

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií



Bakalářská práce

Martina Sapíková

Autorita učitele

Olomouc 2019

vedoucí práce: doc. Mgr. Štefan Chudý, Ph.D.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Autorita učitele“ vypracovala samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 18.4.2019

.....
Martina Sapíková

Ráda bych poděkovala doc. Mgr. Štefanovi Chudému, Ph.D. za vstřícný přístup, odborné vedení a věcné připomínky v průběhu zpracování bakalářské práce. Také bych chtěla poděkovat učitelům a žákům ze základních škol, díky kterým jsem mohla realizovat nezbytný průzkum pro tuto práci.

Obsah

Úvod.....	6
Cíl bakalářské práce	8
Teoretická část	9
1 Charakteristika autority	10
1.1 Pojem autorita	10
1.2 Vybraná kritéria členění autority a její typologie	10
1.3 Autorita z hlediska ontogenetického vývoje	12
1.4 Vztah mezi autoritou a výchovou	14
2 Autorita učitele	15
2.1 Osobnost učitele	15
2.2 Typologie osobností	16
2.3 Kompetence učitele	17
2.4 Pedagogická komunikace a interakce ve výuce	22
2.4.1 Verbální komunikace	23
2.4.2 Neverbální komunikace.....	25
2.4.3 Komunikace činem.....	27
2.5 Asertivita ve škole.....	28
2.5.1 Členění asertivity.....	29
2.6 Asertivita v pedagogice.....	29
2.7 Pedagogická interakce a komunikace z pohledu asertivity	30
3 Autorita a výchova ke kázni	32
3.1 Kázeň.....	32
3.2 Příčiny nekázně	33
3.3 Výchovné opatření	34
Praktická část	37
4 Výzkum	38

4.1	Výzkumný problém.....	38
4.2	Cíl výzkumu.....	38
4.3	Výzkumné metody sběru dat.....	38
4.4	Výzkumný nástroj.....	39
4.5	Hypotézy výzkumu.....	40
5	Výsledky výzkumu a diskuze.....	42
6	Ověření hypotéz.....	60
7	Závěr.....	62
8	Seznam použité literatury.....	64
	Seznam grafů.....	67
	Seznam příloh.....	67

Úvod

Tato bakalářská práce se zabývá vnímáním autority z pohledu učitelů a zároveň také žáků z 2. stupně základních škol. V dnešní době již autorita není považována za nejdůležitější část výchovného procesu, přesto se na ni musí nahlížet jako na pojem, který je ve výchově a vzdělání nezbytný pro vzájemnou spolupráci se žáky.

V dřívější době autoritě lidé přisuzovali velkou váhu. Dítě bylo vedeno k naprosté poslušnosti a autorita dospělých nebyla nijak zpochybňována. Při nerespektování podmínek bylo dítě potrestáno. Učitel byl brán jako důležitá osoba ve výchovném procesu žáka. Poslušnost byla vymáhána i razantními způsoby, tedy fyzickými tresty, citovým vydíráním a hrozbami, které vyvolávalo v dítěti strach. Fyzické tresty uplatňovali nejen rodiče, ale také učitel a kterákoliv jiná osoba, která se setkala s neposlušností dítěte. Výprask byl pokládán za účinný výchovný nástroj tehdejší doby. Autorita dospělého byla tedy nedotknutelná.

V současnosti je to však jinak. Dospělí vnímají své děti jako rovnocenné partnery. Berou se ohledy na práva dítěte a uspokojení jejich fyzických i duševních potřeb, kdy se často zapomíná na určení jistých pravidel. Rodiče již nepovažují fyzické tresty a hrozby za účinný výchovný nástroj, ba dokonce ho někteří zcela odsuzují. Autorita učitele a rodiče již není nedotknutelná. Snahou dnešní doby je vychovat sebevědomého, zodpovědného a sebekritického jedince demokratickými prostředky, a to formou slovního vysvětlování a domluv.

Učitel, který stále patří mezi důležité výchovné vzory u dětí, musí nahlížet na děti jako na jedince s různými potřebami. Nejdůležitějším faktorem u učitele musí být schopnost udržet si autoritu ve třídě. Autoritu učitele ovlivňuje celá řada faktorů, jeho osobnost, kompetence a interakce s dětmi. Ve školství je důležité mít se žáky kladný vztah, v němž jsou však daná pravidla, která jsou z obou stran dodržována.

Bakalářská práce se skládá z teoretické a praktické části. Teoretická část nám slouží jako podklad pro výzkumnou část. V první kapitole je rozbírána charakteristika autority, v podkapitolách pojem autorita, kritéria členění a vnímání autority z hlediska osobního vývoje dítěte a vzájemný vztah autority a výchovy.

Druhá kapitola se věnuje autoritě učitele. Zaměřujeme se zde na osobnost učitele, která může být ovlivňována řadou negativních činitelů, zároveň může pracovat svým osobnostním rozvoji. V druhé podkapitole se zabýváme typologií osobnosti učitele, která

je rozdělena na šest základních typů. Ve třetí podkapitole se budeme zabývat kompetencemi učitele, které jsou založeny na vědomostech o správném uspořádání, znalosti žáků a obecných principech a také strategii řízení vyučování a organizací práce ve třídě. V obsáhlejší části druhé kapitoly dále zmiňujeme pedagogickou komunikaci a její členění. V posledních podkapitolách se snažíme objasnit asertivitu ve škole a pedagogickou interakci a komunikaci z pohledu asertivity.

Třetí kapitola je věnována autoritě a výchově ke kázní. V první části třetí kapitoly vymezujeme kázeň jako pojem, ve zbylých dvou se zajímáme o příčiny nekázně a následně se věnujeme výchovným opatřením při nevhodném chování žáka ve škole.

V praktické části se zaměříme na dílčí cíle výzkumného šetření, například co si žáci a učitelé představují pod pojmem autorita, zda si učitelé umí získat autoritu a následně si ji udržet nebo jak žáci vnímají nekázeň ve třídě apod. Poté bude přiblížena charakteristika výzkumného šetření, a to kde byl výzkum prováděn, kolik se zúčastnilo respondentů atd. Nakonec budou pomocí grafů prezentovány výsledky, které budou znázorňovat vnímání autority z pohledu učitele a žáka 2. stupně základních škol.

Cíl bakalářské práce

Hlavním cílem práce je objasnění pojmu autority v teoretické části a v praktické části provedení výzkumného šetření souvisejícího s vnímáním autority z pohledu učitele a žáka 2. stupně základní školy. Výzkum byl prováděn na Základní škole Mládeže 3 ve Znojmě a na Základní škole Prosiměřice. Budeme se zde zajímat o dva okruhy respondentů, kdy dílčí otázky budou rozděleny do dvou dotazníků. V dotazníku pro učitele budeme v otázkách sledovat chápání pojmu autorita, jaké podmínky jsou důležité pro získání autority nebo jaké faktory jsou důležité pro udržení pozornosti žáka a kázně ve třídě. V druhém dotazníku budeme zkoumat v dílčích otázkách vnímání autority u žáků, kde se budeme dotazovat, jaké vlastnosti by měl učitel, který má autoritu, co ovlivňuje autoritu učitele ve vyučování a jakým způsobem vnímají nekážeň ve třídě. V praktické části budou položeny hypotézy, na které bude následně odpovězeno. Dílčí otázky z dotazníků budou zobrazeny v grafech.

Teoretická část

1 Charakteristika autority

1.1 Pojem autorita

Autoritu obsahově vymezila v definici S. Kučerová (in Vališová, Kasíková a kol., 2007, s. 394): „*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 (Vališová, Kasíková a kol., 2007, s. 394) shrnuje pojem autorita do tří rovin:

- 1) Jako všeobecně uznávaná vážnost, vliv, úcta, moc, obdiv
- 2) Jako obecně uznávaný odborník, vlivný činitel
- 3) Ve smyslu úřadu (stát, věda, státní symboly, právo a zákon, policie)

Autorita patří mezi širokou a komplexní oblast, kterou lze interpretovat z pozic jednotlivých vědních disciplín. V rámci školní autority se podílí funkce sociologie, psychologie a pedagogiky. V pojetí autority v odborných publikacích neexistuje shoda. Užívání pojmu je často nepřesné, někdy až zkreslené, jedná se o pojem velmi komplikovaný.

1.2 Vybraná kritéria členění autority a její typologie

Podle Vališové (Vališová, Kasíková a kol., 2007, s. 395) jsou kritéria členění:

1. Kritérium genetické

Rozlišujeme podle něho autoritu přirozenou a získanou.

- *Autorita přirozená* – vyplývá ze spontánnosti, z profesních dovedností.
- *Autorita získaná* – výchova a individuální cílevědomost, kterou získává jedinec v průběhu života.

2. Hledisko sociální

Rozlišujeme podle něho autoritu osobní, poziční a funkční.

- *Autorita osobní* – přirozený vliv z osobních vlastností, schopností a dovedností.

- *Autorita poziční*- jednatel získává vliv díky svému postavení v systému organizace.
- *Autorita funkční*- získaná kvalitou výkonu sociální role nebo funkce.

3. Důsledek chování sociálního okolí

Můžeme rozlišit autoritu skutečnou a zdánlivou.

- *Autorita skutečná* – podřízení projevují vstřícnost k pokynům a respektují stanovené strategie.
- *Autorita zdánlivá*- nachází se zde neochota ke spolupráci a nedůvěra podřízených.

4. Sociální prestiž

Dělíme autoritu na formální a neformální.

- *Autorita formální*- plyne z postavení a odpovídající činnosti v podniku či jiné instituci.
- *Autorita neformální*- plyne z přirozeného vlivu jedince.

5. Nositel v dějinném vývoji

Podle nositele lze rozlišovat autoritu na rodičovskou, autoritu silnějších, starších, autoritu panovníka, náboženskou či úřední a vědeckou.

6. Další typy autorit

- *Autorita morální*- vliv charakteru jedince a poctivý vztah k lidem.
- *Autorita odborná*- respekt získaný profesními znalostmi a dovednostmi.
- *Autorita charismatická*- vliv získaný na základě osobnosti a celkového charisma.
- *Autorita statutární*- respekt je získán automaticky s přidělením funkce, často bývá spojována s autoritou formální či poziční.

„Skutečnou pozitivní autoritu si člověk buduje dlouho a systematicky, ovšem velmi rychle ji může ztratit.“ (Vališová, Kasíková a kol., 2007, s. 396)

Pod komplexním pojmem bývá shrnována vhodná kombinace všech druhů autorit, i když z hlediska použití je časově a situačně podmíněná. Složitý problém společnosti bylo již odedávna nacházet míru vztahů mezi jednotlivými autoritami. Důraz by měl být na propojenosti a vyváženosti mezi výše zmíněnými autoritami i v podmínkách školy

a rodiny. Formou negativní autority si jedinec nepomůže ke štěstí, ale pouze k moci a penězům. Péči o svěřenou oblast se získá statutární autorita, respektováním společnosti autoritu morální a charisma lze získat vřelým vztahem k lidem.

1.3 Autorita z hlediska ontogenetického vývoje

„Vývoj osobnosti dítěte je však sociálně i kulturně podmíněn, autorita a výchova jsou v něm vždy znovu a nepřetržitě dokazovány. Při těchto procesech dochází zákonitě nejen k úspěchům a dosažení požadovaných výsledků, ale i k omylům, ztrátám, návratům, krizím a konfliktům.“ (Vališová, Kasíková a kol., 2007, s. 398)

Ve výchovně vzdělávacím procesu dochází ke spoluúčasti autority a výchovy, kdy osobnostní vývoj stojí v popředí. Všechny výše zmíněné procesy se řeší ve prospěch dítěte, aby se dokázalo samo sebevládat, hodnotit, ponaučit a řešit životní situace.

1. Rané životní období

V tomto období dochází k relaci autority, relaci řízený a řídící. Způsobuje, že se tato relace vstává nezapomenutelnou. Prostřednictvím úspěchů a selhání vlastními aktivitami se dítě učí orientovat v nejrůznějších situacích a postupně na sebe přijímá odpovědnost za vlastní budoucnost. Toto období lze považovat za namáhavý výchovný proces, ve kterém dítě získává normy a respekt autorit. Dítě v tomto věku dokáže dávat najevo lásku svým blízkým osobám, ale zároveň i odpor. Často tedy dochází k protestu - vzdoru, čím dítě ukazuje svoje postoje k potřebám a zájmům dospělých. Tato situace nejčastěji nastává kolem třetího roku života dítěte. Ve špatných okamžicích ontogenetického vývoje děti potřebují lásku dospělých a být jejich partnery, neboť nevhodné a příliš omezující výchovné postupy vedou k zesílení vzdoru a negativismu. (Vališová, 2007), (Hort, 2008)

2. Mladší školní věk

Toto období bývá někdy označováno jako střední dětství, které trvá přibližně do 12 let. Obvykle se dítě snaží uspět ve skupině vrstevníků a učí se respektovat cizí dospělé autority (učitele, vychovatele).

„Dítě přijímá novou sociální roli a status žáka. Rodiče by měli dítě respektovat, sledovat jeho pokroky ve škole a především chválit jeho drobné úspěchy.“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 228 - 229)

Do středu zájmů v mladším školním věku se dostávají vědecká fakta, hudba a filmy, které směřují do oblastí kultury, vědy a techniky. Děti zachycují svět realisticky a svými činy a hodnotami jej zkouší. Valešová uvádí, že v mladším školním věku by správně rodiče a učitelé měli nechávat kompetenci na dítěti a orientovat jeho jednání na vědecký rozvoj k dané oblasti, snažit se neprosazovat formální normy, ale dotvářet celky, které přispívají na atmosféře dítěte i autority. (Vališová, 2007), (Hort, 2008)

3. Období puberty a dospívání

K pubescenci dochází mezi 11. až 15. rokem života, které jsou spojeny s nástupem prvních známek pohlavního dospívání. Adolescence bývá ukončována mezi 20. až 25. rokem života, kdy dochází k největším psychosociálním změnám. Adolescent si vybírá přiměřený studijní obor či pracovní začlenění. Dochází k nalézání vlastní identity, kdy se formují cíle k profesní orientaci, přátelství, sexuálním vztahům, morální hodnoty a skupinové příslušnosti. Vztah autority se dostává do nové kvalitativní dimenze. Mladí lidé si vytváří vlastní vztahy, které si sami určují a v roli autority si vybírají zidealizované postavy z dějin, umění literatury nebo médií. Tato postava hraje důležitou roli v identifikaci dospívajícího. Díky svobodné volbě a nepřiměřenému idealismu získávají zvláštní kvalitu nároky na reálného partnera a pomáhají řešit vztah k rodičům a dospělé generaci. V nových sociálních rolích, kde se dospívající snaží vytvářet vlastní odpovědnost, by měla být podporována vzájemným porozuměním a integrací rodičů a mladistvých. (Vališová, 2007), (Hort, 2008)

V rámci školního prostředí jsou často hledány opravdové autority, avšak tomu má být také v rámci rodiny, spoluobčanů, zákonů, práva, systému, řádu a politiky. Podle Vališové: *„Škola jako instituce, vedení školy a tým pedagogů mohou sice rozvíjet u mládeže hodně pozitivního, avšak jedno nemohou zaručeně nahrazovat rodinu a společnost.“* (Vališová, Kasíková a kol., 2007, s. 400)

1.4 Vztah mezi autoritou a výchovou

Výchova napomáhá zařazovat nového člena do dospělé společnosti, učí respektovat pravidla, která jsou v zájmu fungování sociální skupiny a vlastního rozvoje. V tomto směru se výchova ukazuje jako autoritativní. Vztah mezi autoritou a výchovou bývá diskutován podle Vališové (Vališová, Kasíková a kol., 2007, s. 397) z hlediska tří úrovní, které se vzájemně propojují a jsou na sobě závislé:

- 1. Makrosociální** - zahrnuje vztah norem, rodiny, školy a společnosti. Jedná se o vztah autority a výchovy ve společnosti.
- 2. Mikrosociální (interindividuální)** – zabývá se pravidly, zásadami a jednáním v rodinném životě nebo vzájemným působením ve škole (každodenní aktivity mezi pedagogy a současnou mládeží).
- 3. Intraindividuální** - zkoumání toho, jakým způsobem je určován vývoj osobnosti, charakteru nebo individuálního jednání.

Autoritu a výchovu lze považovat za pojmy spolu související, kdy v obou případech jde o zprostředkování hodnot a norem společnosti. Autorita nemůže být od výchovy oddělována. „*Výchova a autorita jsou stejného původu a že autorita nemůže být od výchovy oddělována: v obou případech jde o zprostředkování hodnot a norem společnosti.*“ (Vališová, Kasíková a kol., 2007, s. 397)

V rámci školství můžeme v posledních letech pozorovat myšlenky volnosti. Snaží se prosazovat odlišné alternativní přístupy do vyučování a využívají se rozličné didaktické koncepce. V tomto pohledu je autorita spatřována jako něco, co již do výchovy nepatří, z důvodu „podkopávání“ lidských potřeb seberegulace a sebeurčování. Výchovná praxe však opakovaně ukazuje, že „*škola i rodina bez autority a smysluplného režimu neplní účel, ztrácí svoji hodnotu, pevnost, jistotu i základní funkce.*“ (Vališová, Kasíková a kol., 2007, s. 401)

2 Autorita učitele

2.1 Osobnost učitele

„Vzrálá učitelská osobnost má široký kulturně politický rozhled a vysokou erudovanost ve svém oboru. Neobejde se bez komunikativních dovedností a hlubokého a vřelého vztahu k dítěti.“ (Nelešovská, 2005, s. 11)

Na učitele jsou v dnešní době kladeny měnící se požadavky společnosti a měl by se orientovat v nových poznatcích vědy, kultury a techniky. Učitel by měl na žáky působit především spravedlivým a kladným přístupem k nim, teprve potom svými znalostmi a pracovními schopnosti. Jakmile mají žáci svého oblíbeného učitele, zvyšuje se jejich pracovní úsilí a práce v hodině.

„Učitelova osobnost má ve vyučovací a výchovné práci stále rozhodující, hlavní úlohu. Předpokladem kladného vlivu na žáky je autorita učitele, jeho kvalifikovanost a působivost jeho osobnosti.“ (Kohoutek a kol., 1996, s. 23)

Charisma osobnosti učitele je nenahraditelná a společně se slovní působností učitele má podmanivý dosah na žáky. Každý učitel preferuje svůj vlastní styl vyučování a požaduje po žácích určitý styl učení.

Rozvoj učitelovy osobnosti není jednoduchou záležitostí. Podle Vlastimila Švece (1994) by si učitel měl klást tři základní otázky: *„Jakým jsem učitelem, jakým bych chtěl být učitelem a co pro to musím udělat.“* Podle Nelešovské (2005, s. 12) jsou: *„...základem socioprofesionální přípravy tři dimenze- teoretická (vědomostní), praktická (dovednostní) a osobnostní (hodnotová, axiologická). Teprve vzájemné propojení onoho trojúhelníku „vím, umím, chci“ může vytvořit plnohodnotného, profesně dokonale připraveného učitele, který se stane rozhodujícím činitelem při realizaci kvalitních změn ve školství.“*

Práce učitelů je často znesnadňována řadou činitelů. Nejčastěji se jedná o rodiče, kteří by měli být pomocníky učitele, avšak jednají proti úsilí školy. Učitel se musí připravit na to, že jeho práce nebude jednoduchá a musí v různých důsledcích zasahovat do života žáků. Někdy se však i kvalitní učitel musí zabývat tím, jestli při daném řešení problému s žáky není sám příčinou incidentu. Podle Čapka (2008, s. 22) vede *„...statusová úzkost některých mladých učitelů k přepínání požadavků a drakonickým trestům, různě pokřivené osobnostní rysy a komplexy pedagogů způsobují nevhodné chování k žákům. Syndrom vyhoření (burn out syndrom) zase svádí k nedůslednosti a nezájmu o dění ve škole a tím i*

ke ztěžování práce svých kolegů atd.“ Povolání učitele nese velkou psychickou zátěž, ale i přes nervové vyčerpání se nesmí narušovat vztah k dětem.

2.2 Typologie osobnosti

Mezi nejčastěji uváděnou typologií osobnosti učitelů, která do jisté míry determinuje vyučovací styl učitele, patří typologie, kterou vytvořil psycholog a filozof Waldemar Oskar Doring (1880-1948). Vycházel při tom ze všeobecné typologie osobnosti od německého filosofa, psychologa a vysokoškolského pedagoga Eduarda Sprangera (1882-1963) založené na hodnotách upřednostňovaných v životě.

