



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Diplomová práce

Utváření autority učitele na 1. stupni základní školy

Vypracovala: Eva Kyrianová

Vedoucí práce: doc. PhDr. Miluše Vítěčková, Ph.D.

České Budějovice 2023

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích

Eva Kyrianová

Poděkování

Ráda bych poděkovala především doc. PhDr. Miluši Vítěčkové, Ph.D. za odborné vedení, pomoc a trpělivost při zpracování mé diplomové práce. Děkuji všem, kteří se podíleli na praktické části, za jejich čas a ochotu. Rovněž bych také chtěla poděkovat své rodině, která mi byla oporou.

Abstrakt

Diplomová práce řeší problematiku utváření autority učitele. Jejím cílem je tuto problematiku hlouběji prozkoumat, odhalit příčiny oslabení autority, a zaměřit se také na možné dopady ztráty autority u učitelů vůči žákům. V teoretické části této práce jsou zachyceny nejdůležitější body týkající se pojmu autorita učitele, a také je zde nastíněna problematika kázně a klimatu ve třídě, které autorita učitele ovlivňuje. Dále se v teoretické části objevují pojmy osobnost učitele, která je pro autoritu učitele důležitá, a také motivace. V praktické části jsou prezentovány výsledky smíšeného výzkumného šetření. Pro kvantitativní část výzkumu je uplatněna metoda dotazníkového šetření, pro kvalitativní výzkumnou část je použita metoda rozhovoru. Obě metody byly určeny pro učitele 1. stupně základních škol. Informace získané z dotazníků jsou doplněny rozhovory. Výsledky ukazují, jak je autorita a její budování pro učitele důležitá, jakou mají učitelé zkušenost s kázní ve třídě, a jaké mají učitelé ve třídě klima.

Klíčová slova: autorita, autorita učitele, charakteristika členění autority, osobnost učitele, budování profese, kázeň, řád třídy, nevhodné chování, klima třídy, motivace

Abstract

The diploma thesis deals with the problematics of creating the teachers authority. Its goal is to more deeply examine given problematics, reveal causes of authority weakening and also focus on possible impacts of teachers authority loss towards the students. In theoretical part of this thesis are recorded the most important points concerning the term of authority of the teacher as well as problematics of discipline and environment in the classroom, which both have influence on the authority of a teacher. Further in this part is discussed term of the personality of a teacher, which is important for his authority and also the term of motivation. In the next part of the thesis is conducted evaluation of a mixed research. A survey was conducted as a quantitative part of the research and an interview as a qualitative part. Both methods were realized with teachers from primary stage of elementary school as responders. Informations; acquired from the surveys; are supplemented by the interviews. The results show how the authority and its creation is important for teachers, what experience with the discipline in the classroom teachers have and what is the environment the teachers have in classrooms.

Keywords: authority, authority of a teacher, characteristic of the division of authority, personality of a teacher, creating a career, discipline, order in a classroom, inconvenient behaviour, environment in a classroom, motivation

Obsah

A) Teoretická část	8
Úvod	9
1 Autorita jako pedagogický problém	10
1.1 Vymezení pojmu autorita	10
1.2 Členění, typologie autority a její charakteristika	12
1.3 Autorita spojená s výchovou	15
1.4 Vztah autority a svobody	16
1.5 Autorita jako pravomoc	16
1.6 Autorita ve třídě	17
1.7 Proměny v autoritě	19
2 Autorita učitele	21
2.1 Učitelství jako povolání	21
2.2 Osobnost učitele	21
2.2.1 Typ učitele	23
2.2.2 Styl výchovy	24
2.3 Komunikace učitele	25
2.4 Asertivita	26
2.4.1 Metoda asertivní kázně Canterových	27
2.5 Budování autority	27
3 Autorita a kázeň	30
3.1 Kázeň a její pojem	30
3.2 Příčiny nekázně	32
3.3 Kázeň a řešení problémů	33
3.4 Prevence nekázně žáků ve vyučování	33
4 Klima třídy	35
4.1 Prostředí, atmosféra, klima	35
4.2 Klima třídy	36
4.3 Vytvoření pozitivního klimatu třídy	38
4.4 Motivace žáků	39
B) Praktická část	42
5 Metodologie	43
6 Výsledky	45
6.1 Výsledky dotazníkového šetření	45
6.2 Výsledky rozhovorů	58

7	Odpovědi na výzkumné otázky	69
8	Diskuze	73
	Závěr.....	76
	Seznam použité literatury	78
	Seznam příloh.....	81

A) TEORETICKÁ ČÁST

ÚVOD

Tématem diplomové práce je Utváření autority učitele na 1. stupni základních škol, včetně kontextu kázně a klimatu ve třídě. Autorita je důležitá, a to nejen v profesi učitele. Každý z nás se s autoritou setkává už v dětství, kdy pro malé dítě je autoritou rodič. O autoritě by se dalo hovořit v mnoha ohledech. Člověk s přirozenou autoritou bývá vzorem do života pro spoustu lidí. Takový člověk má silnou osobnost, a pouze tím, jak sám jedná a vystupuje, tím ovlivňuje pozitivně lidi kolem sebe.

Autorita není samozřejmostí, a to je jeden z důvodů, proč jsem si zvolila toto téma pro psaní mé práce. Jde o téma důležité jak pro začínající, tak pro zkušené učitele, kteří mají s budováním a udržováním autority problém. Když se ohlédneme do historie, tak autorita byla dříve založená především na kázni a pevné ruce, v dnešní pokročilé době je autorita založená především na respektu, svobodě a zodpovědnosti. Dalším důvodem, proč jsem si zvolila toto téma, je, že jako budoucí učitelka mě toto téma může obohatit do praxe. Konkrétně pro začínající učitele je budování autority velice těžké, a často se autorita získává zkušenostmi. Volba tématu ovlivnila i skutečnost, že jsem nyní matkou tříleté dcery. Pro svou dceru jsem vzorem a ona se chová podle toho, co u mě vidí. Proto je pro mne autorita důležitým tématem, kdy se snažím ve výchově své dcery nastavit vzájemný respekt, důvěru, zodpovědnost a svobodu.

Přirozená autorita jak ve výchově dětí v rodině, tak ve školství, je dlouhodobým jevem a nezískává se ani se neutváří automaticky ale získanými zkušenostmi a svou roli zde hraje také čas. V rodičovství i ve školství máme autoritu danou svou rolí – buď z pozice rodiče, nebo z pozice učitele, ale přirozená autorita se musí neustále budovat. Proto jsem ve své práci zvolila kapitoly o autoritě, o osobnosti učitele, o kázni a klimatu ve třídě. Tyto kapitoly detailněji popisují, jak s autoritou pracovat. Pro empirické šetření je využito dotazníkového šetření a rozhovorů, jde tedy o smíšené výzkumné šetření. Respondenti byli učitelé 1. stupně základních škol. Mé téma by mělo také poukazovat na to, že každý, a především učitel, by se měl v tomto ohledu celoživotně vzdělávat.

1 AUTORITA JAKO PEDAGOGICKÝ PROBLÉM

1.1 Vymezení pojmu autorita

Pojem autorita je velmi složitý. Často bychom se mohli setkat s používáním tohoto pojmu nepřesně, někdy až zkresleně. Autorita by se mohla také chápat jako forma uskutečňování moci. Dalo by se říct, že je založena na určitém vlivu dané osobnosti, organizace nebo skupiny. V dnešní době je autorita vnímána a chápána spíše jako právo vést nějaké konání, zaměstnávat nebo cvičit osoby. (Vališová, 1998)

Charakteristiku autority lze také vyjádřit velice výstižně definicí Kučerové (1999, s. 73): „*autorita je svou podstatou antropologická konstanta, která spoluvytváří pravidla skupinového života, organizační řád skupiny, spolupodmiňuje její biologické přežití, rozvoj jedinců i předávání zkušeností z generace na generaci*“. (Vališová & Kasíková, 2011)

Autorita nám také předává důležitý předpoklad pro rozvoj lidských potencií a je také základem pro fungování lidské společnosti. (Vališová, 2011)

Dva základy, o které se autorita opírá, jsou z hlediska jedince formální a neformální. Z formálního hlediska se jedná o postavení jedince vycházející z jeho pravomocí, kterými může jedinec disponovat. Z neformálního hlediska se jedná o vlastnosti osobnosti jedince, které má každý jedinec jiné, a to i z hlediska sociálně psychologického. Obě hlediska by se měly vzájemně vyvažovat, aby daný jedinec a nositel autority působil vůči svému okolí co nejvíce věrohodně a jistě. (Bedrnová & Nový, 2001)

Patrně každý z nás může zažívat, zažil nebo může zažít ve svém životě sporný vztah k autoritě. Můžeme to chápat tak, že autoritu lidé potřebují a chtějí, a to především v situacích, kdy jim autorita dopomáhá například dokončit jejich cíle, nebo je má svým způsobem chránit, a hledají tedy pocit bezpečí. V tom opačném případě, kdy lidem může určitým způsobem autorita bránit například k dosažení cílů nebo jim brání ve svobodě rozhodování, nebo je určitým způsobem může omezovat, pak ji lidé nevyhledávají, ale spíše odmítají. (Vališová, 1998)

Dle Rendla (1994) je u autority, co se učitelské profese týče, důležité, aby měl učitel dané kompetence, například uměl vybudovat a vést vztahy se žáky, udržel si kázeň a klima ve třídě a zároveň měl co naučit. (Vališová & kolektiv, 2012)

O autoritě se dá hovořit také tak, že neustále pracuje na hledání kompromisu mezi svobodou a vlastní odpovědností. (Vališová, 1998)

Dle Vališové (2011) můžeme autoritu rozdělit a chápat jako:

- vliv, moc, úctu, obdiv, uznávanou vážnost;
- vlivného činitele, uznávaného odborníka;
- úřad – například: stát, věda, státní symboly, právo a zákon, policie.

Vališová (2008) také ilustruje autoritu pomocí tří zdrojů.

Obrázek č. 1: Tři zdroje autority



Zdroj: Vališová (2008)

Autorita je také úzce spojena se sociálními prvky. To znamená, že tvoří sociální vztah mezi nositelem autority a jejím příjemcem. (Vališová, 1998)

S Autoritou jsou často spojována synonyma, jež jsou vliv, dominance, kompetence a řízení. (Vališová, 2011)

1.2 Členění, typologie autority a její charakteristika

Rozdělení typů autority, dělení kritérií členění a charakteristika jednotlivých typů autority dle Vališové (2008):

Genetické kritérium:

- autorita přirozená (vrozené dispozice),
- autorita získaná (naučená, osvojená).

Sociální kritérium:

- dle sociálního statutu –
 - autorita osobní,
 - autorita poziční,
 - autorita funkční.
- dle prestiže –
 - autorita formální,
 - autorita neformální,
- dle důsledků chování sociálního okolí –
 - autorita skutečná,
 - autorita zdánlivá.

Z historického hlediska se autorita členila na:

- autoritu rodičovskou,
- autoritu silnějších,
- autoritu starších,
- autoritu panovníků,
- autoritu náboženskou,
- autoritu úřední,
- autoritu vědeckou, atd.

Vališová (1998) kritéria členění vnímá jako těžkou překážku pro jejich přesné stanovení. Proto ve své knize zmiňuje a představuje čtenářům pouze nejčastěji uváděné varianty členění, a to proto, že jí nejde o vyčerpávající informace a jejich sdělení. Důvod je, že některá členění se mohou používat jako synonyma nebo se mohou překrývat.

Charakteristika jednotlivých typů autority (dle Vališové, 2008)

➤ **Autorita přirozená a získaná**

- autorita přirozená – plyne ze spontánnosti, z vrozených osobnostních rysů či profesních dovedností držitele, může být zesílena i předpokladem temperamentu;
- autorita získaná – podílí se na ni výchova a jednotné nebo také individuální cílevědomé úsilí, je založená na základě získaných schopností v průběhu života jedince, čerpá a zakládá si na přirozené autoritě, někdy ji zdokonaluje, jindy upravuje nebo omezuje.

➤ **Autorita osobní, poziční a funkční**

- autorita osobní – představuje přirozenou moc pramenící z individuálních vlastností, schopností a dovedností jedince, z jeho osobního vkladu do sociální situace;
- autorita poziční – znamená míru vlivu, kterou jednotlivec získává díky svému postavení v systému instituce, jde o oficiálně a úředně předaný stupeň moci;
- autorita funkční – představuje moc plynoucí z očekávaného splnění úkolu, z kvality provedení práce určité sociální role nebo funkce, získáváme ji plněním očekávání ostatních lidí, kolegů, nadřízených i podřízených.

➤ **Autorita formální a neformální**

- autorita formální – je mírou moci, která plyne z postavení a jí odpovídající činnosti v organizační posloupnosti instituce či podniku, a to bez ohledu na konkrétního jedince a jeho osobní vlastnosti;
- autorita neformální – zakládá se na lidských a odborných charakteristikách jedince, který má na ostatní přirozený a bezprostřední vliv.

➤ **Autorita skutečná a zdánlivá**

- autorita skutečná – zakládá se na tom, že podřízení respektují danou strategii, jsou asertivní k pokynům, aktivita skupin se označuje vytrvalostí a soudržností i v krizových situacích, tato autorita se získává;
- autorita zdánlivá – ve skupině existují projevy nedůvěry podřízených, neochota ke spolupráci, přes existenci symbolů uznání nemá nositel autority v náročné situaci u spolupracovníků oporu.

➤ **Autorita statutární, charismatická, odborná a morální**

U tohoto členění se charakterizují různé typy osobního vkladu.

- autorita statutární – bývá ztotožňována s formální či poziční autoritou;
- autorita charismatická – vyplývá z osobnosti jedince, její sílu ovlivňuje vydaná energie, vzhled, zdravé sebevědomí, komunikativní dovednosti, takt i laskavost, postoje, které zaujímáme;
- autorita odborná – získává se profesními znalostmi a dovednostmi, čím více je jedinec ve svém oboru profesionálem, tím více ho ostatní respektují a berou jako autoritu odbornou;
- autorita morální – rozvíjíme ji poctivým a odpovědným vztahem k sobě, k druhým lidem a ke světu.

Čapek (2014) popisuje autoritu formální a neformální. Autorita formální je spojena s pravomocí, kterou učitel má, díky svému postavení učitele. Tato pravomoc mu dává právo rozhodovat o odměnách, trestech, o tom, čemu se žáci a jakým způsobem budou učit a v neposlední řadě mu dává právo hodnotit. Neformální autorita je spojena se znalostí a dovednostmi učitele, žáci tuto autoritu přijímají dobrovolně na základě činnosti ze strany učitele.

Vališová (1998) o charismatické autoritě sděluje, že je podmíněna opravdovým a vřelým vztahem k lidem, uvolněným, kultivovaným a přirozeným vystupováním. Když dokážeme přijímat nové myšlenky, postoje, názory, když dokážeme být otevření, empatičtí a skuteční, pak se můžeme stát silnou osobností. K morální autoritě se také vztahuje skutečnost, že v každém jedinci je daná dávka charakteru a humanity, podle které se odvíjí její udržitelnost. Pro vysvětlení má morální autoritu spíše ten jedinec, který jedná poctivě, s porozuměním, důsledně a odpovědně nežli ten, kdo využívá druhé, podvádí či lže.

Dále Vališová (1998) zmiňuje, že ten, kdo chce úspěšně řídit, vést a ovlivňovat lidi, se bez autority neobejde. Bez autority nelze vykonávat funkci vedoucího. Uzanou a skutečnou autoritu získáváme, nebývá vrozená ani daná. Složitě a problematické pro každého jedince je nalézt měřítko vztahů mezi jednotlivými druhy autorit při jejich použití v určitých situacích, a to jak v osobním životě, tak i v profesním.

Globální autoritu popisuje Vališová (1998) jako pojem, kdy nastává použití vhodné kombinace všech druhů autority, a to časově i situačně podmíněná z hlediska použití.

Vališová (1998) také o autoritě a jejím dělení píše, že je to stav velice složitý. Každý jedinec má omezené možnosti, co se autority týče. Každý je jedinečný, někdo má autoritu získanou, díky svému postavení, někdo má autoritu danou svým postojem k lidem, a z morálního hlediska, a někoho respektujeme pro autoritu odbornou.

1.3 Autorita spojená s výchovou

Vališová a Kasíková (2011) popisují autoritu a výchovu tak, že vzor autority vzniká už od útlého věku dítěte, kdy autoritu vnímáme ze strany rodičů z hlediska výchovy. Ti by nám autoritu měli předávat a ukazovat jako zodpovědnost, porozumění a zakládat vztah na důvěře založené na dodržování pravidel. Autorita není hledána jen mezi rodiči ale dříve nebo později i ve společnosti mezi spoluobčany, politiky, v zákoně, právu, řádu a systému. Později se všichni setkáváme i s autoritou ve školním prostředí, kde sice může školní prostředí rozvíjet mnoho pozitivního, ale nenahradí rodinu a společnost.

Dále Vališová a Kasíková (2011) ve vztahu k výchově a autoritě uvádějí, že tyto dva pojmy zná každý z nás z povinné školní docházky. Dříve se o těchto dvou termínech a spojitosti mezi nimi nediskutovalo. Demokratizace společnosti přivedla nový pohled na spojení dvou termínů „autorita“ a „výchova“. Úsilí o vytvoření nového vzdělávacího klimatu a inovačních změn ve škole dostávají pozornosti problémy autority, kázně, svobody, manipulace i odpovědnosti z pohledu odborné i laické veřejnosti.

Pro Vališovou a Kasíkovou (2011) je vztah mezi autoritou a výchovou úzce spojen. Výchova je pro autoritu potřebná ve společnosti. Jde o zprostředkování hodnot a norem v rodině, ve škole, ve společnosti.

Podle Vališové a Kasíkové (2011) bychom výchovu mohli dělit do dvou protikladných pojetí výchovy, na autoritativní a antiautoritativní. Autoritativní výchovu potřebuje lidstvo z hlediska naučení a dodržování řádu, pravidel a chodu dané společnosti. Nový jedinec se zařazuje do dospělé společnosti dodržováním pravidel a daného řádu. Vhodná forma výchovy s demokratickými snahami má velký význam, oproti dříve používanému pojetí antiautoritativní výchovy.

Výchova má své styly, které nám určují konkrétní přístup vychovatele k vychovávanému. Dělí se na tři základní, kterými jsou styly autoritativní, demokratické, liberální. U autoritativní výchovy je jedinec zvyklý na příkazy a zákazy, je vedený pevnou rukou, zakládá se na odměně a trestu. V dospělosti má jedinec tendenci také někoho řídit. U demokratické výchovy se vychovatel a vychovávaný dohodnou na pravidlech a kompromisech, které dodržují všichni stejně. Jedná se o výchovu, kde se přijímá zodpovědnost. Liberální výchova se dá rozdělit dále do dvou kroků, tím prvním je volná výchova, kde se jedná o zanedbávání dítěte, v kroku druhém se jedná také o volnou výchovu ale z důvodu přesvědčení správnosti, kdy jsou děti zvyklé, dělat si co chtějí, což může vést až k egocentrismu. (Studentské, 2008)

1.4 Vztah autority a svobody

Vališová (1998) vnímá a popisuje ve své knize autoritu a svobodu jako zkušenosti, které máme se dvěma přístupy. Z jednoho pohledu je zákon, pořádek a danost určení. Z pohledu druhého je volnost jednání. Jedná se o výchovu, kdy začlenění nového jedince do společnosti učíme dodržováním spoustě pravidlům, ale zároveň tyto pravidla nebrání danému jedinci ve svobodě rozhodování ve stanovených mezích. Pravidla jsou dodržována, ale jakmile jsou nefunkční, nastává volnost pravidla měnit v základu vývoje.

Vališová (1998) také popisuje, že ve starém systému školství byl učitel pod tlakem předpisů a příruček, které byly považovány za úspěšnou cestu vyučování. To omezovalo učitele ve svobodě rozhodování přizpůsobit učivo a metodu vůči žákům k úspěšnému vyučování. To vedlo k tomu, že v očích veřejnosti poklesla autorita učitele. Demokratické změny vedli ke zlepšení klimatu školy a třídy. Učitel i žák se podílí na stanovení řádu a pravidel, které dodržují.

1.5 Autorita jako pravomoc

S pravomocí je vždy spojena odpovědnost. Vališová (1998) pravomoc vnímá tak, že nám dává právo v rozhodování a moc nad lidmi. Jedná se o moc zákona, rozkazu, úřadu, úsilí, vůle. Jedná se o vliv, který má rozhodovat, má váhu a usnesení. Z hlediska učitele dává pravomoc právo rozhodovat o organizaci vyučování, učitel si určuje cíle a obsah učení

žáků ve své třídě, volí si metody učení, hodnotí výsledky učení a nastavuje pravidla a řád pro všechny ve třídě.

Dále Vališová (1998) popisuje, že k pravomoci se také pojí otázka, co je demokracie ve třídě. Ta se týká jak učitele, tak i žáků. Jedná se o dodržení kázně ve třídě, dodržení pravidel a řádu, když se tato pravidla a řád budou dodržovat, nastává ve třídě respekt pro svobodné vzdělávání.

