

Mareš, Jiří

## Učitel jako zdroj sociální opory pro žáky a studenty

*Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. U, Řada pedagogická.* 2003, vol. 51, iss. U8, pp. [41]-54

ISBN 80-210-3120-4

ISSN 1211-6971

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/104533>

Access Date: 25. 02. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

JIŘÍ MAREŠ<sup>1</sup>

## UČITEL JAKO ZDROJ SOCIÁLNÍ OPORY PRO ŽÁKY A STUDENTY

*The Teacher as a Source of Social Reliance for Pupils and Students*

### Úvod

Není to tak dávno, co se v USA konstituoval nový směr v psychologii – pozitivní psychologie. Zajímá se o pozitivní individuální rysy, pozitivní životní zážitky a zkušenosti, pozitivně fungujících skupiny, společenství a instituce (Seligman, Csikszentmihalyi, 2000). Je zřejmé, že základní idea – zkoumat **kladné stránky lidí** (*human strengths*), zkoumat pozitivní lidské fungování ve světě (*positive human functioning*) – je inspirující pro různé psychologické obory (Mareš, 2001a), ale též pro mnohé další obory včetně pedagogiky. Týká se totiž jednotlivců, malých sociálních skupin, komunit i velkých společenství.

Jednou z oblastí, v níž se mohou projevit kladné stránky lidí, je oblast mezi-lidské pomoci, oblast **sociální opory**<sup>2</sup>. V našich zemích nemá toto téma teoretickou ani výzkumnou tradici, jako je tomu v některých vyspělých zemích. Má však svou reálnou praktickou podobu. Tato praktická tradice sahá hluboko do minulých staletí, i když se u nás sociální opora vědecky téměř nezkoumala.

Specifickou oblastí uvnitř sociální opory je opora u mladé generace – předškolních dětí, žáků a studentů. Ve vyspělých zemích se tato opora studuje mnohem méně než u dospělých osob, má však už své kořeny, sahající nejméně do začátku osmdesátých let (Nelson Le-Gall, 1981). U nás je takto zaměřený výzkum teprve v počátcích, ale dílčí výstupy jsou již k dispozici (Mareš a kol., 2001, 2002).

Je přiznací, že v první americké přehledové publikaci o pozitivní psychologii (Snyder, Lopez, 2002) nenajdeme kapitolu, která by se speciálně věnovala pozitivním aspektům výchovy a vzdělávání lidí. Jako by pedagogická a školní psychologie zatím zvažovaly, jak nově přistoupit k fenoménům typu učení, vyučování, výcvik, výchova lidí. Nelze však čekat, až se specialisté rozmyslí a za-

---

1 Prof. PhDr. Jiří Mareš, CSc. působí na Ústavu sociálního lékařství Lékařské fakulty Univerzity Karlovy v Hradci Králové.

2 Studie vznikla s podporou Grantové agentury ČR, grantový projekt č. 406/01/0659.

čnou naplno pracovat. K výjimkám patří např. časopisecká studie Maleckiové a Demaraye (2002) o sociální opoře ve škole. Už dnes je třeba načrtávat nové souvislosti, diskutovat a bádát.

Pokládá se téměř za samozřejmé, že rodiče, učitelé, vychovatelé pomáhají žákům v jejich životních těžkostech, jsou jim sociální oporou. Navíc ve vážných případech, kdy síly rodičů už nestačí, je k dispozici síť profesionálů, jejichž pracovní náplní je pomáhat lidem. Jsou to školní psychologové, školní speciální pedagogové, pracovníci pedagogicko-psychologických poraden, pediatri, psychiatri, sociální pracovníci, kteří mohou pomoci.

Existují studie, které mapují roli rodičů jako zdrojů sociální opory (Pomerantz, Eaton, 2001, Marešová, Mareš, 2001, Rybářová, Pečenková, 2001), zdravotních sester (Pečenková, Machalová, 2001), poradenských pracovníků apod.

Co však víme o učiteli jako zdroji sociální opory pro žáky a studenty? Cílem této studie je proto: 1. zmapovat dosavadní poznatky o učiteli jako zdroji sociální opory pro žáky, 2. zmapovat faktory, které posilují nebo komplikují učitelovu roli být sociální oporou.

### Sociální opora a její typy

Termín sociální opora postupně proniká do české odborné literatury, ať už psychologické, pedagogické či sociologické (Šolcová, Kebza, 1999, Křivohlavý, 1999, 2001, Mareš a kol., 2001, 2002). Ukazuje se však, že chápání jeho *obsahu* a *rozsahu* velmi kolísá a že se v publikovaných článcích a knihách někdy pracuje spíše s jeho intuitivním chápáním než exaktním vymezením. Tento stav není jen domácím specifíkem. Podobné výhrady lze najít v řadě přehledových zahraničních studií a objevuje se snaha uspořádat různé definiční přístupy (Hupceyová, 1998).

Prvním zdrojem rozdílu je skutečnost, že existuje několik různých teoretických přístupů ke zkoumání sociální opory; uvádí se, že jich může být až pět (podrobnější rozbor jednotlivých přístupů viz Cohen, Underwood, Gottlieb, 2000).

Druhý zdroj rozdílu v definicích pramení z toho, že různá vymezení pojmu sociální opora jsou formálně neúplná – obsahují jen některé atributy sociální opory, nikoli všechny a nikoli všechny důležité. Podle Hupceyové (1998) by po formální stránce měla definice sociální opory obsahovat alespoň čtyři atributy: zdroj sociální opory; příjemcovo vnímání poskytnuté opory; předpokládaný *pozitivní* výsledek sociální opory<sup>3</sup>, vztah mezi poskytovatelem a příjemcem sociál-

<sup>3</sup> Povšimněme si, že se zde výslovně mluví o *pozitivních* výsledcích. Jde pouze o jeden z možných pohledů na sociální oporu. Přitom je známo, že sociální opora může mít jak pro poskytovatele, tak pro příjemce řadu *negativních* důsledků. Oprávněně se proto mluví o „odvrácené tváři“ sociální opory (Šolcová, Kebza, 1999, s.28), „odvrácené straně“ sociální opory (Křivohlavý, 2001, s.110), o odmítání či nevyužívání sociální opory, která frustruje poskytovatele opory (Mareš, 2001c), o selhávání očekávané sociální opory, která frustruje poskytovatele opory (Mareš, 2001c) a potenciálního příjemce (Mareš, 2002).

ní opory. My jsme přidali ještě pátý aspekt, jímž je typ sociální opory (Mareš, 2001b).

