



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra

Diplomová práce

Učitel a autorita
(Teacher and authority)

Vypracovala: Bc. Veronika Vojtová

Vedoucí práce: Mgr. Veronika Plachá

České Budějovice

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury. Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Poděkování

Tímto bych ráda poděkovala zejména vedoucí své diplomové práce Mgr. Veronice Plaché za odborné vedení a cenné rady, které mi poskytovala během tvorby diplomové práce. Dále jí chci poděkovat za velmi příjemný přístup a podporu. Nemalé díky patří také studentům, kteří se účastnili mého výzkumu a Ing. Jindřišce Baronové, která mi pomohla se zprostředkováním dotazníku studentům.

Anotace

Diplomová práce se primárně zaměřuje na utváření a podobu učitelské autority. Představuje jednotlivé typy autority, snaží se přiblížit, co autoritu ovlivňuje a jak jednoduché je autoritu ztratit. V práci se také pojednává o učiteli jako nositeli autority a o problematice autority jako spolutvůrce kázně ve třídě. Cílem praktické části je zmapovat problematiku autority a kázně v jedné třídě SŠ. Výzkum má dvě fáze. První je záznam pozorování 10 hodin odučených začínajícím učitelem ve třídě, kterou ostatní učitelé označili jako neukázněnou. Pozorování zachycuje snahu učitele nastavit pravidla ve třídě a nastolit v ní atmosféru spolupráce. Toto pozorování je ve druhé fázi doplněno dotazníkovým šetřením „Hodnocení učitele žákem“ (dle Holeček, 2014: s. 203, 204). Z výsledného šetření vyplývá, že třída učitele vnímá jako pozitivní autoritu, která vzbuzuje zájem o svůj předmět a vnímají daného pedagoga jako vstřícného člověka.

Klíčová slova: autorita, učitel, kázeň, hodnocení učitele, respekt, vztah učitele a žáka

Abstract

The master's theses focuses primarily on creating and a form of teacher's authority. It presents individual types, tries to describe what influences the authority and how easy it is to lose the authority. The master's theses also deals with teacher as a holder of authority and also deals with the issues of authority as a co-creator of discipline in the class. The goal of the practical part is to analyse the issues of authority and discipline in a class in high school. The research has two phases. The first one is a record of observation of 10 lessons taught by beginning teacher in a class that was marked as undisciplined by other teachers. The research is in the next phase completed by questionnaire survey „Evaluation of teacher by the student“ (according to Holeček, 2014: p. 203, 204). The result of the research says that the teacher is perceived by the students as a positive authority which makes students interested in his subject and the teacher is also perceived as a responsive person.

Key words: authority, teacher, discipline, evaluation of a teacher, respect, relationship between teacher and a student

Obsah

Obsah	6
Úvod	9
1. Autorita	11
1.1 Typologie autority	12
1.1.1 Autorita přirozená a získaná	13
1.1.2 Dělení na základě míry formality	14
1.1.3. Dělení z hlediska uznávání autority	15
1.1.4 Dělení z hlediska nositele autority	16
2. Charakteristika nositele (držitele) autority	17
2.1 Temperament	18
2.1.1 Temperamentová typologie dle Hippokrata (Galena)	19
2.1.2 Typologie dle Carla Gustava Junga	20
2.1.3 Typologie dle Hanse Jürgena Eysencka	21
2.2 Charakter	22
2.3 Sebepojetí	22
3. Vznik a ztráta autority	23
4. Poslušnost vůči autoritě	26
4.1. Milgramův experiment	26
5. Osobnost učitele	27
5.1. Temperament učitele	27
5.2. Charakterové vlastnosti učitele	29
5.3. Výkonové požadavky učitele	30
6. Autorita učitele	32
7. Autorita jako spolutvůrce kázně	34
7.1. Výchovná opatření	36
II. Praktická část	40
8. Cíl a Metodologie výzkumu	40
8.1. Cíl práce	40
8.2. Výzkumné otázky:	40
8.3. Zvolené metody výzkumu	40
8.4. Průběh výzkumu	41
9. Realizace pozorování	43