V neposlední řadě také o pravomoci Vališová (1998) přemýšlí tak, že veškerá pravomoc, rozhodování a odpovědnost je velice tenká. Učitel by mohl zneužít své funkce směrem k žákům, a k poslušnosti a oddanosti je vést nucením. To by mohlo žákům vzít zkušenost umět se rozhodovat a být za sebe zodpovědný.

1.6 Autorita ve třídě

Gordon (2015) uvažuje o autoritě ve třídě tak, že otázka, zda učitelé musí projevovat ve třídě autoritu ke svým žákům, je z pohledu učitelů často zbytečná. Pro učitele je autorita něco jako samozřejmost, bez autority by si totiž ve třídě těžko srovnal pořádek, kázeň a ticho.

Gordon (2015) popisuje situaci, kdy společnost převedla na učitele část rodičovské autority. Představy rodičů jsou takové, že každý, kdo dohlíží na děti, potřebuje autoritu.

Co znamená mít autoritu ve třídě, popisují autorky Auger a Boucharlat (2005) v několika bodech:

- tvořit a budovat si vlastní osobnost, pracovat na sobě, osvojovat si některé kompetence;
- důvěřovat sobě a žákům;
- umožnit žákům osobnostně vzrůst, být jim příkladem, vést je k samostatnosti a odpovědnosti;
- vést žáky k respektu a k úctě skrze vztahy;
- učitel by se měl správně rozhodovat a umět utvářet ve třídě atmosféru žákům k plnění cílů a osobního růstu;
- učitel by se měl naučit vyrovnat se s nástrahami, které v jeho profesi mohou nastat nebo je případně umět včas odhalit;

- umět zamezit případnému násilí ve třídě a mít záruku k dodržování společně stanovených pravidel.

Auger a Boucharlat (2005) dále popisují situaci, kdy učitel autoritu zaměňuje za mocenský přístup. V tomto případě jde o špatné vedení třídy ze strany učitele a autorita učitele nevede k přirozenosti a respektování. Mocenský přístup také žákům brání k učení se samostatnosti. Pro učitele je nezbytné, a to hlavně pro úspěšnou práci s problémovými žáky, zavést ve třídě řád a pravidla.

Řád a pravidla ve třídě

Podle Auger a Boucharlat (2005) nám pravidla pomáhají dávat pocit jistoty a bezpečí. Pro žáky je to pro efektivní učení důležité. Stejně důležité je pro ně také to, že vědí, že má učitel svou třídu pod dohledem, a ví o všem, co se u něj ve třídě děje. U dětí je velice důležité nastavit jim na začátku roku pravidla a řád třídy. Tato pravidla a řád, které si stanoví učitel i žáci společně, poté dodržují a pomáhá to všem udržovat ve třídě kázeň, klid a řád. Žáci ve třídě musí znát, a mít neustále na očích, svá práva a povinnosti.

Škola by měla být pro žáky demokratickým místem, tudíž dodržování pravidel by mělo být také demokratické a svobodné. Proto by se měli žáci podílet na utváření pravidel. Pravidla by neměli vypadat jako seznam povinností žáka, ale jako dohoda mezi žáky a učitelem, která by neměla být porušená ale respektovaná.

Učitel nese zodpovědnost za svou třídu. K tomu se pojí také, zda se dodržují pravidla a řád. Učitel, který sám pravidla nerespektuje, nerespektují je pak ani žáci. Žáci, kteří neznají pravidla ze své rodiny a nesetkají se s nimi ani ve třídě, se poté často konfrontují se společenským právem. Proto jsou pravidla ve třídě pro žáky i učitele více než nezbytná.

Pravidla ve třídě se neurčují proto, aby se jim musel někdo podřídit, ale pro to, aby nám pomáhala a umožnila žít společně. Pokud by tomu bylo naopak a žáci se museli podřizovat příkazům a pravidlům nucením, mohlo by to ovlivnit jejich chování do budoucnosti. Žáci se díky pravidlům mohou naučit zodpovědnosti a samostatnosti, ale nesmí se pravidla určovat silou a mocí.

Pokud žák poruší pravidla, měl by být správně potrestán i s nápravou. Samozřejmě trest má smysl pouze tehdy, pokud pomáhá pochopit žákovi dosah vlastního jednání. Trest by

neměl být ponižující, nepřiměřený a nespravedlivý. Trest by měl naopak žáka vychovávat k respektu a zodpovědnosti, a to i vůči ostatním. (Auger & Boucharlat, 2005)

1.7 Proměny v autoritě

Dříve autorita označovala lidi s nadvládou, moc řídit lidi z výkonu funkce, jednalo se o autoritářskou funkci. Slovo autorita se v dnešní době používá ve významu plnoprávné a legální moci, právo řídit nějaké konání nebo mít moc vychovávat. V tomto smyslu má autorita funkci, která vede lidi k respektu, vzbuzuje v nich přirozený respekt, rozvíjí jejich osobnost a vede je k odpovědnosti a samostatnosti. V tomto ohledu je autorita brána jako dobrovolné podřízení a vede k růstu vnitřního přesvědčení. (Vališová, 1998)

Kondrla (2009) hovoří také o autoritě v současné době jako o postmodernismu. Mluví o tom, že postmodernismus nepopírá všechny ideje, ale spíše poukazuje na nový pohled a vývoj společnosti, i co se autority týče. Postmodernismus také hledá pozitivní aspekty, které by mohly inspirovat pedagogické vědy, které se zabývají různými druhy otázek, jako je například problematika autority.

V novém světle se setkává s mnoha pochybnostmi tradiční autorita, a to jak ze strany rodičovské, tak i ze strany pedagogické. Mnoho rodičů se v dnešní době rozchází s názory, jak na výchovu, tak na autoritu, se svými rodiči. Jinak to není ani z pedagogického hlediska. Mnoho autorů a pedagogických teoretiků se odvolává na princip svobody dítěte. Jejich hlavní otázkou je v moderní době autorita ve výchově a svoboda dítěte. Tato otázka se střetává v klasické pedagogice s novými a různými proudy pedagogiky, jako je pedagogika moderní, novátorská nebo progresivní. (Strouhal, 2013)

Některé alternativní školy autoritu chápou jako něco, co symbolizuje vojenskou disciplínu nebo neomezenou moc dospělých z pohledu vyššího věku nad dětmi. Proto je autorita v některých alternativních školách doslova odmítána. Některé doslova až dogmatické alternativní školy si stojí za tím, že studenti mají stejnou míru vědomostí a moudrosti jako dospělí. Pohled na autoritu bývá často zkreslující z důvodu záměny s autoritářstvím, a proto vyvolává řadu nedorozumění. Autorita je zastoupená v mnoha životních situacích, zejména ve vztahu mezi lidmi a v rodině, ve škole, na pracovišti, v partnerských vztazích či v aktivitách v rámci volného času. Proto by nemělo docházet k vyloučení autority, ale spíše k jejímu nalézání pro fungování. Autorita by měla být

vzájemným respektem, hledáním srozumitelného a důsledného řádu pro fungování vztahů, měla by být respektována práva a povinnosti, a to ze strany všech účastníků.
(Vališová & kolektiv, 1999)

2 AUTORITA UČITELE

2.1 Učitelství jako povolání

Vališová a Kasíková (2011) profesi učitelství ve své knize popisují tak, že to, co je smyslem a náplní učitelů, je obecně známo, otázkou ale je, co je podstatou této profese. Učitelství se v průběhu svého vývoje značně změnilo a mění se a renovuje se neustále. A právě díky renovaci a obměnám je obtížné vymezit toto povolání. Mění se obsahy, vyučovací metody a kvalita a efektivita výuky. V tomto povolání je také velký rozdíl, zda učitel působí na základní škole a učí své žáky psát a počítat, nebo zda působí na středních či vysokých školách a učí studenty například účetnictví. Sice se mluví o stále stejné profesi, ale ve skutečnosti jsou od sebe tito učitelé velice odlišní svou prací.

Učitelská profese se pokládá za poslání, náplní je duchovní činnost, a učitel by měl k této profesi přistupovat jako k celoživotnímu učení, prohlubovat dovednosti, které se mohou měnit postupem praxe. Učitelství je flexibilní a neustále se mění a přizpůsobuje dětem a mládeži podle doby, ve které vyrůstají a vzdělávají se.

Učitelství je profese, ve které je nutné mít vysokoškolské vzdělání, také je nutné mít učitelské znalosti, schopnosti a dovednosti, potřebné kompetence. Tyto požadavky ale nejsou zárukou dobrého učitelství, jedná se pouze o předpoklady k úspěšnému plnění profese. Aby byl učitel dobrým učitelem, je nutné být především osobností. (Vališová & Kasíková, 2011)

2.2 Osobnost učitele

Termín osobnost učitele představuje velká stupnice rysů. Osobnost samu o sobě můžeme označit jako souhrn psychických rysů charakteristických pro daného člověka. Tyto rysy tvoří organizovaný celek a projevují se především v jednání člověka. Na osobnosti a jejím utváření se také podílí vliv kultury a společnosti. (Vališová, 2008)

Učitelská profese nese velkou váhu, co se charakteristiky osobnosti týče. Už před několika stoletími byly dané požadavky na chtěné rysy osobnosti učitelů. Ty se postupem času až do dnešní doby měnily. V dnešní době se dělají různé výzkumy na osobnostní charakteristiky učitelů, které se snaží zjistit, zda, a případně jak, má osobnost učitele dopad na výkonnost žáků. (Průcha, 2002)

Být dobrým učitelem neznamena pouze splňovat požadavky k tomu určené, ale být především osobností. Být osobností se nedá v pravém slova smyslu naučit. Být učitelem, který je věrohodný, znamená také neustále učit i sám sebe, sám sebe zkoušet a neustále si klást otázky, zda to, co vyžaduje po jiných, by sám dokázal splnit. Být lepším učitelem a také člověkem se dá pouze tehdy, když je ochota jít dlouhou cestou celoživotního vzdělávání, být neustále otevřen výchově dospělých, umět o sobě pochybovat ale také projasňovat, vyhledávat a ověřovat důvody a argumenty. Zkrátka pro tuto profesi nestačí pouze být a žít, ale je zapotřebí umět vystoupit ze zóny svého komfortu a umět kultivovat svůj životní obzor a mít neustále přehled o vývoji svého oboru. (Vališová & Kasíková, 2011)

Každý má svou vlastní osobnost. Nikdo není stejný a každou osobnost vyznačujeme jistými vlastnostmi, které ale mohou být společné s jinými lidmi. Tyto vlastnosti dělíme do dvou rysů, na obecné nebo také společné a individuální nebo také jedinečné. Osobnost je brána jako celek, který tvoří jednota obecných a individuálních charakteristik a tvoří tak celkovou strukturu osobnosti. Roztřídit osobnost na typy pomáhá určit rozmanitost jednotlivých povah. (Vališová, 2008)

Základní pedagogické dovednosti, které se pojí s osobností učitele, by měli napomáhat k úspěšnému vyučování. Kyriacou (2012) základní pedagogické dovednosti identifikuje v několika bodech. Jako první určuje dovednosti v plánování a přípravě, které pomáhají a podílejí se na výukových cílech dané vyučovací hodiny, na volbě cílových dovedností, které by měli žáci na konci hodiny zvládnout a volbě správných vyučovacích prostředků k dosažení cíle. Dalším bodem je realizace vyučovací hodiny, kdy je cílem zapojit všechny žáky co nejvíce do vyučování. Třetím bodem je řízení vyučovací hodiny, aby měl učitel takové dovednosti a schopnosti, kdy dokáže z hlediska organizace udržet pozornost a aktivitu žáků. Dalším bodem je klima třídy, které je potřebné k motivaci žáků. Jako pátý bod autor uvádí kázeň, která pomáhá udržet pořádek v hodině. Šestým bodem je hodnocení prospěchu žáků, formativní a především i sumativní hodnocení. Poslední sedmý bod je reflexe vlastní práce. Tento bod pomáhá k hodnocení vlastní práce s účelem do budoucna ji vylepšit. Všechny sedm dovedností by se mělo navzájem proplétat a doplňovat, potom mohou pedagogům pomoci lépe vést vyučovací hodinu.

Učitelé jsou nejrůznější lidé ve školách po celé České republice. Někdo má v profesi jistotu a je kvalitní učitel, někdo je na pováženou, zda je pro něj profese učitele to pravé. Každý z učitelů, i ti kvalitní, kteří se snaží dělat svou práci co nejlépe, by měli brát v úvahu, když nastane nějaký problém, zda příčinou daného problému není on sám. První krok k vyřešení začarovaného kruhu či problémové situace je náprava a změna vlastního chování. (Čapek, 2014)

Vališová (2008) popisuje několik skutečností, které mohou oslabovat autoritu skrze osobnost. Jde o manipulativní chování, nevyrovnanost, nečestné jednání, nerozhodnost, nedodržení slibů, nespravedlnost, nedůslednost, neznalost, nadměrná suverenita, nadřazenost, nejistota a nízké sebevědomí.

Autorita, která je přirozená z osobnosti jedince se dá také rozvíjet. Napomáhá jí tomu odolnost vůči stresu, přirozený vzhled a kultivované chování, profesionalita a odbornost, umění vést a řídit lidi, předcházení konfliktům (případně je umět řešit), dovednost komunikovat a kooperovat se skupinami, zvládnutí své citové vazby, umět sdělit pochvalu či kritiku, umět kombinovat přísnost, humor, důslednost a velkorysost. (Vališová, 2008)

Konkrétní i abstraktní vzory a ideály jsou pro zdravý rozvoj osobnosti důležité. Ve školním prostředí by vzor měl být především učitel. To, aby se vzorem pro žáky učitel stal, musí být autoritou i osobností. Autoritou dělá učitele také společnost, a to, jak je ve společnosti učitel brán a chápán. (Vališová et al., 1999)

2.2.1 Typ učitele

Každý učitel je jiný. Někdo by chtěl být učitelem, který je středem pozornosti, jiný by byl rád ve třídě oblíbený. Jiní učitelé zase rádi vyučují a přistupují ke své práci podle svých zkušeností z mládí, kdy byly sami žáci. Typů učitelů je nekonečně mnoho a každý učitel je jedinečný. (Petty, 2013)

Učitelé se řadí do skupin podle typu osobnosti učitele. Je několik možností a kritérií, jak můžeme typy řadit. E. Caselmann určil dva typy. První typ je logotrop, který se zaměřuje především na učivo, a je buď filosoficky orientovaný, nebo odborně vědecky zaměřený. Druhý typ uvádí jako paidotrop, který se zaměřuje hlavně na žáky a na jejich individuální

potřeby, a je buď individuálně psychologicky zaměřený, nebo všeobecně psychologicky zaměřený. (Školní, 2019)

Dle Pavlovské typologie, která vychází z vlastností nervové soustavy člověka, se typy osobnosti učitele dělí na sangvinika, který je pohotový, rychlý, přátelský, veselý a bývá málo přísný, proto může mít problémy s autoritou. Dále se dělí na cholera, který je rázný, přísný, tvrdě trestá, má rád při zkoušení rychlé odpovědi, mívá problémy s pedagogickým taktem a žáci se ho mohou bát. Třetí je flegmatik, který je klidný, rozvážený, nerozhodný, má rád pohodlí, což může vést k lhostejnosti. Takový učitel mívá problémy s motivací u žáků, často přehlíží chyby žáků. Čtvrtý a poslední typ je melancholik, který je citlivý, má pochopení pro své žáky, bývá příliš uznalý, při chybě žáka často dlouho mlčí a těžko se odvažuje k ráznějším opatřením, což způsobuje u žáků, že nemají disciplínu. (Školní, 2019)

Vališová (2008) nahlíží už do dob starověku. Kdy od té doby známe rozdělení lidí podle jejich temperamentu do čtyř skupin. Sangvinik, flegmatik, melancholik, cholera. Ve 20. století bylo vymyšleno další dělení do dvou skupin – na introverta, člověka uzavřenějšího do sebe, a na extroverta, člověka otevřeného navenek. Dělení nalezneme mnoho, avšak existuje mnoho osob, které nepatří k vyhraněným typům, proto zavádíme typy přechodné a smíšené.

Vališová (2008) také popisuje vnitřní stabilitu osobnosti. S touto osobností se stává člověk, který má autoritu. Je to člověk s chladnou hlavou, má nadhled a umí reagovat na konkrétní situaci. Jedná vytrvale, důsledně a s flexibilitou.

2.2.2 Styl výchovy

Vališová (1998) dělí styly výchovy na základní, který je nejčastěji pojmenováván jako autoritativní nebo také demokratický, a je považován za optimální a vyvážený. Je to styl, u kterého autoritativní vychovatelé či učitelé kladou nároky na děti, jsou ve svém jednání pevní a přímočaří, své požadavky na děti formulují na věcném základě a jsou otevřeni diskuzi. Tento styl má také pozitivní vliv na socializaci problémových žáků, na samostatnost a schopnost sebeřízení, na rozvoj sociální kompetence dítěte a další.

Vališová (1998) popisuje dále druhý základní styl výchovy. Jedná se o styl autoritářský. Charakteristický rys tohoto stylu je absolutní poslušnost a řízení jednání dítěte je vedeno

skrze trestající přístup. K samostatné aktivitě není prostor a nastupuje na místo původních cílů kázeň. Jedná se o přehnané lpění na autoritě. Posledním stylem je dle Vališové (1998) styl dovolující. U dovolujícího stylu je vztah vychovatele k dítěti vřelý, velmi málo děti trestá nebo řídí. Tento styl je založený na důvěře v autoritu vnitřní na úkor autority vnější a není opakem autoritářského stylu.)

2.3 Komunikace učitele

Dle Vališové (2008) komunikací učitele není pouze přijímání a předávání jednoznačných informací. Jde o sdělení a předání informace. Na to, jak ale dotyčný informaci předává a jakým způsobem je předání myšleno, poukazuje konkrétní situace. Komunikaci ovlivňuje schopnost komunikovat, zkušenosti s předmětem komunikace a cíl. U komunikace je důležitý výsledek. U komunikace také dochází k vzájemnému pochopení, ke sdělení záporných postojů nebo ke sladění zájmů.

Při komunikaci si také vzájemně sdělujeme, jak chápat to, co říkáme. Zprávy, novinky a informace, postoj k věci, o níž mluvíme, sebepojetí, za koho považujeme druhého, co si přeje, očekávání o následujícím průběhu vzájemného kontaktu, jak nám je a jak se cítíme.

Vališová (2008) popisuje hlavní komunikační zásady, které pomáhají vzájemného pochopení a porozumění. Jednou z hlavních zásad je mluvit vždy za sebe. Dalšími zásadami jsou například umět se odvolat na konkrétní situaci v souvislosti s našimi pocity, než zaujmeme stanoviska ke konkrétní situaci, žádat vysvětlení, umět uznat své omyly a vědět, že se můžeme mýlit kdekoliv a kdykoliv a chování, které je nám příjemné a líbí se nám umět pochválit.

Vališová (2008) zdůrazňuje neverbální komunikaci. Neverbální komunikace pomáhá celkové komunikaci lépe a hlouběji pochopit a porozumět jí. Jde o posturologii, kdy jde o sdělování fyzickými postoji; gestiku, která sděluje mimikou a výrazy (gesty); proxemiku, kdy jde o fyzické oddálení nebo přiblížení; kineziku, kdy komunikaci doplňují pohyby rukou, nohou nebo hlavy; haptiku, kdy komunikujeme hmatovým kontaktem, řeč mimiky a řeč očí.

Dále Vališová (2008) u komunikace zdůrazňuje, že je velice důležitý nástroj, u kterého je také dobré dávat si pozor na několik věcí, které by mohli ublížit autoritě jedince. Je dobré

vyhnout se následujícím zvykům, jako je pomlouvání, preferování někoho na úkor druhých, skákání druhým do řeči, osočování a slovní napadení, razantní změna tématu, zavrhování myšlenky a nápadů jiných, jednání povýšeně, zneužívání důvěry druhého, nedodržování dohodnutých pravidel, nedovolení toho, na co má druhá strana nárok, poskytování jen částečných informací, záměrné neříkání celé pravdy, ironické a sarkastické jednání a další.

2.4 Asertivita

Sociální dovednosti, které pomáhají být aktivní v sociálních vztazích a umět na ně reagovat přirozeně a vyrovnaně i ze strany negativního vývoje, takto základy pro asertivitu popisuje Vališová (2008).

Teoreticky objasněná a experimentálně ověřená, to je asertivní výchova, která může být využita k řízení třídy. Především pak asertivní kázeň pomáhá učitelům předcházet nevhodnému chování žáků. (Vališová, 1998)

Asertivitu Vališová (2008) popisuje tak, že se vyznačuje různorodostí vnitřních názorových proudů, a to z několika hledisek, z etického hlediska, psychologického, filozofického, sociologického i pedagogického.

Dále o asertivním chování Vališová (2008) mluví jako o možnosti vyjádřit vlastní myšlenky, pocity a potřeby, kdy se snaží nemanipulovat bezohledně druhými, ale nenechá manipulovat ani sám se sebou. Pravidla a zásady asertivního chování vycházejí z respektu k lidské důstojnosti a z úcty k sobě samému i k druhému člověku.