Praktickou definici sociální opory předkládá Křivohlavý (1999). Říká, že sociální oporou v širším slova smyslu rozumíme pomoc, která je poskytována druhými lidmi danému člověku, nacházejícímu se v zátěžové situaci. Obecně jde o činnost, která tomuto člověku jeho zátěžovou situaci určitým způsobem ulehčuje.

Odborníci upozorňují, že je třeba věcně i terminologicky rozlišovat mezi pěti základními podobami sociální opory: oporou nabízenou, oporou vyhledávanou, oporou poskytovanou, oporou získanou a konečně oporou vnímanou.

**Nabízenou oporou** rozumíme oporu, kterou poskytovatel (v našem případě učitel) signalizuje jako možnost konkrétnímu příjemci (v našem případě žákovi); dává mu najevo svou připravenost, předkládá alternativy toho, čím může pomoci. Rozpoznal, že žák je v nouzi a potřebuje pomoc. Zpravidla nechává na něm, zda pomoc akceptuje nebo ne.

**Vyhledávanou oporou** rozumíme oporu, o kterou si žák v nouzi různými způsoby „řká“ svému okolí. Cítí, že zátěžovou situaci sám nezvládne, že jeho síly nestačí, a dává najevo, že hledá pomoc, že potřebuje pomoc a že by ji přivítal. Může to dávat najevo nonverbálně, může však výslovně požádat kamaráda, spolužáky, výjimečně učitele o poskytnutí některé z forem sociální opory. Ne vždy se mu pomoci skutečně dostane.

**Poskytovanou oporou** rozumíme aktivity, které učitel uskutečňuje s jasným cílem: usnadnit jedinci zvládnutí zátěže. Učitel rozpoznal potřebu pomoci, ale už ji nenabízí, nýbrž přímo jedná. Jde o reálnou oporu, kterou zaregistruje např. nezávislý pozorovatel. Poskytovaná opora může být žákem schválená, akceptovaná a prožívaná jako příjemná záležitost. Poskytovaná opora však může být uskutečňována také bez žákova souhlasu, někdy i proti jeho přání (viz určité aktivity učitelů i rodičů, motivované postojem „*my nejlépe víme, co je potřeba dělat*“). Žák pak zažívá nepříjemné pocity: domnívá se, že je považován za nesamostatného, neschopného, hloupého, že bude terčem posměchu okolí atp.

Žák může teoreticky získat sociální oporu z mnoha různých zdrojů (od rodičů, sourozenců, kamarádů, učitelů, psychologů, lékařů, zdravotních sester, příbuzných atd.). V konkrétní zátěžové situaci mu však nepomohou všichni najednou, ale jen někteří. **Získanou oporou** rozumíme tu sociální oporu, kterou žák získává: a) jednak z vlastní iniciativy, kdy svému okolí dává najevo, že potřebuje pomoc, či si o pomoc cíleně někomu řekne, b) jednak z iniciativy okolí, kdy poskytovatel opory si sám všimne, že žák je v nouzi a poskytne mu pomoc.

Žák dostává sociální oporu z různých zdrojů, v různém množství a po různou dobu. Nezávislý pozorovatel může zaznamenat, kdo všechno se snaží žákovi v nouzi pomáhat a jak mu pomáhá. Žák, který se ocitl v zátěžové situaci, ovšem z celého „proudu“ přímé i nepřímé pomoci zaregistruje jenom část. **Vnímanou oporou** tedy rozumíme tu část sociální opory, kterou žák postřehl, subjektivně ji vnímá a hodnotí jako něco, co mu pomáhá nebo nepomáhá, anebo co úplně chybí.

## Efekt působení sociální opory

O sociální opoře se často uvádí, že usnadňuje jedinci (v našem případě žákovi) zvládnání zátěže, působí nejčastěji pozitivně; ba dokonce jedince chrání před negativními účinky stresu, působí tedy ochranně, protektivně (viz např. Šolcová, Kebza, 1999).

Odborníci ovšem tvrdí, že sociální opora funguje v zásadě **třemi způsoby**; lze ji tedy vysvětlit třemi modely:

1. Model zaměřený na stresové situace, který předpokládá, že sociální opora funguje převážně ve stresových situacích a má **tlumivý efekt**. Mezi člověka a stresor vstupuje sociální opora. Pomáhá člověku zvládnout zátěžovou situaci, funguje jako jistý nárazník, „polštář“, který ztlumí nepříznivé účinky stresu.
2. Model přímého, hlavního účinku, který předpokládá, že sociální opora pomáhá člověku neustále, ať už je vystaven stresu či nikoli. Zde se nezužuje její působení pouze na osoby, které se v určitý okamžik ocitly ve svízelné situaci, které prožívají výrazný distres. Sociální opora zde působí přímo, vyvolává **přímý, hlavní efekt**.
3. Generický model, který předpokládá, že působení sociální opory není obvykle přímé, nýbrž zprostředkované. Lidé se liší svými dispozicemi, mírou odolnosti vůči zátěži, způsobem chování v různých situacích, a to vše modifikuje potřebu sociální opory, její poskytování i přijímání. Zde je ve hře **nepřímý efekt** sociální opory.

### Učitelova opora poskytovaná žákům

Víme však, co je to sociální opora poskytovaná učitelem? Víme, kdy žák potřebuje naši pomoc a kdy ji naopak nepotřebuje, neboť si chce *vyzkoušet své síly*, chce zjistit, zda problém zvládne sám? Poznáme, kdy žák sice pomoc potřebuje, ale stydí se o ni požádat nebo si o ni říká formou, kterou jsme nerozluštili; nezaregistrovali jsme, že je to svérázné „volání o pomoc“ (Hadaš, 2001)?

Umíme my dospělí nabízet pomoc tak, že to dospívajícího nezraňuje, nezesměšňuje? Umíme mu pomoci tak, abychom nezkomplikovali jeho postavení v rámci školní třídy či ve skupině kamarádů, na jejímž mínění dospívajícímu záleží někdy více, než na mínění rodičů? Kolik z této naší pomoci žák skutečně zaregistruje jako pomoc a nakolik je naše pomoc (jistě dobře míněná) opravdu účinná? Stejně jsou otázky, které si naše pedagogika, pedagogická a školní psychologie položila málokdy. Nastal čas se vážně jimi zabývat. Jinak budeme žít ve světě fikcí: budeme se navzájem ujišťovat, jak moc toho pro děti a dospívající děláme – a výsledek? Bývá shrnován do výroků typu: *Snáším se, ale odezva téměř žádná. Člověk by se mohl rozkrájet a výsledek nulový. Rodiče jsou neuznalí, děti čím dál hloupější, s mladou generací to jde s kopce...*

Přitom realita může být jiná: zvolené postupy mohou být nevhodné, naše snahy málo účinné nebo dokonce kontraproduktivní (budou vzbuzovat útrpnost, nebo zábavu či dokonce vzdor, odpor).