9.1. Počáteční informace o třídě.....	43
9.2. Záznam průběhu hodin.....	44
9.2.1. První vyučovací hodina	44
9.2.2. Druhá vyučovací hodina.....	47
9.2.3. Třetí vyučovací hodina	50
9.2.4. Čtvrtá vyučovací hodina.....	52
9.2.5. Pátá vyučovací hodina	53
9.2.6. Šestá vyučovací hodina	56
9.2.7. Sedmá vyučovací hodina.....	57
9.2.8 Osmá vyučovací hodina	58
9.2.9. Devátá vyučovací hodina	59
9.2.10 Desátá vyučovací hodina.....	60
9.3 Závěr pozorování.....	61
10. Realizace dotazníkového šetření	64
10.1. Dotazník interakčního stylu učitele.....	64
10.2. Podoba dotazníku	66
10.3 Postup práce s dotazníkem.....	68
11. Zpracování výsledků dotazníku.....	68
11.1 Hodnocení jednotlivých výroků	69
Zdroj: vlastní zpracování	71
11.1.1 Učitel vyučuje svůj obor s velkým nadšením	71
11.1.2 Neučí nudně, má smysl pro humor.....	71
11.1.3. Při vyučování dokáže udržet moji pozornost po celou dobu výuky.....	72
11.1.4. Učitel vysvětluje učivo jasně, srozumitelně a přesvědčivě	72
11.1.5. Užívá nejrůznější materiály, které má pečlivě připraveny.....	73
11.1.6. Dokáže nás ze svého předmětu hodně naučit.....	74
11.1.7 Vykládá látku tak, že si bez potíží můžeme dělat poznámky	74
11.1.8 Vybízí nás, abychom se dotazovali, a otázky důkladně zodpovídá.....	75
11.1.9. Učitel se k nám chová přátelsky.....	75
11.1.10. Když ho požádáme o radu, udělá si na nás vždy čas.....	76
11.1.11. Nikoho nezesměšňuje, nedělá „podrazy“	76
11. 1. 12 Chová se ke všem stejně, nemá žádné oblíbené nebo neoblíbené žáky	76
11.1.13 Je velmi klidný a trpělivý, umí se vždy dobře ovládat.....	77

11.1.14 S přehledem řeší případné konfliktní situace, je rozhodný	78
11.1.15 Chodí vždy dobře upravený	78
11.1.16 Většinu z nás oslovuje křestním jménem	79
11.1.17 Nepoužívá při mluvení žádná vulgární slova.....	79
11.1.18 Dokáže vždy přiznat svou chybu	80
11.1.19 Ve třídě si udržuje klid a pořádek, má dobrou kázeň	80
11.1.20 Lze říci, že u mě probudil větší zájem o daný předmět.....	81
11.1.21. Je důsledný a přiměřeně náročný.	81
11.1.22 Při hodnocení našich výkonů je vždy spravedlivý	82
11.1.23 Užívá více pochval než trestů.....	83
11.1.24 Má radost z našich úspěchů.....	83
11.1.25 Při hodinách se často usmívá, vytváří příjemnou atmosféru.....	84
11.2 Závěr dotazníku.....	84
12. Shrnutí výzkumu	86
13. Závěr.....	89
Zdroje.....	90
Přílohy	96

Úvod

Učitelství je povolání, se kterým se každý člověk během svého života setkává. Nejedná se pouze o povinnou školní docházku, kde se s učitelem setkáváme jako žáci základních škol. Ale jde také o vztah mezi učitelem a rodiči či mezi učitelem a jeho spolupracovníky. Učitelství je bráno jako náročné povolání, které v sobě obsahuje celou řadu požadavků na osobnost učitele. Ten musí umět správně komunikovat, musí disponovat odbornými znalostmi dané aprobace a musí umět tyto informace předávat dál. V rámci učitelství musí pedagog projevit schopnost být zároveň dobrým vychovatelem, psychologem a sociologem.

Stejně jako každý odborník na svou práci si i učitel během své praxe vytváří nebo získává určitou autoritu. Autorita má několik podob a v každém povolání či v každodenních situacích je autorita interpretována odlišně. Jiné typy autority se budou uplatňovat v rodině, jiné ve školství či ve vysokém managementu.

Autorita v učitelské praxi je dle mého názoru zásadní ve vztahu nejen mezi učitelem a jeho žáky, ale i mezi učitelem a rodiči. Také zastávám názor, že autorita má velmi úzký vztah s kázní, která následně ovlivňuje kvalitu vyučování. Míra autority se spolupodílí na tvorbě třídního klimatu. Příjemné klima třídy tak ocení nejen žáci, ale i pedagog, protože v příznivém pracovním prostředí by si přál působit každý. Absence autority ve výchovně vzdělávacím procesu může představovat zásadní problém, který může mít hrůzné následky (např. šikanu učitele).

Autorita má několik podob a různé stupně intenzity. Každý člověk disponuje vrozeným temperamentem a získaným charakterem, tyto složky zapříčiňují, že je každý člověk jedinečný. To znamená, že každý uvažuje, jedná a chová se na základě svého vnitřního já. Proto bude mít každý člověk odlišný způsob na to, jak přistupuje k lidem, jakým tónem s nimi hovoří, jaká slova volí, jakým způsobem vypadá jeho gestikulace či jak se chová. Skrze tato chování na nás člověk určitým způsobem působí a my si na něj vytváříme vlastní názor, který je podněcován případnou sympatií nebo antipatií. Tyto způsoby chování jsou podstatnými faktory při tvorbě nejen autority, která je tématem mé diplomové práce, ale i mimo jiné při hodnocení sebe sama.

Problematiku autority jsem si zvolila proto, že jsem na pozici budoucího učitele a tudíž mi toto téma bude do budoucna velmi blízké.

Skrze tuto práci bych chtěla nastínit podstatné teoretické informace týkající se tohoto tématu. Jednalo by se nejen o definici pojmu, ale i o přiblížení podstatných faktorů, které se podílejí na vzniku a tvorbě autority. Charakteristika autority mi následně pomůže k popisu autority u učitelů.