Vališová (1998) píše ve své knize o asertivním učiteli. Asertivní učitel je takový, který dokáže jasně a jednoznačně vyjádřit svůj názor, své pocity, a své přání, a také dokáže svá slova vyjádřit skutky a činy. Dokáže pomoci žákům ve své třídě a být jim oporou při samostatné práci, dále vytvářet a podílet se na příznivém klimatu třídy a atmosféře ve třídě. Asertivní učitel se snaží o dohodu a konstruktivní řešení.

Asertivita podle Vališové (2008) může také pomoci lidem, kteří se mohou odvolat na jasnou a platnou normu. Jedná se především o zákony, pravidla předpisy a další. Člověk, který se rozhodne využívat asertivního jednání, by měl znát, kdy, kde a s kým se mu toto jednání vyplatí, kdy je vhodné ho použít a také jakou formu, jaké to může mít následky

a kdy naopak je lepší asertivního jednání nevyužívat. S používáním asertivního jednání souvisí také techniky a jejich nácvik na případné využívání jednání. Těchto technik je několik, a každá technika je zaměřená na danou dovednost v ohledu k asertivnímu chování.

Vališová (2008) také o asertivitě uvažuje jako o osobách, které jsou vyrovnané, nadány dovednostmi efektivního jednání, osoby, které budou schopné se umět rozhodovat v konfliktních situacích, budou umět přiměřeně reagovat a přiměřeně se kontrolovat, umět přesvědčovat a konstruktivně vyjednávat, osoby, které budou umět přiměřeně prosazovat své názory a budou umět spolupracovat. Takové osoby by měli nalézt místo v dnešní době z hlediska komunikace a asertivního jednání.

2.4.1 Metoda asertivní kázně Canterových

Tato metoda je založená na pravidlech společného bytí ve skupině. Je velice důležité, aby se daná pravidla respektovala a dodržovala. Pravidla zahrnují to, jak by se žáci měli chovat ve své třídě a jaké chování jim nebude tolerováno, dále zahrnují ze strany učitele vytrvalosti, trpělivosti a trvání si ne svém, dále by učitel měl rozeznat důvody pro nevhodné chování, kdy precedens v tomto ohledu je často zneužitelný, nadále učitel se schválením školy vypracuje disciplinární plán, který znají žáci i rodiče, a pomáhá žákům rozpoznávat například vyrušování v hodině. Dále zahrnují pravidla Canterových plán, který by měl pomáhat žákům ke spolupráci pozitivního chování a také plán na odměny za spolupracující chování. Plán sestavuje učitel. Dále jsou učitelé otevřeni pomoci ze strany zkušenějších kolegů, vedení či školních inspektorů a očekávají pomoc a otevřenost ze strany rodičů. A v neposlední řadě pravidla zahrnují, že učitel by měl být trpělivý, důsledný, vytrvalý, ale také taktní, citlivý a spravedlivý při tvorbě pravidel. (Vališová, 1998)

2.5 Budování autority

Kyriacou (2012) udává, že důležitým krokem k dobré kázni ve třídě je, aby žáci přijali postavení učitele, aby uznali, že učitel má oprávnění vést a řídit jejich chování a celkový průběh vyučování. Pokud by autorita učiteli neumožnila vést a řídit průběh a dění ve třídě, je nemožné autoritu pěstovat a budovat, a zároveň nemohou probíhat učební

činnosti úspěšně. Budování autority autor zakládá na čtyřech hlavních stránkách. Jde o vyjadřování statusu učitele, o kompetentní vyučování, o výkon manažerského řízení a o účinný přístup k nežádoucímu chování žáků:

Vyjadřování statusu učitele

Je vyjadřován různými činnostmi učitele, které ukazují, že učitel má právo na autoritu svého postavení. Jde například o možnost volného chování po třídě v době výuky, to žáci nemohou, o řízení učební činnosti, anebo o právo začínat rozhovory. Učitel si také buduje autoritu díky právu rozhodovat o začínání a ukončení různých aktivit. U budování autority učitele je vhodné brát na důležitosti dotyk a kontakt s žáky. Vlídny a přátelský dotyk nikterak nevádí, v opačném případě to není žádoucí. Vyjadřování statusu učitele, pod tento status spadá také postavení a role učitele ve společnosti, a také to, jak ji společnost vnímá. Dále pomáhá autoritu v tomto ohledu budovat projev, který je sebejistý, přesvědčivý a uvolněný.

Kompetentní vyučování

V tomto ohledu jde především o znalosti a dovednosti v daných předmětech. Pokud učitel vzbudí u žáků důvěru, že probíranému učivu rozumí, že má o svůj předmět opravdový zájem a je na své hodiny dobře připravený a má je zorganizované a naplánované, pak i to pomůže učiteli budovat autoritu. Pokud žáci považují vyučování za nedostatečné, pak často hledají právě chyby v učitelích. Naopak, vyučování, které je založené na vysoké úrovni pomáhá žákům v nich vzbudit hrdost a sebeúctu.

Výkon manažerského řízení

Organizace, pořádek a způsob vedení třídy napomáhá budování autority. Pokud učitel umí vést třídu svižným způsobem, umí správně zapojit žáky do průběhu hodiny, pak vyučování probíhá hladce. Důležité je umět nastavit daná pravidla a dohody, které pomáhají uplatňovat metody řízení hodiny. To pomáhá vést hodinu bez jejího zbytečného narušení. Napomáhají tomu pravidla, jako jsou například, že v době, kdy mluví učitel, se musí poslouchat a nikdo jiný nemluví, nebo že rušivý hluk a šum není povolený, není povoleno rušit své spolužáky při práci, žáci mají právo zeptat se, pokud něčemu nerozumí a jiné.

Účinný přístup k nežádoucímu chování žáků

Nevhodné chování žáků a jeho způsob řešení je posledním zdrojem budování autority. To, jak učitel dokáže řešit nevhodné chování ve třídě a jakým způsobem k řešení přistupuje, dokáže ovlivnit jeho autoritu. Pokud je řešení spravedlivé a účelné, pak bude autorita posílena, a to v takové míře, v jaké se učitelí povede řešení uskutečnit. U předcházení nevhodného chování žáků je vhodná prevence. To je pravidlo, které učitelům pomůže k řešení nevhodného chování žáka, stejně jako vytvoření strategie. (Kyriacou, 2012)

3 AUTORITA A KÁZEŇ

3.1 Kázeň a její pojem

Kázeň zná každý člověk, ale každý člověk jí vnímá jinak, protože každý jí má jinak zažitou. Představy o kázni jsou mezi lidmi mnohé. Příklady, co všechno by kázeň mohla představovat, jsou například poslouchání příkazů, plnění povinností, podřizování se řádu, znalost a dodržování určitých pravidel, prostředek mravní výchovy a další. Přesná definice kázně je složitější, jedná se o dodržování norem nebo podřizování se normám, ale s podmínkou, že daný jedinec nebo skupina pravidla či normy zná a chápe je. Přesnějším termínem je tedy vědomé dodržování norem. (Bendl, 2001)

Pojem kázeň se neřeší pouze ve školách ale všude ve společnosti, v práci, v rodině, i ve svém volném čase, kdy by se měl člověk umět chovat slušně. Samozřejmě si kázeň spojíme nejčastěji se školním prostředím, kdy se jedná o první dodržování norem a pravidel ve společnosti mimo rodinu. Každý kázeň chápe jinak a dívá se na ni jiným pohledem. (Buchtová, 2020)

Školní kázeň je chápána jako vědomé dodržování školního řádu a pravidel vytvořených učiteli nebo zaměstnanci školy. Žáci ve třídě či ve škole se chovají dle stanoveného školního řádu, jedná se o psanou normu. Nebo se také mohou řídit normou slovní, kdy se jedná o slovní pokyny učitele. Součástí školního řádu je také legislativa. Jedná se například o povinnou školní docházku, která je zakotvena ve Školském zákoně, součástí legislativy je také zdravotní ochrana mládeže a další. (Bendl, 2004)

Řád a pořádek pro efektivní učení žáků ve třídě je nezbytný, i takto by se dala kázeň chápat. Je nutné si uvědomit, že pořádek ve třídě je nutný k efektivní výuce, to také souvisí s dovednostmi učitele. Pokud je učitel schopný zaujmout a efektivně učit své žáky ve třídě tak, aby se dokázali soustředit a nedělali nepořádek, pak učitel nemusí řešit nevhodné chování žáků ve třídě. Je důležité ze strany učitele, aby byl na své hodiny připravený, aby žáky dokázal zaujmout a dokázal žákům nabídnout úspěch v hodinách, potom je kázeň v hodině zajištěná ze strany kvality vyučování. (Kyriacou, 2012)

Kázeň a její definice by se dala chápat jako dodržování norem, pravidel a řádu. Definice řádu by se dala chápat jako disciplína nebo předpis. Řád zajišťuje pořádek, jistotu, bezpečí a záruku stálosti. Řád a jeho smysl také úzce souvisí s autoritou, která je ve

společnosti také vyžadována především, když lidé potřebují zajistit bezpečí, naopak je to, když se lidé řádu musí podřizovat a může je to brzdit v jejich dosahování cílů. U kázně je také důležité, jak moc zasahuje do svobody a omezování lidí a jejich volnosti. Dříve se kázeň spojovala s antiautoritativní výchovou, omezovala svobodu lidí ve vysoké míře. V dnešní době je otázka kázně a svobody spíše spojená se zodpovědností, což například pro žáky není jednoduché. (Bendl, 2001)

Cipro (1957, in Vališová, 1998) definuje pojem kázně: „*Budeme tedy kázní rozumět skutečnost, která spočívá v jednotě chování člověka, jeho zvyků (ukázněnosti) a norem, které kolektiv určuje jako závazné pro své členy.*“

Společnost by se nemohla obejít bez kázně a stejně tak by se nemohla obejít bez autority. Kázeň znamená podřizování se autoritě. Autoritou může být kdokoliv, ve školním prostředí autoritou bývá učitel, ten poté vede dohled nad svými žáky a nad jejich chováním. Má za úkol řešit problematiku kázně a nevhodného chování ve své třídě. (Vališová, 1998)

Projevy nevhodného chování žáků učitelé uvádějí nejčastěji typy, jako je rušení ostatních spolužáků, neplnění zadaných úkolů, pozdní příchody do hodin, bezdůvodné opuštění svého místa, přílišné povídání nebo mluvení bez vyzvání, nadměrná úmyslná hlučnost, nevěnování pozornosti učiteli. Závažnější nevhodné chování jako je agrese, vulgarita či drzost a další, nebývá ve třídě zvykem, spíše výjimkou, a bývá to reakce na osobní či školní problémy, nebo také na nedodržování stanovených pravidel ve třídě. (Kyriacou, 2012)

Kázeň úzce souvisí s výchovou. Pokud někdo chválí dítě, které je poslušné a dobře vychované, je to ve skutečnosti myšleno tak, že dítě zvládá dodržovat a respektovat určitá pravidla chování. Na kázeň a výchovu se Bendl (2001) dívá ze dvou úhlů. První úhel pohledu popisuje jako dlouhodobé působení na člověka s cílem akceptovat nastavená pravidla a normy, aby se daný jedinec působení podřídil. Když se mluví o podřizování se, mluví se v podstatě o kázni. O druhém úhlu pohledu autor mluví jako o výchově ke kázni. Oba úhly pohledu se společně prolínají a doplňují. Druhý úhel pohledu se ale více zaměřuje na mravní a estetickou výchovu a více toleruje dodržování pravidel. (Bendl, 2001)

3.2 Příčiny nekázně

Nekázeň ve třídě není způsobena pouze jednou příčinou, ale řadami faktorů, které jsou buď vnitřní, vnější nebo situační, které se mohou navzájem kombinovat. Příčina působí svým vyjádřením jako jasná, jednoznačná a nezpochybnitelná věc. Ve školství existují specifické projevy nekázně, jako jsou šikana, záškoláctví, vandalismus nebo užívání drog, a jsou proto také specifické příčiny. Ve školství je také nekázeň, pro kterou tak jasné příčiny nevhodného chování nejsou, jsou ale dané faktory pro tyto příčiny, které pomáhají příčinu určit. Žák, který se chová neukázně, porušuje stanovené normy. U tohoto žáka autor doporučuje pokládat si otázky, čím takový žák může být ovlivněn pro své chování, a podívat se na žákovo chování hlouběji. (Bendl, 2004)

Příčiny, které uvádí Petty (2013), jsou například nevhodná práce ze strany učitele, zkoušení učitelovy trpělivosti ze strany žáků, snaha upoutat pozornost za každou cenu, učitel užívá formální autority neúčinně a neefektivně, chování žáků pod vlivem stresu a v neposlední řadě příčina hledání viníka, kdy učitel musí umět správně reagovat v případě nevhodného chování bez důkazů.

Pokud má učitel dovednosti a schopnosti ve své třídě zaujmout své žáky při vyučování, pak většinou žádné příčiny nevhodného chování či nekázně nejsou. Pokud ale nevhodné chování nastane, pravděpodobně by za příčinou mohla stát nuda v hodině, kdy je předmět pro žáky nezajímavý, nebo je probíraná látka příliš lehká. Další příčinou by mohla být dlouhotrvající duševní námaha, kdy je na žáky kladen příliš vysoký nápor práce. Neschopnost splnit zadaný úkol by mohla být další příčina, kdy by žákům mohlo dělat problém splnit zadaný úkol z důvodu obtížnosti nebo nepochopení zadání. Projevy sociálního zdraví je další příčina, kdy přátelství, které si žáci vytvoří, může zasahovat do hodiny formou povídání. Nízká sebedůvěra žáka vzhledem ke školní práci je další příčinou. Žáci nemusí mít dostatečnou důvěru ve vlastní schopnost, z důvodu předešlého selhání. Další příčinou jsou problémy v emoční oblasti, zanedbávání ze strany rodičů, či šikana nebo emoční nezralost by mohla žákům způsobit potíže. Následující příčinou jsou špatné postoje, kdy žáci nechtějí spolupracovat při práci, povolují ve svém úsilí a následky mohou vést k pozdním příchodům do hodiny nebo snaha vyvolat zábavu či jiné vzrušení v hodině. Poslední příčinou, kterou autor uvádí, je nepřítomnost negativních důsledků, kdy je důležité ze strany učitele včas a správně

reagovat na žákovu nevhodné chování, aby učitel efektivně zabránil tomuto chování do budoucna. (Kyriacou, 2012)

3.3 Kázeň a řešení problémů

Petty (2013) popisuje situace, které by měli učitelům pomoci při řešení nevhodného chování ve třídě:

Rozhovor mezi čtyřma očima – pokud se musí řešit neodbytné problémy ve třídě, je dobré je řešit s daným žákem promluvou, je dobré rozhovor vést jako partnerský dialog, vztek není dobrý rádce. Je dobré s žákem mluvit v soukromí, v poklidu, aby si žák myslel, že učitel má vše pod kontrolou. Také je důležité udržovat oční kontakt. Učitel by nikdy neměl na žáka vytvářet tlak nebo pokládat sarkastické otázky, nikdy by do problémů neměl zatahovat žákovi studijní výsledky. Žák by se měl cítit při rozhovoru bezpečně a učitel by se měl snažit rozhovor ukončit smířením. Zároveň by rozhovor měl být pro učitele účinný a zjistit pomocí rozhovoru daný problém. Pomoci by mu nejvíce mohla řeč žákova těla při rozhovoru nebo jeho reakce na pokládané otázky.

Při opakované nekázní stupňování reakce – pokud postup při řešení nekázně učiteli nepomáhá, je zapotřebí tento postup změnit. Na žáka, který dělá při vyučování neustále problémy, je nutné nereagovat vícekrát stejným způsobem. Učitelé, kteří používají širší škálu prostředků pro řešení nekázně, zvládají nekázeň ve třídě bez větších prostředků. Pomoci učitelům může například přesazení daného žáka. Dále daného žáka co nejvíce zapojovat do výuky, nebo mu klást časté otázky při hodině na probíranou látku a další.

3.4 Prevence nekázně žáků ve vyučování

Mezi prevencí nekázně se řadí sledování žáků ve vyučování, procházení ve třídě mezi žáky, užívání kontaktu očí, kladení otázek na podporu soustředěnosti, využívání proxemiky, pomoc žákům s prací, změna a flexibilita práce, všímavost nevhodného chování a projevy neúcty a přesazování žáků ve třídě. (Kyriacou, 2012)

Na podporu řešení nekázně udává Bendl (2004) čtyři platformy, které mají své skupiny a podskupiny opatření. Platformy tvoří škola, vedení školy, učitelé a žáci. Tyto platformy a jejich podskupiny mají za úkol ukázat, jak by mohly pomoci s prevencí případné nekázně.

Do platformy škola spadá prostředí školy, kurikulum, spolupráce, atraktivnost školy, osvěta, omezování biologických rizik. Prostor školy by mělo být takové, aby vytvářelo všem ideální podmínky, které budou napomáhat předcházení nekázně. Součástí kurikula by měla být mravní výchova i problematika kázně. Spolupráce je důležitá pro prevenci ze všech stran, a to jak ze strany rodičů, zákonných zástupců, pomáhajících institucí a jiných. Atraktivnost školy je důležitá pro žáky a jejich zájmy. Osvěta je myšlena ze strany školy a její angažovanosti například formou přednášek a seminářů, školení a další. Omezování biologických rizik znamená umožnit žákům zdravé hygienické návyky, jako je dodržování pitného režimu či stravovacího režimu a jiné.

Do platformy vedení školy spadá jasná kázeňská politika, personální politika, angažovanost samotného vedení školy v otázkách kázně a výchovy. Jasná kázeňská politika je ze strany školy určení, jakým způsobem chce žáky vést k výchově, jakou kázeň a požadavky ke kázni chce zavést. Personální politika má za úkol vybírat učitelův sbor, udržovat stabilizaci mezi učitelův sborem a jiné. Angažovanost má za úkol zapojit a vzbudit zájem v učitelích k řešení kázeňských problémů.

Do platformy učitelů spadá začínat brzy s prevencí nekázně, to znamená kázni pokud možno předcházet případně ji řešit hned. Diagnostika žáků a jejich chování znamená, aby učitel ve třídě své žáky pozoroval a znal. Angažovanost v oblasti kázně a mravní výchovy, tento bod má za úkol učitelům ukázat, že mravní výchova je stejně důležitá jako vyučování předmětů. Charakteristiky učitele napomáhající ukázněnosti žáků, způsob výchovy, u tohoto bodu záleží na charakteristice učitele, kázeňské metody.

Do platformy žáci spadá vzájemná pomoc a podpora ze strany žáků. Svépomoc to znamená vybavení žáků potřebnými dovednostmi pro život ve skupině a aplikování naučeného na skutečné životní situace, učinit každého žáka užitečným, zvyšování sebevědomí žáků, dát děti dohromady – to znamená pěstovat dobré vztahy mezi žáky.