### Výzkumné poznatky o učiteli jako zdroji opory

Od chvíle, kdy se dítě stane žákem, je stavěno do mnoha školních situací, které jsou pro něj náročné. Zvažuje, zda je v jeho silách se s nimi vyrovnat a – pokud dospěje k závěru, že nikoli – hledá pomoc.

Obdobně postupuje učitel. Pozoruje žáky ve školních situacích a zvažuje, zda je v jejich silách se se zátěží vyrovnat. Usoudí-li, že nikoli, pak (podle svých postojů a očekávání) volí mj. z těchto možností: a) snaží se žákovi výrazně pomoci, b) snaží se žákovi mírně pomoci, c) vyčkává, co žák udělá, zda sám vyhledá pomoc, d) „ponechává ho osudu“, neboť dospěl k názoru, že už nemá cenu snažit se pomoci, e) zřídka se vlastních aktivit a doporučuje, aby žák s rodiči vyhledal specialistu (psychologa, lékaře).

**Učitel jako možný zdroj pomoci u šikanovaných žáků.** Ne vždy ovšem učitel zaregistruje, že žák potřebuje pomoc, sociální oporu. Učitel *neví a nemůže vědět* o všech situacích, které se ve škole vyskytují; někdy neví právě o těch nejzávažnějších – o agresi, šikaně (Říčan, 1995). V souvislosti s tím, jak ve školách přibývá případů agresivního chování mezi žáky navzájem, se nabízí otázka, za jakých podmínek postižení žáci hledají pomoc a zda ji hledají u učitele. Úvahových článků a kazuistik se objevuje ve sdělovacích prostředcích relativně mnoho, cilených výzkumů je méně. Mezi výjimky patří studie Newmana, Murraye a Lussierové (2001) u žáků 9–10 letých. Žáci i žákyně 3. třídy hledali pomoc u učitele. Ve 4. třídě se už začaly projevovat rozdíly mezi pohlavími. Děvčata hledala pomoc u učitele častěji, než chlapci, a projevovala daleko větší snahu vrátit běh událostí do „normálních kolejí“, než chlapci. Chlapci však častěji uvažovali o tom, zda vyhledání učitelovy pomoci nebude kontraproduktivní: zda neodstartuje nepřijemnosti ze strany učitele anebo „odvetná opatření“ ze strany spolužáků. Pokud už žáci vyhledali učitelovu pomoc, pak to byli ti chlapci, kteří sami sebe považovali ve třídě za populární, anebo děvčata, která sama sebe považovala ve třídě za málo populární.

**Místo učitele mezi pomáhajícími osobami a žákovské vnímání jeho opory.** U vzorku žáků 2. stupně základní školy proběhl výzkum, který srovnával sociální oporu u běžných žáků a žáků „rizikových“, tj. žáků ze sociálně a ekonomicky znevýhodněných rodin, žáků, kteří mají problémy s prospěchem (Rosenfeld, Richman, 1999). Sami autoři označují některé výsledky za překvapující. Ani pro běžné žáky, ani pro rizikové žáky *nebyl* učitel hlavním zdrojem sociální opory; nebyl uveden na prvním či druhém místě ani u jednoho z osmi zkoumaných typů opory (o Rosenfeldových osmi typech sociální opory jsme mluvili výše). Pokud se soustředíme na rizikové žáky, pak jejich primárním zdrojem opory byli rodiče; s jedinou výjimkou – neudělali si dost času, aby své děti vyslechli. Opora nasloucháním u rizikových žáků chybí. Sekundárním zdrojem opory rizikových

žáků byli kamarádi a to jen u třech typů opory: opory stvrzováním reality (vidím to stejně jako ty), opory spočívající v oceňování kvalit žáka, a konečně opory apelující na změnu.

Neznamená to ovšem, že zkoumaní učitelé neposkytovali rizikovým žákům vůbec žádnou sociální oporu. Badatelé zjistili, že ve zkoumaných školách běžel speciální intervenční program, zaměřený na pomoc rizikovým žákům, a učitelé se jim skutečně snažili pomáhat, být jim oporou. Problém byl v něčem jiném: v rozdílu mezi poskytovanou a vnímanou oporou. Vstřícné chování učitelů nevnímali riziková žáci jako speciálně pomáhající chování, nehodnotili ho jako chování suportivní, posilující mj. jejich dobré pocity z pobytu ve škole, pocity pohody. Spíše ho brali jako běžnou součást hodiny, „normální“ součást školních povinností učitele nebo dokonce projev jeho jiných skrytých strategií.

My k tomu dodáváme, že tato zjištění mohou být poučná zejména pro mladé a začínající učitele. Pokud učitel pracuje dobře, snaží se pomáhat žákům, bere to sociální okolí jako samozřejmost, kterou nestojí za to nijak zvlášť vyzvedávat, komentovat. Jakmile však dojde k sebemenšímu zaváhání, k absenci očekávané opory, neřku-li k pochybení učitele, hned je nedostatek opory zaregistrován, zveřejněn a stává se „případem“, o němž se široce diskutuje; někdy se stává vítaným tématem i pro sdělovací prostředky.

**Učitel jako zdroj opory u hospitalizovaných žáků.** Existují případy, kdy žák onemocní tak, že nemůže být léčen doma, nemůže být léčen ani ambulantně a musí být přijat do nemocnice. Zpravidla jde o akutní onemocnění, které netrvá dlouho. Setkáváme se však i se skupinou žáků, kteří trpí chronickým onemocněním anebo – což je vážnější – může být ohroženo jejich zdraví i jejich život, neboť trpí hemato-onkologickým onemocněním. Právě tyto dva případy vyžadují dlouhodobou hospitalizaci. Dětský pacient je pak zatížen nejméně třikrát: a) nemocí (jejími nepříjemnými průvodními znaky, náročnou léčbou a jejími vedlejšími účinky), b) dlouhodobou změnou prostředí, c) dlouhodobou absencí ve škole.