Na takto vytvořený teoretický základ bych ráda navázala praktickou částí, která bude reprezentována kombinací kvantitativního a kvalitativního výzkumu. Výzkumnou část jsem zamýšlela realizovat na základní škole, kde jsem vykonávala svou souvislou pedagogickou praxi. V průběhu letního semestru se mi však naskytla příležitost vyučovat na střední a vyšší odborné škole cestovního ruchu předměty spadající do studijního oboru geografie. Proto jsem přehodnotila tuto příležitost a rozhodla se vypracovat praktickou část na svém novém pracovišti.

Praktickou část bych realizovala pomocí zúčastněného pozorování v rámci své pracovní činnosti na zmíněné škole. V rámci pozorování bych zaznamenala průběh prvních deseti odučených hodin. V záznamech bych také popsala chování studentů, míru jejich spolupráce či možné konflikty v rámci pozorované třídy.

Toto pozorování bych doplnila o dotazník interakčního stylu učitele, který poskytnu zmíněné třídě k vyplnění. Tímto způsobem získám zpětnou vazbu na své působení ve třídě a zároveň provedu srovnání mnou vyplněného dotazníku s názory studentů. Pro toto pozorování jsem si zvolila třídu druhého ročníku střední školy, která je na škole pověstná svou nekázní. Z tohoto důvodu jsem nesmírně zvědavá, jak celá praktická část dopadne.

1. Autorita

Dle Žantovského a kol. (2015) je autorita základem pro bližší studium všech společenských jevů. Klade důraz na důležitost autority ve společnosti, protože bez ní by lidská společnost nedokázala fungovat. To už například dokázal Max Weber. Kitchen (2014: s. 53) popisuje důležitost studia autority, jelikož je jádrem mnoha pedagogických, politických či filosofických debat. Vališová (2011: s. 451) také vyzdvihuje fakt, že s autoritou se setkáváme v nejrůznějších situacích a v jakýchkoli etapách lidského života.

Pojem autorita je odvozen z latinského slova auctoritas, které v překladu do českého jazyka, podle Vymětala (2010: s. 161), znamená záruku, jistotu, vzor či moc. Podobně překládá auctoritas Beck (2007: s. 47), který autoritu více ztotožňuje s pojmy zplnomocnění, vážnost, vliv či věrohodnost. Jandourek (2008: s. 138) podobně jako předchozí autoři spatřuje autoritu jako jistý vliv, který disponuje určitou mocí, která je však odlišná od donucení.

Vališová (2008: s. 23) zastává k autoritě dva přístupy. Lidé jsou na jedné straně pohodlní, rádi za sebe nechají někoho rozhodovat, nechají se vést či vyžadují pomoc v problematických situacích. Avšak na druhou stranu začnou proti autoritě vystupovat, pokud si uvědomí svou nesvobodu v rozhodování, omezení práv či nutnost podřízení se. Proto lidé vědomě autority podporují či poškozují, dle toho co je pro ně v daný okamžik nejprospěšnější.

Autorita může být definována ze tří možných úhlů pohledu. Jak již bylo naznačeno, může být autorita popisována jako všeobecně akceptovaný respekt či jako osobnost odborníka nebo jako instituce (např. stát).

Autorita by neměla být primárně projevem moci, i když je ve slovnících synonym provázena právě tímto pojmem. Moc je totiž na rozdíl od autority dosahováno prostřednictvím donucovacích prostředků. Zatímco autorita je popisována jako prostá převaha jedné osobnosti, které se ta druhá přirozeně podřídí.

U lidí bývá také mylně autorita ztotožňována s pojmem autoritářství. Autoritářská osobnost je dle výkladového slovníku definována jako osoba prosazující své zájmy, postavení a snaží se skrze moc vynutit si dodržování řádu a pravidel.

Vymětal (2010: s. 162) nerozlučně spojuje autoritu s pravdivostí. Je přesvědčen, že na základě pravdivosti vzniká důvěra, která následně na druhou osobu působí uklidňujícím způsobem. Pokud bychom si představili autoritu mezi lékařem a pacientem, tak zmíněný proces by vypadal následovně: lékařova autorita vytváří pacientovu důvěru v léčebné procesy, na základě takto vzniklé důvěry může u pacienta postupně vznikat tzv. placebo efekt. Tudiž pacient si vsugeruje, jak se má v rámci léčby cítit a léčba se tak stává efektivnější. Jak zmiňuje Nejedlá (2015: s. 12) pokud se nemoc člověka zjistí v době, kdy se sám cítí zdrav, tak je léčba několikanásobně snazší, než když na člověka začne negativně působit jeho psychika.

Autorita je také podle Výkladového slovníku z pedagogiky popisována jako konstanta, která se podílí na utváření společných pravidel soužití či na rozvoji lidí. Autorita vytváří vztah mezi tím, kdo autoritu nosí a mezi tím, kdo autoritu přijímá. Kdy tento vztah, v němž je autorita příjemcem akceptována, vytváří pozitivní hodnotové struktury.