4 KLIMA TŘÍDY

4.1 Prostředí, atmosféra, klima

Prostředí

Jedná se o nejširší pojem, a to z více hledisek. Z prvního hlediska se jedná o polohu školy a jejího umístění v regionu. Konkrétně se jedná o venkov, město nebo sídliště. Další hlediska jsou architektonická nebo ergonomická, a to je například vhodnost školního nábytku, technické zařízení pro výuku a jiné. Dále jsou hlediska hygienická, kam patří například osvětlení, vytápění a jiné. Do prostředí patří také i stupeň a typ školy, například zda se jedná o základní, střední nebo vysokou školu či o učiliště. (Lašek, 2001)

Prostředí bychom mohli pojmut také jako fyzikální faktor z edukačního prostředí třídy. Mezi tyto faktory bychom mohli řadit osvětlení třídy, barvy stěn, konstrukce nábytku, prostorové dispozice a jiné. (Čapek, 2010)

Atmosféra

Krátkodobý a proměnlivý termín, který se řídí dle situace ve třídě, která ovlivňuje emoční a sociální nálada. Atmosféra může být jiná v průběhu hodiny, o přestávce, před důležitou zkouškou, před testem, při samotném zkoušení, před pololetím nebo například před závěrečným zkoušením a další. (Lašek, 2001)

Atmosféru chápeme také z hlediska edukačního prostředí třídy jako psychosociální faktor. Jedná se o stav proměnlivý, krátkodobý mezi účastníky edukačních procesů. (Čapek, 2010)

Klima

Z pohledu meteorologie se jedná o dlouhodobý stav počasí. Takto odlišujeme klima třídy od atmosféry, kdy atmosféra je ve třídě situační a krátkodobá. Můžeme se na to podívat například tak, že učitel musí řešit kázeňské přestupky ve třídě, poté ve třídě nastává nepříznivá atmosféra i aktuální neoblíbenost učitele ve třídě, ale pokud ve třídě dlouhodobě panuje klid a řád, pak se jedná pouze o situační výkyv, který nemá na delší stav klimatu ve třídě vliv a vše se během dalšího období vrátí na své původní hodnoty. (Čapek, 2010)

Vyjadřuje trvalejší naladění ve třídě ze strany emoční a sociální, která jej ovlivňuje. Toto naladění ve třídě prožívají a tvoří žáci a učitelé v interakci. Z pohledu školy je klima projevováno nejčastěji ve třídě, ale setkáváme se i s klimatem učitelského sboru a jiné. (Lašek, 2001)

Klima stejně jako atmosféra spadá z hlediska edukačního prostředí třídy pod faktor psychosociální. Tentokrát se jedná o stav stabilní a trvalejší. Sociální vztahy mezi účastníky edukačních procesů jsou dlouhodobé. (Čapek, 2010)

4.2 Klima třídy

Klima třídy je proměnlivé a jedná se o proměnu dlouhodobou. U tohoto termínu je důležité, jak o něm jeho aktéři mluví, protože to má velký vliv na to, jaké klima poté ve skutečnosti nastane. (Gabašová & Vosmik, 2019)

Čapek (2010) odkazuje na několik definic klimatu třídy od různých autorů. Například Grecmanová (2003, s. 20) uvádí, že *„klima třídy nesouvisí jen s kvalitou výuky, ani to není pouze souhrn nebo bilance různých typů vyučujících klimat. Vytváří se jak ve vyučování, tak i o přestávkách, na výletech i při různých společenských akcích třídy.“* Jiní autoři, například Mareš a Křivohlavý (1995) vnímají klima třídy jako *„ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech, na to, co se ve třídě odehrálo, odehrává nebo, co se má v budoucnu odehrát.“*

Detailně studoval klima třídy a učitelův vliv na klima hodiny A. A. Bodalev. Během výzkumu zjistil, že ne vždy je učitel spokojen se zpětnou vazbou a chováním svých žáků. Vinu ale nenesli žáci ve třídě, nýbrž učitel. Učitel si často neuvědomuje, že svým projevem, chováním a jednáním ovlivňuje žáky, a ti pak nereagují dle představ učitele. Žáci emocionálně reagují na vnímané procesy, které se odehrávají ve třídě. (Mareš & Křivohlavý, 1995)

Hodnocení, ustálené postupy vnímání a reagování na to, co se odehrává ve třídě, to vše obsahově zahrnuje klima. (Mareš & Křivohlavý, 1995)

Klima třídy je velice těžké určit nebo pozorovat, proto během několika let byly vytvořené metody na měření klimatu ve třídě. Za vytvoření metod se zasluhují například autoři Walberg, Trickett a Moose, Rosenfeld, a především pak práce B. J. Fräsera a jeho

spolupracovníků. Pozornost na měření klimatu ve třídě je zaměřena především na základních školách a středních školách, o to méně se měření věnuje na školách vysokoškolských či mezi učitelskými sbory. (Lašek, 2001)

Některé metody na měření klimatu ve třídě potřebují proškolené odborníky. Pokud učitel měří ve své třídě klima, musí si být jist, že zvládne správně metodu vyhodnotit a výsledky využít. (Gabašová & Vosmik, 2019)

Metody, které by měl měřit pouze proškolený poradenský pracovník, nám pomáhají určit vztahy ve třídě detailněji a objektivněji. Výsledky poté umožňují počítačové zpracování a jedná se například o metody SO-RA-D (Hrabal, IPPP, 2005), Dotazník B-4 (Braun, Audendo, 1997), Dotazník B-3 (Braun, Audendo, 1998), Dotazník D-1 (Doležel) a SOCIOKLIMA. (Gabašová & Vosmik, 2019)

Jednou z metod, která je oblíbená mezi učiteli je Dotazník My Class Inventory, ve zkratce MCI dotazník. Tato metoda je mezi učiteli oblíbená z důvodu, že dotazník dokážou vyplnit se žáky ve třídě samostatně a rychle, a zároveň i rychle vyhodnotit sami, bez pomoci odborníků. Dotazník je určen spíše pro žáky 3. – 6. tříd. Dotazník nám svou formou poukáže na současné klima třídy, nebo nám také pomůže zjistit aktuální přání žáků, které se vztahuje k jejich klimatu ve třídě. Dále má test zjistit pět proměnných klimatu ve třídě. Jedná se o spokojenost ve třídě, třenice ve třídě, soutěživost ve třídě, obtížnost ve třídě a soudržnost ve třídě. (Lašek, 2001)

Níže je několik bodů, kde autoři Gabašová a Vosmik (2019) popisují, co vše může klima třídy ovlivnit:

- prostředí třídy, její materiální zázemí, pořádek a čistota třídy, organizace prostoru třídy;
- dostupnost učitelů i mimo vyučovací hodinu;
- vyučovací proces, používané metody a přístupy ve vyučování;
- oblast vztahů mezi učiteli a žáky, mezi učiteli a rodiči, mezi žáky navzájem, a jak se žáci cítí být součástí kolektivu;
- složení třídy a organizace dění ve třídě.

4.3 Vytvoření pozitivního klimatu třídy

Pozitivní klima třídy utváří vztah mezi učitelem a žáky. Učitel, který se snaží navázat s žáky vztah založený na vzájemné úctě a kontaktu mezi učitelem a žáky, a mezi žáky bude mít pravděpodobně ve své třídě takové prostředí pro své žáky, kteří se budou učit efektivněji. (Kyriacou, 2012)

Vytváření klimatu třídy není samozřejmostí. Gabašová a Vosmik (2019) popisují několik možností, které by mohli pozitivnímu klimatu třídy pomoci:

- týmová spolupráce, kdy se na vytváření podílí propojení školy a rodiny, učení se navzájem, sdílení zkušeností;
- ocenění, kdy ocenění není bráno jako pochvala, ale oceňujeme konkrétní věci, skutky nebo dílčí úspěchy;
- pravidelná spolupráce na aktivitách pro třídu;
- hledáním vhodných her a aktivit na podporu pozitivního klimatu a komunikaci ve třídě.

Kyriacou (2012) o klimatu ve své knize píše tak, že klima, které učitel ve své třídě vytváří, může zásadně ovlivnit to, jak se žáci budou učit, jaký postoj budou mít k učení, a také to může ovlivnit jejich motivaci. Proto dovednosti, které má učitel, jsou pro vytváření pozitivního klimatu velice důležité.

Cílevědomé a na úkol orientované prostředí, uvolněné, vřelé a podporující prostředí a smysl pro pořádek, takové klima třídy by se zdálo být za optimální z pohledu podpory procesu učení pro žáky. Takto vytvořené klima žáky podporuje a pomáhá jim utvářet kladné postoje k učení a k utváření vnitřní motivaci. Z tohoto hlediska má velký význam to, jak se žáci učí.

Kyriacou (2012) také zmiňuje studie, které zjistili, že nejdůležitější pro vytváření klimatu ve třídě jsou první dny, kdy se učitel seznamuje se svou třídou. Studie také zjistili, že zkušenější učitelé bývají sebejistější, vřelejší, přátelštější. Poskytují žákům více podnětů, více se snaží navazovat oční kontakt a více využívají humoru. Také jasněji a efektivněji stanoví pravidla chování a řád třídy. Také mají všeobecně lépe upevněnou autoritu. To vše pedagogům napomáhá utvářet pozitivní klima třídy do průběhu zbylého školního roku.

4.4 Motivace žáků

Jednou z dovedností učitele je umět žáky správně motivovat k učení. Motivace stejně jako jiné faktory je velmi důležitá k utváření pozitivního klimatu ve třídě. (Kyriacou, 2012)

Motivace je z pohledu učitelů předpokladem úspěšného učení. Pokud učitel přiměje žáka chtít se učit, pak má velkou výhodu pro efektivní výuku a může zvyšovat nároky a tempo v procesu učení. Důvody, které žáci mají proto, aby se učit chtěli, je mnoho. Učitel by těchto důvodů měl využít a žáky umět správně vést. (Petty, 2013)

U motivace je také důležité, jak je motivován sám učitel. Učitel, který chce motivovat žáky, musí být sám motivován. Cílem motivace učitele je u žáků probudit lásku k předmětu a ukázat mu, že mít radost z učení je to, co chtějí. Pokud najdou radost k učení už ve škole, bude větší pravděpodobnost, že najdou motivaci učit se po celý život i v soukromém a pracovním životě. (Auger & Boucharlat, 2005)

Jedním z motivačních faktorů je úspěch. Dobré výsledky žákům přinášejí úspěch a zvyšuje jim to sebevědomí. Jejich pocity jsou naplněny zvládnutým úkolem, který pro ně nemusel být lehký. Autor popisuje k tomuto faktoru jednoduchý cyklus, kdy má žák nelehký úkol, úspěšně ho zvládne, tím posílí své sebevědomí k učení, a tím motivuje svou práci k novému úkolu. (Petty, 2013)

Kyriacou (2012) rozlišuje tři vlivy, které působí na motivaci žáků:

Motivace vnitřní

Podpora vnitřní motivace staví na tématech a strategiích, která bývají žákům blízká nebo jsou pro ně lákavá a zajímavá, a to především pokud zvolené téma nebo strategie mají spojené s vlastními zkušenostmi. Vnitřní motivace je spojená s instinktivní touhou po zvyšování schopností, a také je spojená s přirozenou zvědavostí žáků. Pro tuto motivaci je od učitelů dobrá zpětná vazba na získané dovednosti a schopnosti žáků, kteří se o rozvoj schopností a dovedností snaží právě skrz vnitřní motivaci a nasbírané zkušenosti.

Motivace vnější

Tato motivace staví především na odměnách a výhodách, které jsou od učitele pro žáky stěžejní. U této motivace je velice důležité, aby učitel správně zvolil a nastavil odměny,

pochvaly a výhody pro svou třídu. Dobře zvolené metody odměn a výhod mohou žáky skutečně správně motivovat k práci. Špatně zvolená metoda by ale naopak žáky mohla odradit od další práce, nebo by mohla motivovat jen část třídy nebo jen pouhého jedince, poté je tato motivace spíše na škodu než k užitku.

Očekávání úspěchu

Tato strategie závisí na propracovanosti učitele z jeho strany k žákům při práci v hodině. Učitel by měl žákům zadat takové úkoly, aby byly pro žáky přiměřené ale i přiměřeně náročné, a aby jim také předem poskytly možnost uspět. Důležitý cíl, který vede žáka k očekávanému úspěchu je, jakým způsobem učitel ukazuje žákům, jak přistupovat k úkolům, ke splnění cíle daného úkolu, jak být vytrvalý ve snaze se propracovat k dobrým výsledkům. Že úspěch je především v rukou žáka, a také, že jejich ochota k práci a vytrvalosti se nedá ničím nahradit. Toto vše je velice důležité pro žáky, aby dosáhli očekávaného úspěchu, který jim dodává pocit jistoty a důvěry v učební schopnosti.

Petty (2013) píše o motivaci, která přináší rozdíly dvou žáků, aktivního žáka a žáka pasivního. To, zda bude žák aktivní, může ovlivnit učitel svým postojem a přístupem k žákům. Také tím, zda bude žákům ukazovat cestu a žáky k aktivnímu přístupu povede. Žák aktivní je motivovaný úspěšně, a je to takový žák, který vnímá učení jako něco, co dělá pro sebe. Aktivní žák důvěřuje především sobě, proto při své práci hledá správné zdroje, ověřuje si, zda tématu rozumí, má potřebu zjišťovat co mu při učení dělá problémy a tyto problémy chce vyřešit a chce převzít odpovědnost a kontrolu sám nad sebou. Aktivní žák je vnímavý, důvěřuje si a dokáže se přizpůsobit.

Petty (2013) také hovoří o motivaci, která je neúspěšná a přináší žáka pasivního. Takový žák vnímá učení jako něco, co pro něj dělají odborníci. Nemá v sobě a k učení důvěru a má pocit, že svůj učební proces nemůže ovlivnit, a často proto předem vše vzdává. Pasivní žák, který se nedokáže učit, poté hledá viníka v učiteli, v učebních pomůckách nebo o sobě nese mínění, že je hloupý. Bývá zoufalí, fatalista a mývá poráženecké pocity.

Auger a Boucharlat (2005) popisují motivaci tak, že může také pomáhat u „problémového“ žáka odbourat to, co je u něj zablokované. Při správně zvolené motivaci lze vytvářet podmínky, které podněcují k určitému jednání, a může to žákům ukázat také

jinou cestu jednání, než byly zvyklí. Podstatou je nechat „problémového“ žáka vybrat si, jak a co se bude učit, a přitom tolerovat jejich potřeby.

Auger a Boucharlat (2005) shrnují několik bodů, které by učitelům mohli pomoci s motivací ve třídě. Učitel, který chce žáky motivovat, pak by měl být sám motivován, měl by důvěřovat v pokrok svých žáků, měl by komunikovat o smyslu zadávaných úkolů, aby žáci věděli, proč se daný předmět a danou látku učí. Dále by měl zapojovat žáky do vzdělávacích procesů, žáci, kteří pomáhají řešit různé problémy, bývají více aktivní a lépe pracují a učí se samostatně. Také aby žáci zažívali úspěch, učitel by měl vytvářet interaktivní situace, například práce ve skupinách a zkusit co nejvíce uplatňovat formativní hodnocení, které žákovi poslouží překonávat překážky.

B) PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODOLOGIE

- **Cíl výzkumného šetření**

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jak si učitelé na 1. stupni ZŠ utvářejí autoritu u žáků, jaký mají učitelé na autoritu pohled, a zda ví, jakým způsobem si autoritu učitele udržet a jaké problémy mohou nastat v případě, kdy autoritu nemají. Dílčím cílem ve vztahu k autoritě je zjistit, jaké mají učitelé zkušenosti s porušováním kázně u žáků, jaké jsou projevy nekázně ve třídě, a jak nekázeň učitelé ve třídě řeší. Poslední otázka výzkumného šetření měla za cíl zjistit, jaký mají učitelé pohled na klima třídy a jak ve třídě pozitivní klima budují. Data pro tuto práci byla získána pomocí smíšeného výzkumu, tedy za využití kvantitativní a kvalitativní metody, konkrétně pomocí anonymního dotazníku a rozhovoru. K uvedeným cílům se vážou níže formulované výzkumné otázky.

- **Výzkumné otázky**

- 1) Co si učitelé představují pod autoritou učitele?
- 2) Jaké mají učitelé zkušenosti se ztrátou autority?
- 3) Jak si představují učitelé kázeň ve své třídě?
- 4) Jakou mají učitelé zkušenost s porušováním kázně žáků, jaké jsou její projevy a jak ji řeší?
- 5) Jaký mají učitelé pohled na klima třídy a jak ve třídě pozitivní klima budují?

Kvantitativní výzkumné šetření

Dotazník

Pro kvantitativní výzkumné šetření byl použit dotazník, díky kterému je možné oslovit mnohem více respondentů a získat tak větší počet dat. Dotazník byl určen pouze pro učitele 1. stupně ZŠ bez věkového omezení. Dotazník obsahoval 13 otázek. Otázky byly uzavřené, polouzavřené a otevřené. Prvními třemi otázkami jsem zjišťovala pohlaví, věk a délku pedagogické praxe. Následující otázky se týkaly pohledu učitelů na autoritu, jakou mají respondenti představu o autoritě, její ztrátě a budování, jaké mají osobní zkušenosti z praxe. Dále zde byly otázky, které zjišťovali u respondentů jejich pohled na kázeň ve třídě, problémy s dodržováním třídních pravidel ze strany žáků, a jaké mají zkušenosti z praxe s nevhodným chováním u žáků ve třídě. Také jsem zjišťovala, jaké

klima pedagogové ve své třídě mají, a čím žáky ve své třídě motivují. Celé znění dotazníku je k dispozici v příloze č. 1.

Výzkumný soubor

Sběr dat probíhal na konci měsíce února roku 2023, kdy se mi ve velmi krátkém čase dokázalo vrátit 99 odpovědí od dotazovaných respondentů. Dotazníkové šetření probíhalo online formou a dotazník byl rozeslán pomocí sociálních sítí a prostřednictvím e-mailů do několika desítek škol, v různých krajích ČR. Součástí e-mailu byl odkaz na online formu dotazníku, žádost o spolupráci a krátký popis informací ohledně dotazníkového šetření. Odpovědi z dotazníkového šetření byly doplněny o údaje získané z rozhovorů.

Kvalitativní výzkumné šetření

Rozhovor

Kvalitativní výzkumné šetření probíhalo pomocí metody rozhovoru. Rozhovory byly prováděny s učiteli 1. stupně ZŠ. Realizováno bylo celkem pět rozhovorů s učiteli z jedné školy v různém věkovém rozmezí. Úvodní otázky směřovaly k délce pedagogické praxe. Dále jakým způsobem si pedagogové autoritu budují, jaké mohou nastat problémy ohledně autority učitele, co může vést k její ztrátě a zda mají pedagogové zavedenou prevenci ve třídě proti ztrátě autority. V rozhovorech jsem se také zajímala o tvoření třídních pravidel, jak s pravidly ve třídě pedagogové a jejich žáci pracují, jaké je jejich nejčastější porušování a co si pedagogové představují pod kázní ve třídě. V posledních otázkách jsem se u pedagogů zajímala o klima ve třídě, co jej může ovlivňovat, jak se snaží své žáky motivovat, jakým způsobem řeší problémy žáků ve třídě, jakým způsobem se snaží třídu vést jako fungující kolektiv a co je podle nich pro profesi učitele nejdůležitější. Otázky k rozhovorům s pedagogy jsou k dispozici v příloze č. 2.

Výzkumný soubor

Rozhovory jsem vedla s učiteli 1. stupně ZŠ na jedné konkrétní škole, kde jsem si domluvila schůzku s celkem pěti učiteli. Otázky byly pro všechny učitele stejné, jen malou podmínkou pro porovnání výsledků byla délka jejich pedagogické praxe, která měla být různorodá. Otázky z rozhovorů doplňují otázky z dotazníkového šetření.

6 VÝSLEDKY

6.1 Výsledky dotazníkového šetření

Výzkumný soubor tvořilo 99 respondentů, kteří byli dotazováni prostřednictvím e-mailu a online dotazníku. Oslovováni byli pouze pedagogičtí pracovníci 1. stupně ZŠ.

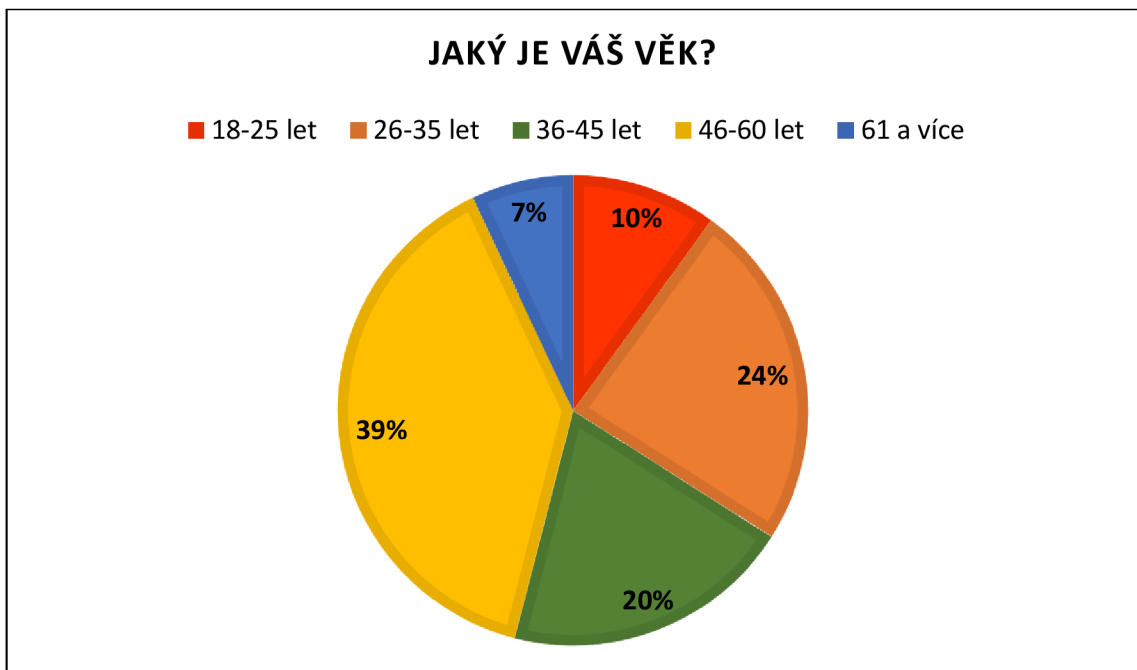
Graf č. 1: Pohlaví respondentů



Zdroj: Vlastní zpracování

Graf č. 1 poukazuje, že z celkového počtu 99 respondentů odpovídalo na dotazník 95 % (94) žen a pouze 5 % (5) mužů. Toto zjištění může poukazovat i na genderovou strukturu pedagogických pracovníků na 1. stupni českých základních škol, kdy na pozicích pedagogů převažují ženy.