Při velkých nemocnicích proto fungují speciální základní školy, které mají čtyři úkoly:

1. zabránit vzniku mezer ve vědomostech a dovednostech dětí tím, že se dítě dále vzdělává v několika vybraných předmětech (zpravidla v matematice, mateřském jazyce a cizím jazyce),
2. zajistit dětem plynulý a bezproblémový návrat do původní kmenové školy,
3. zaměstnávat děti s ohledem na jejich zdravotní stav, a tím odvádět jejich pozornost od nemoci a obtíží spojených s léčbou; vyučování má také psychoterapeutické účinky,
4. pomáhat dětem mimo samotnou výuku; psychologický přístup speciálního pedagoga usnadňuje dětem adaptaci na neznámé prostředí, pomáhá překonat nepříjemné pocity, spojené s odloučením od rodičů, zbavuje dítě strachu z nemoci, umožňuje mu lépe zvládat nepříjemné lékařské výkony a vyrovnat se s často zdoluhavým léčením.

Učitelé zde pracují (po souhlasu ošetřujícího lékaře od chvíle, kdy se zlepšil zdravotní stav dětského pacienta) s dítětem individuálně. Zpočátku u lůžka nemocného, později ve speciální místnosti. Učitel tedy patří – z pohledu dětských

pacientů – k těm několika málo lidem, kteří přicházejí ze zdravého světa. S učitelem nejsou spojeny nepříjemné zážitky, neordinuje léky, ani neprovádí nepříjemné léčebné procedury. Svou přítomností vyvolává pocit bezpečí a usnadňuje dítěti návrat do světa zdravých lidí. Učitel posiluje všechny podněty, které mají vliv na léčbu dítěte, na jeho pocit pohody. Dá se tedy říci, že učitelé speciálních škol při nemocnicích fungují jako výrazný zdroj sociální opory pro nemocné žáky (podrobnosti viz Vodová, Mareš, 2001).

Tolik stručné nahlédnutí do speciálních případů učitelské sociální opory. Jaký je však celkový obraz učitele jako zdroje opory? V dalším výkladu budeme vydatně čerpat z přehledových studií Newmana (2000, 2002).

Vstupní úvaha říká, že by se u žáků dal očekávat zvýšený zájem o pomoc jiných lidí, včetně dospělých. Teoreticky pro to hovoří tři argumenty:

- žák se učí stále lépe řídit své vlastní učení, je schopen lépe odhadovat, jak obtížný je úkol, který má řešit,
- žák je schopen (ovšem v přirozených situacích) cíleně se ptát na věci, které ho zajímají a hledat informace, pokud ho nějaký problém zajímá,
- žák dokáže posoudit, kdo z dospělých by mu mohl pomoci a kdo ne; uvědomuje si také různé způsoby, jimiž mu mohou dospělí lidé pomoci.

S tím kontrastují empirická zjištění, která konstatují, že čím je žák starší, tím je méně iniciativní v hledání vnější pomoci. Jen *velmi vzácně* má potřebu hledat pomoc ve školních záležitostech u dospělých osob a zejména u učitele.

Jakou roli tedy hraje učitel při žakovské ochotě či neochotě hledat vnější pomoc? Můžeme se opřít o výzkumy žakovské motivace a žakova „já“, které předpokládají, že učitelův vliv se projevuje třemi způsoby (Skinner, Belmont, 1993): vztahovou zaangażovaností, podporováním samostatnosti, nezávislosti a konečně rozvíjením žakovy kompetentnosti. Newman (2000) strukturoval svůj výklad právě podle těchto tří tematických okruhů.

**Zájem učitele o navození příznivého vztahu k žákům (*involvement*).** Má-li učitel poskytovat žakovi sociální oporu a má-li žák dát učiteli vůbec najevo, že pomoc potřebuje a přeje si ji získat, pak to není myslitelné bez splnění závažné podmínky: musí mezi nimi vzniknout specifický vztah. U učitele se na vytvoření a udržování tohoto vztahu podílí řada proměnných, mj.: sympatie k žakovi (např. žák odpovídá jeho představám o dobrém žakovi v daném vyučovacím předmětu, žák projevuje učiteli vděčnost, žák projevuje radost ze setkávání s učitelem), dostupnost a spolehlivost (učitel je žákům dostupný ve chvílích, kdy to potřebují; mohou se na něj spolehnout, že bude ochoten pomoci), cit pro žaka, vzhled do situací (učitel je schopen podívat se na problém žakovýma očima, porozumět jeho potřebám).

S měnícím se věkem se žák učí lépe navazovat vztah s učitelem a vytváří si reálnější očekávání o tom, jakou pomoc může od daného učitele čekat. Učí se však také – a na to nesmíme zapomínat – jakou cenu musí zaplatit za učitelovu pomoc. Jinak řečeno: jaké dlouhodobější důsledky má učitelova opora a učitelova konkrétní pomoc pro něj samotného, pro postoje spolužáků, pro postoje kamarádů, pro jeho postavení ve třídě.

V nižších ročnících prvního stupně základní školy bere žák učitelovu vstřícnost jako výraz osobního vztahu a hodnotí ji především podle čtyř ukazatelů:



dostupnosti učitele, jeho ochoty pomáhat, jeho pochopení pro žákovy problémy a kvality poskytnuté pomoci (Furman, Buhrmester, 1985). Také se nebojí učitele zeptat, když něčemu nerozumí. Později už žák uvažuje jinak; spojuje učitelovu pomoc s jeho sociální rolí a bere ji spíše jako učitelovu povinnost a přemýšlí mnohem více o negativních důsledcích učitelovy pomoci. Někde na přelomu 5. a 6. třídy se ve výraznější podobě objevuje rezervovaný postoj žáků k učiteli. Zejména chlapci berou učitele spíše jako aktéra možných střetů, konfliktů, než jako nositele pomoci. Na druhém stupni školy už žáci zvažují rizika, která učitelova pomoc znamená. Nastupuje výrazný tlumivý efekt strachu ze tří příčin:

1. strachu z učitele, aby žáka neoznačil za blbečka a nezařadil si ho do kategorie hloupých žáků; jde o problém „nálepkování žáků“ (*labeling*) nebo stratifikace žáků (*social editing*),
2. strachu ze spolužáků, protože k pomoci ze strany učitele žák potřebuje alespoň tichý souhlas spolužáků, jinak mu hrozí ztráta postavení ve třídě.
3. strachu z ohrožení sebeúcty, sebedůvěry; prosba o pomoc může být chápána jako přiznání neschopnosti, nedostačivosti žáka.