Dunn (2011: s. 29) vymezuje autoritu jako určitou duchovní sílu nositele autority v sebe samotného. Popisuje tuto duchovní sílu jako desetinásobnou sebedůvěru či absolutní jistotu v realizovaná rozhodnutí a jednání.

Ve vztahu mezi nositelem a příjemcem autority vznikají dva aspekty: aspekt relativnosti a asymetričnosti. Aspekt relativnosti charakterizuje autoritu jako proměnnou. To znamená, že člověk má v určitých situacích a společenských kruzích pokaždé jinou míru a typ autority. Aspekt asymetričnosti vytváří nositel autority, který na společnost svou autoritou působí a její uznávání ať vědomě nebo nevědomě vyžaduje.

1.1 Typologie autority

Autoritu můžeme dělit z několika různých hledisek. Tato hlediska jsou v jednotlivých publikacích definována odlišně a někdy se mohou vzájemně prolínat. Každý jedinec disponuje odlišnými typy autority, pokud by se však jedinci povedlo vhodně zkombinovat všechny typy autorit, pak hovoříme o tzv. globální autoritě. Jak

publikuje Kolář (2009: s. 220), globální autoritu tvoří tři na sobě závislé složky. Jedná se o míru vědomostí, společenské postavení a sílu osobního kouzla.

1.1.1 Autorita přirozená a získaná

1) Přirozená autorita

Jako tuto autoritu označujeme respekt, který má člověk od své přirozenosti. Jedná se o autoritu, která vyplývá z vrozených temperamentových vlastností člověka, které mohou být do jisté míry ovlivňovány, jak uvádí Vališová (2008: s. 41), také profesními dovednostmi člověka.

Svatoň a Filip (2011: s. 29) hovoří o nositeli přirozené autority jako o člověku, který dokáže navázat vztahy skrze dobrovolné uznávání a respektování jeho osobnosti. Také zmiňují, že tato dovednost není trvalá, tudíž může být formována (posilována, zeslabována), získávána či ztrácena.

Výkladový slovník z pedagogiky (2012: s. 20) se více zajímá o přirozenou autoritu učitele, o které hovoří jako o spontánní dovednosti nositele. Slovník zmiňuje, že v učitelské praxi bývá přirozená autorita propojována s autoritou získanou.

Zvláštním typem autority, který můžeme zahrnout do přirozené autority, patří tzv. autorita charismatická, která vychází z prezentace vlastní osobnosti. Jedná se převážně o míru sebevědomí, sílu vyzařující z osobnosti, způsob vyjadřování či výsledek neverbálního chování.

2) Získaná autorita

Získaná autorita je budována během života a přímo navazuje na autoritu přirozenou. Vznik a vývoj je podmíněn výchovou, vzděláním a cílevědomostí jedince. Vychází ze životních a profesních zkušeností, na základě kterých se během života neustále vyvíjí a formuje. Billinski (2011: s. 61) popisuje tento typ autority jako tzv. delegovanou autoritu, protože ji člověk získává spolu se svou vlivnou funkcí. Tudíž by tato definice Billinského jevila jistou podobnost s autoritou formální.

Do získané autority můžeme zahrnout autoritu odbornou a morální. Tyto dva typy autority si osvojujeme v rámci našeho života. Odbornou si osvojujeme na základě

dosažených pracovních-znalostí a dovedností. Podle míry získaných odborných znalostí se určuje míra odborné autority. Pokud je člověk mistrem svého oboru a vlastní rozsáhlé znalosti svého oboru, pak si zaslouží uznání a respekt ostatních.

Morální autorita se utváří během života skrze ctění etických a mravních zásad. Pokud člověk vede primárně řádný, slušný, čestný a svědomitý způsob života, pak může opět dosáhnout respektu u ostatních, kteří ho mohou vnímat jako vzor. Například Jürgen (2012: s. 74) uvádí, že značnou morální autoritou disponuje Papež, který na ní zakládá svůj vliv.

1.1.2 Dělení na základě míry formality

1) Formální autorita

Tento druh autority pramení z etických základů, které jsou pak transformovány do etických kodexů jednotlivých povolání. Každý dobře ví, že k nadřízeným osobám, k odborníkům či klientům se máme chovat zdvořile a přistupovat k nim jako k osobám, kteří představují určitou váženost. U těchto lidí pak přirozeně vzniká formální autorita.

Je to tedy autorita vycházející z nějakého postavení či funkce. Výkladový slovník z pedagogiky (2012: s. 20) vnímá formální autoritu jako míru vlivu proudící z postavení a jemu náležejících činností v hierarchickém systému dané instituce a to bez přihlídnutí k osobnostním charakteristikám jedince.