Eduard Spranger popsal šest základních typů osobnosti (Kohoutek, 2009, online):

1. **Náboženský typ** - charakterizuje se z hlediska víry v Boha, smyslu života a z hlediska vyšších spirituálních principů. Pedagog nemá smysl pro humor, jen velmi zřídka se dokáže přiblížit k žákům, je nudný, vážný a velmi často se může jevit jako nudný pedant. Náboženský typ se rozděluje podle W.O.Doringa na dva podtypy: pietistický (více citový) a ortodoxní (více intelektuální).
2. **Estetický typ** - dokáže se vžívat do osobnosti žáka a utvářet ji. Charakterizuje se převahou intuice, fantazie a citu naproti rozumové složky v myšlení a v jednání. Nejvyšší hodnotu vidí v kráse, symetrii, stylu, půvabu a tvaru. Vyznačuje se nezávislostí a individualismem. Tento typ má dvě varianty:
 - Aktivně tvořivý typ- osobnost žáků utváří na principu uměleckého díla. Avšak někdy nebere ohledy na zvláštnosti žáka a tím se dostává do úskalí výchovy.
 - Pasivně receptivní typ- rozvíjí jednotlivou specifčnost osobnosti žáka. Žáci ho mají v oblibě díky tomu, že se dokáže vcítit i do jiné osobnosti, než je on sám.
3. **Sociální** - nejvyšší hodnotou tohoto typu jsou kladné a psychosociální vztahy, láska k lidem a sociabilita. Věnuje se všem žákům a neomezuje své sympatie jen na určité jednotlivce nebo podskupinku. Vyznačuje se vstřícností, tolerancí

a trpělivostí. Není příliš přísný a náročný, spokojí se kolikrát i s nižšími znalostmi a dovednosti žáka.

4. **Teoretický typ** - nevytyčuje si za cíl poznat lépe osobnost žáka. Klade větší zájem o vyučovací předmět než o vyučovaného žáka. Aktivně se podílí na teoretických seminářích a konferencích a často sám vědecky publikuje. Teoretický typ vyvolává v žácích strach.
5. **Ekonomický typ** - chápe vzdělání jako rozvoj a osvojení si prakticky užitečných dovedností a vědomostí. Má snahu dosáhnout u žáků maximálních výsledků s minimálním vynaložením energie a úsilí. Podceňuje však teorii a fantazii.
6. **Mocenský typ** - tento typ se zajímá především o moc, vliv a uznání. Prosazuje vlastní osobnost, a to třeba i agresí. Chce být obáván a strach žáků prožívá s uspokojením. Velmi rád žáky kárá a trestá.

2.3 Kompetence učitele

„Základním předpokladem účinnosti práce učitele je vědět, co jeho žákům v učení pomáhá, a mít dovednost to v praxi uskutečňovat. V efektivním vyučování jde především o to, aby byly pro každého žáka připraveny takové učební činnosti, jejichž prostřednictvím u něj úspěšně dojde k realizaci toho typu učení, který učitel zamýšlí.“ (Kyriacou, 1996, s. 15)

Pro úspěšné vyučování je základem rozvíjet a prohlubovat rozhodování a přemýšlení o výuce jako o dovednosti potřebné k provádění praktické výuky těchto rozhodnutí. Budoucí učitelé v průběhu svého studia vykonávají ve školách hospitace ve výuce a pozorují již zkušené kolegy. Tyto praxe mohou být pro budoucí učitele inspirativní pro svou vlastní práci ve škole. První roky učení jsou pro nového pedagoga náročné z hlediska uspořádání a strategie vyučování a vzájemné spolupráce s žáky. Začínající učitel si teprve musí vytvořit znalost souborů o přístupu k žákům a musí získat schopnost to prakticky realizovat.

Podle Kyriacou (1996, s. 17) je užitečné definovat dovednosti učitele následujícím souborem charakteristických rysů:

- jsou zaměřeny na dosažení určitého konkrétního cíle
- berou ohled na konkrétní prostředí (kontext)
- vyžadují přesnost provedení a citlivé přizpůsobení
- jejich provádění probíhá hladce
- získávají se výcvikem a praktickým působením

Vyučovací dovednost je založena přinejmenším na znalostech učiva, na vědomostech o správném uspořádání, znalosti o žácích a obecných principech a strategiích řízení vyučování a organizace práce ve třídě.

Hlavní charakteristický rys pedagogických dovedností je skutečnost, že jde o cílevědomé a účelné činnosti zaměřené na řešení problémů. Mohou se definovat jako jednotlivé logické související činnosti učitele, podporující učení žáka.

Lze rozlišit tři důležité prvky těchto dovedností (Kyriacou, 1996, s. 20):

1. **Vědomosti** zahrnují poznatky učitele týkající se daného oboru, žáků, kurikula a vyučovacích metod, které mohou ovlivnit učení a vyučování.
2. **Rozhodování** v průběhu přípravy na vyučování se rozhodujeme a uvažujeme, jak se zaměřit na co nejlepší dosažení vzdělávacích cílů.
3. **Činnost** chování učitele projevující se navenek, jehož cílem je napomáhat učení žáků.

Obecně lze základní pedagogické dovednosti, které přispívají k úspěšnosti vyučování, identifikovat a popsat (Kyriacou, 1996, s. 23):

1. Plánování a příprava

Hlavním úkolem učitele je vytvořit učební činnost, při níž žáci získají co nejefektivnější znalosti a dovednosti, které jsou výukovým cílem vyučovací hodiny. Plán učební hodiny musí mít jasné záměry a cíle, které jsou vhodně zaměřené na to, co se mají žáci naučit. Obsah a struktura hodiny je důležitá pro rozmyšlení toho, kolik času by se mělo věnovat jednotlivým aktivitám. Učební hodina musí navazovat na dřívější výuku a umožnit návaznosti na další hodinu. Svědomitá příprava pomůcek a materiálů může zvýšit nadšení žáků k učení pro zbývající část hodiny. Průběh hodiny by měl být uspořádán tak, že vyučování upoutá a udrží zájem a pozornost žáků.

Plánování a příprava vyučovací hodiny obsahují tyto čtyři hlavní prvky (Kyriacou, 1996, s. 31):

1. Výběr výukových cílů, kterým bude vyučovací hodiny věnována.
2. Výběr činností a rozvržení hodiny – výběr typu činností, časové rozvržení jednotlivých činností a výběr pomůcek při výuce.
3. Příprava všech pomůcek, které učitel hodlá využít- příprava materiálů, organizace uspořádání učebny a příležitostný nácvik hodiny.
4. Rozhodnutí o způsobu sledování a hodnocení postupu práce žáků.

2. Realizace vyučovací hodiny

Při realizaci vyučovací hodiny jde o navazování učebních zkušeností, při nichž žáci získají požadované dovednosti a zkušenosti.

Vyučovací metody lze rozdělit:

- Metody, na nichž se podílí mluvený projevem učitele (výklad učitele, otázky jim kladené a diskuze celé třídy).
- Metody, které probíhají s malou účastí učitele nebo zcela bez jeho zásahů (praktická cvičení, práce s pracovními listy, počítačové hry atd.).

(Kyriacou, 1996, s. 45)

Při vyučování je důležité, jakým způsobem hodinu provádíme. Kladení otázek se zájmem v hlase a ve výrazu tváře kladně ovlivňuje reakce žáků. Vystupování má být provázeno jistotou, uvolněností a cílevědomostí. Nejdůležitějším prvkem pro zajištění kvalitních výsledků ve vyučování je schopnost vysvětlit učivo žákům tak, aby bylo vše jasné. Výklad učitele musí žáky upoutat, udržet jejich pozornost a jejich zájem o hodinu. Učitel klade otázky různého typu a vyvolává všechny žáky ve třídě. Žáci se podílejí na hodině aktivně, vstupují do diskuzí a mají možnost řídit svou vlastní práci. Podpora a respekt učitele k myšlenkám a názorům žáků vede k úspěšné realizaci hodiny. Vhodné učební činnosti a materiály vedou k podpoře učení žáků. (Kyriacou, 2006)

3. Řízení vyučování

Podle Kyriacou (1996, s. 63) „...se řízení vyučování v zásadě týká těch dovedností, jejichž uplatňování pomůže řídit a organizovat učební činnosti tak, aby žáci strávili co největší část vyučovací hodiny produktivní prací.“ Úspěch každé hodiny spočívá v některých klíčových dovednostech. Rychlý a hladký začátek hodiny navodí kladný postoj žáků vůči činnostem, které v hodině následují. Řízení hodiny pomáhá vzbuzovat a udržovat zájem, pozornost a motivaci žáků. Tempo a plynulost jsou udržovány na přiměřené úrovni a přechody mezi činnostmi jsou dobře řízeny. Pečlivým sledováním pokroků žáků se udržuje efektivita hodiny a tím se poskytuje individuální pomoc. Učitel dává žákům jasné návody a pokyny týkající se toho, co od nich v průběhu jednotlivých činností očekává a řídí efektivně čas a úsilí žáků při jejich aktivním zapojení do učení a posloupností rozličných činností. Správné využívání různých materiálů a učebních pomůcek, při kterých žáci nemarní čas čekáním na rozdělení. Důležitá je kontrola organizace života ve třídě, aby byl udržen pořádek nezbytný pro učení. Použití vhodně zvolených postupů při řízení pohybu žáků po třídě vede k udržování přiměřené hladiny hluku v učebně. Žákům se poskytuje konstruktivní a užitečná vazba o jejich pokroku v učení. Vyučovací hodiny končí vhodným závěrem probíraného tématu a žáci odchází z učebny ukázněně. (Kyriacou, 2006)

4. Klima třídy

Klima třídy, které učitel navodí, vede k zásadnímu vlivu na motivaci žáků a ovlivňuje jejich postoj k učení. Za optimální klima třídy se považuje klima cílevědomé, orientované na úlohy, uvolněné, vřelé, podporující žáky a se smyslem pro pořádek. Žákům pomáhají učitelovy poznámky, zejména zpětná vazba o jejich prospěchu. Díky nim získávají vědomí vlastní hodnoty a rozvíjí sebeúctu. Učební činnosti poskytují reálnou příležitost k úspěchu. Využívá se dobrých vnitřních a vnějších zdrojů motivace žáků a učitelovo chování vyjadřuje kladná očekávání. Pedagog dává úspěšně najevo osobní zájem a péči o pokrok každého žáka. Vztahy s žáky jsou založeny na vzájemné úctě a kontaktu. K vytvoření a upevnění kladného vztahu třídy přispívají sdělení komunikovaná povahou a typem uplatněných učebních činností a učitelovým způsobem jednání. Vzhled a uspořádání učebny by mělo vyvolávat u žáků kladné očekávání a zároveň také podporovat činnosti, které jsou v učebně prováděny. Způsoby vedoucí ve třídě ke kladnému klimatu se berou v úvahu ke složení kolektivu třídy. (Kyriacou, 2006)

5. Kázeň

„Kázeň představuje řád (pořádek), který je nezbytný, aby se žáci mohli efektivně učit.“ (Kyriacou, 1996, s. 95)

Učitelův přístup ke kázni je vhodně zakotven v pozitivním klimatu třídy, charakterizovaném vzájemným respektem, kontaktem (uvolněným vztahem, opírajícím se o důvěru) mezi učitelem a žákem a vzájemnými kladnými očekáváními, který je spojen s dobrým řízením třídy a realizací hodiny. Žáci přijímají autoritu učitele, kterou prosazuje jasně s důslednými pravidly chování ve třídě a požadavky kladenými na chování žáků. Správné využívání pedagogických dovedností a preventivních strategií vede ke snížení výskytu nežádoucího chování žáků. K řešení nevhodného chování žáků je potřeba vhodné strategie prověřování a projednání incidentů, napomenutí a trestů. Učitel užívá strategie pro řešení nekázně žáků pružně a dovedně a volí podle okolností postupy, které jsou nejprůměrnější a v dané situaci pravděpodobně nejúčinnější. Užívané strategie učitele mají podporovat dobré chování a nepodkopávat pozitivní klima třídy. V maximální míře se učitel vyhýbá konfrontačním situacím a dokáže účelně a účinně tyto situace tlumit. Důležitá je pozorná všímavost k jakýmkoli speciálním potřebám a znepokojujícím projevům jednotlivých žáků. Pedagog by měl využívat možnosti konzultace kázeňských problémů s kolegy a dbát na to, aby postupy byly v této oblasti v souladu s celkovou politikou školy v oblasti budování a udržování kázně. (Kyriacou, 2006)

6. Hodnocení prospěchu žáků

Hodnocení se vztahuje ke každé činnosti, která slouží pro posouzení výkonů žáků. Při hodnocení učitel používá širokou škálu forem hodnotících činností, které slouží jako podklad pro hodnocení. Prostředek hodnocení se využívá pro sledování úspěšnosti učitelova vyučování a jako prostředek pro plánování budoucí činnosti a formativního či finálního hodnocení. Znamkování zkušebních úkolů a poskytování zpětné vazby žákům má být dostatečně rychlé, konstruktivní, důkladné a přínosné, čímž napomáhá udržovat motivaci a sebedůvěru žáků. Učitel poskytuje pomoc s přípravou na hodnocené činnosti, aby dobře porozuměli tomu, co se od nich očekává a umožnili jim tak uspět. Činnosti používané pro hodnocení musí být spravedlivé k odpovídajícímu probranému učivu a možnostem žáků. Pedagog nechává rozvíjet dovednost žáků, ve které hodnotí vlastní výkony prostřednictvím sebehodnotících činností. Veškeré záznamy o prospěchu musí být založeny na široké škále hodnotících činností a na rozdílných aspektech podávaných

výkonů. Zprávy rodičům a ostatním osobám musí mít charakter informativní a spravedlivý. (Kyriacou, 2006)

7. Reflektování a evaluace vlastní práce

Jedná se o dovednosti potřebné pro hodnocení vlastní pedagogické práce s cílem je v budoucnu zlepšit. Učitel musí pravidelně uvažovat o své současné činnosti z hlediska toho, které její stránky by bylo dobré rozvíjet. Přiměřeným způsobem by měl využívat výsledky hodnocení hodin pro plánování budoucích činností a využívat metody systematického sběru údajů o své každodenní činnosti, které by mohly pomoci. Dále se snažit být v kontaktu s vývojem oboru a osvojovat si nové poznatky z oblasti vyučování, učení a hodnocení ve škole. Využívání škál různých metod vede k rozvoji konkrétních pedagogických dovedností. Jestliže se učitel podílí na nějaké formě hodnocení práce učitelů, využívá maximálně toho, jak je v rámci tohoto programu lze použít pro vlastní činnost. Při správné a pravidelné organizaci času a úsilí se dosahuje lepších výsledků. Ve škole by měl učitel pomáhat vytvářet ovzduší vzájemné podpory, které usnadňuje otevřený rozhovor o problémech a jejich řešení. (Kyriacou, 2006)

2.4 Pedagogická komunikace a interakce ve výuce

Pojem pedagogická komunikace je chápán z různých hledisek v rozlišném obsahu a rozsahu. Definice pedagogické komunikace:

„Komunikací rozumíme přenos informací, myšlenek, pocitů atd. od jednoho člověka k druhému, resp. Skupině lidí, uskutečňovaných pomocí symbolů (znaků) umožňujících přetváření poznatků a dorozumění mezi lidmi.“ (Nelešovská, 2005, s. 26)

Klíčovou rolí pro pedagogickou komunikaci hraje sociální komunikace ve výuce. Jedná se o roli dorozumívací, sdělování významů v sociálním chování v rámci mezilidských vztahů. V těsném pojetí se používá termín komunikace s termínem interakce, což bývá označováno jako vzájemné působení při společných činnostech.

Podle Prokešové (Kalhous, Zdeněk a Otto Obst., 2009, s. 251) se sociální styk zahrnuje ve třech aspektech:

- Hledisko interakční (vzájemné působení, ovlivňování)
- Hledisko komunikační (sdělování významů)

- Hledisko percepční (vnímání našich partnerů v rámci přímých komunikačních aktivit)

Interakční a komunikační hledisko ve společném styku nikdy nejsou bez emociálního výrazu, zatímco hledisko percepční je rozdílné a výběrové.

V učitelské profesi se musí komunikace stát účinným prostředkem navození a podpory učebních činností žáka. Dovednost efektivní komunikace lze cvičit, rozvíjet a zdokonalovat. Výuka se odehrává v sociální skupině a má své sociální pozadí, proto se komunikace ve vyučovací hodině řídí určitými základními pravidly. Tato pravidla jsou odlišná v možnostech žáka a učitele (žák může mluvit, jen pokud byl učitelem vyvolán atd.). Pedagogická komunikace se může také zkoumat na základě obsahového a procesuálního hlediska, kdy se pedagogické informace podle Prokešové (Kalhous, Obst a kol., 2009, s. 253) rozdělují na tři složky:

- a) **Kognitivní-** v rámci překládaných faktů, řešení problémů, aplikací pravidel a vyvozování definic se ovlivňuje rozvoj poznávací stránky osobnosti žáka.
- b) **Afektivní-** posiluje utváření žádoucích postojů a ovlivňuje rozvoj motivace k učení.
- c) **Regulativní složka-** s předem vymezenými cíli slouží k realizaci vyučování.

Pedagogická komunikace užívá různých prostředků sociální komunikace:

- Verbální (mluvená a psaná komunikace)
- Neverbální (mimoslovní komunikace)
- Komunikace činem

2.4.1 Verbální komunikace

„Verbální komunikace v sobě zahrnuje jak zvukovou, tak i písemnou, případně jinou grafickou formu řeči. Řeč je nejsrozumitelnějším prostředkem komunikace, neboť při přenosu informací řečí se nejméně ztrácí smysl sdělení, může být prezentováno jasné vyjádření obsahu i vztahu. Řeč je významným předpokladem „sdělování si“, ale i procesu „dorozumění se.“ (Vališová, 2007, s. 225) Na tvoření verbální komunikace se podílejí tři mluvidla: ústrojí dechové, hlasové a artikulace. Základním předpokladem dobrého mluvení je dech a správné dýchání. Učitel si musí osvojit hospodárné a vědomé řízení dýchání, které usnadňují mluvní výkon. Další důležitou funkcí je hlas, který umožňuje člověku dát svým sdělením zvukovou podobu. Každý hlas je zastoupen třemi kvalitami: silou, výškou

a barvou. Hlas učitele musí po technické stránce vyhovovat nárokům, které se spojují s kultivovaným projevem, proto zaleží i na dalších získaných vlastnostech hlasu. Prokešová (Kalhous, Zdeněk a Otto Obst, 2009, s. 255) uvádí, že J. Křivohlavý (1987) a další autoři upozorňují především na tyto charakteristiky:

- **Intenzita hlasu-** změny dynamiky slovního projevu a hlasitosti v průběhu mluvení.
- **Tónová výška hlasu-** změny výšky hlasu v průběhu slovního projevu.
- **Barva hlasu-** vyjadřuje emocionální psychický a fyzický stav v daném momentu, ve kterém se řečník nachází.
- **Délka projevu-** jde o poměr délky hovoru žáků a učitele, který je ovlivněn organizační formou, výukovým cílem a vybranými výukovými metodami.
- **Rychlost mluvního projevu-** jedná o schopnosti srozumitelnosti obsahu a o schopnosti změny rychlosti ve vztahu ke konkrétní situaci ve třídě.
- **Přestávky a pauzy v řeči-** správné využívání v řeči velkých a malých pauz podle toho, jak má být řeč frázována.
- **Akustická náplň přestávek-** pauzy by měly být vyplněny tichem a akustickým šumem, které mají své sdělovací určení.
- **Přesnost řeči-** jazykový projev učitele by měl být pro žáky vzorem, proto by se učitel měl ve svém projevu dopouštět co nejméně chyb (přeroknutí, vynechání určitých částí projevu či zkomolené části slova atd.).
- **Způsob předávání slova-** lze realizovat v souladu s komunikačními pravidly.

Základem verbální komunikace je kladení otázek učitelem a odpovídání žáka, kdy dotazování mnoho učitelů chápe jako téměř bezproblémovou záležitost. Vy výuce jsou otázky a odpovědi součástí tzv. výukového dialogu. Podle Nelešovské (2005, s. 43) je základním předpokladem toho, aby otázka vyvolala patřičnou odezvu, to, že splňuje určité požadavky:

- **Přiměřenost-** učitel sestavuje otázky pro žáky, v rámci jejich vědomostí.
- **Srozumitelnost a stručnost-** úzce spolu souvisí, stručnost je důležitou podmínkou srozumitelnosti. Učitel by měl využívat vhodných slov ze zásoby přiměřené věku žáků a nerozvádět otázky do nepřehledných souvětí, kdy je také důležitá správná výslovnost učitele.
- **Jednoznačnost-** správně položená otázka, která připouští jediný způsob odpovědi.