Souhrnně lze říci, že vztahy žáků s učitelem se podstatně proměňují s věkem a socializací žáka. Vývoj vztahů příliš nepřeje učitelově sociální roli být oporou. Učitel, pokud už chce pomáhat žákovi, musí tak činit velmi citlivě a zvažovat mnohem více souvislostí, než zatím činí. Jinak může být jeho dobře míněná snaha pomáhat žákům i kontraproduktivní.

**Učitelova podpora žakovské samostatnosti, nezávislosti.** Učitelé i rodiče si často stýskají, že žáci jsou málo samostatní, že pouze čekají na pokyny, že se nechávají „vodit za ručičku“. Vzniká však zásadní otázka, zda mezi důležité cíle, které škola promyšleně sleduje, skutečně patří rozvíjení autoregulace žáků, zda učitelé dávají žákům příležitost, aby se naučili samostatně pracovat a nést odpovědnost za dosažené výsledky. Jde o klíčový požadavek, který formuloval psycholog V. Kulič: vnější řízení lidského učení musí být koncipováno tak, aby se nakonec samo stalo zbytečným, aby *postupně likvidovalo samo sebe* (podtrhl Kulič). Jen tak neztratí svůj lidský rozměr. Při všech úvahách o vnějším řízení žáků se ovšem předpokládá existence aktivního subjektu – žáka, který zpracovává, transformuje, elaboruje přicházející podněty, informace, obrazy situací; uděluje jim význam, interpretuje je „ve smyslu situace. Proto se řízení a rozvoj sebe sama chápou jako dva komplementární jevy. Vnější řízení žáka má podporovat utváření sebe sama nejméně ve dvou podobách. Jako bezprostřední autoregulaci činností a jako dlouhodobější autokonstrukci poznávacích aktivit i celého habitu jednotlivce. Proto je důležité, abychom citlivě pracovali s pojmem **míra řízení žáka** (Kulič, 1992, s. 163-164), a my dodáváme i s **cíli řízení**.

Učitel svým způsobem řízení třídy může sledovat přinejmenším dva rozdílné cíle:

1. rozvojové cíle; alternativní označení bývá: učební cíle (*learning goals*), cíle sledující dosažení žákova mistrovství, dokonalosti (*mastery goals*), zaujetí úkoly (*task-involved goals*),
2. výkonové cíle; alternativní označení zní: cíle orientované na dobré známky (*good grades goals*), cíle orientované na schopnosti (*ability goals*), zaujetí sebou samým a svým postavením mezi spolužáky (*ego-involvement*).

V prvním případě bývá žák srovnáván sám se sebou nebo s cílem, kterého má dosáhnout. Dozvídá se, zda postupuje dál, nakolik se zlepšuje a co potřebuje ještě vykonat. Zpětná vazba má diagnostickou funkci, učitel žákovi pomáhá, podporuje ho. Žákova chyba, neúspěch se bere jako běžná součást učení se novému, jako doklad hledání; žák má zájem se něco dozvědět, nebojí se zeptat, necítí se ohrožen. Vyvíjí iniciativu, chce sám se sebou něco udělat, obrací se na jiné lidi s prosbou o radu, o pomoc.

Ve druhém případě bývá žák neustále srovnáván se spolužáky. Cílem není rozvoj sebe sama, ale dosažení dobré známky, někdy za každou cenu. Zpětná vazba má podobu rozsudku, třídí žáky. Učitel žákům příliš nepomáhá. Žákovská chyba, neúspěch se bere jako cosi nepatřičného, jako důkaz snížených schopností. Žák nemá zájem dozvědět se něco nového, má pouze zájem uspět při sociálním srovnávání. Bojí se zeptat, bojí se dát najevo, že něčemu nerozumí. Nevyvíjí iniciativu, nechce riskovat. Nevyhledává pomoc druhých.

**Učitelova podpora žákovské kompetence spolupracovat a pomáhat.** Učitel během vyučování používá přinejmenším tři organizační formy práce (hromadné, skupinové a individuální). Ty navozují u žáků rozdílné učební aktivity a rozdílným způsobem otevírají prostor pro poskytování a přijímání sociální opory.

Individualizované vyučování vylučuje ze hry spolupráci mezi žáky navzájem. Prikazuje nerušit ostatní a pokud žák potřebuje pomoci, musí se obrátit pouze na učitele. Protože však ve třídě bývá mnoho žáků, učitel dává najevo, že nemůže „s každým ztrácet čas pro každou drobnost“, že se mu žáci mají ozvat jen se závažnými problémy.

Hromadné vyučování bývá věnováno především výkladu nového učiva nebo opakování probraného učiva. V obou případech dominují učitelovy otázky; žákovských otázek je mnohem méně. Pro žáka je obtížné zeptat se učitele před spolužáky na něco, čemu nerozumí. Vystavuje se mnohému riziku, a tak není divu, že frekvence žákovských dotazů na 2. a 3. stupni škol bývá nízká.

Skupinové vyučování je výslovně určeno k rozvíjení kompetence žáků spolupracovat, radit si, pomáhat si. V těchto případech je nejvíce příležitostí pro hledání pomoci u spolužáků a nezřídka i u učitele. Sociálně jde o jinou situaci, neboť žák zde nevystupuje primárně za sebe, neriskuje osobní „nálepku“, ale táže se učitele za celou skupinu. Skupinová práce nejvíce rozvíjí žákovu kompetenci spolupracovat s druhými lidmi. Newman (2000, s. 374) uvádí tři hlavní důvody: a) spolupráce utlumuje sociální srovnávání a žákova činnost není ostatním na očích; žáci se více otevírají, nebojí se diskutovat, ptát; b) společná práce dává žákům vzácný pocit, že konečně sami rozhodují o své činnosti, mohou si vybírat z různých variant, sledují současně dva typy cílů: ryze školní a dále sociální; c) pokud žáci skutečně spolupracují při řešení společného úkolu, nutí je to debátovat navzájem, žádat členy skupiny o pomoc a na oplátku jim ji zase poskytovat.

Není tedy divu, že se rozvíjejí detailní výzkumy toho, jak učitel napomáhá, nebo naopak brání suportivnímu klimatu ve vyučování. Aniž bychom zabíhali do podrobností, připomeneme alespoň některé klíčové pojmy (podle Newmana), za nimiž stojí jak teoretické práce, tak dílčí empirické výzkumy. Jde mj. o tyto pojmy:

**Intersubjektivita** (Noddings, 1992, Eccles, 1993): vzniká v případech, kdy učitel a žáci sdílejí společný pohled na úkoly, které mají řešit, a na účel, který jejich společné snažení plní. Učitel ovšem musí být schopen podívat se na problémy z pohledu žáků a porozumět žakovským způsobům uvažování. S touto oporou, pak dokáže mnohem citlivěji řídit žakovské aktivity. Za příznivých okolností může vzniknout pocit čehosi společného, úkoly se stávají „našimi“ úkoly.