Formální autorita sebou může nést určité problémy. Khelerová (2010: s. 79) popisuje, že někdy se mohou nositeli formální autority stát lidé, kteří s ní neumějí disponovat, a to může podněcovat vznik konfliktů. Khelerová uvádí příklad mladého manažera, který je dosazen do své funkce, protože disponuje dobrými pracovními výsledky, avšak není zatím vyzrálou osobností k tomu, aby dokázal správně pracovat se svou nově nabytou formální autoritou. To se projevuje řadou chyb, jako je neustálé prosazování se, špatné vedení lidí, impulsivnost či povýšenost.

2) Neformální autorita

Již zmíněná přirozená autorita a neformální autorita spolu velice úzce souvisí. V obou případech jde o nenucenou autoritu vznikající na základě osobnostních a profesních charakteristik jedince. Neformální autorita však vzniká na základě neformálních vztahů mezi jedinci.

Bednář a kol. (2013: s. 67) spatřuje neformální autoritu v člověku, na kterém se všichni členové daného týmu shodnou, že ho respektují a jsou ochotni se mu podřídit. Tudíž je to autorita, která není nějakým způsobem vynucená, ale je založená na svobodném rozhodnutí. Bednář a kol. také hovoří o negativním jevu spojeným s neformální autoritou. Popisují, že dochází k případům, kdy nositel neformální autority tuto autoritu ztrácí, pokud je mu udělena formální funkce. Následně u něj vzniká formální autorita a ta neformální v mnoha případech zaniká. Proto ne vždy vytváření formálních nadřízených z neformálních autorit funguje a ne vždy se vyplatí.

Někteří autoři dokonce ztotožňují neformální autoritu s přirozenou. Například Opravilová (2016: s. 186) tyto dva pojmy ztotožňuje a oba popisuje jako dovednosti založené na důvěře a osobnostních kvalitách nositele.

1.1.3. Dělení z hlediska uznávání autority

Z hlediska uznávání autority dělíme autoritu na skutečnou a zdánlivou. Skutečná autorita se podle Koláře (2009: s. 218) vyznačuje vzájemnou spoluprací mezi autoritou a jedincem, kdy jedinec plní úkoly zadané autoritou, respektuje stanovená pravidla a uznává osobnost autority, které projevuje svůj respekt odpovídajícím způsobem. Vališová (2008: s. 41) popisuje tuto autoritu jako projev vstřícnosti k pokynům, které nositel autority podává. Dále ji charakterizuje jako určitý motor, který u lidí způsobuje jejich vyšší nasazení, trvalost a soudržnost v krizových situacích.

Naopak zdánlivá autorita je charakteristická nositelem autority, který ztrácí důvěru svých podřízených. Podle Koláře (2009: s. 218) pak přestávají spolupracovat a neakceptují stanovená pravidla, a to i přes existenci symbolů této autority.

Pelcová a kol. (2014: s. 137) se zmiňují právě o těchto symbolech autority, které pro ně představují určité postavení, uniformu či titul. Zmiňují velmi úzký vztah mezi

těmito dvěma typy autority. Popisují situaci, kdy král využívá svého titulu krále k získání autority, ačkoliv může být krutý, hloupý či zákeřný, tudíž neschopný být skutečnou autoritou. Pokud ho jeho podřízení uznávají, pak se i přes jeho neschopnost jedná o autoritu skutečnou, avšak pokud ho podřízení neuznávají, jedná se o autoritu zdánlivou. Dále zmiňuji sílu skutečné autority, která do jisté míry dokáže lidi zbavit zdravého úsudku, a ti pak bezmezně věří počínům autorit. Líbilo se mi přirovnání, které Pelcová a kol. ve své publikaci zmiňují: „i když je císař nahý, každý věří, že má krásné šaty“.

Člověk může vykonávat vysokou pracovní funkci, ze které mu plyne formální autorita, avšak pokud s ní člověk neumí vhodně nakládat, může o ni přijít a stává se tak ze skutečné autority zdánlivá.

1.1.4 Dělení z hlediska nositele autority

Nositelů autority je celá řada od jednotlivých povolání až po nejzákladnější životní pozice a role. Jedná se o autoritu: rodičovská, pedagogická, náboženská, atd. Z hlediska nositele autority ji však můžeme dělit dle základní typologie na primární autoritu a sekundární autoritu. Tyto druhy autority mají velmi blízký vztah k primární a sekundární socializaci jedince.

Primární autoritou disponují rodiče či osoba, která poskytuje dítěti jídlo a domov. Kalina (2014) se zmiňuje o faktu: „Vše co přichází od primárních autorit, je mozem přijímáno bez ověřování jako pravdivé, a to i ve věku, kdy už jedinec data ověřovat umí.“¹ Sám vzpomíná na okamžik, kdy na doporučení svých rodičů vstoupil do svazku manželského se ženou, kterou vlastně nemiloval. Přesto, že cítil nereálnost tohoto vztahu, tak se stejně se ženou oženil. S odstupem času si uvědomil sílu působnosti této primární autority.