- **Věcná správnost a přesnost**- jedná se o přesné pojmenování skutečnosti, která vychází z odbornosti učitele a měl by ji důsledně dodržovat.
- **Jazyková správnost**- řečová úroveň učitele, resp. správná skladba jazykového projevu a spisovnost učitele.

Učitel si musí tato fakta uvědomovat a svůj projev občas i záměrně s těmito požadavky konfrontovat. Prokešová (Kalhous, Zdeněk a Otto Obst, 2009, s. 256) uvádí zásady, jimiž se má řídit učitelova činnost během rozhovoru se žákem, které vymezili J. Mareš a J. Křivohlavý:

- **Vcit'ovat se do stavu žáku**- odrazení emociálního děje v učiteli odehrávajícího se v žákovi.
- **Respektovat osobnost žáka**- úcta k osobnosti a vyjadřování osobního zájmu o další osud žáka.
- **Zaujímat autentický, opravdový postoj**- upřímnost učitele k sobě samému a k žákům.
- **Být konkrétní**- fáze rozhovoru musí být konkrétní a věcné.

Nedostatkem verbální komunikace je, že s její pomocí se špatně sdělují vztahy a emoce k druhému člověku, předmětu apod. Pomocí verbálního sdělení můžeme docílit požadované přesnosti a jednoznačnosti, mezi nimiž můžeme přesně a funkčně definovat jednotlivé výroky a vztahy.

2.4.2 Neverbální komunikace

„Označení nonverbální komunikace znamená mimoslovní komunikaci. Nejde však, jak si většina lidí myslí, jen o mimickou stránku řeči, ale o celý komplex mimoslovních signálů- řeč těla. Taková řeč je daleko upřímnější než slova.“ (Nelešovská, 2005, s. 46)

Neverbální komunikací si sdělujeme (Nelešovská, 2005, s. 27):

- Emoce- pocity, nálady a efekty
- Zájem o sblížení- intimní styk
- Snaha o vytvoření dojmu o sobě u druhého
- Snaha záměrně ovlivnit postoj partnera
- Řízení chodu vzájemného styku

Zejména u mladších dětí není v plné míře zastoupena verbální komunikace, a tak právě u dětí zaznamenáváme neverbální informační signály. Znalost mimoslovní komunikace slouží k tomu, aby si lidé lépe porozuměli. V sociální percepci jde o odstranění chyb, jak ze strany učitele směrem k žákům, tak i opačně.

Při nonverbální komunikaci jde tedy o to, co si sdělujeme (Vališová, 2007, s. 226):

- **Posturologie** - konfigurace a držení všech částí těla. Pomocí shodné tělesné pozice získává učitel údaje o tom, co se odehrává v psychice žáka. Velmi často se jedná o nepřírozenou a hranou pózu žáka, která má představovat nepřátelský vztah k učiteli a zakrýt pocity trémy a nejistoty. Jestliže učitel má citlivý přístup k žákovi, který k němu nemá zcela negativní vztah, může změnit jeho polohovou konfiguraci.
- **Gestika** - sdělování gesty je řazeno do kineziky. Gesta jsou pohyby, které nahrazují nebo provázejí slovní projevy a jsou ze všech pohybů nejvýraznější. Gestem můžeme sdělit význam, který je doprovázen celým souborem pohybů. Naznačujeme jimi také to, co lze vyjádřit slovně, avšak gestem je to srozumitelnější. Za určitých okolností mohou gesta vyjadřovat pravý opak toho, co je slovy sdělováno. V pedagogické komunikaci jsou gesta velmi oblíbeným prostředkem, kdy učiteli nevědomá gestikulace žáka prozradí jeho prožívání, rozpaky i překvapení. Zatímco učitel často nahrazuje vědomě verbální projev použitím daného gesta.
- **Proxemika** - sdělování přiblížením a oddálením, které informuje, jaké jsou vzájemné vztahy mezi lidmi v dané skupině. Fyzická vzdálenost úzce souvisí se vzdáleností psychickou. Prostorově se přibližujeme k těm lidem, ke kterým máme vřelý, blízký vztah a oddalujeme se od těch lidí, kteří nám nejsou příjemní. Učitel se ve třídě pohybuje v tzv. veřejné sféře, jestliže opustí místo za katedrou, proniká do sféry sociální a u některých žáků v první lavici se ocitá ve sféře osobní. Akční zóna se vyznačuje prvními lavicemi, popř. oblast přiléhající ke střední uličce, kde jsou žáci často aktivnější.
- **Haptika** - jedná se o sdělování dotykem. Význam haptiky spočívá v mimořádné citlivosti kožního smyslu. Podáním ruky můžeme člověku sdělit, zda je vítán či

přišel nevhod. Vhodným dotykem ruky může učitel žáka ukáznit, povzbudit, získat přízeň, zatímco netaktním dotykem může učitel vzbudit odpor žáka.

- **Řeč mimiky a celkový výraz tváře**- nejčastější funkcí mimických projevů je sdělování emocí (citů, pocitů, nálad atd.), sdělování kulturně tradovaných gest (např. zdvořilostní úsměv) a tzv. instrumentální pohyby (např. výrazy obličeje při zívání, kýčání). Každý učitel by pomocí mimiky měl u žáka rozpoznat úzkost, překvapení a štěstí. U dětí se často objevují neuvědomované projevy mimiky (záchvěvy obličeje, úšklebky a grimasy), které si učitelé často špatně diagnostikují.
- **Řeč očí**- patří mezi nejčastější mimoslovní způsoby sdělování v sociální komunikaci. Různá délka pohledu nás informuje o tom, že se na preferované osoby díváme déle než na méně oblíbené. Žáci, kteří jsou chváleni, se častěji dívají na učitele, naopak káraní žáci oční kontakt omezují. „*Poznatky z oblasti mimiky a řeči dokázaly, jak důležitá je tato nonverbální komunikace. Tím, co naše oči dělají, sdělujeme druhým lidem nejen to, jak nám je, jak se cítíme, ale i jaký k nim máme vztah. Nebýt této řeči očí byl by náš osobní styk i styk učitele se žáky o něco skutečně cenného a podstatného ochuzen.*“ (Nelešovská, 2005, s. 51)

2.4.3 Komunikace činem

„*Komunikací činem rozumíme to, jak se učitel a žáci k sobě chovají, jak vyjadřují vzájemné postoje svým jednáním. Žáci právem chápou jako určité sdělení to, zda učitel přichází do hodiny přesně, jak se na hodinu připraví, zda toleruje během vyučování hodiny vyjádření odlišného názoru, jak žáky hodnotí a jak k nim podle toho přistupuje, jak jim své hodnocení dává najevo.*“ (Kalhous, Zdeněk a Otto Obst., 2009, s. 263) Při komunikaci činem lze ukázat na sociální kontexty každé komunikace. V každém verbálním i neverbálním sdělení je obsažen i postoj k tomu, co je sdělováno. Při výkladu učitele je tedy důležitá intonace hlasu a výběr slov, kterým učitel projevuje svůj vztah k vyučovacím předmětům. Svým chováním učitel sděluje třídě, jak si jí váží jako celku i jednotlivců ve třídě. Výzkumy ukázaly, že učitelé mají vyhraněný přístup k dvěma třetinám žáků. Prokešová (Kalhous, Zdeněk a Otto Obst, 2009, s. 264) uvádí, že J. Pelikán a Z. Helus (1984) zjistili, že učitelovo chování k žákům je značně subjektivní a ovlivňuje je celá řada faktorů:

- Sociální role učitele – třídní učitelé jsou ve svém chování vstřícnější a objektivnější

- Učitelova koncepce „dobrého žáka“
- Vlastnost i vzhled žáka
- Komunikativnost žáka
- Kontext třídy, ve které ke komunikaci dochází

V praxi se tedy často stává, že pohled na žáka může mít každý učitel jiný. Pro jednoho učitele může být drzá poznámka od žáka zasluhující odsouzení a druhý může tuto poznámku pochopit jako vtip.

2.5 Asertivita ve škole

„Asertivita je způsob komunikace a jednání, kterým člověk vyjadřuje a prosazuje upřímně, otevřeně a přiměřeně své myšlenky, city, názory a postoje jak pozitivní, tak i negativní podoby. Postupuje tak, aby neporušoval asertivní práva svá, ani ostatních lidí. Pro některé jedince tvoří celoživotní strategii jejich jednání.“ (Vališová, 1992, s. 11)

Z hlediska asertivity žáka a učitele mohou být asertivní oba dva. Žák i učitel má právo vyjádřit otevřeně a upřímně své názory. Podmínka asertivity vychází z rovnoprávnosti vztahu dvou lidí, kdy předpokladem je prohloubení jejich vztahu. Učitelé i žáci se mají vzájemně respektovat, důvěřovat a jednat mezi sebou s úctou.

Pojem asertivita nelze chápat pouze z jedné strany. Velmi často se setkáváme s hodnocením, že asertivní jednání se zdá jako tvrdé, bezohledné a agresivní. Podmínkou asertivity je nácvik zvládnání asertivního chování, reagování a jednání. Člověk nemůže být v každé situaci asertivní, avšak měl by mít asertivní chování zahrnuté ve svých sociálních dovednostech. Asertivita nám v různých situacích může znepříjemňovat život, ale naopak nám i pomáhá. Jde o situace, kdy se dostává do rozporu chování a prožitek, ve kterých jsou naše práva v konfliktu s právy druhého člověka. Příčiny neasertivního chování pravděpodobně spočívají v kulturních a náboženských tradicích a ve výchově, kdy ve v rodině a ve škole dochází k manipulativní výchově, založené na pocitech viny, strachu a obav ze sankcí. Mezi pozitivní aspekty asertivity však patří preferování nemanipulativního chování, prohlubování mezilidských vztahů, vytváření atmosféry při spolupráci, samostatnost v rozhodování a jiné. Jestliže umíme používat a ovládat asertivní chování, je vhodné ho přibližovat dětem a žákům. Učitelé by asertivní chování neměli jednoznačně chápat jako drzost vůči jejich autoritě, ale měli by dát žákům prostor k jejich projevení se. (Vališová, 1992)

2.5.1 Členění asertivity

Podle Vališové (1992, s. 15) se asertivita projevuje v komunikaci lidí i jejich celkovém jednání a je členěna do čtyř základních skupin:

1. **Základní asertivita** – tento typ asertivity nezahrnuje další specifické sociální dovednosti. Jedná se o jednoduché vyjádření citů, myšlenek, názorů a postojů.
2. **Empatická asertivita** – snaha člověka porozumět druhému, kdy vyjádření citů a potřeb překračuje rámec vnímání a respektování jeho názorů, hněvu a radosti.
3. **Stupňovaná asertivita**- tento typ asertivity vzniká při opakovaném porušování nebo ignorování našich osobních práv, kdy je důležité dávat pozor na sklouznutí do verbální či neverbální agresivity.
4. **Konfrontativní asertivita**- jde o uplatnění komunikace „Co ty na to?“ a je vhodné tento typ asertivity využívat v pedagogických situacích. Při nesplnění požadavku od dítěte, je vhodné se zajímat, proč tomu tak je. Dozvíme se tak nejen příčinu určitého chování dítěte, ale také se bude rozvíjet dovednost při sdělení svého názoru, nespokojenosti aj.

V zahraniční literatuře se můžeme setkat i s jinými variantami členění asertivity. Vališová uvádí (1992, s. 17) členění asertivity podle toho, jestli se jedná o chování spontánním projevem nebo je reakcí na chování jiné osoby:

- **Iniciační** – při této formě asertivity zahajujeme první vlastní interakci s druhou osobou, od které něco požadujeme, projevujeme city, nebo ji odmítneme odpovědí. Iniciační asertivita může mít pozitivní zaměření (zahájení přátelského rozhovoru, podání komplimentu aj.), ale také negativní zaměření (kritizování protějšku, ignorace partnera)
- **Reaktivní** – forma asertivity, kdy reagujeme na názory, postoje a jednání druhé osoby. Reaktivní asertivita může mít také charakter pozitivní (přijetí komplimentu atd.) a negativní (odmítnutí kritiky, návrhu na schůzku aj.)

2.6 Asertivita v pedagogice

„Výchova k asertivitě může napomáhat zlepšování vzájemných vztahů mezi členy pedagogické interakce (učiteli, rodiči, žáky), budování partnerských vztahů, vzájemného

porozumění a důvěry, směřuje k přímým a jasným mezilidským vztahům, které nejsou v žádném případě založené na strachu před „něčím“ či „někým“.“ (Vališová, 1992, s. 37)

Asertivita se uplatňuje především v oblasti klinické psychologie, psychologie práce, v zájmových a společenských organizacích nebo v manželském poradenství. Velké zastoupení má také v pedagogicko- psychologickém poradenství, kdy pomáhá k lepšímu začlenění žáka do třídy, zaujetím postoje při náznacích šikany a nevhodném projevu solidarity. Asertivní postupy se používají v interakci žáka a jeho rodičů s učitelem nebo v jednání učitele se žákem a jeho rodiči. (Vališová, 1992)

V minulosti se rozvojem mladého jedince zabývala celá řada společenských a odborných institucí a organizací, největší zájem o tuto problematiku však projevoval a projevuje směr pedagogický. V historii byly v podstatě principy výchovy stejné nebo podobné. V minulém století se kladly velké požadavky na poslušnost dětí vůči rodičům a dospělým, který se však vztahoval i na dospělé. V současnosti se pojetí poslušnosti mění. V posledních letech se uplatňuje demokratický styl výchovy, který dětem dává prostor pro vlastní iniciativu a právo na vlastní názory. Velká pozornost je dnes kladena na komunikativní charakter výchovy, která je založena na vzájemném chápání a prožíváním laskavého vztahu mezi dospělým a dítětem. V rámci této výchovy vznikají nové didaktické koncepce a pedagogické směry. Společným rysem těchto moderních směrů ve výchově je komunikace a význam prožitků. (Vališová, 1992)

2.7 Pedagogická interakce a komunikace z pohledu asertivity

„Pedagogická interakce je vzájemné působení dvou nebo více subjektů v průběhu výchovného a vzdělávacího procesu. Do této interakce vstupuje řada činitelů, jak jsme již výše uvedli. Napomáhají vytvářet mnohem složitější struktury, které výrazně ovlivňují nejen působení učitele na žáky, ale i působení rodičů na děti a děti navzájem.“ (Vališová, 1992, s. 42)

Smyslem pedagogické interakce by mělo být partnerské pojetí vzájemného vztahu mezi dospělým a dítětem. Učitel i žák by měli hledat určitou shodu v pojetí, názoru, individuální různosti a zachování respektu. Ani z jedné strany nemůže docházet k manipulaci a ovlivňování. Nejdůležitější prostředek pedagogické interakce je pedagogická komunikace, v níž jsou určeny časové a prostorové podmínky. V pedagogické interakci jsou předepsána pravidla styku mezi učitelem a žáky, obsah komunikování a stanovení cíle. Při nácviku asertivních dovedností umíme zacházet s věcným obsahem,

ale chybí nám aspekty sebevyjádření, vztahového rámce, výzvy a apelu. Důležité tedy je, aby se prostřednictvím psychologie a pedagogiky do škol dostala oblast mezilidské komunikace. S pedagogickou komunikací se také můžeme setkat v rámci domácího prostředí při rozhovoru s rodiči, dětmi nebo sourozenci. Jedná se o formu dialogu, kdy se však tento rozhovor často mění do monologu jednoho ze zúčastněných skrze přerušování řeči druhého. Jelikož asertivní pojetí výchovy ve škole předpokládá partnerský vztah, respektující se navzájem, je důležité mezi jednotlivými členy kooperativní chování. Podle Vališové (1992, s. 45) je kooperativa založena na plánovité a vzájemné účasti několika jednotlivců v konkrétní společné činnosti. V pedagogické interakci musí být mezi učitelem a žákem projevena podpora, ochrana, pomoc a být doplněna odpovědnost za dosažení společného cíle.

Podle Vališové (1992, s. 45) se pro nácvik kooperativních dovedností jedince, který je z oblasti asertivity velmi významný, používají techniky:

- Pozorování dějů v sociálních vztazích
- Komunikace ve skupinách
- Spolupráce
- Seběprosažování
- Soutěžení ve skupině
- Nácvik zpětných vazeb ve společných činnostech

Významnou roli hraje v kooperativních vztazích v prostředí školy osobnost učitele. Pedagog je prostředníkem mezi dětmi a společenskými normami, které určují správné chování člověka. *„Učitel by měl být v každém případě odborníkem v určité oblasti, integrovanou osobností projevující se vysokou stabilitou, se střídavým sebepojetím, prosociálně orientovaný, respektující druhého, měl by být schopen nastolovat kooperativní vztahy a uvolněnou atmosféru i vytvářet vztah odpovědného partnerství.“* (Vališová, 1992, s. 46)

3 Autorita a výchova ke kázní

3.1 Kázeň

Kázeň v dnešní době patří k nejčastěji probíraným tématům nejen ve školství, ale v celé společnosti. S problematikou kázně má každý vlastní zkušenosti. Porušování kázně roste skrze narůstající agresivitu jednotlivých žáků a dochází k poklesu morálky při vyučování. V třídním kolektivu může docházet k psychické či fyzické šikaně, kdy se šikanovaný žák dostává do velkého stresu. Kázeňská situace začíná být na školách vážným problémem.

Podle Obsta (2009, s. 387): „...kázeň ve škole spočívá v tom, jak žáci dovedou zachovávat společenská a školní pravidla, spolupracující s učitelem na plnění stanovených cílů výuky a podílejí se na vytváření příznivého sociálního prostředí. Kázeň by se měla projevovat na základních principech, kdy by žáci měli plnit stanovené úkoly, které se týkají školního řádu školy nebo osobní hygieny.

Největší problém s dodržováním kázně mívají nově nastupující učitelé, kteří nejsou připraveni na řešení kázeňských problémů. Kyriacou (1996, s. 99) uvádí, že „...klíč k zavedení dobré kázně ve třídě je v tom, aby žáci přijali vaše postavení a uznali, že vás opravňuje řídit jejich chování a průběh jejich vyučování.“ Postavení učitele ve třídě nemá být mocenské, avšak má mít postavení manažera a pomocníka v další práci. Podle Kyriacou (1996, s. 99) budování postavení učitele závisí na čtyřech hlavních stránkách role:

- Vyjadřování vašeho statusu
- Kompetentní vyučování
- Výkon manažerského řízení
- Účinný přístup k nežádoucímu chování žáků

Žáci by měli zachovávat stanovená pravidla z toho důvodu, že převažuje uvědomělé dodržování kázně a žáci jsou o její prospěšnosti přesvědčeni. Jestliže učitel striktně nastaví pravidla a požadavky bez možnosti zásahu žáka, nedojde tak k účinnému činiteli výchovy. Bendl (2001, s. 68) vymezuje kázeň podle rozdílných pohledů:

- Filozoficky – odpovědné chování jedince v rámci principu: „nečiň jiným, co nechceš, aby oni činili tobě“

- Biologicky- udržení zdravého stavu organismu a biologické rovnováhy
- Psychologicky- podřizování se vůli, autoritě vlastní nebo cizí
- Sociologicky- přijetí sociokulturních vzorců chování dané sociální skupiny

3.2 Příčiny nekázně

Na žáka působí velké množství podnětů z okolí, proto je těžké někdy odhalit příčiny nevhodného chování, které často vyžaduje i odlišné reakce učitele. Na nežádoucím chování se mohou podílet tyto faktory (Obst, 2009, s. 388):

- Biologické faktory (funkce nervové soustavy žáka, které jsou provázeny odchylkami chování, které má dítě vrozené či vzniklé úrazem)
- Sociální faktory (vliv rodiny, třídy, party, širší komunity nebo médií)
- Situační faktory (atmosféra v dané situaci ve třídě, nudný výklad učitele)

„Diagnostikování příčin školní nekázně má zásadní význam z hlediska preventivních opatření a řešení nekázně. Podle toho, s jakými příčinami spojujeme dané chování dítěte, volíme také kázeňské metody a prostředky.“ (Bendl, 2005, s. 108) Některé konflikty mezi žáky a učiteli jsou podmíněny pubertou žáka. V tomto období si žáci představují své dospívání jako nezávislé a svobodné, avšak opomíjí zodpovědnost ke svému formujícímu se životu. Nedokáží pochopit, proč musí v hodině poslouchat, učit se dané učivo a dělat to, co požaduje učitel. Jestliže špatně určíme příčiny neukázněného chování a budeme se snažit o jejich nápravu, může přinucení k žádoucímu chování vyvolat nežádoucí důsledky (Obst, 2009, s. 388):

- **Protiútok-** žák reaguje na učitelův trest ve stejné rovině jako učitel (jestliže učitel křičí na žáka, žák může na něj začít taky křičet)
- **Útěk-** žák se snaží nepříjemným situacím vyhýbat záškoláctvím, odchodem ze školy, předstíranou nemocí
- **Naučená negativní reakce na dospělé-** kvůli opakovanému typu trestu nebo negativní zkušenosti s dospělým si může žák vytvořit bariéru komunikace s dospělým, a tak si ztížit vstup do společnosti

Podle Bendla (2005, s. 116) mezi kázeňské problémy patří:

- intoxikace psychoaktivními látkami, alkohol a kouření- žák si vytváří obdiv u spolužáků nebo si prodejem drog vydělává peníze.
- vandalismus – dokazování moci nad věcmi

- šikana- získávání moci nad slabšími
- rvačky- moc a obdiv spolužáků
- vulgárnost a drzost vůči učitelům – vytváření strachu učitele
- záškoláctví- snaha se vyhnout písemkám nebo zkoušení
- přepisování známek v žákovské knížce- tento žákovský přestupek není mířen na učitele, ale spíše na rodiče žáka
- výhružné telefonáty oznamující umístění výbušniny ve škole

V případě několika mírnějších kázeňských problémů se žákům vyplácí být neukázněný, neboť učitelé tolerují používání taháků a napovídání. Vypracování taháků se považuje za dobrou přípravu.