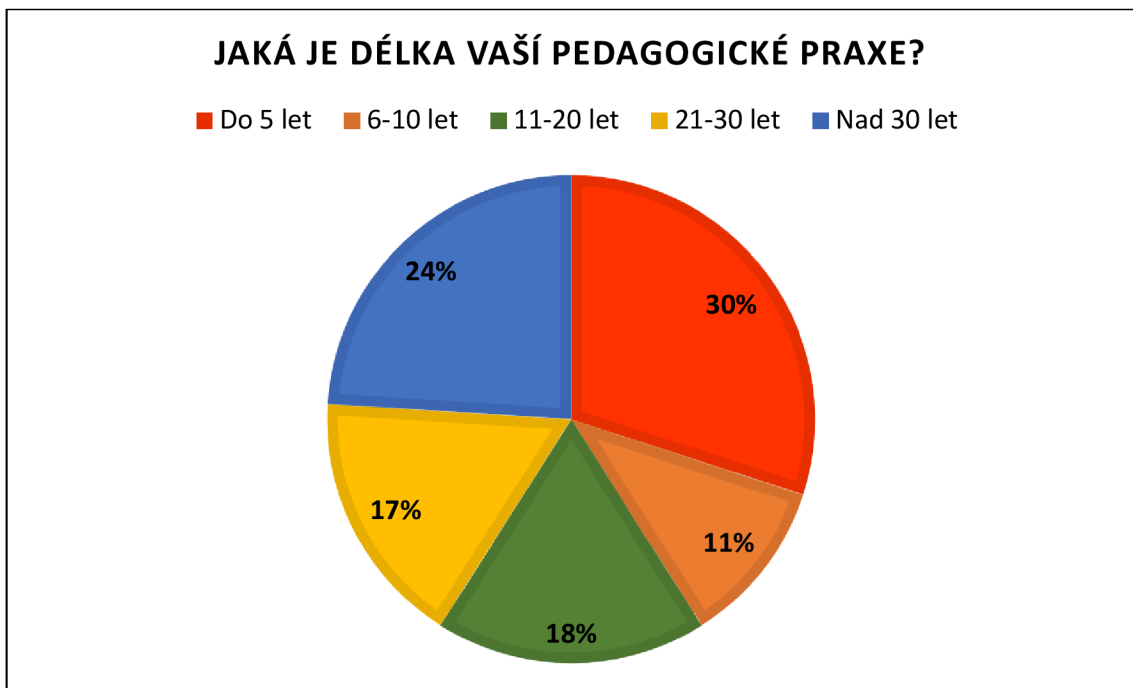
Graf č. 2: Věk respondentů



Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 2 nás informuje, že ze všech 99 respondentů, kteří v dotazníku odpovídali, byla nejpočetnější skupina ve věku 46–60 let (39 %, 38 respondentů). Druhou nejpočetnější skupinou odpovídajících respondentů byla skupina ve věku 26–35 let (24 %, 24 respondentů). Třetí pořadí byla skupina ve věku 36–45 let (20 %, 20 respondentů), následovala skupina ve věku 18–25 let (10 %, 10 respondentů) a nejméně zastoupenou skupinou odpovídajících respondentů byla ve věku 61 let a více. U této odpovědi bylo zaznamenáno pouze 7 % (7) respondentů.

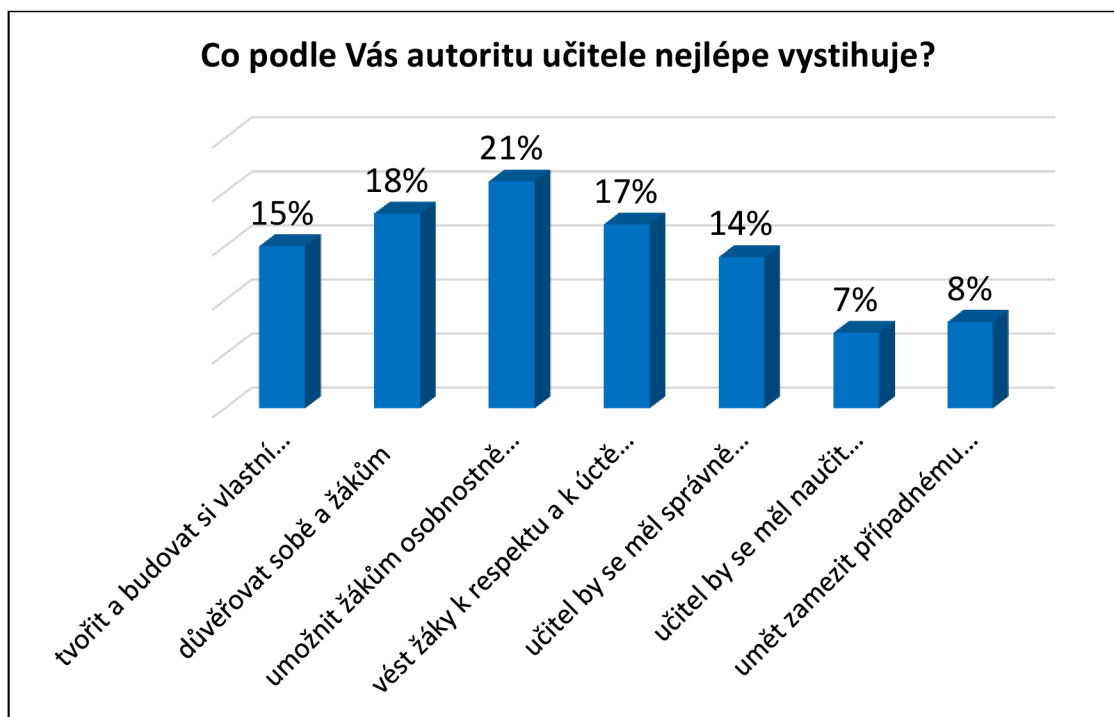
Graf č. 3: Délka pedagogické praxe respondentů



Zdroj: Vlastní zpracování

V grafu č. 3 je ilustrována délka pedagogické praxe respondentů. Jako první byla skupina odpovídajících respondentů s délkou praxe do 5 let (30 %, 29 respondentů). Druhá skupina byli respondenti s délkou praxe nad 30 let (24 %, 24 respondentů). Délku praxe 11–20 let označilo 18 % (18) respondentů, téměř stejný počet respondentů označil délku praxe 21–30 let (17 %, 17 respondentů). Nejméně respondentů bylo s délkou praxe 6–10 let (11 %, 11 respondentů).

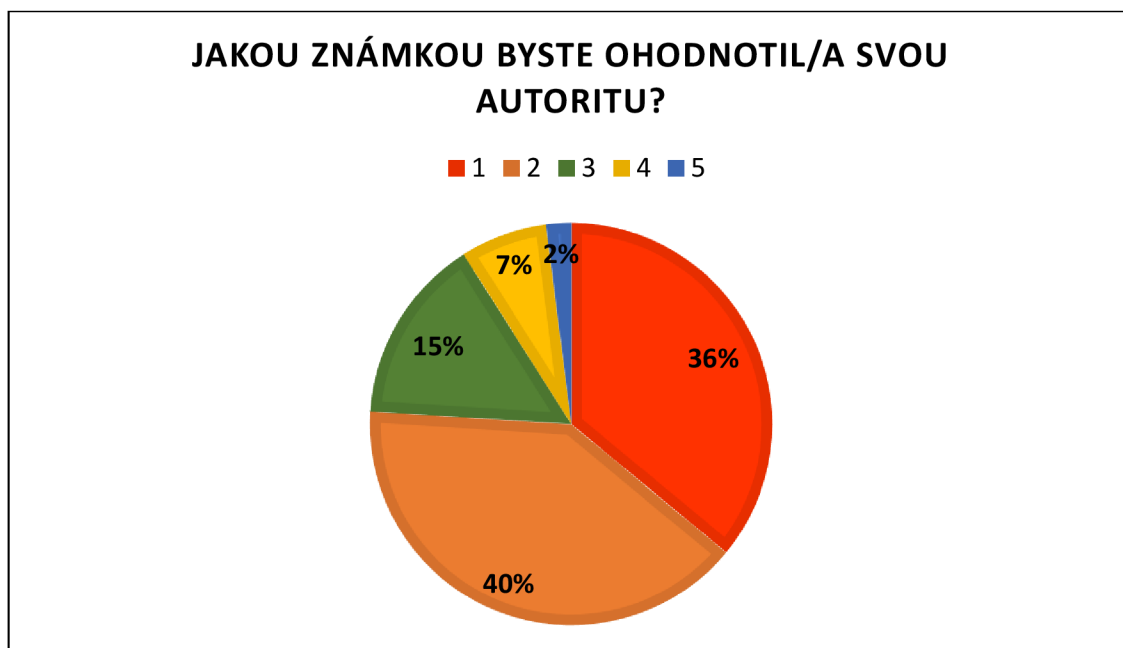
Graf č. 4: Výklad pojmu autorita



Zdroj: Vlastní zpracování

V grafu č. 4 měli respondenti posuzovat, co podle nich autoritu učitele nejlépe vystihuje. Z celkového počtu 99 respondentů se 21 % (21) shodlo, že nejdůležitější je umožnit žákům osobnostně růst, být jim příkladem, vést je k samostatnosti a odpovědnosti. Možnost důvěřovat sobě a žákům označilo 18 % (18) respondentů, a hned za touto možností se shodlo 17 % (17) respondentů pro možnost vést žáky k respektu a k úctě skrze vztahy. Jako čtvrtou možnost respondenti zvolili tvořit a budovat si vlastní osobnost, pracovat na sobě a osvojovat si některé kompetence (15 % (15) respondentů) a téměř stejný počet respondentů označil možnost, že učitel by se měl správně rozhodovat a umět vytvářet ve třídě atmosféru žákům k plnění cílů a osobního růstu (14 % (14) respondentů). Jako poslední možnost si respondenti zvolili, že by se měl učitel naučit vyrovnat se s nástrahami, které v jeho profesi mohou nastat, nebo je případně umět včas odhalit, pro tuto možnost se shodlo pouze 7 % (6) respondentů a zbylých 8 % (8) respondentů se shodlo pro možnost umět zamezit případnému násilí ve třídě a mít záruku k dodržování společně stanovených pravidel.

Graf č. 5: *Sebehodnocení autority*



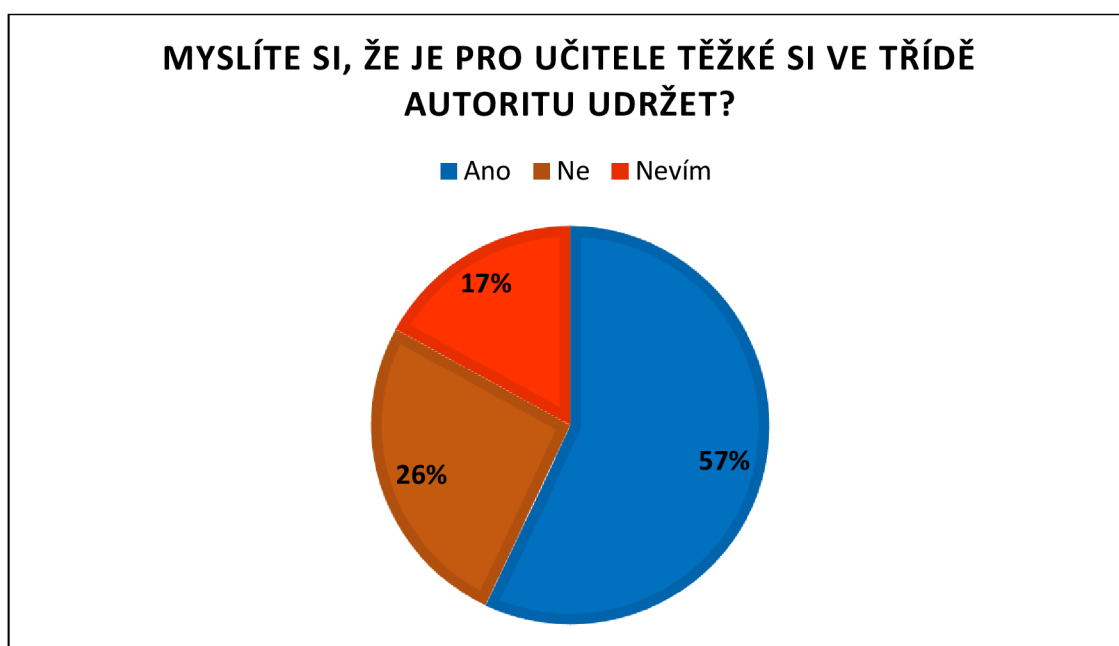
Zdroj: Vlastní zpracování

Graf č. 5 ukazuje výsledky sebehodnocení respondentů. Hodnotili se na základě vlastního posouzení, jak vnímají svou autoritu u žáků. Použili známky jako při klasifikaci žáků ve škole (tzn. 1 nejlépe, 5 nejhůře). Známkou 1 se ohodnotilo 36 % (36) respondentů. Nejvíce respondentů (39) činí 40 % a hodnotilo se známkou 2. Průměrnou známkou 3 se hodnotilo 15 % (15) respondentů. Čtyřku si udělilo pouze 7 % (7) respondentů a nejhorší známkou byla známka 5, a tu označilo nejméně respondentů (2), pouze 2 % respondentů.

Jakým způsobem jste si svou autoritu vybudoval/a (případně budujete)?

Tato otázka byla v dotazníku otevřená. Každý z respondentů zde zaznamenal svou stručnou odpověď, která zjišťovala, jakým způsobem si respondenti svou autoritu vybudovali či budují. Velká většina odpovědí obsahovala převážně důslednost, spravedlnost a jasná pravidla. Dále respondenti uváděli dodržování pravidel ve třídě, umět přiznat chybu, a když se něco neví, pak není těžké to zjistit, měření stejným metrem u všech žáků, naslouchání dětem a umět komunikovat s dětmi ale i s rodiči, problémy řešit hned a pokud možno jako kolektiv, mít sebedůvěru jako učitel ve svá rozhodnutí. Respondenti také uváděli pravdomluvnost a otevřenost, respektovat sebe i ostatní, být spolehlivý učitel a snažit se být sám sebou, pokusit se uplatnit své silné stránky, být přirozený příklad pro děti a nepřetvářet se, být ochotný pomoci, mít osobní zájem o děti, umět děti ocenit a dodržovat spravedlivý přístup ke všem žákům. Dále respondenti uváděli také umět vést děti k samostatnosti, mít osobní humor, nadhled, a další.

Graf č. 6: Udržení autority



Zdroj: Vlastní zpracování

Graf č. 6 prezentuje, zda si respondenti myslí, že je těžké si ve třídě autoritu udržet. Většina respondentů (57) odpovědělo, že je těžké si autoritu ve třídě udržet, tuto možnost uvedlo 57 % respondentů. 26 % (26) respondentů uvedlo, že autoritu ve třídě není těžké si udržet a 17 % (16) respondentů zvolilo možnost nevím.

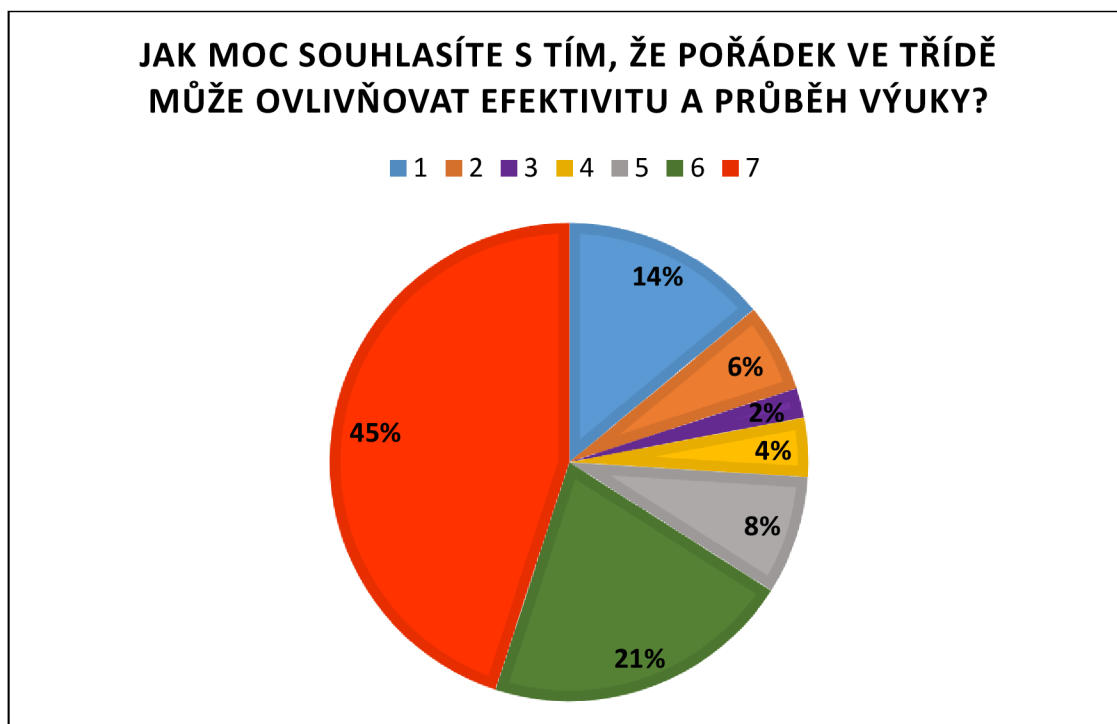
Pokud respondenti označili u otázky odpověď Ano či Ne, dále u těchto odpovědí vysvětlovali důvod, proč ano nebo proč ne.

Respondenti, kteří odpověděli ano, uváděli jako nejčastější důvody výchovu rodičů, která je z jejich strany hodně volná a žáci poté neumějí respektovat a ctít učitele ve škole. Dále nefungující spolupráce ze strany rodičů. To byly nejčastější důvody, proč je podle učitelů těžké si autoritu ve třídě udržet. Další časté důvody byly vliv a síla působení veřejnosti na děti a pohled na školu, složení třídy, častá chybovost ze strany učitele, psychická náročnost v profesi učitele, najít balanc mezi autoritou a vztahem k dětem, vydržet být spravedlivý a důsledný učitel, dále respondenti uváděli špatné chování ze strany žáků pro upoutání pozornosti atd.

Respondenti, kteří odpověděli ne, uváděli nejčastější důvody důslednost ze strany učitele, učitel by měl být vnímavý, spravedlivý, vstřícný a měl by stále pracovat na

budování dobrého klimatu ve třídě, pak podle respondentů není těžké si autoritu ve třídě udržet. Další časté důvody byly jasně stanovená a dodržovaná pravidla, brát děti jako rovnocenné partnery, vymezení jasných a přirozených hranic, stanovená pravidla, která jsou důsledně ale zároveň s laskavým přístupem dodržována, učitel následuje vlastní pravidla a jde žákům příkladem, umět se vzájemně respektovat atd.

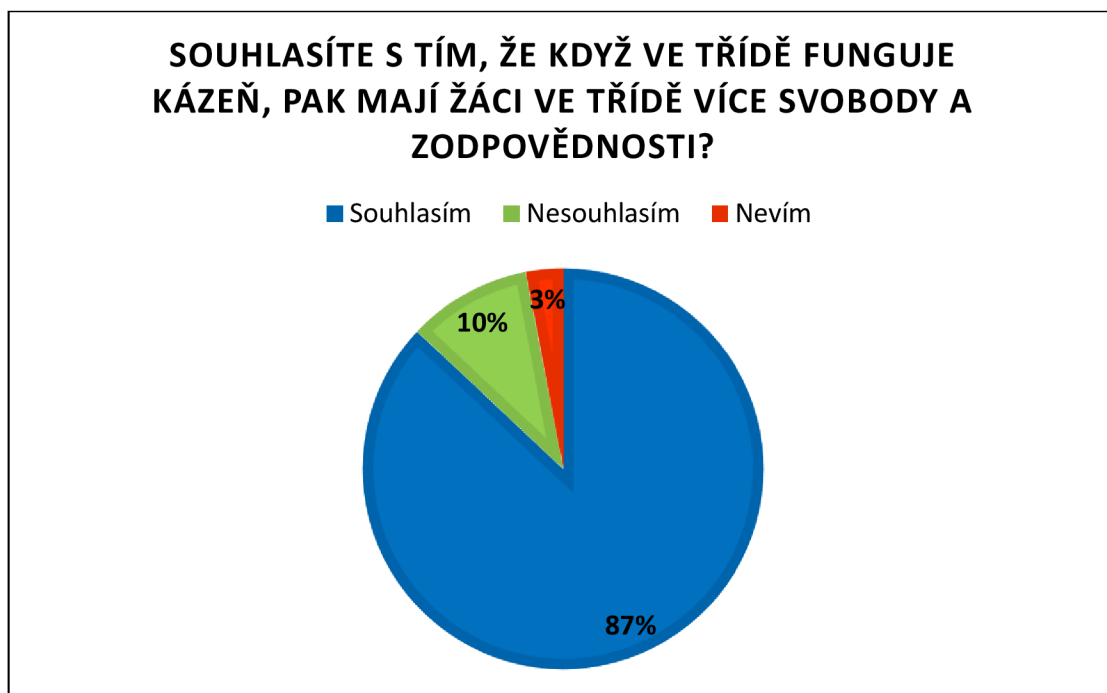
Graf č. 7: Vliv řádu na efektivitu a průběh výuky



Zdroj: Vlastní zpracování

V grafu č. 7 je znázorněno, jak moc respondenti souhlasí s tím, že pořádek ve třídě může ovlivňovat efektivitu a průběh výuky. Respondenti svůj názor zaznamenali na osu, kde měli zvolit jedno číslo, které určovalo váhu souhlasu s danou otázkou (1 naprosto nesouhlasím, 7 naprosto souhlasím). 45 % (45) respondentů odpovědělo, že naprosto souhlasí a zvolilo váhu 7. Váhu 6 zvolilo 21 % (21) respondentů a váhu 5 zvolilo 8 % (7) respondentů. Z těchto výsledků jsme zjistili, že se respondenti ve větší převaze shodli, že pořádek ve třídě může ovlivňovat efektivitu a průběh výuky. 14 % (14) respondentů uvedlo, že naprosto nesouhlasí a zvolilo váhu 1. Pouze 2 % (2) respondentů zvolili váhu 3 a 6 % (6) respondentů zvolilo váhu 2. Prostřední váhu 4, která by se dala považovat za neutrální, zvolili pouze 4 % (4) respondentů.