**Učební společenství** (*learning community*) vzniká tehdy, když žáci postupně zvnitřňují způsoby diskutování v hodině, zvnitřňují učitelovy způsoby řízení učení a učitelův způsob kladení otázek. Naučí se podílet se na kladení otázek, formulování a ověřování pracovních hypotéz, formulování společných závěrů (Brown, Campione, 1994, Newman, 2000). Učí se monitorovat vlastní činnost, učí se sebereflexi, autoregulaci.

Jak se na tom všem podílejí zvláštnosti různých učitelů?

### Zvláštnosti učitele ovlivňující jeho fungování jako opory pro žáky

Zvláštnosti konkrétního učitele mohou usnadňovat nebo komplikovat jeho obecnou sociální roli být žákům oporou.

O těchto zvláštnostech se dá uvažovat z několika pohledů: pohledu teoretiků, pohledu učitelů, pohledu žáků. Pokud nás zajímá pohled *žáků* samotných, nenajdeme příliš mnoho prací, které by se jím zabývaly. K výjimkám patří kvalitativní výzkum, provedený na kanadských základních školách (Le Mare, Sohbat, 2002). Autorky se v rozhovoru ptaly žáků 2. – 7. ročníku, které charakteristiky učitele je povzbuzují k požádání o pomoc a které charakteristiky je naopak od prosby o učitelovu pomoc odrazují. Seznam, vzniklý kvalitativní analýzou, čítá 10 proměnných.

**Ochota učitele pomoci.** Žáci jsou velmi citliví na to, zda učitel projevuje nebo neprojevuje snahu jim pomoci, když o to výslovně požádají. Ve zkoumaném vzorku se žáci relativně často setkávali s neochotou, která se projevovala třemi způsoby: neposlušáním či ignorováním prosby o učitelovu pomoc, výslovným odmítáním pomoci a konečně úhybným manévrem typu: teď nemám čas, teď mám moc práce.

**Osobnostní zvláštnosti učitele.** Žáci v tomto věku používali převážně globálních charakteristik učitelů. Spíše se obraceli na učitele, které označovali za milé, hodné, protože znali jejich vstřícný postoj a sami se necítili „trapně“, když žádali o pomoc. Oceňovali, když někteří učitelé vybízeli žáky, aby se nebáli a řekli si o pomoc, pokud si myslí, že potřebují poradit. Naopak u učitelů, které označovali jako přísné, nepříjemné, poněkud váhali, zda mají projeviti neznalost a žádat o radu. U učitelů, které charakterizovali jako tvrdé, neoblomné, neústupné, se žáci cítili velmi nepříjemně, když chtěli poprosit o pomoc.

**Učitelův způsob reagování na žádost o pomoc.** V zásadě jsou dva typy reakcí – pozitivní a negativní. O pozitivních se žáci příliš nerozepisovali, neboť jde o příjemné zkušenosti typu: *je fajn se zeptat, když něco nevím a učitel nekři-*

čí, ale odpoví. Častější jsou však – bohužel – nepříjemné zážitky. Když se žák na něco zeptá, nebo poprosí o vysvětlení, část učitelů reaguje nevhodně. Učitel se může tvářit „otráveně“ a dávat najevo, že bude lepší, když ho žáci příště nebudou ničím obtěžovat. Nebo se učitel rozčílí a začne na žáka křičet. Žákův dotaz bere jako provokaci či snahu zpochybnit kvalitu jeho výkladu. Učitel může také žáka zesměšňovat před celou třídou: *Je tady ještě někdo, kdo to nepochopil? nebo Pojď k tabuli a postav se před třídu. Může někdo z vás Mirkovi pomoci?*

**Učitelovo očekávání.** Učitelova ochota žákům pomoci závisí – podle názoru žáků – také na tom, jaká očekávání se u daného učitele spojují s určitým učivem. Pokud považuje učivo za lehčí a srozumitelné, pak očekává, že by žákům nemělo činit potíže. Žákovské dotazy bere jako důkaz nepozornosti nebo jako snahu zpochybnit jeho pedagogickou kompetentnost. Rovněž žákovské problémy, pramenící z hledání návaznosti mezi poznatky, z hledání složitějších vazeb mezi „starým“ a „novým“ učivem, chápe učitel jako projev neznalosti, důkaz pohodlnosti až lenosti v obstarávání poznatků.

**Učitelova kompetentnost.** Zde je míněna kompetentnost v pomáhání žákům. V žákovských odpovědích se objevily dva typy: a) poskytování v plném rozsahu a využitelným způsobem, b) porozumění potřebám daného žáka. Vyskytují se totiž případy, kdy se učitel snaží pomoci, ale nechápe, čemu žáci nerozumějí, nechápe podstatu žákovského dotazu. Nebo otázku pochopí, ale jeho vysvětlení je pro žáky nesrozumitelné, nepoužitelné. Žáci si naopak pochvalují takové učitele, kteří se dokážou na problém podívat právě žákovými očima, dokážou poradit, povzbudit.

**Učitelovy vzájemné vztahy se žáky.** Stručně řečeno, jde o problém sociálního klimatu, který vytváří učitel spolu se žáky dané třídy. Je-li klima vstřícné, přátelské, učitel dává najevo, že má zájem, aby se žáci něco naučili, pak se ho žáci nebojí zeptat, nebojí se požádat o radu či pomoc. Je-li klima plné napětí, nedůvěry, podezírání, pak si žáci netroufnou žádat o pomoc.

**Obeznamení s daným učitelem.** Žáci se potřebují s učitelem seznámit, zjistit si, jaký je, co od něho mohou a co nemohou čekat. Teprve když zjistí, že je vstřícný, pak se osmělují na něco zeptat, odvažují se poprosit o radu.

**Učitelova momentální nálada.** Jde o charakteristiku, která je časově limitovaná a vázaná na určitou situaci. Učitel může přicházet do třídy s dobrou či špatnou náladou, anebo teprve nějaká událost v průběhu hodiny jeho náladu změní. Žáci zpravidla dokážou odhadnout, kdy je učitel nakloněn pomoci, a kdy je naopak zbytečné ho dráždit.