3.3 Výchovné opatření

Jestliže chceme docílit pořádku a kázně ve třídě, musíme využívat správných prostředků vedení kázně a naučit se vhodně reagovat na neočekávané situace vzniklé ve třídě. Učitel by měl mít vhodně realizované odměny a tresty, podle kterých žáky motivuje, ale také přizpůsobuje chování žáků a učí je pravidla chování. Tresty a odměny jsou ve školním prostředí řízeny na základě chování žáků a očekává se, že žák skrze odměny bude chtít zvyšovat výskyt odměňovaného chování a v případě trestu bude snižovat své nevhodné chování. Podle Čapka (2010, s. 76):

- Odměna zvyšuje frekvenci chování, které k ní vede, navíc má silnější účinek než trest. Opakovaná odměna zvyšuje výkon. Když chování odměnou neposilujeme, jeho četnost se sníží, vyhasíná.
- Trest snižuje pravděpodobnost, že se dané chování bude opakovat.

Pozitivní hodnocení, pochvala, může u žáka podpořit snahu ve zlepšení, které prozatím nejde vidět. Odměny pomáhají dítěti také v adaptaci ve školním prostředí, v socializaci v sociální skupině a při plnění školních úkolů. Ve škole by měla pochvala převažovat nad negativními reakcemi. Mezi nejvyšší pochvaly, které bývají ve škole využívány, jsou pochvaly ředitele školy. Tato mimořádná pochvala bývá žákovi udělována za zásluhy a za mimořádný úspěch. Třídní učitel může pochvalu také udělit. Pochvalou navíc nic nezkažeme, ale udělením trestu můžeme ztratit mnoho. Některé tresty, kterými dosahujeme změny chování u žáka, nejsou vhodné a pouze chování potlačí a ve třídě dojde

ke zvýšení stresu a úzkosti. Při volbě trestu je důležité si promyslet příčinu nevhodného chování a následný dopad trestu. Čapek ve své publikaci (2008, s. 54) seřadil výchovná opatření podle přísnosti, kdy při nevhodném chování má učitel postupovat takto:

- Pohled do očí
- Prodloužený pohled do očí
- Za stálého pohledu míříme k žákovi
- Zůstaneme u žáka
- Při pohledu na žáka naznačíme nesouhlas (zamračením, zavrtěním hlavy)

Čapek popisuje, že tyto metody můžeme v hodině využívat, aniž bychom museli přerušit průběh hodiny. Chronologie výchovných opatření následně pokračuje:

- Zastavení řeči.
- Ukázání na žáka.
- Jmenování žáka bez dalšího vysvětlení.
- Položení otázky týkající se učiva žákovi.
- Žák musí ostatním říct ten úsek učiva, který se právě probírá.
- Přerušení výkladu a požádání žáka, aby nevhodného chování zanechal (před ostatními, nejlépe však o samotě).
- Totéž, ale se zesíleným nonverbálním tlakem (porušením přijatelné vzdálenosti apod.).
- Položení žákovi otázky týkající se jeho chování.
- Promluva se žákem po hodině. Partnerský dialog, stanovení cílů s hodnocením jejich naplnění. Opakovaně používat.
- Zadání nepříjemného úkolu.
- Hrozba žákovi přesazením.
- Přesazení.
- Uložení povinnosti, aby se žák hlásil po každé hodině a ukazoval svoji práci.
- Hrozba žákovi, že jeho chování bude ohlášeno třídnímu učitelu (řediteli školy) apod.
- Ohlášení žákova chování. Průběžné oznamování.
- Oznámení tohoto faktu žákovi.
- Hrozba žákovi, že bude sedět odděleně od ostatních.
- Splnění hrozby.

- Oznamování žákova chování třídnímu učiteli, tentokrát však písemně.
- Informování žáka o tomto oznámení.
- Hrozba žákovi předvedením před ředitele.
- Splnění hrozby.

Při neúspěšnosti těchto výchovných opatření se musí postupovat dle školního řádu. Tato opatření jsou sankcemi za nežádoucí chování a dle legislativy 561/2004 Sb. se jimi rozumí:

- Napomenutí třídního učitele
- Důtka třídního učitele
- Důtka ředitele školy – bývá udělováno za opakované porušování školního řádu
- Snížená známka chování
- Podmíněné vyloučení ze školy nebo vyloučení žáka ze školy- o této sankci rozhoduje ředitel školy, kdy musí stanovit délku vyloučení, která nemůže přesahovat déle než jeden rok (Z dotazů zaslaných České školní inspekci a odpovědi na ně, 2015, s. 2)

Praktická část

4 Výzkum

4.1 Výzkumný problém

Ve svém výzkumu jsem se zaměřila na problematiku autority učitele a na vztah autority učitele a kázně žáků při výuce. V rámci tohoto výzkumu se v první části jedná o subjektivní pohled žáků na učitele, jeho vlastnosti a profesní kompetence. Žáci se dále vyjadřují k tomu, co si pod pojmy, které se týkají tohoto výzkumu, představují. Ve druhé části výzkumu se jedná o pohled učitelů na žáky, jeho vlastnosti a zvládnání kázně ve výuce. Učitelé ve velké části výzkumu vyjadřují, co si představují pod pojmem autorita a jak k ní přistupují.

4.2 Cíl výzkumu

Cílem mého výzkumu je zjistit pohled současných učitelů a žáků 2. stupně základních škol na autoritu učitele. Výzkum u žáků se soustředil zejména na prostředky, které podle jejich názorů ovlivňují autoritu, dále co autoritu učitelů oslabuje, jak vnímají nekázeň ve třídě, projevy autority ve škole a koho si jako autoritu představují. Ve výzkumu u učitelů jsem se soustředila na autoritu a kázeň ve třídě, tedy jakými způsoby se snaží udržet pozornost žáka, jaké podmínky jsou důležité pro vytvoření atmosféry a jaký typ autority preferují.

4.3 Výzkumné metody sběru dat

V této bakalářské práci jsem pro sběr dat využila kvantitativní výzkum ve formě dotazníku. Jedná se o získávání informací pomocí písemných odpovědí na zadané otázky. Tato metoda bývá obvykle užívána k získání velkého množství informací z hlediska menší časové náročnosti. Dotazník se zadává celé skupině osob současně. V dotaznících rozlišujeme otázky uzavřené a otevřené. Oba druhy otázek mají své výhody i nevýhody. Uzavřené otázky kladou menší nároky na vyjadřovací schopnosti respondenta, kde může ovšem vzniknout situace, že si respondent může povšimnout záměru respondenta a odpovědi tomu přizpůsobí. U otevřených odpovědí mohou mít respondenti problém s písemným projevem a otázky jsou nepochopeny nebo zcela nezodpovězeny. Může však také nastat problém, že v uzavřené otázce by někteří respondenti uvedli obsáhlejší

odpověď v otevřené odpovědi. Proto je důležité oba druhy otázek kombinovat. Mezi negativní stránku metody patří ta, že důvěryhodnost některých odpovědí může být minimální.

Struktura dotazníku se obvykle skládá ze dvou částí. První část je nazývána vstupní. Skládá se z úvodního textu, která obsahuje jména autorů dotazníků nebo název instituce, která dotazník zadává. V této části uvádíme pokyny k vyplňování dotazníku a následné využití odpovědí respondentů. V druhé části se nacházejí vlastní otázky. Otázky by měly být vedeny od jednodušších, aby respondenta neodradily a nepřistupoval k nim nezodpovědně.

Náš výzkumný problém bude zkoumán pomocí dotazníku pro žáky a dotazníku pro učitele. V dotazníku jsou využity dva typy otázek – otevřené a uzavřené. Dotazník pro žáky je rozdělen do dvou částí, kdy v první se věnujeme pojmu autorita velice obecně a snažíme se zjistit názory žáků na vlastnosti, které podporují nebo naopak oslabují autoritu učitele. Ve druhé části se zabýváme projevem kázně ve třídě. Dotazník pro učitele je také rozdělen do dvou částí, kde se v první části zabýváme pojmem autorita a ve druhé části zkoumáme prostředky pro zvládnání nekázně ve třídě.

Před samotným výzkumem proběhl předvýzkum pomocí rozhovorů s učiteli a žáky základních škol, kdy jsem dotazovaným pokládala otázky, které jsem později chtěla použít v dotazníku. Při tomto předvýzkumu jsem zjistila, jestli respondenti rozumí otázkám a jaké úpravy je potřeba udělat. Cenné rady jsem obdržela od dvou učitelů z různých základních škol, kteří mi poradili se sestavením otázek a vztahu k autoritě.

4.4 Výzkumný nástroj

Výzkum pro bakalářskou práci byl zrealizován na ZŠ Mládeže 3, Znojmo a ZŠ Prosiměřice, okres Znojmo. Respondenty dotazníku pro žáky se stali žáci druhého stupně obou zmíněných škol a respondenty dotazníku pro školy se stali všichni pedagogičtí pracovníci na základní škole. Výzkumný vzorek vytvořilo 33 pedagogů (25 ze základní školy ve Znojmě a 8 ze základní školy v Prosiměřicích) a 380 žáků (236 ze Základní školy Mládeže a 144 ze Základní školy Prosiměřice).

Základní škola Mládeže 3, Znojmo

ZŠ Mládeže je úplná základní škola s právní subjektivitou, zřizovatelem je město Znojmo. Škola se nachází ve střední části města Znojma. Skládá se z komplexu pěti budov

– Mládeže 1,3,5 Vrchlického 1 a nám. Armády 16. V objektu Vrchlického 1 jsou umístěny učebny prvního stupně a na náměstí Armády se nachází školní družina. V největším objektu Mládeže 3 jsou umístěny některé učebny prvního stupně, veškeré učebny druhého stupně a ředitelství se sekretariátem školy. V současnosti školu navštěvuje 806 žáků z maximálně povoleného počtu 810. Škola je zaměřena na matematické, jazykové, přírodovědné a sportovní dovednosti. Speciálně odborně vybavené učebny jsou biologie, chemie, fyzika, ICT, zeměpis, hudební výchova, výtvarná výchova, praktické vyučování. Ve škole je přítomen logoped, školní psycholog, školní metodik prevence, výchovný poradce, speciální pedagog, asistent pedagoga. Velmi bohatá je nabídka mimoškolních aktivit. Jedná se zejména o kroužky sportovně a hudebně zaměřené.

Základní škola Prosiměřice

Základní škola Prosiměřice 151 je spádovou školou pro devět obcí. Je úplnou školou s 1. až 9. postupným ročníkem. Škola vzdělává každoročně průměrně 330 žáků v patnácti až šestnácti třídách. Průměrná naplněnost tříd se pohybuje okolo 22 žáků. Škola je tvořena patrovou budovou z roku 1959 (stará budova), tělocvičnou s přístupovou chodbou a přístavbou (nová budova). Škola má vybudován bezbariérový přístup. Součástí školy je školní družina (dále jen ŠD), která má 2 oddělení s povolenou kapacitou 60 dětí a školní jídelna (dále jen ŠJ), která zajišťuje stravování žáků ZŠ Prosiměřice, ZŠ Oleksovice a MŠ Prosiměřice. Materiální vybavení školy je na dobré úrovni, průběžně dochází k jeho obnově i k obnově školního nábytku. Ve škole je 18 učeben (z toho 5 učeben slouží jako odborné pracovny), 2 místnosti školní družiny, cvičná kuchyňka, školní dílny, tělocvična, posilovna, školní jídelna, školní bufet. K výuce jsou využívány interaktivní tabule a projektory s plátnem. Výhledově se počítá s vybudováním jedné až dvou specializovaných učeben - multimediální učebna, popřípadě jazyková učebna pro 30 žáků (v současnosti jen malá učebna pro 15 žáků).

4.5 Hypotézy výzkumu

Hypotézy tvoří jádro kvantitativních výzkumů, jejichž zakladatel je Karl R. Popper, představitel kritického realismu.

Při formulaci hypotéz je důležité podle Gavory dodržovat tři základní požadavky (Chráška, 2007, s. 17):

- Hypotéza je tvrzení, které je vyjádřeno oznamovací větou (výzkumný problém je naopak vhodné vyjádřit větou tázací).
- Hypotéza musí vyjadřovat vztah mezi dvěma proměnnými, proto musí být hypotéza vždy formulována jako tvrzení o rozdílech, následcích a vztazích.
- Hypotézu musí být možno empiricky ověřovat. Proměnné, které v hypotéze vystupují, musí být měřitelné.

Naše hypotézy výzkumu:

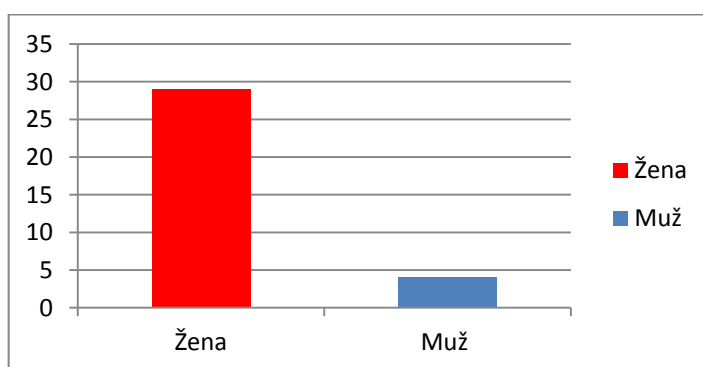
- Hypotéza 1: Vnímání formální autority se liší ve vztahu k délce praxe pedagoga
- Hypotéza 2: Pro žáky jsou nejdůležitější pro vytváření autority odborné znalosti učitele
- Hypotéza 3: Pro učitele je nejdůležitější důslednost pro uplatňování své autority
- Hypotéza 4: Žáci vnímají nejčastěji nekázeň jako nepozornost v hodině

5 Výsledky výzkumu a diskuze

V této kapitole se budeme zabývat výsledky našeho výzkumu, který byl realizován pomocí dotazníku. Při interpretaci výsledků budeme otázky řadit do jednotlivých okruhů a pořadí otázek zůstane shodné s pořadím otázek v dotazníku. Otázky pro žáky a učitele budou vyhodnocovány zvlášť a jednotlivé otázky budou znázorněny grafy.

Dotazník pro učitele

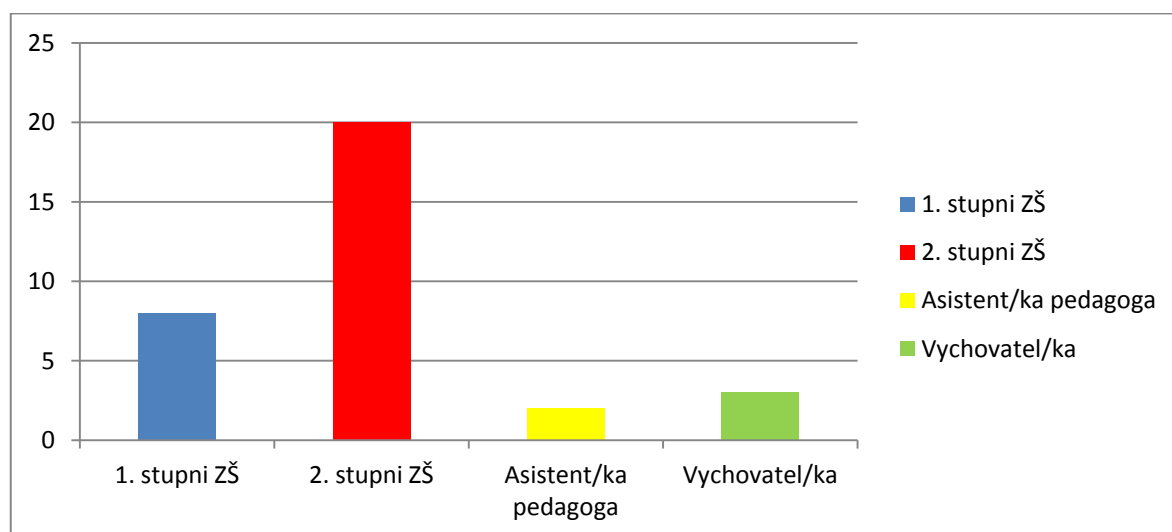
1. Pohlaví



Graf 1: Pohlaví

Z celkového počtu respondentů odpovědělo 33 pedagogů, z toho 29 žen a 4 muži ze Základní školy Mládeže 3, Znojmo a Základní školy Prosiměřice, okres Znojmo.

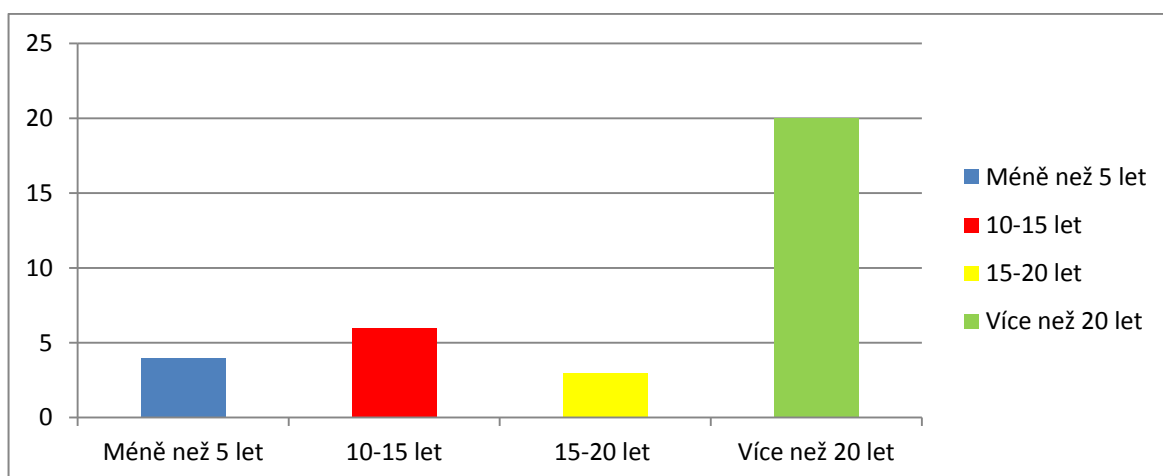
2. Jste pedagogickým pracovníkem na:



Graf 2: Zaměstnanci

Tuto otázku jsem zařadila pro všechny pedagogické pracovníky z toho důvodu, že i asistenti pedagoga a vychovatelé na základní škole se podílí na výchově žáka a je důležité, aby si uměli také získat autoritu. Na tuto otázku z celkových respondentů mi odpovědělo nejvíce učitelů z druhého stupně, dále z prvního stupně a pouze tři vychovatelky a dvě asistentky pedagoga.