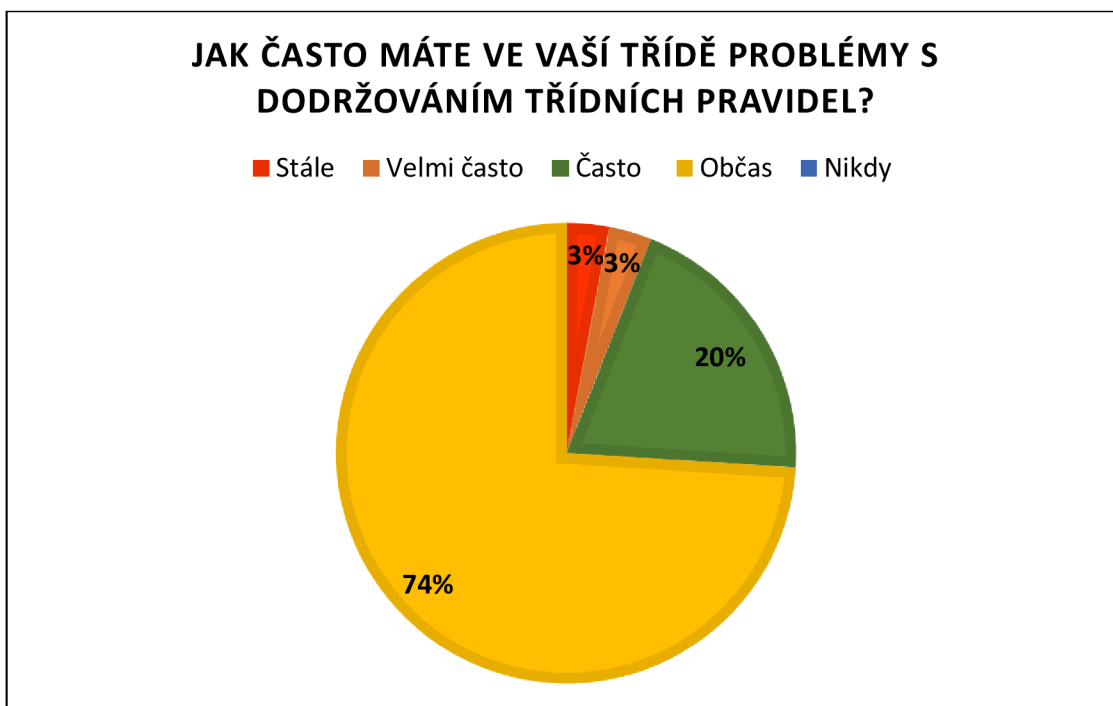
Graf č. 8: Vliv kázně na svobodu a zodpovědnost žáků



Zdroj: Vlastní zpracování

Graf č. 8 poukazuje, zda respondenti souhlasí s tím, že když ve třídě funguje kázeň, pak mají žáci ve třídě více svobody a zodpovědnosti. 87 % (87) respondentů se shodlo, že souhlasí s tím, že mají žáci ve třídě více svobody a zodpovědnosti, pokud ve třídě funguje kázeň. Pouze 10 % (10) respondentů uvedlo, že nesouhlasí a 3 % (2) respondentů zvolilo odpověď nevím.

Graf č. 9: Četnost problémů s dodržováním třídních pravidel



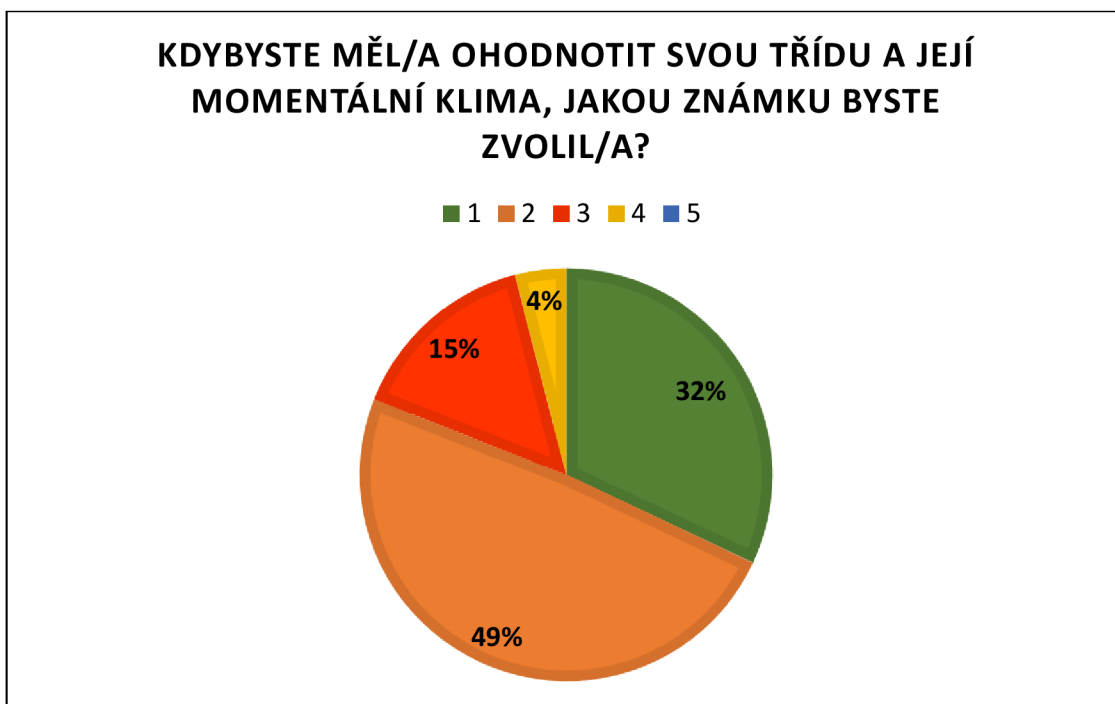
Zdroj: Vlastní zpracování

Graf č. 9 prezentuje, jak často mají respondenti ve třídě problémy s dodržováním třídních pravidel. Dalo by se říci, že výsledek dopadl velice dobře, neboť pouze 3 % (3) respondentů uvedlo, že mají problémy s dodržováním pravidel ve třídě stále a stejné procento respondentů (3 %, 3 respondenti) uvedlo velmi často. 20 % (20) respondentů uvedlo, že mají s dodržováním pravidel problémy často. Nejvíce respondentů uvedlo, že problémy s dodržováním třídních pravidel mívají občas. Tuto možnost zvolilo 74 % (73) respondentů. Avšak žádný respondent nezvolil možnost nikdy.

Z jakého důvodu máte ve Vaší třídě problémy s dodržováním třídních pravidel?

Tato otázka byla v dotazníku otevřená. Každý z respondentů zde zaznamenal svou stručnou odpověď, která měla za úkol zjistit, z jakého důvodu mají respondenti ve třídě problémy s dodržováním třídních pravidel. Nejčastější odpovědi respondentů byly, že velký vliv na problémy s dodržováním třídních pravidel má především vliv rodiny, a to například volná výchova ze strany rodičů, trable v rodině ovlivňují chování a jednání dětí, neúplná rodina a následná rozdílnost mezi rodičovskou výchovou, všeobecně špatné návyky v rodině a slabší sociální zázemí ze strany rodičů. Dále respondenti uváděli například výraznou osobnost žáka, který strhává nevhodným chováním pozornost na sebe a následně se nechají strhnout další žáci, nebo také silné ego jedinců ve třídě. Respondenti se shodli, že tyto dvě vlastnosti u konkrétních žáků často bývají spojovány se špatnými známkami. Dále se respondenti zmínili, že problémy s dodržováním pravidel může ovlivnit nesoustředěnost, a to například z únavy, těšení se na výlet nebo na prázdniny nebo nesoustředěnost kvůli momentálnímu počasí. U nesoustředěnosti, vykřikování a u nadměrného povídání v hodině se respondenti shodli, že se týká především žáků z nižších ročníků, a to konkrétně 1. a 2. třídy. Jako další příklady uváděli respondenti vztahy mezi žáky, ve vyšších ročnících pubertu, dále složení třídy a počet dětí ve třídě, rozpoložení třídy podle momentální nálady žáků, vyšší počet dětí s ADHD, nezáživné učivo, nezapamatování pravidel a další.

Graf č. 10: *Subjektivní hodnocení klimatu třídy*



Zdroj: Vlastní zpracování

Graf č. 10 ukazuje výsledky subjektivního hodnocení respondentů klimatu třídy. Hodnotili se na základě vlastního posouzení, jak vidí a vnímají svou třídu a její momentální klima. Použili známky jako při klasifikaci ve škole (tzn. 1 nejlépe, 5 nejhůře). Nejvíce respondentů se ohodnotilo známkou 2, a to bylo 49 % (49) respondentů. Známkou 1 se ohodnotilo 32 % (31) respondentů. Nejméně respondentů se ohodnotilo známkou 4, a to byli pouze 4 % (4) respondentů. Průměrnou známkou se hodnotilo 15 % (15) respondentů a nejhorší známkou se neohodnotil žádný respondent.

Čím žáky ve své třídě motivujete?

Tato otázka byla v dotazníku poslední otázkou a jednalo se o otázku otevřenou. Každý z respondentů zde zaznamenal svou stručnou odpověď, která měla za cíl zjistit, čím žáky ve své třídě respondenti motivují. Velká většina respondentů uvedla, že se snaží své žáky motivovat vlastním pozitivním přístupem, přirozeností, upřímností, spravedlností a být příkladem pro své žáky. Dále respondenti uváděli nevšední aktivity jako například zábavné činnosti ve výuce, výuku v přírodě, nevšední pomůcky v hodině, příklady a příběhy ze života, sportovní akce, písničky a říkanky, zapojení hudby (kytary) do hodiny nebo například přespání ve škole. Další možnosti, které respondenti uváděli, byly celoroční etapové hry, odměny a tresty, sbírání hvězdiček za vzorné chování, odměna sladkostí nebo pohlazením, zájem o žáky a úsměv, projevení vlastní radosti z práce, snaha dělat ve třídě zábavu a legraci, více volna ve výuce, budování podmínek pro zvědavost a tvořivost žáků, vyhýbání se sankcím ze strany učitele a snažit se vše řešit jako kolektiv s celou třídou laskavým přístupem. Jiné příklady, které respondenti uvedli, byly, že vše co dělají žáci, dělají především pro sebe, že nikdy není pozdě začít, že každý ve třídě je jiný, ale společně dokážou mnohem více a jiné.

6.2 Výsledky rozhovorů

Otázka č. 1: Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?

Otázka č. 1 byla pro výzkumný soubor důležitá pro porovnávání odpovědí mezi participanty. Učitel s dlouholetou praxí má jiné zkušenosti a jiné názory než učitel, který s praxí teprve začíná. Proto bylo důležité udělat rozhovory s více učiteli a s různorodou délkou jejich praxe.

Učitel 1: 20 let praxe

Učitel 2: 6 let praxe

Učitel 3: 16 let

Učitel 4: půl roku

Učitel 5: 34 let

Otázka č. 2: Co Vám pomáhá budovat autoritu ve třídě? Jak si autoritu ve své třídě utváříte?

Komunikační partneři se v této otázce shodli, že budování autority je založeno na důslednosti a zároveň důvěrnosti. Učitelům pomáhá s dětmi navazovat přátelské vztahy a pomáhá jim neustálá komunikace se žáky. Dále se shodli na tom, že je velice důležitá osobnost učitele, tedy to, jak učitel umí žáky zaujmout, a jak se před žáky učitel projevuje, a jak sám učitel umí řešit problémy.

Učitel 1: Upřímný zájem o děti, umět si s dětmi povídat i mimo vyučovací hodinu, neponižuji žáky, nedávám přehnané tresty, snažím se mít k dětem přátelský vztah.

Učitel 2: Jsem pro děti čitelná, poznají na mě aktuální naladění a snažím se být k dětem důsledná.

Učitel 3: Promlouvání k dětem a nekřičet na děti, umět se zaměřit na problém a umět ho hned řešit. Učitel by měl být na vlně pohody, pak jsou na vlně pohody i děti.

Učitel 4: Společně s dětmi si vytvářím autoritu. Dostává se mi také pomoc od kolegyně, mám možnost konzultování problému s kolegyněmi. Určitě se jedná o neustálý a dlouhodobý proces.

Učitel 5: Autorita je především vrozená. Snažím se ji budovat důraznými jasnými povely, příkazy, informacemi a příležitostně umět zvednout hlas.

Otázka č. 3: Zažil/a jste někdy ve své praxi problémy se svou autoritou? Jaké a jak jste se je snažil/a vyřešit a případně jak jste se snažil/a získat autoritu zpět?

Většina učitelů zažila nějakou zkušenost se ztrátou autority, nebo s ní měla problémy. K vyřešení problémů jim pomohl především čas a vlastní praxe nebo důslednost v dodržování pravidel, také zlepšení komunikace s dětmi i s rodiči či pomoc od kolegů. Všichni participanti se víceméně shodli, že nejtěžší to mají učitelé, kteří ve své profesi začínají.

Učitel 1: Ano zažila, jako začínající učitel, když jsem si nebyla jistá sama sebou. Zda to, co dělám, dělám správně, měla jsem strach i z rodičů, zda mě budou uznávat, zda nebudu mít na děti velké nároky.

Učitel 2: *Nezažila, snažím se vše řešit důsledností, snažím se nenechat se rozhodit, mít chladnou hlavu a být nad věcí.*

Učitel 3: *Mám pouze zkušenost, že učitelé, kteří přijdou hned po škole, to mají nejtěžší. Děti umějí vnímat to, že jsou na stejné vlně a neumějí respektovat mladého učitele.*

Učitel 4: *Ano, zažila jsem problém ve své třídě, konkrétně problém s výchovou a komunikací s dětmi. Uskutečnila jsem speciální sezení s rodiči, abych věděla, jak oni sami přistupují ke svým dětem, a snažili jsme se nalézt společnou cestu pro lepší výsledky.*

Učitel 5: *Nezažila. Důležité je umět nastavit jasná pravidla a za těmi si stát. Děti občas zkouší v první nebo i ve druhé třídě pravidla porušit, ale pak už vědí a chápou, jak se mají chovat a jsou disciplinováni.*

Otázka č. 4: Co podle Vás může vést ke ztrátě autority? Máte se ztrátou nějaké zkušenosti?

U této otázky se participanté shodli hlavně na malé sebedůvěře učitele, také se shodli na tom, že ke ztrátě může vést labilita učitele a nadměrný křik. Dále uvedli, že ke ztrátě může vést stereotypnost učitele, nespravedlnost vůči dětem a ztráta trpělivosti a nadřazenost k dětem.

Učitel 1: *Malá sebedůvěra v sebe, snaha být ve třídě nejchytřejší, nadřazenost nad dětmi.*

Učitel 2: *Časté křičení a rozčilování, emoční výkyvy, emoční nezralost, labilita, ztráta trpělivosti, příliš pevná osobnost učitele, snažit se udržet si důstojnost a vztahování přílišné pozornosti na sebe.*

Učitel 3: *Nejistota sám v sobě, malá sebedůvěra, nadbytečný křik může vést ke shození autority.*

Učitel 4: *Stereotypnost, děti si zvyknou na přístup učitele.*

Učitel 5: *Nedůslednost, neměření všem stejně, nespravedlnost, špatná komunikace.*

Otázka č. 5: Máte ve své třídě zavedená nějaká opatření jako prevenci proti ztrátě autority?

Nejčastější opatření jsou třídní pravidla, ta mají všichni participanté ve své třídě zavedená a snaží se je dodržovat. Dále se učitelé shodovali na ústní prevenci a být dobrým

příkladem pro své žáky. Jeden z dotazovaných participantů zakládá prevenci na slušnosti jednání mezi žáky ve své třídě.

Učitel 1: *Třídní pravidla, vystavená na očích, připomínáním a diskutováním o problémech, ústní prevence.*

Učitel 2: *Pomáhá řeč těla, umět se ovládat, třídní pravidla platná pro všechny, vyžadují slušnost mezi lidmi. Často různé situace převádím do reálného života, jak se chovat mezi sebou. Odpovědnost a respekt mezi sebou.*

Učitel 3: *Být dobrým příkladem a být vyrovnaný, neutíkat před problémy psaním poznámek nebo křikem. Zavedená třídní pravidla, vyřešit daný problém hned a umět problém rozebrat, umět spolupracovat s rodiči.*

Učitel 4: *Třídní pravidla, porušení znamená trest.*

Učitel 5: *Ano, často si ústně vysvětlujeme pravidla třídy, a když mluvím já, nemluví nikdo jiný.*

Otázka č. 6: Co si představíte pod kázní ve třídě?

Zajímavostí je, že pod touto otázkou si každý z učitelů představil něco jiného. Například jeden z komunikačních partnerů uvedl, že si pod kázní představuje, že se žáci nebudou navzájem vyrušovat, jiný zase uvedl, že si pod kázní představuje dodržování pravidel, a že by měl mít učitel ve třídě větší dominantu. Další z učitelů uvedl, že kázeň by měla být poslušnost a ticho v hodině, nebo si také představil nadměrné povídání a poštuchování dětí mezi sebou. Třetí participant si pod kázní představuje například toleranci a hezké chování mezi sebou a poslední uváděl pod kázní především hranice, které by žáci neměli překročit. Obecně by se dalo říct, že se participanti shodli na respektu a toleranci mezi žáky a učitelem, a na dodržování pravidel.

Učitel 1: *Čas na samostatnou práci, že se bude pracovat a nebudou se děti vyrušovat navzájem. Zároveň jsou ale hodiny nebo chvíle, kdy mohou děti být maličko hlučnější a spontánnější, ale musí se neustále respektovat mezi sebou.*

Učitel 2: *Poslušnost a ticho v hodině, když je potřeba. Také poštuchování a nadbytečné povídání.*

Učitel 3: *Když se děti umějí chovat hezky mezi sebou i k učiteli, tolerance mezi dětmi a učitelem.*

Učitel 4: *Dodržování pravidel, děti vědí, co mohou a co nemohou, učitel má větší dominantu ve třídě.*

Učitel 5: *U spousty hodin lze mít kázeň uvolněnější, ale musí děti znát hranice, přes které by neměli překročit mez.*

Otázka č. 7: Jak pracujete ve své třídě s pravidly?

U otázky č. 7 se účastníci shodli především na tvoření pravidel. S dětmi je tvoří společně a snaží se pravidla tvořit spíše jako dohodu o chování než jako příkazy a zákazy. Dále s pravidly učitelé pracují tak, že si o nich s dětmi ve třídě neustále povídají a připomínají si je.

Učitel 1: *Na začátku roku se o pravidlech mluví, děti samy navrhnou, jaká pravidla by se měli ve škole dodržovat, vystavíme si pravidla a povídáme si o nich, jedná se každý rok o podobná pravidla.*

Učitel 2: *Pravidla připomínám, čteme si je, a ptám se, když se poruší, co je špatně, nechám o pravidlech děti přemýšlet samostatně.*

Učitel 3: *Nechám děti, aby se samy zamyslely a vymyslely pravidla samy. Čím méně pravidel tím lépe.*

Učitel 4: *Společné utváření pravidel. Pravidla máme založená formou obrázků, protože některé děti ještě neumějí číst, a máme jen pár pravidel, poté s dětmi o pravidlech mluvím, aby pravidla chápaly.*

Učitel 5: *Ano, pravidla máme, ale jsou velice flexibilní. Děti mají ze začátku první třídy pravidla nastavená velmi přísně a postupně je rozvolňujeme, zpětně utahovat pravidla jdou velice těžko. Také záleží na složení třídy.*

Otázka č. 8: Jak řešíte porušování pravidel?