Primární autorita je základní autoritou, se kterou přicházejí děti do styku. Pan Mertin (2015: s. 127) zmiňuje fakt, že tuto autoritu mají všichni rodiče či jiná osoba

¹ KALINA, Aleš. *Emoční rovnice: odhalte svůj zdrojový kód*. Praha: Mindsoft, 2014. ISBN 978-80-85335-23-1.

starající se o dítě. Bohužel popisuje, že si jí celá řada rodičů neuvědomuje či se jí snaží vyhnout nebo jí nesmyslně upevňují. Popisuje, že tato rodičovská autorita představuje pro dítě absolutní oporu a pocit jistoty či bezpečí.

Jako nositelé sekundární autority jsou označovány osoby, které zasahují do života jedince jako druhotní lidé hned po rodičích. Mezi tyto osoby patří primárně také učitelé či později vrstevnické skupiny, které jak popisují Jucovičová a Žáčková (2015: s. 235) přicházejí jako autorita převážně v době dospívání.

2. Charakteristika nositele (držitele) autority

Člověk se stává součástí společnosti díky procesu tzv. socializace. Socializace je proces, při kterém si jedinec osvojuje základní požadavky společnosti tak, aby je mohl respektovat a mohl se stát její součástí. Tyto požadavky si osvojujeme v rámci sociálního učení, které nám dává možnost naučit se dovednostem potřebným k soužití s lidmi. Dovednosti jako vnímání či empatie nám pomáhají ve zvládnutí každodenních sociálních kontaktů.

Již narozením se stáváme „herci“ našich rolí, které se budou během našeho života navyšovat a následně k nim přibudou i sociální pozice. Vlivem socializace začneme postupně chápat charakteristiky jednotlivých rolí a očekávání, která jednotlivé role představují. Správný rodič, tak jak ho uvádí Rheinwaldová² (2014: s. 210), by měl dbát na to, aby naše chování bylo žádoucí a abychom se snažili naplnit očekávání, které jsou od nás předpokládána.

Tato očekávání mají charakter nepsaných pravidel, která čerpají z ideálního obrazu dané role. Pokud bychom chtěli například definovat základní vlastnosti charakterizující roli matky, nesmíme opomenout vlastnosti jako je laskavost, pečlivost, starostlivost, trpělivost, porozumění či nápomocnost. Samozřejmě, že každý z nás má

² Popisuje správného rodiče jako osobu, která dobře ví kdo je a co činí. Má zaručovat vhodný citový vývoj dítěte, má dítě naučit na sobě správně pracovat a kriticky se vnímat.

trochu odlišné představy o jednotlivých rolích. Tyto odlišnosti jsou dány jedinečností každého z nás, tedy našimi odlišnými vlastnostmi osobnosti.

Na základě výše zmíněných skutečností si osvojujeme jisté způsoby vystupování, sebe prezentace a sociální interakci s lidmi. Toto vše je navíc z největší části umocněno našimi vlastnostmi, díky kterým se určitým způsobem chováme a jednáme. V této souvislosti pak jistým způsobem působíme na ostatní lidi a v rámci toho si utváříme určitou míru a typ autority, která se samozřejmě utváří s tím, jak se utváří vlastní osobnost a jakým způsobem na sobě člověk pracuje.

Jak jsem již naznačila, na způsobu chování a prožívání mají největší vliv vlastnosti osobnosti. Blatný (2010: s. 43) popisuje vlastnosti osobnosti jako nejen ty vlastnosti, které jsou projevovány navenek (plachý, agresivní, trpělivý, atd.), ale i vlastnosti pojímány jako vnitřní determinanty chování (charakter, temperament).

2.1 Temperament

Kapitolu temperamentu jsem do své diplomové práce zařadila proto, že plno autorů považuje temperament jako podstatného spolutvůrce autority. Jelikož je vrozený, neměnný a přítomen u všech nositelů autorit, proto si myslím, že stojí za zmínění. Hanuš a kol. (2009: s. 92) tvrdí, že typologie autority je velmi těsně spjata s typologií temperamentu. Podobně vidí spjatost autority s temperamentem Vališová (2008: s. 42,43), která publikuje skutečnost, že vrozené a získané vlastnosti osobnosti vytvářejí výbavu, která přináší zdroj pro tvorbu autority. Výkladový slovník z pedagogiky (2012: s. 20) taktéž připomíná význam osobnostních rysů zejména u přirozené autority, která se o tyto vlastnosti osobnosti opírá.

Jako temperament tedy *„označujeme psychologické charakteristiky osobnosti, jež jsou vrozené (dědičné), můžeme u nich identifikovat biologický základ a týkají se formální (stylistické, průběhové, dynamické), nikoli obsahové stránky chování a prožívání“* (Psychologie osobnosti, 2010: s. 23).

Temperament je soubor neměnných vlastností, které se během života mimovolně projevují navenek. Tyto projevy nelze plně potlačit, pouze je můžeme do určité míry za pomoci sebeovládání utlumit.