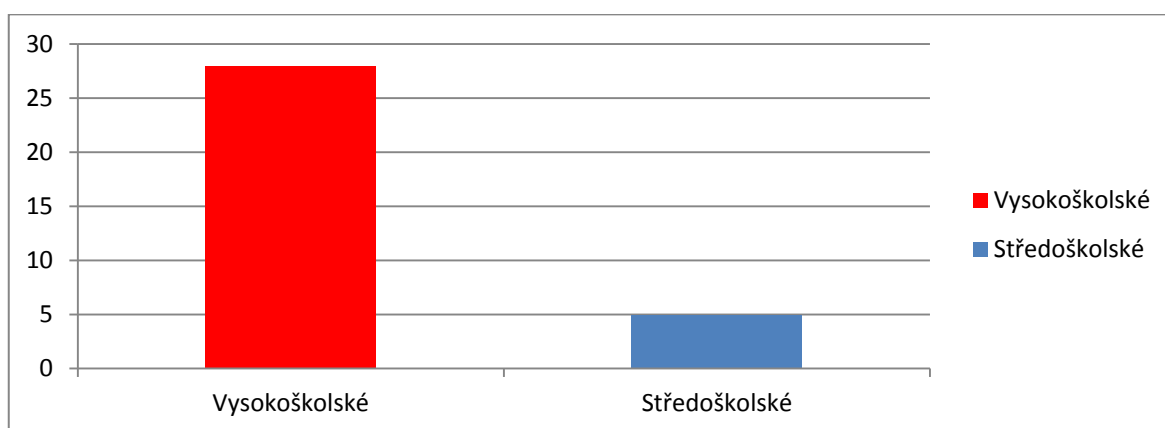
3. Délka pedagogické praxe



Graf 3: Délka praxe

Z celkových 33 respondentů má většina pedagogických pracovníků bohatou pedagogickou praxi. Pouze čtyři pedagogové mají méně než pět let praxe a můžeme tedy tak soudit, že mají krátce po studiu. Zbytek respondentů má již dlouhou praxi a pojmu autorita jistě velmi dobře rozumí. Nejvíce učitelů má přes dvacet let pedagogické praxe, pouze tři potom 15-20 let praxe a celkem šest pedagogů má započatou praxi mezi 10-15 lety.

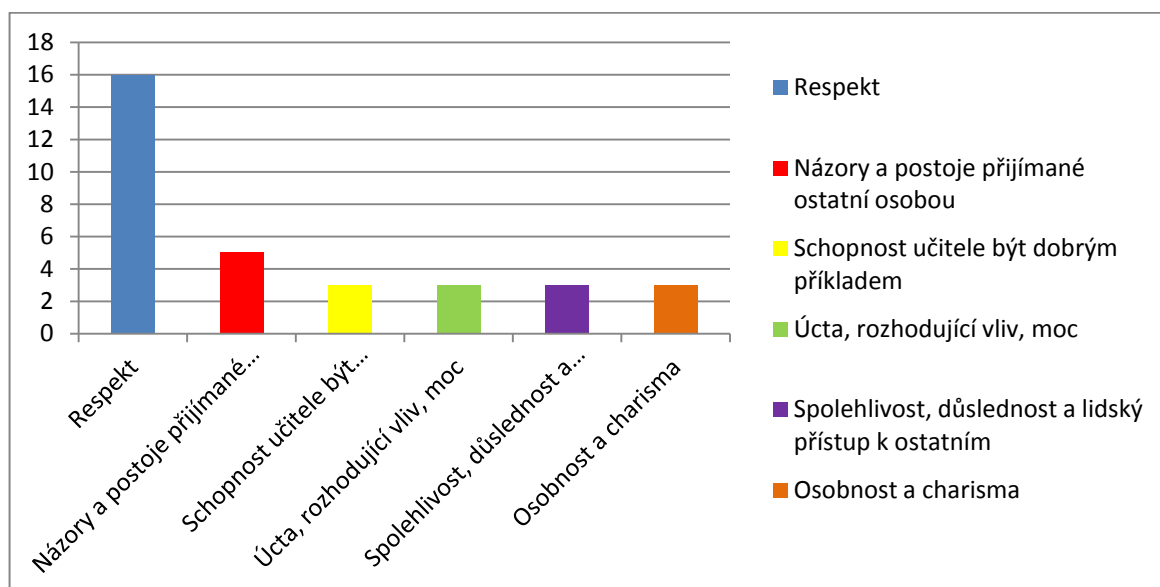
4. Vzdělání



Graf 4: Vzdělání

Na tuto otázku odpovědělo 28 učitelů, kteří dosáhli nejvyššího vysokoškolského vzdělání a jedná se tak o učitele na 1. a 2. stupni základní školy. Zbýlých pět pedagogických pracovníků získalo střední vzdělání na pedagogickém oboru nebo získali pedagogické minimum díky kurzu pro asistenty.

5. Co si představujete pod pojmem autorita?

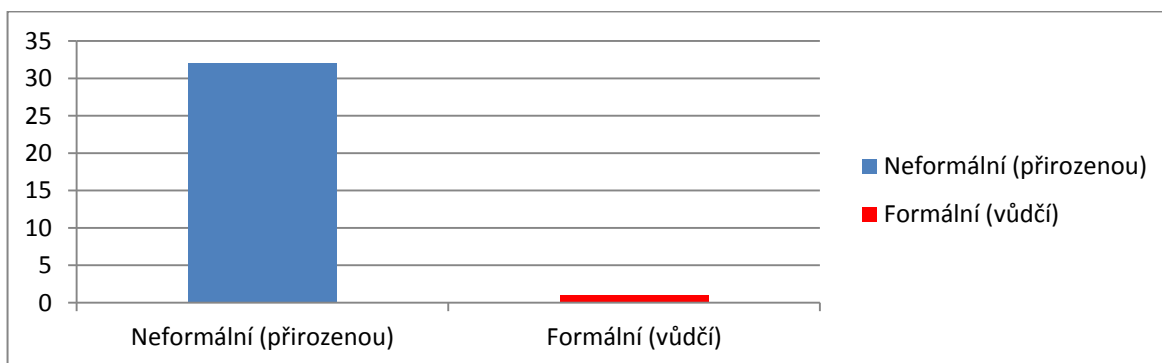


Graf 5: Pojem autorita

Odpovědi pedagogů na tuto otázku byly velice rozsáhlé a ukazovaly, že pojmu autorita rozumí a nahlíží na něj v širších souvislostech. Mezi nejčastější odpovědi, které uvedlo šestnáct dotazovaných učitelů, bychom zařadili „*respekt určité osoby*“. Druhou nejčastější odpovědí, celkem pět respondentů, byly „*názory a postoje přijímané druhou*

osobou“. Mezi další odpovědi, které se pohybovaly už v menším počtu, patří „*schopnosti učitele*“, „*úcta, vliv a moc*“, „*spolehlivost, důslednost a lidský přístup*“, „*osobnost a charisma*“. Jeden respondent také uvedl, že: „*Autoritativní člověk je ten, který něco ve svém životě dokázal a vzhlíží díky tomu k němu*“.

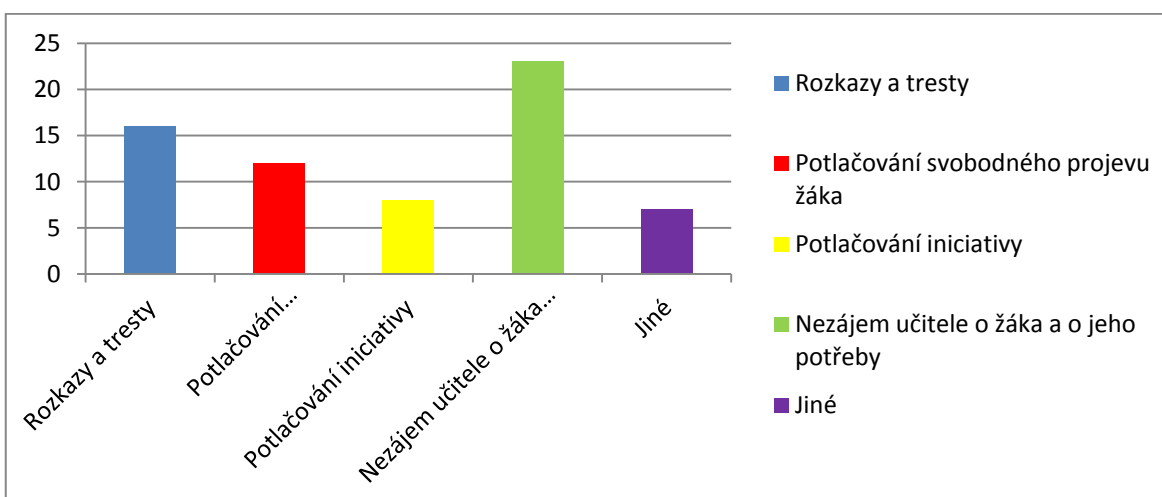
6. Jakou autoritu preferujete?



Graf 6: Autorita

Na tuto otázku odpovědělo 32 pedagogů, že preferují neformální autoritu, tedy přirozenou, která spočívá v osobnostních kompetencích učitele a vstřícném postoji k žákovi. Pouze jeden respondent uvedl, že preferuje formální, tedy vůdčí autoritu, která je založena na poslušnosti žáka k učitelovi.

7. Čím podle Vás učitel oslabuje svou autoritu?

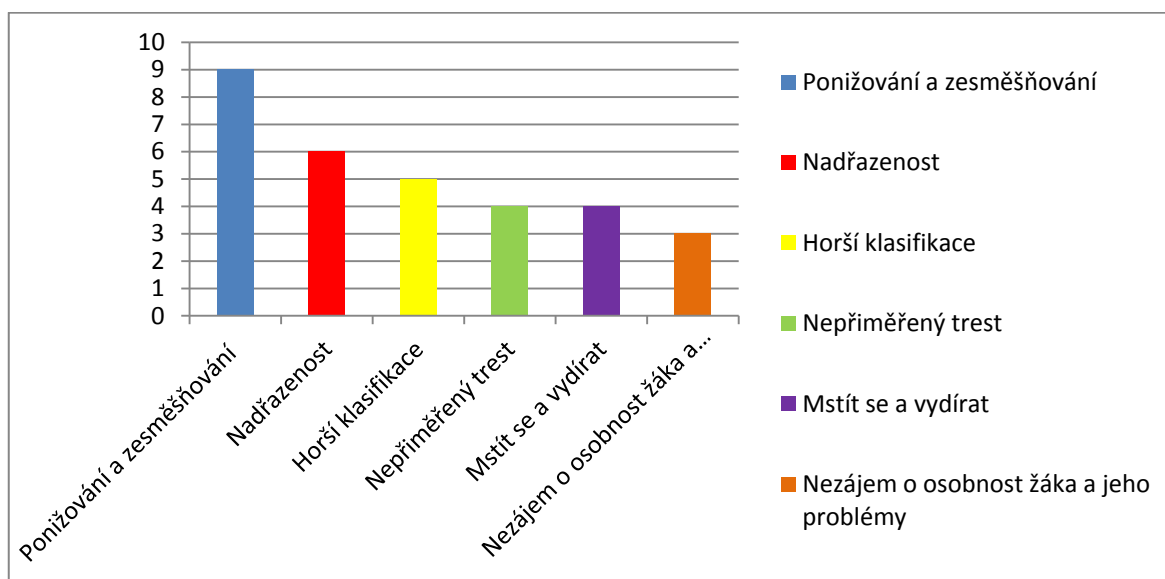


Graf 7: Faktory oslabující autoritu

V této otázce mohli respondenti zvolit více možných odpovědí. Nejvíce volili, že učitel může oslabit svoji autoritu, když nemá zájem o žáka a jeho potřeby. Druhou a třetí

nejčastější volenou odpovědí byly: „rozkazy a tresty“ a „potlačování svobodného projevu žáka“. Celkem osm respondentů volilo odpověď „potlačování iniciativy“. Mezi odpovědi „jiné“ se nacházely další aspekty, které učitelé považují za oslabující autoritu. Patří mezi ně: „nespravedlnost, protlačování lepších žáků nad horší, zapomnětlivost“, „nedůslednost“, „monotónní jednostranný nezáživný výklad“, „křik, a pokud žáci překračují pravidla a učitel je nepotrestá“, „nemá u žáků respekt, je nedůsledný“.

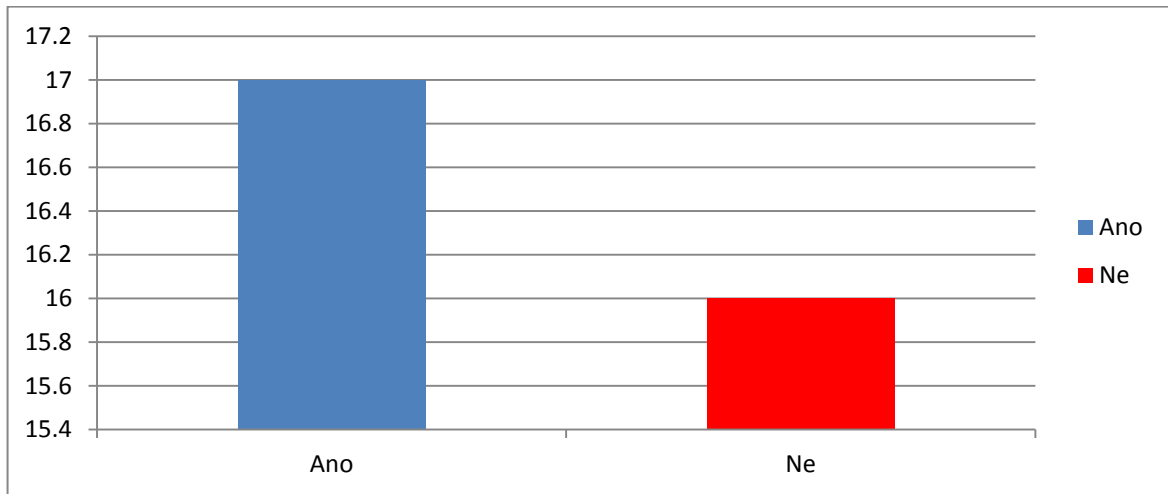
8. Jak podle Vás může učitel zneužít svoji moc autority nad žákem?



Graf 8: Zneužití moci autority

Nejčastější odpovědi na zneužití moci autority, devět respondentů, byly: „ponižování a zesměšňování žáka“, které probíhá často mezi celou třídou a žák se cítí hloupě. Na druhém a třetím místě se objevily odpovědi: „nadřazenost“, kdy se učitel cítí být přehnaně nadřazený nad žáky a „horší klasifikace“, u které dochází tak, že oblíbení žáci mají lepší známky než ostatní. Čtyři pedagogové odpověděli, že autorita se dá zneužít formou „msty a vydírání“ a další tři uvedli „nezájem o osobnost žáka a jeho problémy“. Odpovědi, které se objevovaly pouze jednou byly také: „vnucování vlastních myšlenek, potlačování svobodné vůle a tvůrčí fantazie“ a také odpověď, že: „učitel by neměl autoritu zneužívat, žáci dobře ví, co si můžou dovolit“.

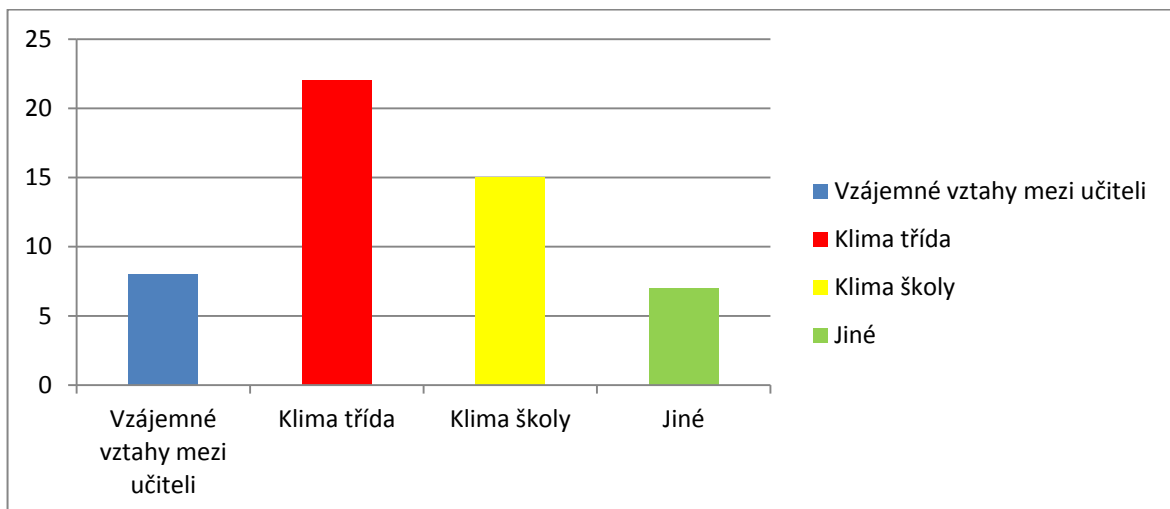
9. Setkali jste se s problémem, že moc autority učitele nad žákem byla pedagogem zneužita?



Graf 9: Zneužití moci pedagogem

Sedmnáct respondentů se setkalo s tím, že pedagog zneužil moc autority učitele. Dalších šestnáct respondentů se neseťkalo se zneužitím autority.

10. Čím je podle Vás ovlivněna autorita učitele?

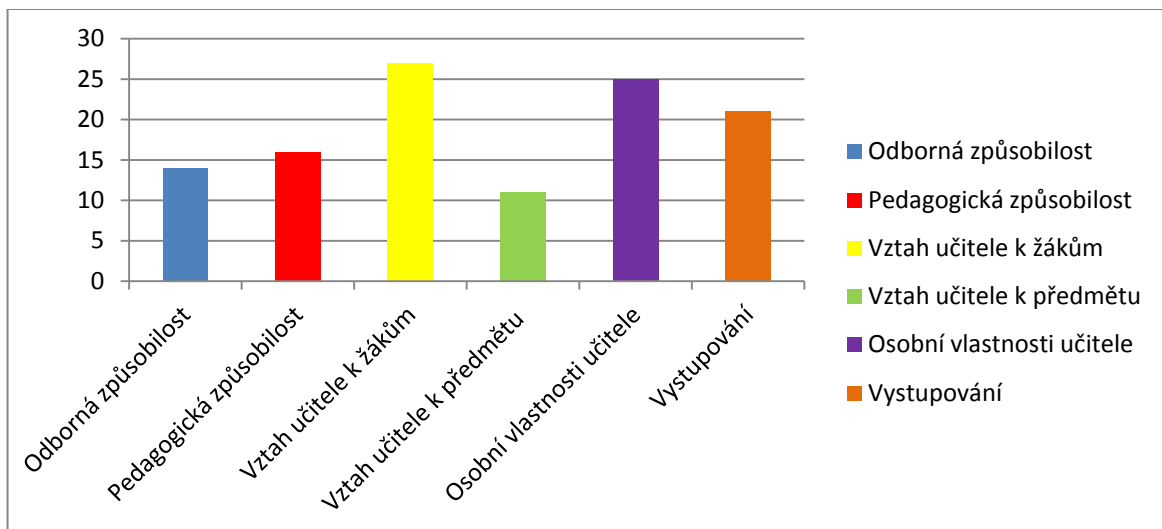


Graf 10: Vlivy autority

Z výše uvedených odpovědí můžeme vidět, že autorita je nejvíce ovlivněna klimatem třídy, patnáct učitelů odpovědělo, že důležité je klima školy a vzájemné vztahy mezi učiteli, celkem osm odpovědí. U odpovědi „jiné“ si učitelé myslí, že autorita je ovlivněna: „*vlastním vystupováním, slušností a znalostmi*“, „*vlastnostmi a osobnostní kvalitou učitele*“, „*postojem veřejnosti a rodičů vůči škole a pedagogům*“, „*znalost oboru,*

schopnosti zaujmout a předat učivo, nadhled“. U této otázky mohli respondenti využít odpovědi více možností.

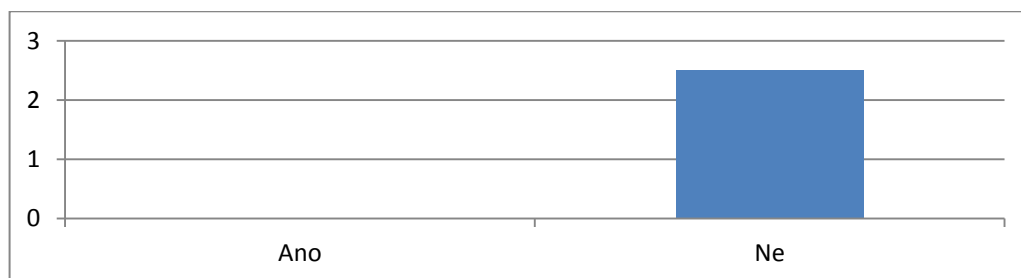
11. Jaké podmínky jsou pro Vás nejdůležitější pro vytváření autority učitele?