Účastníci se u této otázky shodli, že porušování pravidel řeší pokud možno hned a ústně. Často se snaží řešit problémy s celou třídou a hledáním důvodů, proč se pravidla porušila. Také se účastníci shodli, že nechávají vymýšlet děti, co udělat, aby se pro příště pravidla neporušila. Také se shodli, že pokud nepomáhá ústní dohoda, pak řeší

problémy většinou písemně skrze rodiče. Jeden z participantů má také zavedené speciální pracovní listy, kam zapisuje doslovné porušení pravidel a nechává tyto listy podepisovat od rodičů, poté tyto listy ukládá, aby měli děti, rodiče i učitel přehled o nevhodném chování ve třídě. Participant, který tyto listy používá, si zároveň uvědomuje, že to není z hlediska výchovy a motivace nejlepší metoda, ale že se jedná o vyzkoušenou metodu, která pomáhá postupně časem předcházet porušování pravidel.

Učitel 1: *Nejčastěji ústně a hned jak nastane problém, po opakovaném ústním napomenutí řeším skrze rodiče, přes písemné napomenutí.*

Učitel 2: *Ráznějším pohledem, zajít do jejich osobní zóny, poklepat jim na rameno. Řečí těla dát najevo, že je něco jinak. Dále používám pracovní listy s tím, že v nich mají napsáno, co je špatně, v podstatě se jedná o písemné napomenutí, následně tento list musí rodič podepsat a pracovní listy dětem ukládám pro ukázkou, jak moc daný žák pravidla porušuje a nevhodně se chová. V pracovním listě popisují doslovné porušování pravidel.*

Učitel 3: *Porušování řešíme ve třídě společně a ústní domluvou, snažíme se najít společné řešení, aby se pro příště porušení předešlo. Snažím se děti nechat samotné vymyslet řešení pro prevenci. Dále děti učím, aby si uměly navzájem odpustit a omluvit se.*

Učitel 4: *Vysvětlením, abychom znali důvod a příčinu porušení, pokud se jedná o opakované porušování, řeším trestem a skrze rodiče.*

Učitel 5: *Ústně, s celou třídou a někdy i individuálně, a hned jak se poruší.*

Otázka č. 9: Jak se porušování pravidel u žáků projevuje?

Nejčastější projevy nekázně a porušování pravidel uváděli participanté především nepozornost, nesoustředěnost, vykřikování a strhávání pozornosti na sebe. Dále se shodli, že časté porušování se projevuje také běháním po chodbách, zapomínáním věcí, a také provokací a nekamarádským chováním vůči sobě.

Učitel 1: *Nemluví jenom jeden, vykřikování, povídání si v lavici, o přestávkách běhání po chodbě, zapomínání věcí, nesoustředěnost v hodině.*

Učitel 2: *Sprostá slova, běhání po chodbě, vyrušování spolužáka, vykřikování v hodině.*

Učitel 3: *Neustálé upozorňování na sebe a svou osobu.*

Učitel 4: *Neposlouchají, běhají po třídě, vykřikování při hodině, vysoká nepozornost.*

Učitel 5: *Nekamarádkové chování vůči sobě, provokace, slovní napadání, i fyzické, děti to berou formou hry a někdo to vždy přežene.*

Otázka č. 10: Jak se snažíte ve své třídě vytvářet pozitivní klima?

U této otázky nejčastěji participanti zmiňovali, že pozitivní klima se snaží vytvářet především oni sami svým vlastním přístupem, že se snaží předávat svou dobrou náladu a naladění dětem ve třídě. Z odpovědí by se dalo usoudit, že je podle nich důležitá osobnost učitele, pokud učitel umí děti ve třídě zaujmout například svým přístupem, pak se mu daří vytvářet pozitivní klima ve třídě. Jeden z participantů také vytváří pozitivní klima svou přirozeností a snaží se nepřetvářet, jiný participant uvedl, že se snaží být důvtipný a snaží se vymýšlet pro děti hodiny více zábavné. Poslední komunikační partner uvedl, že se snaží být pro své žáky klidný a vyrovnaný učitel, a že je také velice důležité, aby děti věděly, že je učitel má rád, a také umět zapojit v hodině všechny žáky.

Učitel 1: *Dobrou náladou, úsměvem, důvtipem, vlastním přístupem.*

Učitel 2: *Přirozeností k dětem, snaha předat přirozenost osobnosti učitele, snažit se nepřetvářet.*

Učitel 3: *Povídáním, kdo se jak má, kdo se s něčím novým setkal, prevencí proti špatné náladě, vyhledávání zážitků.*

Učitel 4: *Mít dobrou náladu, o všem si s dětmi povídat, vymýšlet dětem zábavné hodiny, aby se měli na co těšit.*

Učitel 5: *Klidným jasným přístupem, aby to žáky bavilo, aby se každé dítě umělo zapojit a uchytit v hodině. Umět být klidný a rovnoměrný učitel, děti musí vědět, že ho učitel má rád.*

Otázka č. 11: Co všechno podle Vás může ovlivňovat klima třídy?

Klima třídy podle participantů ovlivňuje nejčastěji naladění žáků, to s jakou náladou žáci přijdou do třídy, a to, jak se žáci v daný den cítí. U této otázky se učitelé také shodli, že klima třídy může ovlivňovat spoustu faktorů, ale především se shodli na tom, že klima ovlivňují hlavně děti ve třídě, a že děti ovlivňuje spousta věcí, jako například počasí, co mají ten den k jídlu, zda píšou ten den test nebo jedou na výlet, zda mají rodinné potíže a

mnoho dalšího. Také učitelé zmiňovali složení třídy, osobnost učitele, negativní zkušenosti například ze školky atd.

Učitel 1: *Osobnost učitele, vztahy mezi žáky, naladění žáků, a to s jakou náladou přijdou do školy.*

Učitel 2: *Naladění žáků nebo žáka, nálada učitele, vývoj dětí, počasí, složení třídy (holky x kluci), děti uzavřenější i extrovertní, a snažit se naučit spolupracovat jako celek.*

Učitel 3: *Složení třídy, osobnost dětí, negativní zkušenosti ze školky.*

Učitel 4: *Učitel, kolektiv, jak se děti vyspí, co mají ke svačině nebo obědu, naladění dětí, počasí.*

Učitel 5: *Učitel i žák, inteligentní žák, neznalost pravidel.*

Otázka č. 12: Jak své žáky motivujete? Proč je podle Vás motivace pro žáky důležitá?

U této otázky se komunikační partneři shodli, že nejdůležitější je budovat v dětech neustále jejich vnitřní motivaci, chtít se učit. Jako nejčastější motivaci účastníci uváděli pochopení probíraného učiva na příkladech z běžného života. Převádění učiva na reálný život a podávat vysvětlení a důvody, proč dané učivo potřebujeme. Jeden z učitelů uvedl jako motivaci odměny, další zmínil změnu aktivit ve výuce nebo také zařazení her do výuky.

Učitel 1: *Zařazení hry do výuky, přehled o tom, co je na celý den čeká, co se nového naučí, a důležitá je budovat u dětí vnitřní motivace.*

Učitel 2: *Snažím se podporovat vnitřní motivaci, vysvětlovat důvod a smysl toho, co děláme, převádět učení do reálného života, nebo také změnou aktivit.*

Učitel 3: *Snažím se budovat dobrou náladu, pak se toho hodně naučíme, budeme chodit do školy rádi, a budeme si to užívat. Když se budují kamarádské vztahy, pak jde všechno líp.*

Učitel 4: *Formou odměn, když se jim něco povede, sbírají sovičky (body).*

Učitel 5: *Pochopením učiva na příkladech s reálným životem, a že všechno se vším souvisí, a že se jim učení ve škole bude hodit i v reálném životě.*

Otázka č. 13: Mluvíte často s dětmi o jejich pocitech a problémech? Jakým způsobem? Máte nějakou metodu? (Například třídnické hodiny, konzultace, anonymní vzkazy, ...)

Participantů se u této otázky shodli, že jsou s dětmi v kontaktu neustále, neustále s dětmi komunikují a snaží se s dětmi komunikovat přirozeně. Také se shodli, že pokud mají žáci nějaký problém, často umějí přijít sami, a pokud nastane jakýkoliv problém, pak se také shodli, že problém řeší okamžitě a na nic nečekají. Někteří participantů se také snaží dělat speciální třídnické hodiny na projevení emocí. Dále se jeden z komunikačních partnerů zmínil, že se snaží budovat důvěru k dětem.

Učitel 1: *Ano, neustálou komunikací, předáním vlastního názoru, přirozeným rozhovorem. Také děláme třídnické hodiny na karty emocí.*

Učitel 2: *Ano, komunikací, ale pokud žáci sami zajdou si o problému povídat, dále budováním důvěry mezi sebou, a někdy děláme speciální třídnické hodiny na anonymní emoce.*

Učitel 3: *Pouze když se upozorní na problém, pak s dětmi sama více komunikuji. Dále si všímám emočně citlivého žáka více individuálně, vedeme často rozhovory v hodinách a děláme třídnické hodiny kdykoliv je potřeba, například i v hodině.*

Učitel 4: *Spíše neřeším, pouze když děti mají samy nějaký problém, pak si přijdou promluvit samy, anebo když to na daném žákovi poznám, pak za ním zajdu a řeším individuálně.*

Učitel 5: *Ano řešíme to rozhovorem a diskuzí, často a hned. Nečekám na třídnické hodiny, když to vyplyne ze situace, tak to řešíme okamžitě. Zároveň žáci umějí problémy řešit samy a umějí i vyzdvihnout slabšího žáka ve skupinové práci.*

Otázka č. 14: Jakým způsobem se snažíte vybudovat svou třídu jako fungující kolektiv?

Dva participantů se shodli, že pro fungující kolektiv je důležité být jako učitel přirozeným příkladem a ukázat jim svým osobním přístupem, jak se umět vcítit do druhého a být empatický. Jeden z participantů uvedl, že je dobré umět dětem odlehčit od výuky nebo zpestřit dětem pobyt ve škole nevšedními a zábavnými aktivitami. Další uvedl velice zajímavý způsob, a to, že je důležité umět dětem ve třídě vysvětlit a ukázat, že zapojení slabších jedinců ve třídě může být pro všechny přínosné, ale také uvedl, že ne vždy v každé třídě chtějí být všichni do skupinové práce zapojení. Další výhodou pro fungující

kolektiv je to, když se děti znají už ze školky, a také uvedl, že se snaží často využívat skupinové práce a často mění zasedací pořádek, aby se všechny děti lépe poznaly. O této otázce bychom mohli obecně říct, že skupinové práce mají participanti pro fungující kolektiv velice oblíbené.

Učitel 1: *Rozhovorem a příkladem, osobním přístupem, umět se vcítit do druhého.*

Učitel 2: *Přirozeně, umět se respektovat, umět si myslet své ale neurážet se, nevnucovat svou pravdu někomu, kdo jí nechce.*

Učitel 3: *Neustálým kontaktem se třídou, umět třídě odlehčit od učení, zpestřit dětem pobyt ve škole jinými aktivitami, například stejným oblečením atd.*

Učitel 4: *Je dobré, když se děti znají už ze školky. Dále se snažím odbourat mezi dětmi konflikty, když si něco udělají, snažím se s nimi budovat nové začátky. Každý měsíc mají nový zasedací pořádek, aby se všechny děti lépe poznaly, tvořím skupinové práce, kde se lépe poznají.*

Učitel 5: *Snažím se jim ukázat, že i slabší žák ve třídě může být užitečný, a aby ho uměly brát jako sobě rovnému a respektovat ho. Zapojením slabších jedinců do kolektivu, někdo je ale i přes všechnu snahu rád sám.*

Otázka č. 15: Co byste řekl/a, že je důležité pro profesní úspěšnost učitele?

Poslední otázka měla za úkol zjistit, co je podle participantů důležité pro profesní úspěšnost učitele. Často se shodovali, že je důležité mít rád děti a hlavně bez rozdílů, těšit se do práce a mít z ní radost. Někteří participanti také zmínili, že je důležité nebrat osobní věci do výuky, mít jako učitel čistou hlavu a nadhled. Jeden participant také uvedl, že je dobré být v kontaktu s kolegyněmi a mít kolem sebe spolehlivý a dobrý učitelský kolektiv.

Učitel 1: *Radost z práce, jít rád do školy a mít rád děti bez rozdílů a umět přijmout děti takové jaké jsou.*

Učitel 2: *Mít pevné nervy, nadhled, důslednost k dětem, umět projevit své emoce a nedráždit děti.*

Učitel 3: *Být v kontaktu s kolegyněmi, možnost podívat se na jiné školy, porovnat jiný přístup učitelů, nadhled učitele.*

Učitel 4: *Aby ho bavila práce a chodil do práce rád, kladný vztah k žákům, mít čistou hlavu, nebrat osobní věci do výuky.*

Učitel 5: *Mít přirozenou autoritu u žáků, umět uznat chybu, být osobností a vzorem pro děti, umět ukázat i nedokonalou stránku.*

7 ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Výzkumného šetření, které mělo za cíl zjistit, jak si učitelé na 1. stupni ZŠ utvářejí autoritu u žáků, jaký mají učitelé na autoritu pohled, a zda ví, jakým způsobem si autoritu učitele udržet a jaké problémy mohou nastat neudržením autority. Dále jaké mají učitelé zkušenosti s porušováním kázně u žáků, jaké jsou projevy nekázně ve třídě, a jak nekázeň učitelé ve třídě řeší, také jaký mají učitelé pohled na klima třídy a jak ve třídě pozitivní klima budují. Na základě tohoto výzkumného šetření, které probíhalo prostřednictvím dotazníků a rozhovorů se podařilo nasbírat větší množství dat, díky kterým je možné odpovědět na výzkumné otázky. Obou částí výzkumného šetření se účastnilo více než 100 respondentů. Na základě toho bylo shromážděno dostatečné množství odpovědí, které nám umožnily nahlédnout na to, jak pedagogové nahlíží na danou problematiku. Je nutné podotknout, že výsledky výzkumu jsou v určité míře ovlivněny rozdílnými zkušenostmi jednotlivých pedagogů.

Co si učitelé představují pod autoritou učitele?

Dle dotazníkového šetření a vedených rozhovorů bylo zjištěno, že učitelé si svou autoritu nejčastěji budují na základě důslednosti a důvěrnosti vůči žákům. Učitelům záleží na navázání přátelských vztahů s dětmi a snaží se s dětmi co nejvíce komunikovat. Dále výsledky ukázaly, že u autority učitele je velice důležitá také osobnost učitele. Učitel, který umí především zaujmout tím, jak se sám chová, jakým způsobem jedná a jak vystupuje. Díky své osobnosti může být pro své žáky vzorem, a tím je učitelova autorita posílena. V dotazníkovém šetření byla otázka, co nejvíce vystihuje autoritu učitele, nejvíce respondentů se u této otázky shodlo, že nejdůležitější je umožnit žákům osobnostně růst, být jim příkladem a vést je k samostatnosti a odpovědnosti. To si pod autoritou učitele představuje 21 % dotazovaných respondentů z dotazníkového šetření. Dále si respondenti pod autoritou učitele představují vést žáky k respektu a k úctě skrze vztahy. Výsledky také ukázaly, že učitelům pomáhá k budování autority dodržování třídních pravidel. Také bylo zjištěno, že je velice důležité pro autoritu učitele umět být spravedlivý učitel a mít stejné měřítko ke všem žákům. Dále učitelé uvedli, že je pro ně a jejich autoritu důležité mít nadhled, humor, a také mít jako učitel sebevědomí. Na základě výsledků rozhovorů bylo zjištěno, že pro profesní úspěšnost učitele a jeho budování autority je potřeba mít práci učitele rád, učitel by se měl do práce a na své žáky

těšit a měl by umět oddělit svůj osobní život od života profesního. Respondenti měli za úkol také zhodnotit svou autoritu učitele ve své třídě, výsledky dopadly více než uspokojivě, kdy většina respondentů ohodnotila svou autoritu známkami nadprůměrnými.

Jaké mají učitelé zkušenosti se ztrátou autority?

Druhá výzkumná otázka cílila na zjištění zkušeností učitelů se ztrátou autority. Většina učitelů nějakou zkušenost se ztrátou má. Dle výsledků má nejvíce problémů s autoritou učitele převážně začínající učitel. Ke ztrátě autority může vést podle učitelů nejčastěji slabá sebedůvěra učitele, učitelova stereotypnost, nadřazenost a častý křik na žáky, nespravedlnost, a také emoční labilita učitele. Dále výsledky ukázaly, že 57 % učitelů si myslí, že je těžké si autoritu učitele udržet, a jako nejčastější důvody uvedli volnou výchovu ze strany rodičů. Ta podle učitelů nepodporuje respektování školy a učitele. Rodiče, podle učitelů, často nerespektují samotného učitele, a poté je pro učitele těžké si u žáků autoritu vybudovat. Jako prevenci proti ztrátě autority respondenti uváděli důslednost v dodržování třídních pravidel, zlepšení komunikace mezi učitelem a žáky, a také mezi učitelem a rodiči. Výsledky také ukázaly, že je důležité mít podporu od kolegů.

Jak si představují učitelé kázeň ve své třídě?

Třetí výzkumná otázka měla za úkol zjistit, co si učitelé představují pod kázní v jejich třídě. Z dotazníkového šetření vyplynulo, že většina respondentů souhlasí s tvrzením, že pořádek ve třídě může ovlivnit efektivitu a průběh výuky, a také se 87 % respondentů shodlo na tom, že žáci ve třídě mají více svobody ale také zodpovědnosti, pokud ve třídě funguje kázeň a je ve třídě pořádek. Z rozhovorů vyplynulo, že kázeň si učitelé představují převážně jako respekt, toleranci a dodržování třídních pravidel. Pod pravidly si učitelé představují především dohodu o chování mezi učitelem a žáky. Podle učitelů je kázeň také provokativní chování mezi žáky, například poštuchování, dále také nadměrné neovladatelné povídání, které často narušuje průběh výuky.

Jakou mají učitelé zkušenost s porušováním kázně žáků, jaké jsou její projevy a jak ji řeší?

Čtvrtá výzkumná otázka zjišťovala, jakou mají učitelé zkušenost s porušováním kázně u žáků. Velký vliv má na kázeň a výchovu ve třídě především výchova a návyky z rodiny. To

byl podle respondentů nejčastější důvod nekázně ve třídě. Podle učitelů za porušováním kázně stojí nejčastěji volná výchova ze strany rodičů, také za to můžou neshody a starosti v rodině, například to, že rodiče žáka žijí odděleně, a každý z rodičů má na žáka jiné nároky, a také jiné nároky na žáka má posléze i škola. Dále učitelé uvedli, že nekázeň se také projevuje pod silnou osobností žáka ve třídě, který často vzdoruje a následně stahuje jiné žáky na svou stranu. Další projevy nekázně se podle učitelů projevují z nesoustředěnosti, která může být zaviněna například těšením se na nějakou událost, také uváděli nadměrné povídání, ve vyšších ročnících také kázeň ve třídě ovlivňuje puberta nebo složení třídy a počet dětí ve třídě. Jako další méně časté projevy respondenti uváděli nadměrné běhání po škole mimo vyučovací hodinu, zapomínání věcí a nepěkné chování mezi žáky. Učitelé mají s porušováním kázně zkušenosti pouze občasné, to ve výsledku uvedlo 74 % dotazovaných respondentů. Jako prevenci doporučují zavedení pravidel ve třídě a jejich přísné dodržování, také uváděli, že se snaží být se svými žáky neustále v kontaktu a snaží se s žáky přirozeně komunikovat a budovat si důvěrný vztah mezi učitelem a žákem. Porušování následně řeší ihned a většinou ústně, pokud je porušení kázně opakované a intenzivnější, pak řeší problémy s žáky skrze rodiče. Často se respondenti shodli, že porušování také řeší, pokud možno, s celou třídou, a s celou třídou se snaží najít řešení následnému předcházení dalšímu porušování pravidel.

Jaký mají učitelé pohled na klima třídy a jak ve třídě pozitivní klima budují?

Poslední výzkumná otázka se soustředila na zjištění klimatu ve třídě. Učitelé vnímají klima třídy velmi pozitivně, snaží se jej budovat především vlastním postojem a snaží se být pozitivním příkladem pro své žáky. Klima utvářejí převážně svou pozitivní náladou, kterou se svým žákům snaží předat. Pro učitele je důležitá jejich osobnost, to jak přistupují ke své práci a k dětem, to se následně projeví na vytvořeném klimatu ve třídě. Dle výsledků z dotazníkového šetření a vedených rozhovorů se respondenti nejčastěji shodovali, že klima třídy nejčastěji ovlivňuje nálada žáků, a také uvedli, že nálada žáků se mění a řídí často podle různých faktorů. Žáci jsou velmi citliví, a učitelé se pro své žáky snaží být přirození, klidní a vyrovnaní. Také se učitelé pro pozitivní klima třídy snaží budovat svou třídu jako fungující kolektiv a jako nejčastější metodu používají skupinové práce, a zapojení všech žáků ve třídě, aby fungujícího kolektivu dosáhli. Respondenti

také uvedli, že pro pozitivní klima třídy je důležité, zda učitel své žáky umí zaujmout a také je vnitřně motivovat. Učitelé se své žáky snaží motivovat skrze jejich vnitřní chtění poznávat, proto učivo nejčastěji vysvětlují na příkladech z reálného života, aby žáci měli pochopení, proč se dané učivo učí. Také se žáky snaží učitelé motivovat skrze odměny, hry, pobytem v přírodě, úsměvem a pozitivní náladou, překonáním těžkých překážek a umět vést žáky k samostatnosti.