2.1.1 Temperamentová typologie dle Hippokrata (Galena)

Již v minulosti se odborníci snažili definovat společné rysy, které by dokázaly charakterizovat daný typ člověka. Z této celé řady typologií můžeme jmenovat například temperamentovou typologii dle lékaře starověkého Řecka Hippokrata či Říma Galena, které jsou nejvýznamnějšími charakteristikami nejen v odborné psychologii, ale i v laickém světě. Hippokrates, dnes nazývaný jako otec lékařství, dělil lidi podle převládajících šťáv v lidském těle. Řekl, že pokud je některá z tekutin (krev, hlen, žluč a černá žluč) v těle v nadbytku, tak pak tato tekutina ovlivňuje temperament člověka. Na tento poznatek navázal o několik století později římský lékař Galénos z Pergamu. Proto se ve velkém množství publikací setkáváme s touto typologií, jejíž autorství je připisováno oběma lékařům. Jedná se o dělení na:

1. sangvinik (z lat. sanguis- krev³)

Bývá charakterizován jako výborný řečník, který je oblíben společností nejen pro své přátelské vystupování, ale i pro svůj optimismus, rozhodnost a snadnou přizpůsobivost. Na druhou stranu jak prezentuje Holeček (2014: s. 27), dokáže být sangvinik dosti povrchním, ovlivnitelným a lehkomyšlným typem člověka, který je na sebe málo náročný a vlastní sklon k povrchnosti citů a zájmů. Je také charakterizován jako nesoustředěný typ, který dlouhodobě nedokáže setrvat ve svých činnostech.

2. flegmatik (z řeč. flégma- sliz, hlen)

Jeho typologie je provázena klidem, trpělivostí, rozvážností a disciplinovaností. V rámci těchto charakteristik dokáže dlouhodobě snášet zátěž a být ve svých činnostech vytrvalý. Často bývá označován jako starostlivý, mírumilovný a zodpovědný typ, který však volí pomalejší tempo práce se sklonem k lenosti.

3. melancholik (z řeč. melan- černý, chole- žluč)

³ GRULICH, Vladimír. Osobnost a její společenský rozvoj. 1. vyd. Praha: Panorama, 1983, 343 s.

Bývá starostlivý, ohleduplný a obětavý vůči ostatním. Vyznačuje se svou citlivostí a pečlivostí, s kterou dokáže k životu přistupovat. Je to empatický typ, který je však vůči okolnímu světu spíše uzavřený a nedůvěřivý.

4. choleric (z řec. chole- žluč)

Je to energický typ člověka, který se pevně drží svých zásad. Stanovených cílů dosahuje pomocí své průbojnosti a nebojácnosti, které mu zajišťují vysokou výkonnost a aktivní způsob života. Tato aktivita se však projevuje i v jeho negativní stránce jako impulsivnost, výbušnost, náladovost a snížené sebeovládání.

Člověk disponuje celou řadou různých vlastností, z tohoto důvodu prakticky neexistuje člověk s „čistým“ temperamentem dle výše uvedené typologie. To znamená, že většina lidí disponuje jakýmsi mixem temperamentových typů, kde jeden většinou dominuje. Tudíž můžeme hodnotit člověka jako blížící se typ daného temperamentu.

2.1.2 Typologie dle Carla Gustava Junga

Jako další typologii temperamentu bych ráda uvedla dělení temperamentových vlastností dle švýcarského lékaře Carla Gustava Junga. Ten popisuje dělení na introverta a extraverta.

1. introvert

Je zdrženlivý, nesmělý a klidný typ člověka, který je většinou uzavřený vůči lidem, to však neplatí pro jeho velmi dobré přátele. Nevyhledává adrenalinové aktivity, spíše se orientuje na plnění svých povinností a řádný postoj ke způsobu svého života. Ve společnosti si dává pozor na projevy svých citů.

2. extravert

Bývá líčen jako velmi veselý a společenský typ člověka, který má dostatek přátel a rád se svými přáteli obklopuje. Nerad realizuje činnosti sám, proto se rychle dokáže přizpůsobovat situaci a navazovat nové vztahy. Extravert je na rozdíl od introverta více aktivní, proto vyhledává nové zážitky a risk. Má však sklon

k agresi a bezstarostnému způsobu života, což ho činí lehkomyšlným optimistou.

2.1.3 Typologie dle Hanse Jürgena Eysencka

Třetí významnou typologii činí odlišení temperamentů dle významného psychologa Hanse Jürgena Eysencka. Jak uvádí Holeček (2014: s. 29), je tato typologie rozšířeným pojetím Jungovy a Hippokratovy teorie o tzv. neuroticismu. Neuroticismus lze definovat jako rozdíly v emocionální stabilitě a labilitě každého z nás. Jedná se tedy o odlišení na labilitu a stabilitu.

1. labilita: Charakteristická nízkým sebeovládáním, častým střídáním nálad a nízkou jistotou v sebe sama. To podporuje silnější, rychlejší a afektovanější reakce na podněty s nižší intenzitou. U lability se vyskytuje „společenská odměřenost“, tedy jistá míra plachosti a nedůvěry k ostatním.
2. stabilita: Tu lze velice snadno definovat pomocí opačných charakteristik lability.