Graf 11: Podmínky pro vytváření autority

U této otázky měli učitelé na výběr více možných odpovědí. Z mého hlediska jsem vybrala širokou škálu možných odpovědí, které by měly být pro vytváření autority nejpodstatnější. Největšího počtu odpovědí dosáhla odpověď „*vztah učitele k žákům*“ a dále potom byly voleny odpovědi „*osobní vlastnosti učitele*“ a následně „*vystupování*“. Myslím si, že první tři nejčastější odpovědi byly zvoleny správně. Zbytek podmínek celkovou autoritu ještě doplňují, ale podle výsledků výzkumu nejsou již tolik podstatné. Jako nejméně podstatný považují učitelé „*vztah k předmětu*“.

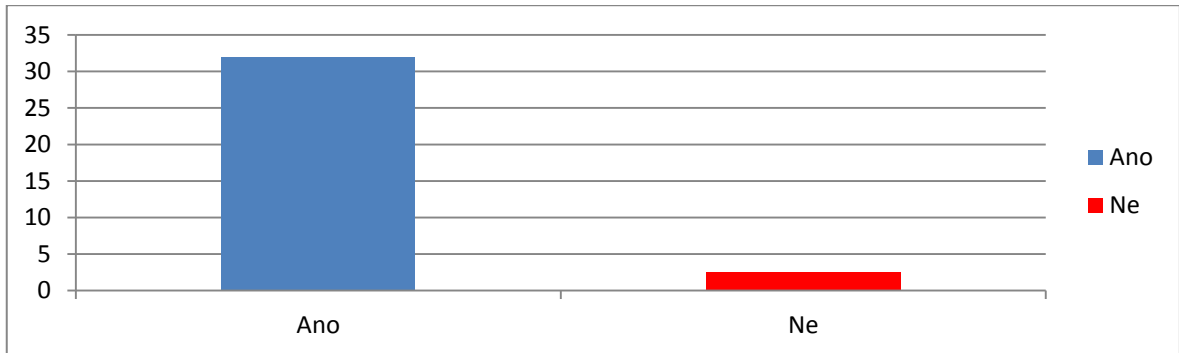
12. Myslíte si, že by začínající učitelé měli svým žákům vykat pro získání autority?



Graf 12: Vykání

Z grafu vidíte, že otázka, zda učitelé mají vykat žákům pro získání autority, byla stoprocentně zodpovězena jako „ne“. I začínající učitel by měl u žáka budit autoritu již od první chvíle.

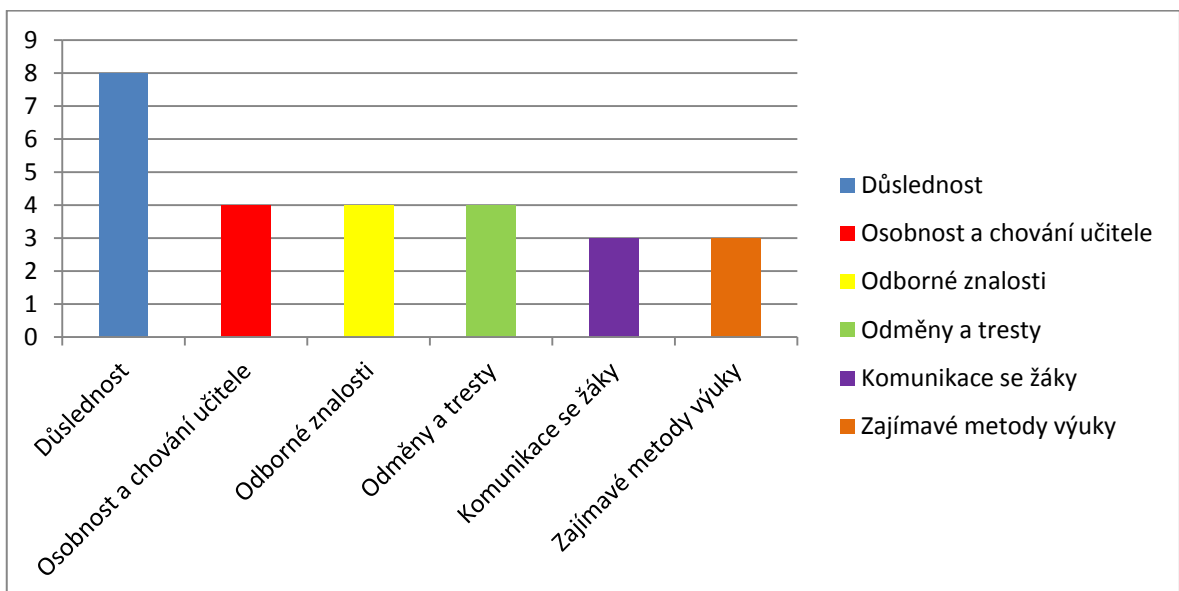
13. Myslíte si, že přijímání autority učitele závisí na výchově rodiny?



Graf 13: Přijímání autority ve vztahu výchovy rodiny

Z odpovědí na tuto otázku vyplývá, že pouze jeden respondent uvedl, že nezáleží na výchově rodiny, aby žák přijímal autoritu. Dalších 32 učitelů uvedlo, že správná výchova je ta, která vede dítě k vytváření životních hodnot a pro přijímání autorit během života je velmi důležitá.

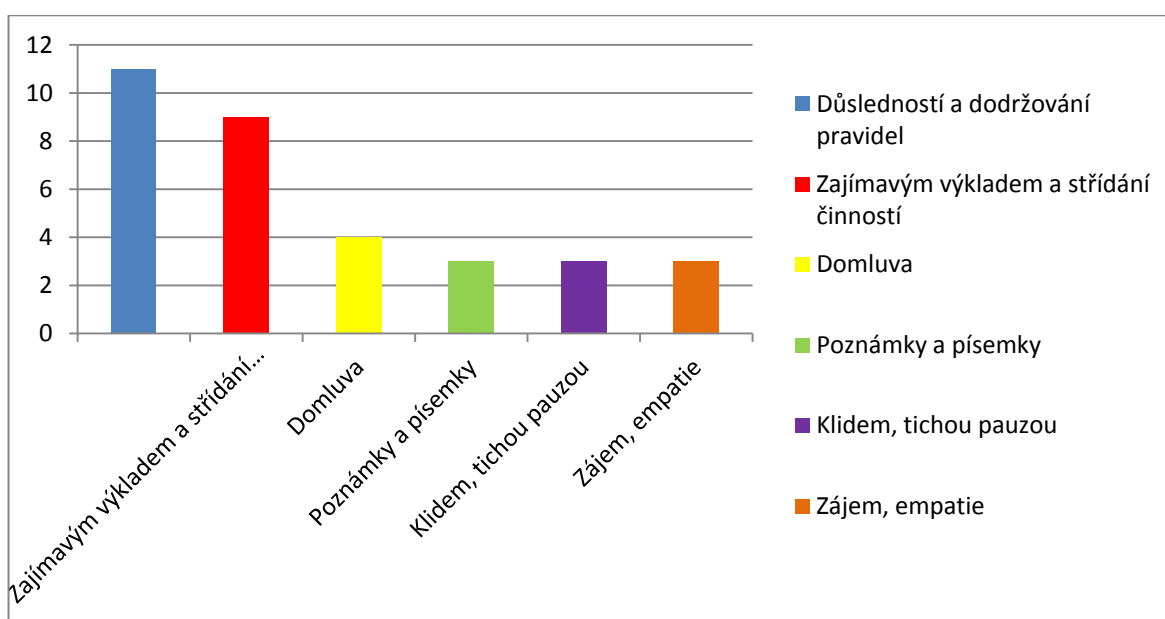
14. Jaké prostředky učitel může používat pro uplatnění své autority?



Graf 14: Prostředky pro uplatnění autority

Z výše uvedených odpovědí vidíme, že učitelé považují za nejdůležitější prostředek „*důslednost a spravedlivý přístup*“ k žákům. Mezi další časté odpovědi patřily „*osobnost a chování učitele*“, „*odborné znalosti*“ a „*odměny a tresty*“, kdy odměny jsou chápány jako písemné a slovní pochvaly a tresty jsou považovány nejdříve jako ústní napomenutí a následně test či poznámka do žákovské knížky. Dalších šest respondentů uvedlo, že je také důležitá komunikace se žáky a zajímavé metody výuky. K dalším prostředkům výchovy někteří učitelé uvedli, že nesmí chybět přísnost učitele, smysl pro humor, pochopení potřeb dětí, vystupování a zodpovědnost.

15. Jak si ve třídě udržujete pořádek?



Graf 15: Udržování pořádku

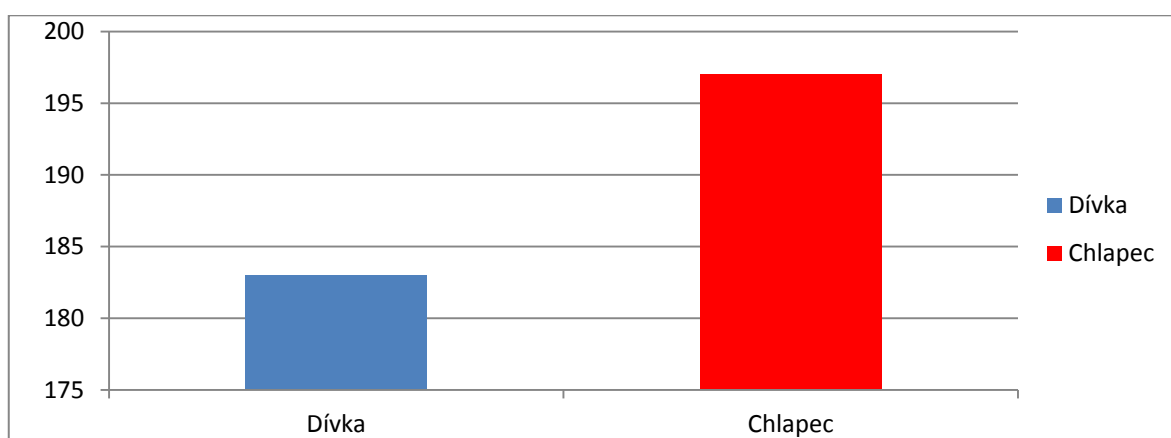
V poslední otázce jsem se zaměřila na udržování pořádku ve třídě a na prvním místě nejčastějších odpovědí se znovu objevila „*důslednost a dodržování pravidel*“, které si každý učitel ve třídě domluví a požaduje jejich dodržování a respektování i v rámci školního řádu. Tuto otázku zodpovědělo devět respondentů. Druhá nejčastější odpověď byla „*zajímavý výklad a střídání činností*“, kdy někteří učitelé uvedli, že si do svých hodin připravují hry na procvičování probírané látky, a to formou dialogu, vyslechnutím názoru žáka či používání pomůcek v hodinách. Na třetím místě byla „*domluva*“, kdy se učitel snaží domluvit žákovi, aby přestal rušit a dodržoval předem stanovená pravidla. Dalších šest respondentů napsalo, že si pořádek udržují „*zájmem a empatií*“, „*klidem, tichou*

paузou“ nebo „poznámkami a písemkami“. Jeden respondent také uvedl, že si pořádek udržuje „citově zbarveným hlasem“.

Dotazník pro žáky

Dotazník pro žáky byl tvořen z šestnácti otázek, které obsahovaly většinu otázek uzavřených a pouze tři otázky byly voleny otevřeně, a to pro následné ověření hypotézy. Stejně jako při vyhodnocení dotazníku pro pedagogy budou otázky doplněny grafy a bude dodrženo pořadí otázek.

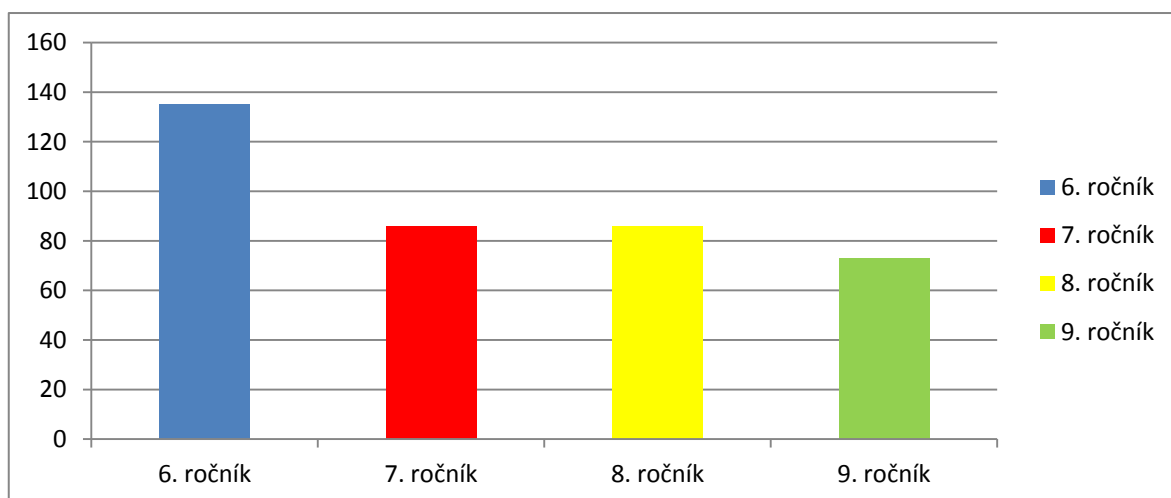
1. Pohlaví



Graf 16: Pohlaví žáků

Dotazník vyplnilo celkem 183 dívek a 197 chlapců z obou základních škol.

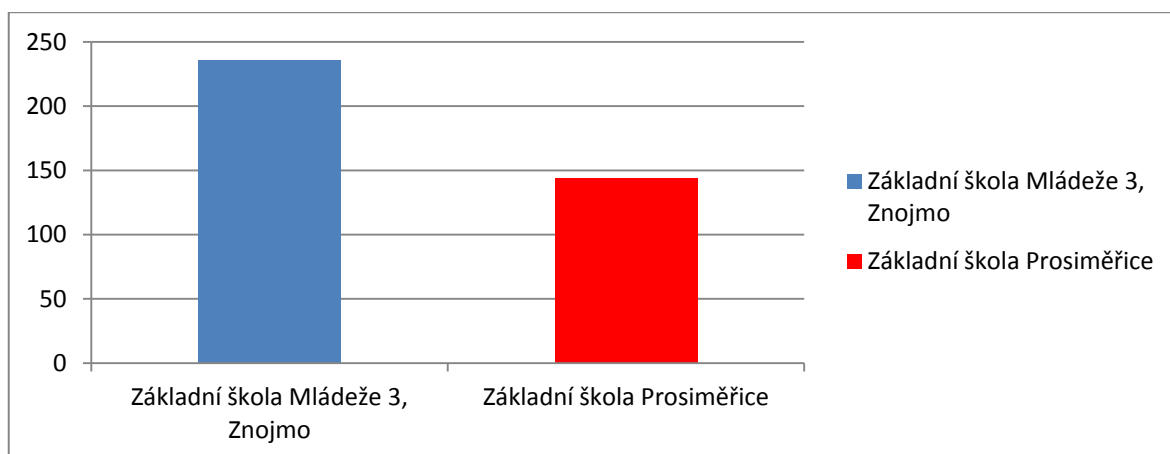
2. Ročník



Graf 17: Ročník

Nejvíce žáků, 135 respondentů, vyplnilo dotazník z šestého ročníku základních škol. Celkem 86 žáků ze sedmého a osmého ročníku. Nejméně žáků, 73 respondentů, bylo z posledních ročníků základní školy.

3. Jakou základní školu navštěvuješ?



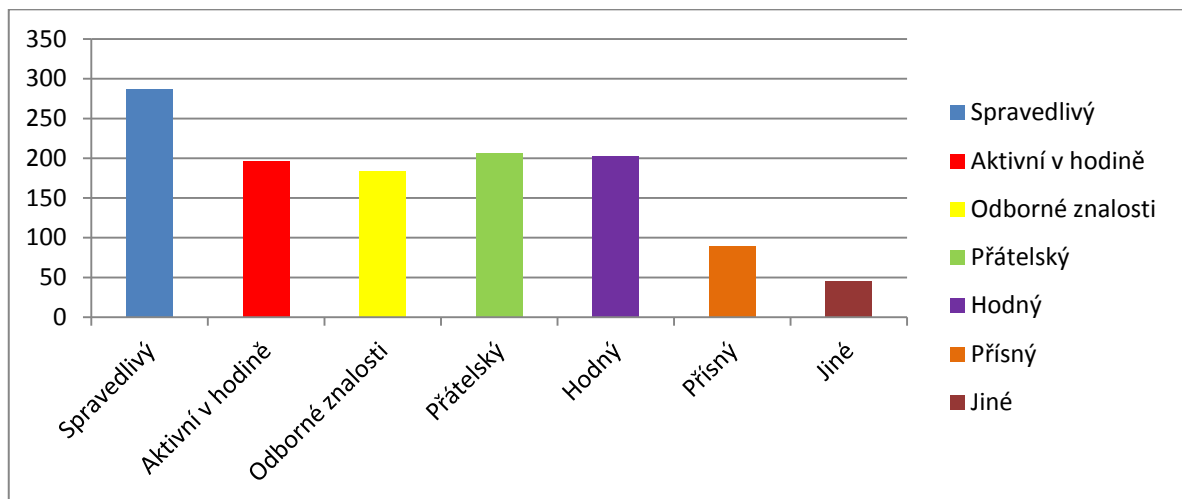
Graf 18: Základní škola

Většina respondentů byla ze Základní školy Mládeže 3 ve Znojmě, kde dotazník vyplnilo celkem 236 respondentů. Ze Základní školy Prosiměřice, mi odevzdalo dotazník 144 žáků.

4. Co podle Tebe znamená autorita?

Odpovědi žáků na tuto otázku názorně ukazovaly, že i když se žáci s tímto pojmem již setkali, bylo pro ně velmi těžké tento pojem definovat. Při zpětné vazbě mi učitelé sdělili, že se spousta žáků ptala, co tento pojem znamená a až po menší pomoci z nich většina dospěla k uspokojivé odpovědi. Nejčastější odpovědí, kterou uvedlo sto třicet pět žáků, se stal jednoznačně **respekt**. Někteří žáci autoritu popisovali jako „člověka, kterého uznávají“ nebo „osoba, která něco řekne a ostatní se jí řídí“. Druhou nejfrekventovanější odpovědí, celkem 95 odpovědí, byl popis autority, ke které mají úctu. Autorita podle žáků také znamená „podpora a věnování dané osobě jiné osobě“, „spolehlivost“, „spravedlnost“, „odborné vzdělání“ a mezi časté odpovědi patřila také přísnost. Bohužel někteří žáci i přes vysvětlení daného pojmu uvedli odpověď „nevím“.

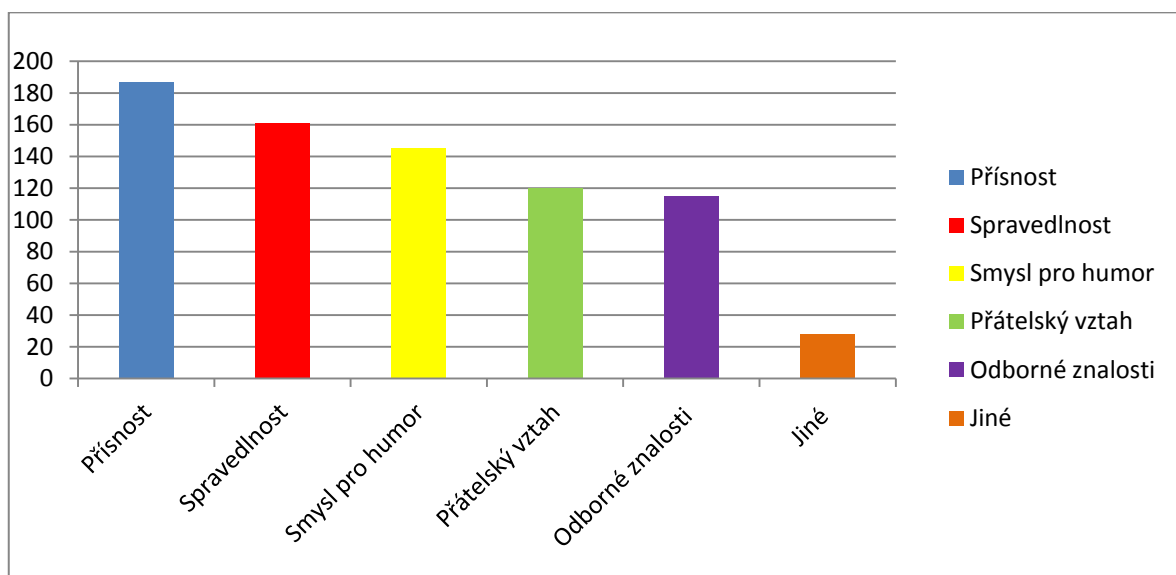
5. Jaké vlastnosti by podle Tebe měl mít učitel, který má autoritu?