8 DISKUZE

Problematika utváření autority učitele je téma velmi diskutované, týká se všech učitelů a je to téma důležité především pro začínající učitele. Dle Holečka (2014) je nízké sebevědomí začínajících učitelů příčinou toho, že si neudrží kázeň ve své výuce, že nekladou důraz na dodržování pravidel, což má často za následek jejich nespokojenost se svou profesí a neefektivnost jejich výuky a vyústí v to, že tito lidé opouštějí školství.

Hlavním důvodem, proč jsem si vybrala toto téma mé diplomové práce, je takový, že jako budoucí začínající učitel se s touto problematikou budu ve své profesi setkávat. Chtěla jsem zjistit, co si učitelé představují pod autoritou, jaké mají zkušenosti s její ztrátou, případně co ke ztrátě autority může vést, a co mají učitelé zavedené jako prevenci proti ztrátě autority. Dále jsem chtěla zjistit, co si učitelé představují pod kázní ve třídě, jak řeší její porušování, a jaké jsou nejčastější projevy porušování kázně. Také mě v psaní mé práce zajímalo, jaký mají učitelé pohled na klima třídy, a jak klima ve své třídě budují.

Jak již bylo zmíněno, výzkumné šetření probíhalo pomocí dotazníkového šetření, které jsem doplnila o vedené rozhovory s učiteli 1. stupně základní školy. Na základě pěti hlavních cílových otázek jsem sestavila dotazník a otázky určené pro rozhovory s učiteli 1. stupně základních škol. Dotazník i rozhovory byly určené pouze pro učitele 1. stupně základních škol. Vyplněný dotazník se vrátil od 99 respondentů, rozhovory byly uskutečněny s pěti pedagogy s různou délkou praxe.

Vališová (2012) ve svém výzkumu zjišťuje, že učitelé nechápu autoritu pouze jako izolovaný faktor, ale zmiňují v souvislosti s ní mnoho zajímavých postřehů. Nejen, že učitelé poukázali na to, že autoritu potřebují ke splnění výukových cílů, a to za pomoci kázně, dobrých komunikačních dovedností či respektu, ale také k tomu, aby navodili ve třídě přátelskou atmosféru, navázali s dětmi pozitivní vztahy, a také ve svém výzkumu uvedla to, že učitelé využívají své autority k tomu, aby žáci mezi sebou měli kladné vztahy. První výzkumnou otázkou jsem cílila na zjišťování povědomí učitelů 1. stupně základních škol o jejich představě o autoritě. V současné době učitelé autoritu berou jako důvěrnost mezi učitelem a žákem, která je založená na učitelovi důslednosti. Také autoritu chápou tak, že učitel by měl být vybaven dobrými komunikačními schopnostmi

a dovednostmi, a také je pro učitele a jeho autoritu důležitá učitelova osobnost, aby dokázal vést vyučovací proces a uměl přitom své žáky zaujmout.

Další výzkumná otázka zjistila nasbírané zkušenosti učitelů se ztrátou autority učitele 1. stupně ZŠ. Podle výsledků má největší problém s udržením a získáním autority učitel začínající ve své profesi. 57 % učitelů, si myslí, že je autoritu těžké udržet a jako nejčastější důvod uváděli volnou nebo nesjednocenou výchovu ze strany rodičů. Na tuto otázku dále respondenti odpovídali také slabou sebedůvěru učitele, učitelovou nadřazeností vůči žákům a nadbytečný křik na žáky. Gordon (2015) uvádí, že společnost převedla na učitele část rodičovské autority. Představy rodičů jsou takové, že každý, kdo dohlíží na děti, potřebuje autoritu. Dále jsem ve svém výzkumu zjistila, že učitelé proti ztrátě autority doporučují důslednost v dodržování třídních pravidel, zapracování na zlepšení komunikace mezi učitelem a žáky a mezi učitelem a rodiči. Dále výsledky ukázaly, že je důležité mít také podporu od kolegů.

V další otázce bylo, co si učitelé představují pod kázní ve třídě. 87 % učitelů souhlasí s tím, že pořádek ve třídě může ovlivnit efektivitu a průběh výuky, a že mají žáci ve třídě více svobody a zodpovědnosti, pokud ve třídě funguje kázeň. Z rozhovorů vyplynulo, že kázeň je podle učitelů dodržování třídních pravidel, tolerance a respekt. Dále učitelé také uvedli, že kázeň je provokativní chování mezi žáky a nadměrné a neovladatelné povídání. Bendl (2004) chápe školní kázeň jako vědomé dodržování školního řádu a pravidel vytvořených učiteli nebo zaměstnanci školy. Kyriacou (2012) si pod kázní zase představuje řád a pořádek pro efektivní učení žáků ve třídě, pro toto tvrzení uvádí, že je nutné, aby byl učitel vybaven dobrými dovednostmi. Pokud je učitel schopný žáky ve třídě zaujmout a efektivně žáky ve třídě vést k výuce tak, aby se dokázaly soustředit a nedělali nepořádek, pak učitel ve třídě nemusí řešit kázeň a nevhodné chování žáků.

Záměrem čtvrté výzkumné otázky bylo zjistit, jakou mají učitelé zkušenost s porušováním kázně žáků, jaké jsou její projevy a jak ji učitelé na 1. stupni ZŠ řeší. Z výzkumu vyplývá, že velký vliv má na kázeň a výchovu ve třídě především výchova a návyky z rodiny. Podle učitelů stojí za porušováním kázně nejčastěji volná nebo nesjednocená výchova ze strany rodičů, a také to, že za nevhodné chování u dětí mohou často problémy a starosti v rodině, jako jsou rodiče žijící odděleně apod. Dále výzkum zjistil, že časté projevy nevhodného chování, je silná osobnost jedince, nesoustředěnost,

která je často zaviněná těšením se žáků na nějakou událost, nadměrné povídání u mladších žáků a u starších žáků přicházející puberta. Dále výzkumné šetření zjistilo, že 74 % učitelů má s porušováním kázně zkušenosti pouze občasné. Pod prevencí uváděli zavedení a přísné dodržování třídních pravidel, přirozený a nepřetržitý kontakt se třídou a také pokud se nevhodné chování projevuje, pak ho řešit ihned. Petty (2013) uvádí, že příčiny nekázně jsou například nevhodná práce ze strany učitele, zkoušení učitelovy trpělivosti, snaha upoutat pozornost za každou cenu, dále že učitel užívá svého postavení neúčinně a neefektivně a také chování žáků pod vlivem stresu. Také uvádí, že řešení problémů by mělo být mezi čtyřma očima a při opakované nekázni by mělo nastat stupňování reakce. Kyriacou (2012) doporučuje jako prevenci sledování žáků ve vyučování, neustálý kontakt s žáky, změnu a flexibilitu práce, nebo také přesazování žáků ve třídě.

Záměrem poslední výzkumné otázky bylo zjistit, jaký mají učitelé pohled na klima třídy a jak pozitivní klima ve třídě budují. Gabašová & Vosmik (2019) popisují, co by mohlo pozitivnímu klimatu ve třídě pomoci. Jedná se o týmovou spolupráci ze strany školy i rodiny, hledání vhodných her a aktivit na podporu komunikace ve třídě a ocenění žáků ve třídě za konkrétní věci. Z výzkumu vyplynulo, že učitelé se snaží vytvářet pozitivní klima především vlastním postojem, dobrou náladou, a převážně se také odpovídající respondenti shodli na tom, že pro vytváření pozitivního klimatu je důležitá osobnost učitele. Učitel ve své třídě může vytvořit takové klima, které může zásadně ovlivnit to, jak se žáci budou učit, jaký budou mít postoj k učení a jakou budou mít vnitřní motivaci. Proto jsou dovednosti učitele pro vytvoření pozitivního klimatu velice důležité. (Kyriacou, 2012)

ZÁVĚR

V diplomové práci byla nastíněna problematika utváření autority učitele a její rizikové faktory spojené s udržení autority učitele 1. stupně ZŠ. Při zpracování teoretické části jsem si vytvořila na základě odborné literatury z oblasti pedagogiky pro učitele a internetových zdrojů podklady pro výzkumné šetření, které bylo náplní mé praktické části. Teoretická část přibližuje samotný pojem autorita jako pedagogický problém. Dále se diplomová práce zabývá autoritou učitele a nedílnou součástí mé práce je také autorita spojená s kázní. Poslední větší kapitolou je klima třídy.

Hlavním cílem bylo poukázat na to, jaký mají učitelé pohled na budování a udržení autority. Praktická část měla za cíl zjistit, jak učitelé budují svou autoritu, jaký mají na autoritu pohled, jaké mají zkušenosti s autoritou a případně i její ztrátou. Také jsem v praktické části zjišťovala, jakou mají učitelé zavedenou prevenci proti ztrátě autority, jak řeší učitelé problémy s kázní ve třídě, a jak se snaží podporovat a utvářet pozitivní klima ve své třídě. Jako metodu výzkumu jsem zvolila dotazníkové šetření doplněné o rozhovory s učiteli 1. stupně ZŠ. Respondenti byli pouze učitelé 1. stupně základní školy. Pro vyhodnocení se mi podařilo shromáždit dostatek dat, aby mohl být výsledek považován za průkazný. Získané údaje jsem zpracovala do grafů a odpovědí.

Z výsledků vyplývá, že pro učitele je autorita velice důležitá. Její budování není snadné, a to převážně pro začínající učitele. Dále výsledky ukázaly, že autorita je pro učitele důležitá také především z hlediska utváření pozitivního klimatu třídy, také díky autoritě mohou učitelé zabránit nekázní ve třídě, či případnému zabránění nevhodnému chování ze strany žáků. Autorita také podle učitelů a zjištěných výsledků pomáhá zaujmout žáky ve třídě, a to především autorita spojená s osobností učitele. Učitelé vidí jako smysluplné snažit se být přirozeným vzorem pro své žáky, dále se snaží vést žáky k dodržování stanovených třídních pravidel jako dohodu o chování mezi sebou, a mezi učiteli a žáky, a také se učitelé snaží své žáky vnitřně motivovat. Odpovědi učitelů v rámci dotazníkového šetření poukazují na problémy spojené s autoritou z důvodu volné výchovy ze strany rodičů, to učitelům stěžuje budování jejich autority. Domnívám se, že dnešní doba vytváří na učitele silný tlak z hlediska výchovy k jejich žákům. Mnoho učitelů si také myslí, že je důležité, pro předcházení ztráty autority učitele, být důsledný v dodržování stanovených třídnických pravidel, snažit se budovat si jako učitel

sebedůvěru a nebýt stereotypní ve vyučování, kdy hrozí riziko, že se žáci začnou nudit a budou předvídat učitelovo jednání. Také se učitelé ve výsledcích shodli, že je pro utváření autority dobré mít jako učitel nadhled a mít smysl pro humor.

Kdybych měla shrnout výsledky diplomové práce, myslím si, že mohou být užitečné pro začínající učitele, a také pro všechny učitele, kteří si s autoritou nevědí rady. S autoritou a jejím budováním se setkává v profesi učitele dozajista každý učitel. Metody, jak budovat autoritu, jak předcházet její ztrátě, jak vytvářet pozitivní klima a jak umět motivovat žáky, jsou shrnuty přímo z praxe učitelů a mohou být pro jiné učitele cennou inspirací.

Práce mě v průběhu zpracování obohatila o řadu cenných poznatků a informací, které mohu využít ve své budoucí profesi učitelky 1. stupně základní školy.

Také bych chtěla svou práci na závěr obohatit a ukončit mottem:

Nejlepším učitelem není ten, kdo toho nejvíce ví,

nejvíce vydrží,

je stejně zdatný na tenisovém kurtu jako na mezinárodní konferenci.

Skutečnou osobností je ten,

kdo dovede ve svých žácích rozvíjet touhu po dalším poznávání,

rozvíjet schopnosti, o nichž neměli tušení;

kdo dovede přimět lidi, aby se snažili „být sami sebou“,

pochopit své možnosti ve všech sférách a dosáhnout optima;

kdo dokáže vést žáky tak, aby mohli teorií i praxí překročit limity generace svých učitelů.

Jaroslava Pešková

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Knižní zdroje:

AUGER, Marie-Thérèse, Christiane BOUCHARLAT a Lucie HUČÍNOVÁ. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-907-0

BEDRNOVÁ, Eva a Ivan NOVÝ. *Moc, vliv, autorita*. Praha: Management Press, 2001. ISBN 80-7261-053-8

BENDL, Stanislav. *Školní kázeň: metody a strategie*. Praha: ISV, 2001. Pedagogika. ISBN 80-85866-80-3

BENDL, Stanislav. *Jak předcházet nekázní, aneb, Kázeňské prostředky*. Praha: ISV nakladatelství, 2004. ISBN 80-86642-14-3

BENDL, Stanislav. *Kázeňské problémy ve škole*. Praha: Triton, 2004. ISBN 80-7254-453-5

BUCHTOVÁ, Tereza. *Kázeň a začínající učitel: faktory ovlivňující kázeň ve výuce začínajících učitelů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5782-6

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2742-4

ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. Druhé, přepracované vydání. Praha: Grada, 2014. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4639-5

GABAŠOVÁ, Jitka a Miroslav VOSMIK. *Asistent pedagoga a klima třídy*. Praha: Dr. Josef Raabe, 2019. Dobrá škola. Management třídy. ISBN 978-80-7496-419-0

JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Přeložila Jana SLAVÍKOVÁ. Praha: Grada, 2018. Psyché. ISBN 978-80-271-0586-1

KASÍKOVÁ, Hana a Alena VALIŠOVÁ. *Pedagogické otázky současnosti: (učební text pro studenty učitelství)*. První vydání. Praha: ISV nakladatelství, 1994. ISBN 80-85866-05-6

- KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Čtvrté vydání. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0052-9
- LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 80-7041-088-4
- MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3
- PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Šesté, rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Sedmé, aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Třetí, přepracované a aktualizované vydání. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-047-X
- STROUHAL, Martin. *Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny: klíčové momenty ve vývoji myšlení o výchově, výchovné antinomie a mnohost pedagogických diskursů, teorie výchovy mezi filozofií a vědou, výchova jako formativní proces, pedagogika v období postmoderny, pedagogika jako snění o ideálech*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4212-0
- VALIŠOVÁ, Alena a KOLEKTIV. *Autorita ve výchově*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-857-3
- VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. Druhé, rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2011. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3357-9
- VALIŠOVÁ, Alena a KOLEKTIV. *Autorita v edukační a sociální práci*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2012. ISBN 978-80-7395-507-6
- VALIŠOVÁ, Alena. *Jak získat, udržet a neztrácet autoritu*. Praha: Grada Publishing, 2008. Psychologie pro každého. ISBN 978-80-247-2282-5
- VALIŠOVÁ, Alena. *Autorita a proměny jejího pojetí v edukačním prostředí*. Praha: Karolinum, 2011. Acta Universitatis Carolinae. Philosophica et historica. ISBN 978-80-246-1939-2

VALIŠOVÁ, Alena. *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-624-4

Internetové zdroje:

Pedagogika: Osobnost pedagoga. *Skolni.eu* [online]. 2019 [cit. 2023-02-15]. Dostupné z: <https://pedagogika.skolni.eu/pedagogika/osobnost-pedagoga/#5>

Psychologie, pedagogika: Styly výchovy v rodině. *Studentske.cz* [online]. 2008 [cit. 2023-02-15]. Dostupné z: <https://psychologie-pedagogika.studentske.cz/2008/06/styly-vchovy-v-rodin.html>

Činitele rozhodující a ovlivňující vznik autority učitele. *Clanky.rvp.cz* [online]. 30. 5. 2019 [cit. 2023-03-15]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZS/22024/CINITELE-ROZHODUJICI-A-OVLIVNUJICI-VZNIK-AUTORITY-UCITELE.html>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Dotazník

Příloha č. 2 – Rozhovor

Příloha č. 1 – Dotazník

Dotazník pro učitele 1. stupně ZŠ

Utváření autority učitele na 1. stupni základních škol

Dobrý den,

jmenuji se Eva Kyrianová a jsem studentkou Pedagogické fakulty Jihočeské Univerzity v Českých Budějovicích.

Ráda bych Vás požádala o vyplnění krátkého dotazníku k mé diplomové práci na téma UTVÁŘENÍ AUTORITY UČITELE NA 1. STUPNI ZŠ. Cílem výzkumného šetření je poukázat, při zachování anonymity sdělení, na to, jak vnímáte autoritu učitele a jaký máte pohled na autoritu učitele, jakým způsobem si autoritu vybudovat, jak si autoritu udržet a jaké problémy mohou nastat neudržením autority.

Mnohokrát děkuji za Váš čas strávený nad vyplněním tohoto dotazníku.

1. Jaké je Vaše pohlaví?

- a) žena
- b) muž

2. Jaký je Váš věk?

- a) 18-25 let
- b) 26-35 let
- c) 36-45 let
- d) 46-60 let
- e) 61 a více

3. Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?

- a) Do 5 let
- b) 6-10 let
- c) 11-20 let
- d) 21-30 let
- e) Nad 30 let

4. Co podle Vás autoritu učitele nejlépe vystihuje? Seřadte podle důležitosti dané možnosti. Změňte pořadí položek dle svých preferencí. (1. - nejdůležitější, poslední – nejméně důležitá)

1. tvořit a budovat si vlastní osobnost, pracovat na sobě, osvojovat si některé kompetence
2. důvěřovat sobě a žákům
3. umožnit žákům osobnostně růst, být jim příkladem, vést je k samostatnosti a odpovědnosti
4. vést žáky k respektu a k úctě skrze vztahy
5. učitel by se měl správně rozhodovat a umět vytvářet ve třídě atmosféru žákům k plnění cílů a osobního růstu
6. učitel by se měl naučit vyrovnat se s nástrahami, které v jeho profesi mohou nastat nebo je případně umět včas odhalit
7. umět zamezit případnému násilí ve třídě a mít záruku k dodržování společně stanovených pravidel
5. **Jakou známkou byste ohodnotil/a svou autoritu? (1 – velmi dobrá, 5 – mám s autoritou problémy)**

1 2 3 4 5

6. **Jakým způsobem jste si svou autoritu vybudoval/a (případně budujete)? Popište prosím, pár slovy. (Otevřená otázka.)**
7. **Myslíte si, že je pro učitele těžké si ve třídě autoritu udržet? A proč?**
 - a) Ano.
A proč?
 - b) Ne.
A proč?
 - c) Nevím.
8. **Jak moc souhlasíte s tím, že pořádek ve třídě může ovlivňovat efektivitu a průběh výuky?**
(naprosto nesouhlasím) 1 2 3 4 5 6 7 (naprosto souhlasím)

9. Souhlasíte s tím, že když ve třídě funguje kázeň, pak mají žáci ve třídě více svobody a zodpovědnosti?

- a) souhlasím
- b) nesouhlasím
- c) nevím

10. Jak často máte ve Vaší třídě problémy s dodržováním třídních pravidel?

- a) Stále
- b) Velmi často
- c) Často
- d) Občas
- e) Nikdy

11. Z jakého důvodu máte ve Vaší třídě problémy s dodržováním třídních pravidel?

Popište prosím, pár slovy. (Otevřená otázka)

12. Kdybyste měl/a ohodnotit svou třídu a její momentální klima, jakou známku byste zvolil/a? (1 – velmi dobré, 5 – špatné)

1 2 3 4 5

13. Čím žáky ve své třídě motivujete? Popište prosím, pár slovy. (Otevřená otázka)

Příloha č. 2 – Rozhovor

Rozhovory pro učitele 1. stupně ZŠ

Otázky k rozhovorům pro učitele 1. stupně ZŠ

- 1) Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?
- 2) Co Vám pomáhá budovat autoritu ve třídě? Jak si autoritu ve své třídě utváříte?
- 3) Zažil/a jste někdy ve své praxi problémy se svou autoritou? Jaké a jak jste se je snažil/a vyřešit a případně jak jste se snažil/a získat autoritu zpět?
- 4) Co podle Vás může vést ke ztrátě autority? Máte se ztrátou nějaké zkušenosti?
- 5) Máte ve své třídě zavedená nějaká opatření jako prevenci proti ztrátě autority?
- 6) Co si představíte pod kázní ve třídě?
- 7) Jak pracujete ve své třídě s pravidly?
- 8) Jak řešíte porušování pravidel?
- 9) Jak se porušování pravidel u žáků projevuje?
- 10) Jak se snažíte ve své třídě vytvářet pozitivní klima?
- 11) Co všechno podle Vás může ovlivňovat klima třídy?
- 12) Jak své žáky motivujete? Proč je podle Vás motivace pro žáky důležitá?
- 13) Mluvíte často s dětmi o jejich pocitech a problémech? Jakým způsobem? Máte nějakou metodu? (Například třídnické hodiny, konzultace, anonymní vzkazy,....)
- 14) Jakým způsobem se snažíte vybudovat svou třídu jako fungující kolektiv?
- 15) Co byste řekl/a, že je důležité pro profesní úspěšnost učitele?