**Předpověditelnost chování učitele.** Učitelé (a tím navazujeme na předchozí charakteristiku) se navzájem liší stabilitou svého chování, svých reakcí. Jsou učitelé, u nichž žáci dokážou přesně odhadnout, jak se asi zachovají. Jsou však učitelé, kteří jsou „nevypočitatelní“, nekonzistentní ve svém jednání, a žáci nikdy nevědí, co se stane. Právě tito učitelé vzbuzují nejistotu; žáci velmi váhají, zda si mohou dovolit na něco se zeptat nebo požádat o radu.

**Pohlaví vyučujícího.** Z pohledu žáků základní školy není jedno, zda požádají o pomoc učitele či učitelku. Dosavadní výzkumy naznačují, že se žáci spíše odhodlají zeptat učitelky než učitele. Učitelky (alespoň v citovaném výzkumu) by-

ly vůči žákům vstřícnější. V případě učitelů se žák raději obrací o pomoc ke spolužákům. Situace však může být složitější, protože ve hře ještě může být pohlaví žáka. Jinak může reagovat učitelka na dotaz dívky a jinak na dotaz chlapce. Analogicky učitel může reagovat jinak na prosbu o pomoc ze strany dívky a jinak z strany chlapce.

Jak žáci a studenti vnímají učitelův zájem o ně, učitelovu starost o jejich problémy, snahu pomáhat jim, poskytovat jim zvýšenou péči? Teven (2001) sledoval tuto proměnnou (nazval ji *perceived caring*) a rozuměl jí zhruba totéž co proměnnými typu: projev dobré vůle, zájem o žáka a jeho problémy.

## ZÁVĚRY

Tvrzení, že učitel by měl být zdrojem sociální opory pro své žáky (vedle rodičů a spolužáků) se bere jako samozřejmost a proklamuje se – byť jinými slovy – jako jedno z poslání učitele. Jaká je však realita? Jak prozkoumat naplňování této specifické role učitele? Otázky tohoto typu si naše odborná veřejnost zatím příliš nekladla.

Přehledová studie nejprve přiblížila sám pojem sociální opora a rozlišila její různé typy: oporu nabízenou, vyhledávanou, poskytovanou, získanou a vnímanou. Připomněla tři základní funkce, které sociální opora plní: tlumivý efekt, přímý efekt, nepřímý efekt.

Zmapovala dosavadní odborné poznatky o učiteli jako zdroji sociální opory pro žáky. Zmínila postavení učitele mezi ostatními zdroji žákovy sociální opory, připomněla učitele jako zdroj opory u šikanovaných žáků, u hospitalizovaných žáků. Zamyslela se nad tím, zda má učitel zájem vytvořit si příznivé vztahy se svými žáky, nakolik učitel podporuje samostatnost žáků a nakolik rozvíjí žákovské kompetence spolupracovat s druhými lidmi, pomáhat jim.

Dále se věnovala zvláštnostem učitele, které posilují nebo komplikují učitelovu roli být žákovi sociální oporou. Zmiňme zde mj. osobnostní zvláštnosti, učitelovu ochotu pomáhat, způsob reagování na žákovu prosbu o pomoc, učitelovo očekávání, související s náročností učiva pro žáky, učitelova kompetentnost pomáhat žákům, učitelovy vzájemné vztahy se žáky, momentální nálada učitele.

Je zřejmé, že téma učitel jako zdroj sociální opory pro své žáky je (ve své ucelenosti) tématem relativně novým. Jeho dílčí části se sice v pedagogice a pedagogické psychologii vyskytovaly dříve, ale pod jiným označením a jiných kontextech (např. výchovné styly, vyučovací styly, prosociální chování, altruistické chování). Pojem sociální opora, chápaný ovšem ve své šíři včetně negativních projevů, začíná plnit *integrující roli* v přípravě všech profesionálů, kteří se chtějí uplatnit v tzv. pomáhajících profesích. Měl by ji plnit také při přípravě těch, kteří budou promyšleně pomáhat dětem, dospívajícím i dospělým – tedy při přípravě a dalším vzdělávání učitelů.

## LITERATURA

- BROWN, A. L., CAMPIONE, J. C. Guided Discovery in a Community of Learners. In: McGilly, K. (Ed.) *Classroom lessons: Integrating Cognitive Theory and Classroom Practice*. Cambridge: MIT Press, 1994, s. 229–270.
- COHEN, S., UNDERWOOD, L. G., GOTTLIEB, B. H. Social Support Measurement and Intervention. *A Guide for Health and Social Scientist*. Oxford: Oxford University Press, 2000, 345 s. ISBN 0–19–512670–X.
- ECCLES, J. S. School and Family Effects on the Ontogeny of Children's Interests, Self-Perceptions, and Activity Choice. In: Jacobs, J. (ed.) *Nebraska Symposium on Motivation, 1992. Developmental Perspectives on Motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press, 1993, s. 145–208.
- FURMAN, W., BUHRMESTER, D. Children's Perceptions of Personal Relationships in Their Social network. *Developmental Psychology*, 21, 1985, s. 1016–1024.
- HADAŠ, L. Informační šum při hledání a poskytování sociální opory. In: Mareš, J. a kol. *Sociální opora u dětí a dospívajících*. Hradec Králové: Nucleus, 2001, s. 74–76 ISBN80–86225–19–4.
- HUPCEY, J. E. Social Support – Assessing Conceptual Coherence. *Qualitative Health Research*, 8, 1998, 3, s. 394–329.
- KŘIVOHLAVÝ, J. Moderátor zvládnání zátěže typu sociální opory. *Československá psychologie*, 43, 1999, 2, s. 106–118.
- KŘIVOHLAVÝ, J. Sociální opora. In: Křivohlavý, J. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80–7178–551–2, s. 93–112.
- KULIČ, V. *Psychologie řízeného učení*. Praha: Academia, 1992, 187 s. ISBN 80–200–0447–5.
- LE MARE, L., SOHBAT, E. Canadian Students' Perceptions of Teacher Characteristics That Support or Inhibit Help-Seeking. *Elementary School Journal*, 102, 2002, 3, s. 239–253. ISSN 00135984.
- MALECKI, C. K., DEMARAY, M. K. Measuring Perceived Social Support: Development of the Child and Adolescent Social Support Scale (CASSS). *Psychology in the Schools*, 39, 2002, 1, s. 1–18.
- MAREŠ, J. Pozitivní psychologie: důvod k zamyšlení i výzva. *Čs. psychologie*, 45, 2001, 2, s. 97–117. ISSN 009–062X. (a)
- MAREŠ, J. Problémy s definováním sociální opory. In: Mareš, J. a kol. *Sociální opora u dětí a dospívajících*. Hradec Králové: Nucleus, 2001, s. 13–23 ISBN80–86225–19–4. (b)
- MAREŠ, J. Nevyužívání či odmítání sociální opory. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 36, 2001, 3, s. 214–224. ISSN 0555-5574. (c)
- MAREŠ, J. Selhávání sociální opory: případy, kdy je nedostatečná nebo nepřichází vůbec. In: Mareš, J. a kol. *Sociální opora u dětí a dospívajících II*. Hradec Králové: Nucleus, 2002, s. 79–90 ISBN 80–86225–25–9.
- MAREŠ, J. Žákovo vyhledávání pomoci ve školních zátěžových situacích. In: Walerová, E. (Ed.) *Výzkum školy a učitele – 10. výročí konference ČAPV s mezinárodní účastí*, Praha: UK- Pedagogická fakulta, 2002. CD ROM, ISBN 80–7290–089–7.
- MAREŠ, J. a kol. *Sociální opora u dětí a dospívajících I*. Hradec Králové: Nucleus, 2001. 152 s. ISBN 80–86225–19–4.
- MAREŠ, J. a kol. *Sociální opora u dětí a dospívajících II*. Hradec Králové: Nucleus, 2002. 188 s. ISBN 80–86225–25–9.
- MAREŠOVÁ, J., MAREŠ, J. Rodina jako zdroj sociální opory při dětském zvládnání nemoci. In: Mareš, J. a kol. *Sociální opora u dětí a dospívajících I*. Hradec Králové: Nucleus, 2001, s. 47–58. ISBN 80–86225–19–4.
- NELSON-LE GALL, S. Help-Seeking – An Understudied Problem-Solving Skill in Children. *Developmental Review*, 1, 1981, s. 224–246. ISSN 0273–2297.
- NEWMAN, R. S. Social Influences on the Development of Children's Adaptive Help Seeking: The Role of Parents, Teachers, and Peers. *Developmental Review*, 20, 2000, s. 350–404. ISSN 0273–2297.
- NEWMANN R. S. What Do I Need to Do to Succeed... When I Don't Understand What I'm Doing!? Developmental Influences on Students' Adaptive Help Seeking. In: *The development of Achievement Motivation*. New York: Academic Press, 2002, s. 285–306.