Graf 19: Vlastnosti učitele

V této otázce měli žáci možnost více odpovědí a celkem 287 žáků nejčastěji odpovědělo, že je důležité, aby učitel byl spravedlivý. Dále žáci považují za důležitou vlastnost „přátelský“ a „hodný“. Tyto odpovědi mě nijak zvlášť nepřekvapily, neboť si myslím, že každý učitel by tyto vlastnosti měl mít. Nicméně mě zarazilo, že 90 žáků má názor, že vlastnost učitele má být **přísnost**. Mezi odpovědi „jiné“ žáci doplňovaly své odpovědi vlastnostmi typu „kolektivní“, „vtipný“ nebo jinými slovy „zábavný“ a „veselý“. Mezi obzvlášť zajímavé odpovědi patřily: „měl by být uznávaný, měl by si umět sjednat pořádek mezi svými žáky, ale také v rodině“ a „přívětivý v různých situacích a umění se vcítit do situace druhých“. Právě v těchto odpovědích žáci nastínili, že vstřícné chování učitele s vlastností umět poslouchat někteří žáci vyhledávají a váží si toho.

6. Co podle Tebe ovlivňuje autoritu učitele?



Graf 20: Vliv na autoritu učitele

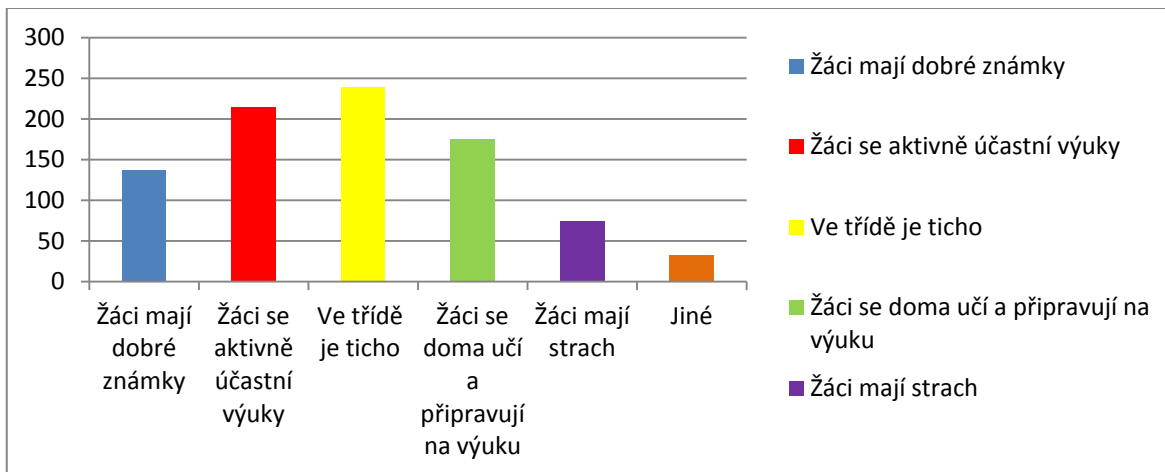
Celkem 187 žáků uvedlo, že autoritu učitele ovlivňuje „*příslost*“. Na horních příčkách odpovědí byly dále „*spravedlnost*“, celkem 161 odpovědí, a „*smysl pro humor*“, na kterém bylo celkem 145 responzí. Nejméně u žáků autoritu ovlivňují odborné znalosti učitele. Z mého pohledu se tyto odpovědi daly opět očekávat, neboť žáci chápou autoritu na pomezí něčeho dobrého a zlého, kdy nám nejvíce bývá ukazována podle žáků přisností, ale důležitá je také spravedlnost učitele při výuce. Z těchto odpovědí je patrné, že žáci přisuzují velkou váhu „*smyslu pro humor*“, což ovlivňuje váhu autority učitele. Kombinace prvních tří vlastností tedy podle žáka vytváří autoritativního učitele, kterého mají rádi.

7. Co by podle Tebe měli učitelé dělat pro získání autority? Napiš alespoň dvě věci.

Žáci nejčastěji uváděli, že učitelé si získají autoritu, jestliže budou „*přátelští*“, celkem 155 responzí. Jako druhou nejčastější věc uvedli vlastnost „*spravedlivý*“. Pro žáky je však také velmi důležité, když je „*učitel při výuce zábavný a vytváří zajímavé hodiny*“. Žáci však také považují za správné, aby byli někteří učitelé „*přísnější*“ a stáli si za předem domluvenými pravidly ve třídě. Dále se vyskytly odpovědi jako „*dívat se mně do očí*“, kdy se nám potvrzuje, že neverbální komunikace během vyučovací hodiny je neodmyslitelnou a důležitou součástí. Pro některé žáky jsou důležité „*odborné znalosti*“, kdy učitel ví, o čem mluví a nenechá se rozhodit otázkami ze strany žáka na příslušné téma. Sami žáci

potřebují čas, a proto se nacházely také odpovědi „získat si důvěru žáků“, dále žáci zmiňovali, že by si učitel „měl sám řešit problémy ve třídě a nepsat poznámky, které k ničemu nevedou“.

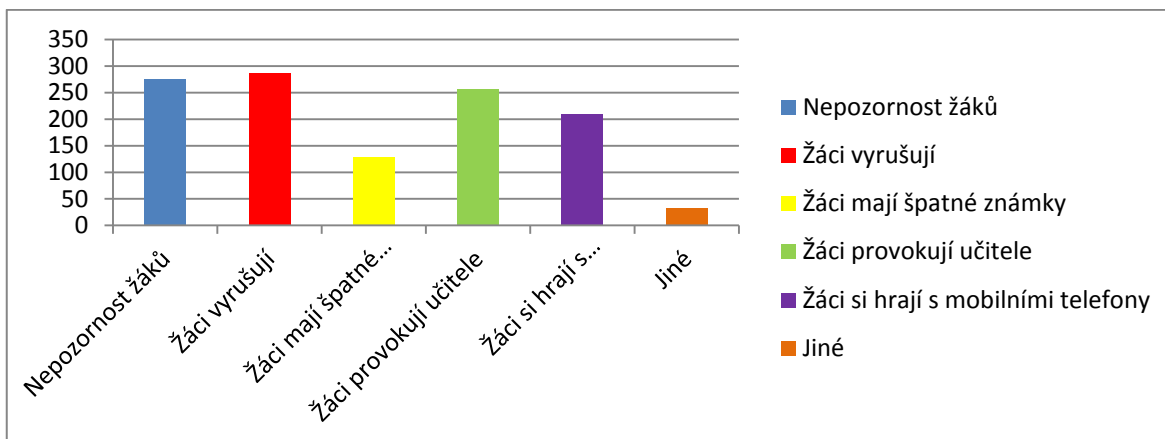
8. Jak se podle Tebe u učitele projevuje to, že má ve třídě autoritu?



Graf 21: Autorita učitele ve třídě

Z uvedeného grafu lze vidět, že žáci vnímají u učitele autoritu, jestliže je „ve třídě ticho“, kdy bylo 239 responzí. Celkem 215 žáků vnímají ve třídě autoritu, jestliže se „žáci aktivně účastní výuky“. A na třetím místě, se 175 responzemi, bylo, že se „žáci doma učí a připravují na výuku“. Mezi odpověďmi „jiné“ se objevovaly formulace typu „když žáky baví výuka a najdou se zábavnější způsoby učení a ne jen dávat výpisky z učebnice“, nebo „pozorně učitele poslouchají a nehádají se s ním, respektují jeho rozhodnutí“.

9. Jak se podle Tebe u učitele projevuje to, že nemá ve třídě autoritu?



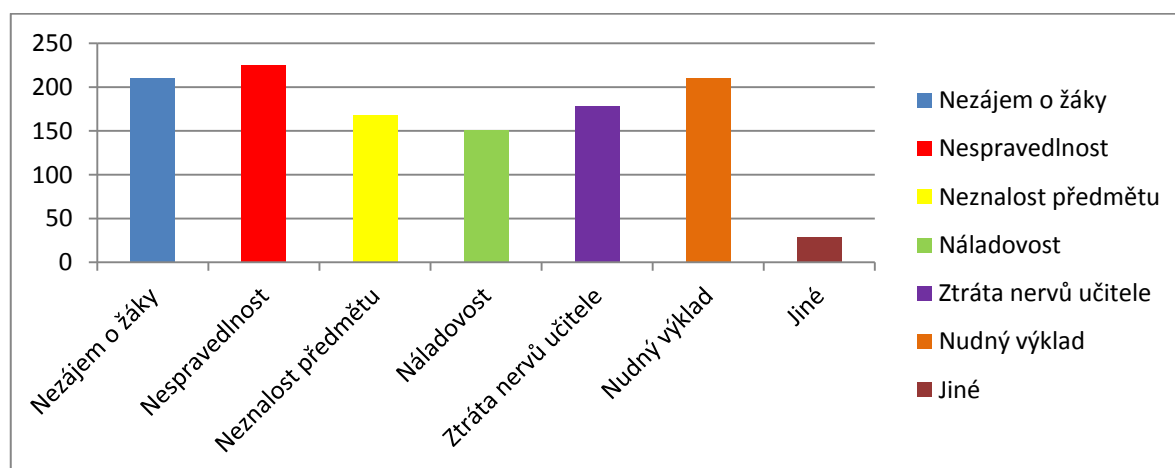
Graf 22: Projevy špatné autority ve třídě

Nejčastější výskyt odpovědí bylo, že „žáci vyrušují“, celkem 286 respondentů a pouze o deset méně žáků uvedlo, že dalším faktorem špatné autority je „nepozornost žáků“. Dále žáci považují provokování za domněnku toho, že učitel nezbouzí autoritu a mohou si tak dovolovat a pokoušet trpělivost učitele. Čtvrtý nejčastější důvod je ten, že si „žáci hrají s mobilními telefony“.

10. Jak ve třídě vnímáš nekázeň?

U této otázky žáci nevěděli, co znamená pojem nekázeň, po následném vysvětlení se snažili ze svého pohledu popsat, i když někteří přesto napsali odpověď „nevím“ nebo „neznám“. Vyskytovaly se i odpovědi „nijak“, kdy je možnost, že se na otázku nemínili zaměřit, nebo ve třídě neznají nekázeň. Mezi tři nejčastější odpovědi ve vnímání nekázně patřily typické aspekty jako je „nepozornost“, „nevhodné a drzé chování“, které se objevovalo i ve formulaci „odmlouvání“ a „používání telefonů v hodině“. Dalšími častými odpověďmi byly bohužel „agresivita“ a „záškoláctví“. Obě dvě odpovědi jsou pro mě neuspokojivé, neboť samotné záškoláctví se nevyznačuje nekázní ve třídě u učitele, ale celkovým postojem žáka ke školním povinnostem a zodpovědnosti. Avšak **agresivita** je z pohledu učitele velmi nepříjemná, samotný pedagog zde nemá žádnou jinou možnost se bránit tak, než že udělí trest, který podle žáků pouze autoritu oslabuje.

11. Co podle Tebe snižuje učitelovu autoritu?

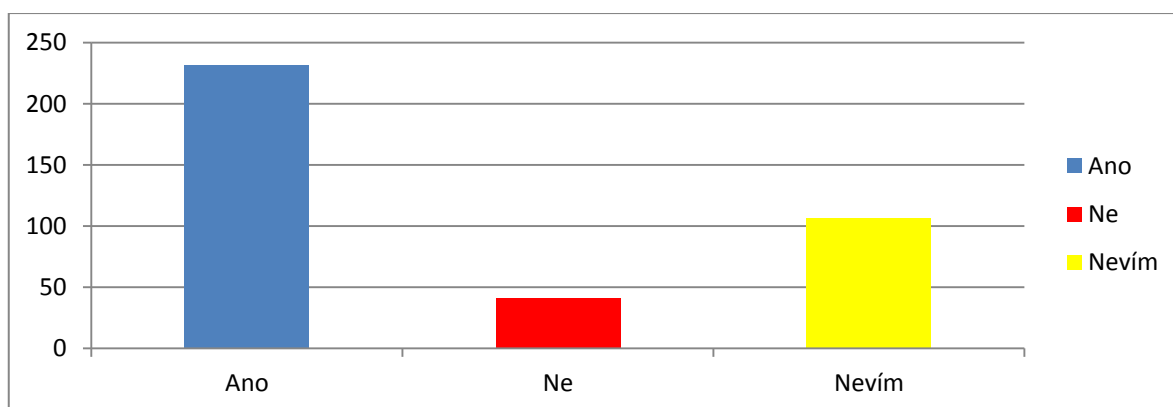


Graf 23: Snižování autority

Z těchto odpovědí lze vidět, že podle žáků snižuje učitelovu autoritu „nespravedlnost“. Celkem 210 respondentů odpovědělo, že na stejné příčce je „nezájem o žáky“ a „nudný výklad“, kdy žáci ztrácí pozornost a přestávají vnímat. Zajímavé

odpovědi byly také „*odpor k žákům, neschopnost, ponižování, zbytečné připomínky*“ a „*že je zlý a moc přísný, bezdůvodně nadává*“, které by se daly zařadit mezi třetí nejčastější odpověď, která byla uvedena jako „*ztráta nervů učitele*“. Právě tuto odpověď беру za celkové pochybení učitele a nezvládnutí profese. Někteří žáci také uvedli „*nekázeň vnímám špatně, protože mi vadí, jak někteří moji spolužáci vyrušují při hodinách a nemají žádný respekt k dospělé osobě*“ nebo jinými formulacemi, kterými dávají najevo, že nekázeň vnímají špatně a chtějí, aby se to u nich ve třídě změnilo.

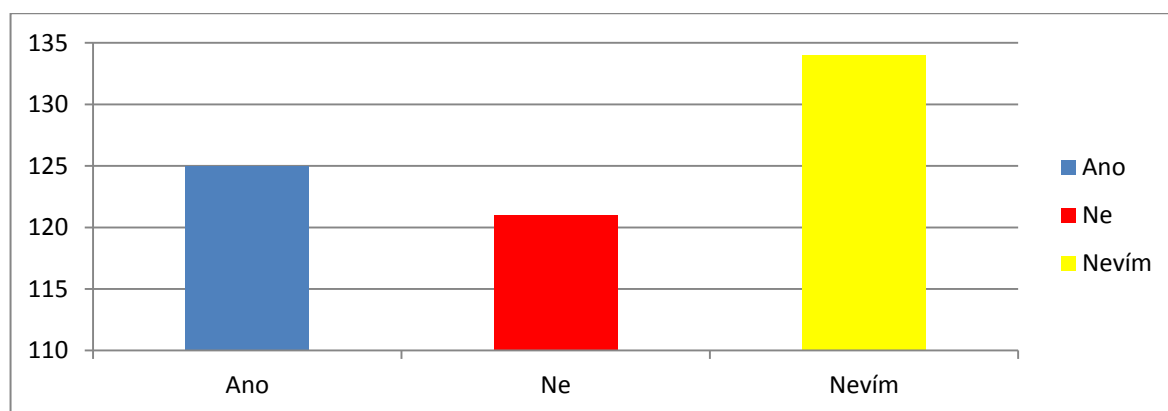
12. Ovlivňuje podle Tebe učitelova autorita kázeň ve třídě?



Graf 24: Kázeň ve třídě

Pouze 41 žáků odpovědělo „*ne*“ na otázku, zda autorita učitele ovlivňuje kázeň ve třídě. Nejčastější odpovědí bylo „*ano*“, celkem 232 respondentů. Další žáci nedokáží posoudit, zda autorita učitele ovlivňuje kázeň.

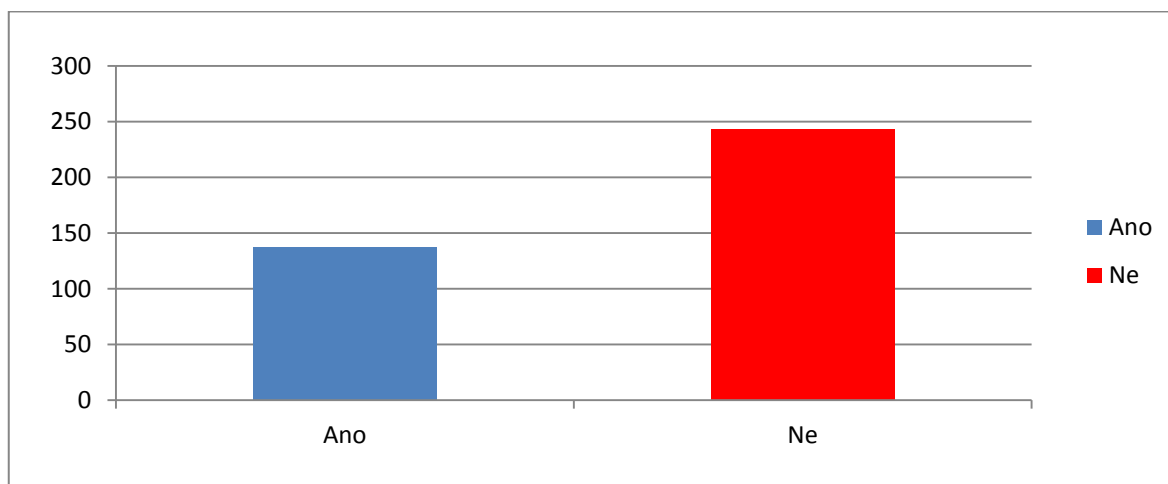
13. Může být učitel dobrým pedagogem bez autority?



Graf 25: Pedagog

Většina žáků si nedokáže udělat názor na učitele v tom směru, zda může být učitel dobrým pedagogem bez autority. Dalších 125 žáků si myslí, že nezbytnou podmínkou k výkonu učitelské profese je autorita a pouze o čtyři méně žáků odpovědělo, že autorita není důležitá pro dobré kompetence pedagoga.

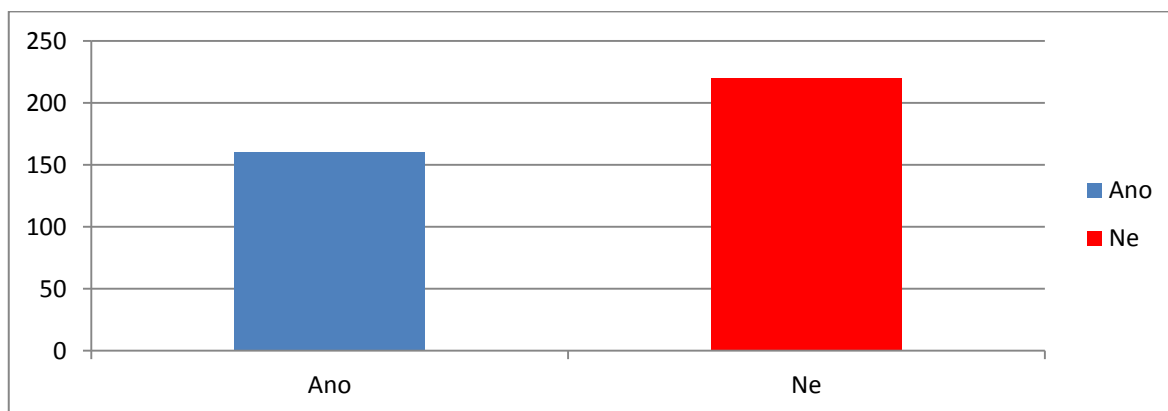
14. Ovlivňuje podle Tebe autoritu učitele věk?



Graf 26: Věk učitele

Dvě třetiny, tedy 243 odpovědí byly „ne“, kdy podle žáků nezávisí na věku učitele. A dalších 137 uvedlo „ano“, že na věku učitele záleží, aby měl autoritu.

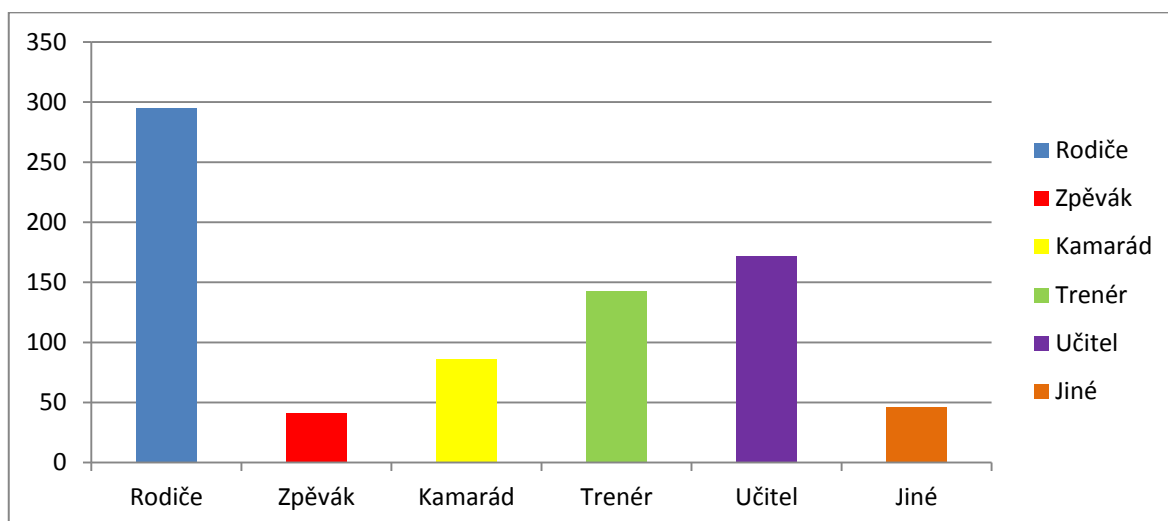
15. Má podle Tebe učitel (muž) větší autoritu než učitelka (žena)?



Graf 27: Autorita v závislosti na pohlaví

U této otázky jsme zjistili, že pro žáky netvoří větší autoritu muži, kdy na odpověď „ano“ odpovědělo 160 žáků a na „ne“ celkem 220 žáků.

16. Koho si ve svém životě představuješ jako autoritu?



Graf 28: Autorita v životě žáka

Nečastější autoritu v běžném životě pro žáky představují **rodiče**. Tuto odpověď zvolilo 295 respondentů, kdy hned na druhém místě ji tvoří učitel, se 172 hlasy. Mezi odpovědi „jiné“ také patřily odpovědi „*moje starší sestra*“, „*lidi na vyšším postavení*“, „*rozhodčí*“ a „*sportovec*“.

6 Ověření hypotéz

- **Hypotéza 1: Vnímání formální autority se liší ve vztahu k délce praxe pedagoga**

Při vyhodnocování otázek jsme zjistili, že pouze jeden pedagog preferuje formální autoritu. Většina pedagogů tedy volí neformální autoritu bez ohledu na délku jejich praxe.

Hypotéza 1: se nepotvrzuje

- **Hypotéza 2: Pro žáky jsou nejdůležitější pro vytváření autority odborné znalosti učitele**

Žáci v dotazníku odpověděli, že mezi nejčastější faktor při vytváření autority považují spravedlnost. Mezi další dvě nejčastější odpovědi patří také osobní vlastnosti, jako jsou „přátelští“ a „hodní.“ Odborné znalosti pedagoga žáci nepovažují za hlavní body pro vytváření autority.

Hypotéza 2: se nepotvrzuje

- **Hypotéza 3: Pro učitele je nejdůležitější důslednost pro uplatňování autority**

Učitelé si nejčastěji vytváří a udržují svou autoritu podle sběru vyhodnocených otázek důsledností a spravedlivým přístupem. V další otázce, která souvisela s udržováním pořádku ve třídě, učitelé znovu uvedli jako nejčastější odpověď, že si jej udržují důsledností a dodržováním pravidel, které si sami vytvořili ve třídě a dále prostřednictvím školního řádu.

Hypotéza 3: se potvrzuje

- **Hypotéza 4: Žáci vnímají nejčastěji nekázeň jako nepozornost v hodině**

Z hlediska vnímání nekázně ve třídě žáci mezi nejčastější odpovědi uváděli, že ji vnímají formou nepozornosti a nevhodným a drzým chování k učiteli.

Hypotéza 4: se potvrzuje

V dílčí otázce u obou dotazníků jsme se zabývali pojmem autorita. Polovina učitelů zde odpověděla, že autoritu vnímají jako respekt určité skupiny. Stejně tak i polovina dotazovaných žáků uvedla respekt. Z této otázky lze tedy usoudit, že chápání autority se mezi žáky a pedagogy neliší. V otázce, co oslabuje učitelovu autoritu, se odpovědi opět shodují. Dle učitelů jejich autoritu oslabuje nezáměr o žáky a jeho potřeby. U žáků hned po nespravedlivém chování většina respondentů uvádí také nezáměr. Tato otázka nám ukazuje, že žáci požadují zájem a kvalitní výuku od učitele a je pro ně důležité, aby nebyli přehlíženi.

Po vyhodnocení průzkumu lze říci, že vnímání autority z pohledu učitele a žáka se příliš neliší. Učitel se snaží hledat správnou cestu k autoritě u žáků, a to bez používání trestů a snaží se žákům vytvářet hodiny, které by je zaujaly. Žáci dokáží ohodnotit snahu učitele, požadují zajímavé vyučovací hodiny a i přes občasné vyrušování berou učitele jakou autoritu ve svém životě.

7 Závěr

Autorita učitele patří v dnešní době k důležitým pojmům. Učitelé si musí u žáků vybudovat autoritu, aby je žáci respektovali. V současnosti jsou si pedagogové vědomi, že získání autority ve škole je těžké. Očekává se, že budou plnit funkce učitele, vychovatele a mnohdy zastupovat i samotné rodiče. Autoritu ovlivňují různé faktory. Mezi negativní faktory často patří právě rodiče, kteří znevažují autoritu a práci učitele a nabádají své dítě k nerespektování učitele.

V teoretické části této práce jsme ve třech kapitolách zabývali těmito oblastmi - charakteristika autority, autorita učitele a autorita a výchova ke kázní. Autorita jako pojem patří mezi širokou oblast, kterou můžeme interpretovat z mnoha vědních pozic. Z různých hledisek můžeme členit autoritu na jednotlivé typy, mezi kterými musí docházet k vyváženosti a propojení. Ve vývoji osobnosti člověka se autorita účastní na výchově dítěte a řešení životních situací. Výchova a autorita jsou spolu související pojmy a nesmí být od sebe oddělovány.

Autorita učitele se skládá z osobnosti, jejíž rozvoj není jednoduchou záležitostí. Na učitele se kladou požadavky, kdy se musí orientovat v nových poznacích vědy a kultury. Učitel zvyšuje pracovní úsilí v hodině, jestliže je ve třídě oblíbený. Osobnost učitele je rozdělena do několika typů, které poukazují na výchovné styly učitele. Základ úspěšného vyučování tvoří dovednosti potřebné k provádění výuky. Průběh hodiny by měl být uspořádán tak, aby udržel zájem a pozornost žáků. V pedagogické komunikaci hraje roli interakce žáků a učitele při společných činnostech. Komunikaci rozlišujeme na verbální, neverbální a komunikaci činem. Asertivita vychází z podmínky rovnoprávnosti dvou lidí. V rámci školy má tedy učitel a žák právo vyjádřit otevřeně a upřímně své názory.

Kázeň patří v současnosti mezi probíraná témata ve škole, ale i ve společnosti. Porušování kázně začíná být ve školách vážným problémem. Dochází k agresivitě jedince, které vede k ubližování a šikaně žáka v třídním kolektivu. Příčiny nekázně se projevují na základě biologických, sociálních a situačních faktorů. Některé problémy nastávají příchodem puberty žáka, kdy učitel musí určit nápravu neukázněného chování takovými prostředky, aby nezanechal na žákovi nežádoucí důsledky. Docílení kázně ve třídě se má realizovat vhodně zvolenými tresty a odměnami.

Praktická část bakalářské práce se zabývala především výsledky z výzkumného šetření. Pro výzkumné šetření byla vybrána Základní škola Mládeže 3 a Základní škola Prosiměřice. Celkový počet respondentů byl u žáků 380, konkrétně potom 236 žáků ze

Základní školy Mládeže 3 a 144 žáků ze Základní školy Prosiměřice. Dále výzkumný vzorek tvořilo 33 pedagogů. Výzkumné šetření bylo realizováno kvantitativní metodou. Sběr dat byl uskutečněn metodou dotazníku. Cílem výzkumu bylo zjistit pojetí autority z pohledu učitele a žáka. Výsledky byly prezentovány pomocí grafů a následně shrnuty v kapitole „*Výsledky výzkumu a diskuze*“. Bylo zjištěno, že pojetí autority u učitele a žáka se od sebe nijak výrazně neliší.

8 Seznam použité literatury

- 1) BENDL, Stanislav. *Jak předcházet nekázní, aneb, Kázeňské prostředky: současné poznatky o profesi*. Vyd. 3. Praha: ISV, 2004. Pedagogika (ISV). ISBN 80-866-4214-3.
- 2) BENDL, Stanislav. *Školní kázeň: metody a strategie*. Praha: ISV, 2001. Pedagogika (ISV). ISBN 80-858-6680-3.
- 3) BENDL, Stanislav a Otto OBST. *Ukázněná třída, aneb, Kázeňské minimum pro učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 2. Praha: Triton, 2005. První pomoc pro pedagogy. ISBN 80-725-4624-4.
- 4) CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál, 1994. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8014-6.
- 5) ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování: metody a strategie*. Praha: Karolinum, 1993. Pedagogika (ISV). ISBN 80-706-6534-3.
- 6) ČÁP, Jan, Jiří MAREŠ a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. *Psychologie pro učitele: Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. Pedagogická praxe. ISBN 978-807-3672-737.
- 7) ČAPEK, Robert a Hana KASÍKOVÁ. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1718-0.
- 8) ČAPEK, Robert a Otto OBST. *Třídní klima a školní klima: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.
- 9) ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Z dotazů zaslaných České školní inspekci a odpovědi na ně* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2015 [cit. 17. 4. 2019]. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/getattachment/cz/Rodice/Na-co-se-casto-ptate/Z-dotazu-zaslanych-Ceske-skolni-inspekci-a-odpoved/z-dotazu-a-odpovedi-\(1\).pdf](https://www.csicr.cz/getattachment/cz/Rodice/Na-co-se-casto-ptate/Z-dotazu-zaslanych-Ceske-skolni-inspekci-a-odpoved/z-dotazu-a-odpovedi-(1).pdf)
- 10) GAVORA, Peter, Jiří MAREŠ a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. *Úvod do pedagogického výzkumu: Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Vyd. 2. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3179-6.

- 11) HORT, Vladimír. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-404-5.
- 12) CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.
- 13) KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-7367-571-4.
- 14) KOHOUTEK, Rudolf. 2009. *Psychologie v teorii a praxi* [online]. [cit. 2019-04-17]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0911/psychologie-osobnosti-ucitele-a-vychovatele>
- 15) KOHOUTEK, Rudolf a Hana KASÍKOVÁ. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM, 1996. Pedagogika (Grada). ISBN 80-858-6794-X.
- 16) KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 1996. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8022-7.
- 17) NELEŠOVSKÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0738-1.
- 18) PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8621-7.
- 19) PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník: Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 1998. První pomoc pro pedagogy. ISBN 80-717-8252-1.
- 20) PODLAHOVÁ, Libuše, Jiří MAREŠ a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. *První kroky učitele: Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Vyd. 2. Praha: Triton, 2004. První pomoc pro pedagogy. ISBN 80-725-4474-8.
- 21) ŠEĐOVÁ, Klára, Roman ŠVARÍČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. *Komunikace ve školní třídě: Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál, 2012. Pedagogická praxe. ISBN 978-802-6200-857.
- 22) ŠVEC, Vlastimil, Jiří MAREŠ a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku: Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Vyd. 2. Brno: Masarykova univerzita, 1998. První pomoc pro pedagogy. ISBN 80-210-1937-9

- 23) VALIŠOVÁ, Alena. *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-718-4624-4.
- 24) VALIŠOVÁ, Alena a Otto OBST. *Asertivita v rodině a ve škole aneb Zásady přímého jednání mezi dětmi, rodiči a učiteli: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 2. Praha: Portál, 1992. Pedagogická praxe. ISBN 80-854-6702-X.
- 25) VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1734-0.

Seznam grafů

Graf 1: Pohlaví	42
Graf 2: Zaměstnanci	42
Graf 3: Délka praxe	43
Graf 4: Vzdělání	44
Graf 5: Pojem autorita	44
Graf 6: Autorita	45
Graf 7: Faktory oslabující autoritu	45
Graf 8: Zneužití moci autority	46
Graf 9: Zneužití moci pedagogem	47
Graf 10: Vlivy autority	47
Graf 11: Podmínky pro vytváření autority	48
Graf 12: Vykání	48
Graf 13: Přijímání autority ve vztahu výchovy rodiny	49
Graf 14: Prostředky pro uplatnění autority	49
Graf 15: Udržování pořádku	50
Graf 16: Pohlaví žáků	51
Graf 17: Ročník	51
Graf 18: Základní škola	52
Graf 19: Vlastnosti učitele	53
Graf 20: Vliv na autoritu učitele	54
Graf 21: Autorita učitele ve třídě	55
Graf 22: Projevy špatné autority ve třídě	55
Graf 23: Snižování autority	56
Graf 24: Kázeň ve třídě	57
Graf 25: Pedagog	57
Graf 26: Věk učitele	58
Graf 27: Autorita v závislosti na pohlaví	58
Graf 28: Autorita v životě žáka	59

Seznam příloh

Příloha 1: Dotazník pro žáky	68
Příloha 2: Dotazník pro pedagogy	71

Příloha 1: Dotazník pro žáky

Dobrý den, jmenuji se Martina Sapíková a jsem studentka UPOL v Olomouci a ráda bych Vás požádala o vyplnění dotazníku. Dotazník je anonymní a výsledky budou použity ke zpracování praktické části mé bakalářské práce, která je zaměřena na autoritu učitele.

Zakroužkujte

VYPLŇTE NEBO ZAKROUŽKUJTE (můžete zakroužkovat i více odpovědí)

1. Pohlaví

Dívka

Chlapec

2. Ročník

a) 6. ročník

b) 7. Ročník

c) 8. Ročník

d) 9. Ročník

3. Jakou základní školu navštěvuješ?

a) Základní škola Mládeže 3, Znojmo

b) Základní škola Prosiměřice

4. Co podle Tebe znamená autorita?

.....

.....

.....

5. Jaké vlastnosti by podle Tebe měl mít učitel, který má autoritu?

a) Spravedlivý

b) Aktivní v hodině

c) Odborné znalosti

d) Přátelský

e) Hodný

- f) Přísný
- g) Jiné:.....

6. Co podle Tebe ovlivňuje autoritu učitele?

- a) Přísnost
- b) Spravedlnost
- c) Smysl pro humor
- d) Přátelský vztah
- e) Odborné znalosti
- f) Jiné:
.....

7. Co by podle Tebe měli učitelé dělat pro získání autority? Napiš alespoň dvě věci

.....
.....
.....

8. Jak se podle Tebe u učitele projevuje to, že má ve třídě autoritu?

- a) Žáci se aktivně účastní výuky
- b) Žáci mají dobré známky
- c) Ve třídě je ticho
- d) Žáci se doma učí a připravují na výuku
- e) Žáci mají strach
- f) Jiné:
.....

9. Jak se podle Tebe u učitele projevuje to, že nemá ve třídě autoritu?

- a) Nepozornost žáků
- b) Žáci vyrušují
- c) Žáci mají špatné známky
- d) Žáci provokují učitele
- e) Žáci si hrají s mobilními telefony
- f) Jiné:.....

10. Jak ve třídě vnímáš nekázeň?

.....
.....
.....

11. Co podle Tebe snižuje učitelovu autoritu?

- a) Nezáměr o žáky
- b) Nespravedlnost
- c) Neznalost předmětu
- d) Afektovanost
- e) Náladovost
- f) Jiné:.....

12. Ovlivňuje podle Tebe učitelova autorita kázeň ve třídě?

ANO
NE
NEVÍM

13. Může být učitel dobrým pedagogem bez autority?

ANO
NE
NEVÍM

14. Ovlivňuje podle Tebe autoritu učitele věk?

ANO
NE

15. Má podle Tebe učitel (muž) větší autoritu než učitelka (žena)?

ANO
NE

16. Koho si ve svém životě představuješ jako autoritu?

- a) Rodiče
- b) Zpěvák
- c) Kamarád
- d) Trenér
- e) Učitel
- f) Jiné:.....

Všem zúčastněným děkuji za čas a ochotu, které mému dotazníku věnovali.

Příloha 2: Dotazník pro pedagogy

Dobrý den, jmenuji se Martina Sapíková a jsem studentka UPOL v Olomouci a ráda bych Vás požádala o vyplnění dotazníku. Dotazník je anonymní a výsledky budou použity ke zpracování praktické části mé bakalářské práce, která je zaměřena na autoritu učitele.

1. Pohlaví

Žena

Muž

2. Jste pedagogickým pracovníkem na:

- a) 1. Stupni ZŠ
- b) 2. Stupni ZŠ
- c) Asistent pedagoga
- d) Vychovatel/ka

3. Délka pedagogické praxe:

- a) Méně než 5 let
- b) 10-15 let
- c) 15-20 let
- d) Více než 20 let

4. Vzdělání

- a) Vysokoškolské
- b) Vyšší odborné
- c) Středoškolské

5. Co si představujete pod pojmem autorita?

.....
.....
.....

6. Jakou autoritu preferujete?

- a) Neformální (přirozenou)
- b) Formální (vůdčí)

7. Čím podle Vás učitel nejvíce oslabuje svou autoritu?

- a) Rozkazy a tresty
- b) Potlačování svobodného projevu žáka
- c) Potlačování iniciativy
- d) Nezájem učitele o žáka a o jeho potřeby
- e) Jiné:.....

8. Jak podle Vás může učitel zneužít svoji moc autority nad žákem?

.....
.....
.....

9. Setkali jste se s problémem, že moc autority nad žákem byla pedagogem zneužita?

- ANO
- NE

10. Čím je podle Vás ovlivněna autorita učitele?

- a) Vzájemné vztahy mezi učiteli
- b) Klima třídy
- c) Klima školy
- d) Jiné:.....

11. Jaké podmínky jsou pro Vás nejdůležitější pro vytváření autority učitele?

- a) Odborná způsobilost
- b) Pedagogická způsobilost
- c) Vztah učitele k žákům
- d) Vztah učitele k předmětu
- e) Osobní vlastnosti učitele
- f) Vystupování, vzhled a způsob vyjadřování učitele

12. Myslíte si, že by začínající učitelé měli svým žákům vykat pro získání autority?

ANO

NE

13. Myslíte si, že přijímání autority učitele závisí na výchově rodiny?

ANO

NE

14. Jaké prostředky učitel může používat pro uplatnění své autority?

.....
.....
.....

15. Jak si ve třídě udržujete pořádek?

.....
.....
.....

Všem zúčastněným děkuji za čas a ochotu, které mému dotazníku věnovali.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Martina Sapíková
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	doc. Mgr. Štefan Chudý, Ph.D.
Rok obhajoby:	2019

Název práce:	Autorita učitele
Název v angličtině:	Teacher's Authority
Anotace práce:	Bakalářská práce „Autorita učitele“ je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část je zaměřena na charakteristiku autority. Následně se práce zabývá autoritou učitele, kde je zmíněna osobnost, kompetence a komunikace učitele. Dále se zabývá asertivitou ve škole, autoritou a výchovou ke kázní. Praktická část se věnuje popisu kvantitativního výzkumného šetření. Sběr dat se uskutečňuje metodou dotazníku, který se zabývá vnímáním autority z pohledu učitele a žáka 2. stupně základní školy. Výsledky jsou následovně prezentovány pomocí grafů a shrnuty v diskuzi.
Klíčová slova:	Autorita, osobnost, kompetence, komunikace, asertivita, kázeň, výchova, základní škola, učitel, žák, respekt, třída, výchova
Anotace v angličtině:	This Bachelor thesis called „Teacher's Authority“ is divided into a theoretical and a practical part. The theoretical part is focused on authority characteristic. The following part is focused on teacher's authority concerning terms like personality, competence and teachers's communication. The thesis deals with assertiveness at school, respect and education to discipline. The practical part is dedicated to a description of the quantitative research. Data gathering is realized by a questionnaire method, which is focused on authority perception from both the teacher's and pupil's point of view. The results are presented in graphs and summed up in a discussion.
Klíčová slova v angličtině:	Authority, personality, competence, communication, assertiveness, discipline, education, primary school, teacher, pupil, respect, class.
Přílohy vázané v práci:	Příloha 1 – Dotazník pro žáky Příloha 2 – Dotazník pro pedagogy
Rozsah práce:	67 stran + 6 stran příloh
Jazyk práce:	Český jazyk