- NEWMAN, R. S., Murray, B., Lussier, C. Confrontation With Aggressive Peers at School: Students' Reluctance To Seek Help from the Teacher. *Journal of Educational Psychology*, 93, 2001, 2, s. 398–410.
- NEWMAN, R. S., Schwager, M.T. Student's Perceptions of the Teacher and Classmates in Relation to Reported Help Seeking in Math Class. *The Elementary School Journal*, 94, 1993, 1, s. 3–17.
- NODDINGS, N. *The Challenge to Care in Schools*. New York: Teachers College Press, 1992.
- PEČENKOVÁ, J., Machalová, I. *Sestra jako sociální opora pro hospitalizované dítě*. In: Mareš, J. a kol. *Sociální opora u dětí a dospívajících I*. Hradec Králové: Nucleus, 2001, s. 98–109. ISBN 80–86225–19–4.
- POMERANTZ, E. M., EATON, M. M. Maternal Intrusive Support in the Academic Context: Transactional Socialization Processes. *Developmental Psychology*, 37, 2001, 2, s. 174–186.
- ROSENFELD, L. B., RICHMAN, J. M. Supportive Communication and School Outcomes. Part II. Academically „At-Risk” Low Income High Students. *Communication Education*, 48, 1999, 4, s. 294–307. ISSN 0363–4523.
- ŘÍČAN, P. *Agresivita a šikana mezi dětmi*. Praha: Portál, 1995–95 ISBN 80–7178–049–9.
- RYBÁŘOVÁ, M., PEČENKOVÁ, J. Zvládání zátěžových situací u dětských hematologických pacientů. *Ošetřovatelství*, 3, 2001, ½, s. 36–40. ISSN 1212–723X.
- SELIGMAN, M., CSIKSZENTMIHALYI, M. Positive Psychology. *American Psychologist*, 55, 2000, s. 1–10.
- SKINNER, E. A., BELMONT, M. I. Motivation in the Classroom. Reciprocal Effects of Teacher Behavior and Student Engagement Across the School Year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 1993, s. 571–581.
- SNYDER, C. R., LOPEZ, S. J. (Eds.) *Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press, 2002. ISBN 0–19–513533–4.
- ŠOLCOVÁ, I., KEBZA, V. Sociální opora jako významný protektivní faktor. *Československá psychologie*, 43, 1999, 1, s. 19–38.
- TEVEN, J. J. The Relationships among Teacher Characteristics and Perceived Caring. *Communication Education*, 50, 2001, 2, s. 159–169. ISSN 0363–4523.
- VODOVÁ, A., MAREŠ, J. Učitelky a vychovatelky speciální školy při nemocnici jako zdroj sociální opory. In: Mareš, J. a kol. *Sociální opora u dětí a dospívajících I*. Hradec Králové: Nucleus, 2001, s. 110–117. ISBN 80–86225–19–4.

## SUMMARY

A survey study characterizes the concept of social reliance and distinguishes its various types: offered, sought after, rendered, acquired and perceived reliance. It reminds the three basic functions fulfilled by the social reliance: inhibitory effect, direct effect, indirect effect.

The study resumes the published knowledge regarding teacher as a source of social reliance for pupils. It takes notice of the position of the teacher among other sources of the pupil's social reliance; it approaches the teacher as a source of reliance with victimized and hospitalised pupils. The study reflects on whether the teacher is interested in creating favourable relations with his pupils, to what extent does the teacher support independence of the pupils, and to what extent does he develop pupil competence to cooperate with other people, to help them.

The teacher peculiarities that either strengthen or complicate his role of being a social reliance to the pupil are covered in greater detail. There are mentions on personal peculiarities, teacher's willingness to help, teacher's ways of reaction to the pupil's request to help, teacher's expectation relating to the exacting nature of schoolwork for the pupils, teacher's competence to help the pupils, teacher's mutual relations with the pupils as well as the momentary mood of the teacher.

As a subject in its own right the teacher as a source of social reliance to his pupils is a relatively new theme. Although its component parts have figured in pedagogy and pedagogical psychology previously, they were found under different designation and within different contexts (styles of education, styles of teaching, pro-social behaviour, altruistic behaviour). Now the subject becomes independent and inspiring towards new thinking.