Na základě již zmíněných typologií můžeme shrnout tyto typologie do schématu temperamentu publikovaným v publikaci Lhotková a kol. (2013: s. 15). Na základě něhož můžeme říci, že melancholik je definován jako labilní introvert, choleric jako labilní extravert, flegmatik jako stabilní introvert a sangvinik jako stabilní extravert.⁴

Mimo tyto zmíněné typologie temperamentu existuje dle Kelnarové a kolektivu (2014: s. 18) celá řada jiných, jako například Sprangerova typologie (teoretický, estetický, ekonomický, náboženský, sociální a politický typ), Gretzova typologie (diktátor, byrokrat, výkonný a sociabilní typ) či Robertsonova typologie babiček (spravedlivá, symbolická, individualizovaná a odtažitá) či typologie temperamentu podle německého psychiatra Ernesta Kretschmera. Kretschmer rozlišoval temperamenty podle odlišností v tělesné stavbě člověka. Matějka (2007: s. 95) popisuje, že Kretschmerovu typologii využívají vysocí pracovníci v průběhu přijímacích

⁴ viz příloha: obrázek 1

řízení, aby dopředu mohli odhadnout vlastnosti uchazeče. Také ale zmiňuje, že tato studie je neprůkazná, proto od ní plno odborníků ustupuje.

2.2 Charakter

Jak jsem již zmínila, Vališová (2008: s. 42,43) popisuje vrozené a získané vlastnosti osobnosti jako výbavu člověka, která přináší zdroj pro tvorbu autority. Proto bych stručně zmínila podstatné informace k charakteru, který je podle Cakirpalogla (2012: s. 79) označován *jako soubor získaných vlastností určující psychosociální bytí člověka*. Dále zmiňuje, že slovo charakter pochází z řeckého slova charaktiras. Toto cizí slovo můžeme přeložit jako rytina či vryp. Šnýdrová (2008: s. 58) vysvětluje tento vryp jako povahu člověka, která je do člověka vyryta a je jí poznamenán.

Kelnarová a kol. (2014: s. 53) definují *charakter jako morální profil člověka*. Jedná se o psychické vlastnosti, které se nejčastěji projevují v chování, jednání a mravnosti člověka. Cakirpaloglu (2012: s. 79) vyzdvihuje důležitost charakteru, který reguluje vztahy mezi lidmi. Doležal a kol. (2012: s. 399) pokládají charakter jako kostru každé osobnosti. Největší projev charakteru spatřují ve vztazích mezi lidmi, ve vztahu k práci, k sobě samému, k životním překážkám či k přírodě. Základ tohoto charakteru, jak zmiňuje Cakirpaloglu (2012: s. 79) se utváří z různých postojů a hodnot.

Šnýdrová (2008: s. 58) spatřuje formování charakteru převážně ve výchově a ve vlivu společnosti na člověka. Cakirpaloglu (2012: s. 80) spatřuje vývoj charakteru podobně. Vidí ho v psychologickém procesu učení, kde hraje důležitou roli identifikace, imitace, učení a podmiňování.

2.3 Sebepojetí

Sebepojetí je další důležitou charakteristikou nositele autority. Sebepojetí má totiž vztah se sebevědomím člověka. Na základě vnímání sebe sama vzniká u člověka buďto nízké nebo vysoké sebevědomí (sebejistota). Výkladový slovník z pedagogiky (2012: s. 20) zmiňuje, že *autorita vyplývá z kvalit člověka a jeho zdravého sebevědomí*.

Proto pokud člověk nevěří ve své kvality a nemá zdravé sebevědomí, pak si jen velmi těžko bude budovat svou přirozenou autoritu.

Jako sebepojetí Výrost (2008: s. 97) označuje *poznatky a přesvědčení o sobě samém. Jedná se především o obsah našeho vědomí, které vztahujeme ke svému já.*

Holeček (2014: s. 25) popisuje, že sebepojetí má tři hlavní složky: sebepoznání, sebehodnocení a seberealizaci. Dále popisuje, že se se sebepojetím nerodíme, to se začíná vyvíjet na konci druhého roku, kdy vzniká na základě názorů a pohledů druhých lidí. Holeček také zmiňuje základní složky sebepojetí podle Z. Heluse, který Holečkovi složky sebepojetí rozšiřuje o sebecit.

Složky sebepojetí (dle Holeček 2014: s. 25):

1. Sebeoznání: Je definováno snahou se o sobě dovědět co nejvíce informací, jak vypadáme, co dokážeme konat, jak jsme vnímáni ostatními či jací jsme ve skutečnosti.
2. Sebecit: Je vyjádřen emocemi, které člověk k sobě chová. Na základě sebepoznání si k sobě vytváříme určitý pozitivní nebo negativní vztah. Máme se rádi nebo se za sebe můžeme stydět, být si odporní.
3. Sebehodnocení: Je založeno na vynášení určitých soudů o své osobě, kterými se můžeme srovnávat s ostatními. Na základě tohoto srovnání si vytváříme hodnocení sebe sama.
4. Seberealizace: V rámci seberealizace se snažíme usilovat o svůj správný vývoj, o své neustálé zdokonalování a stáváme se takovými, jakými bychom chtěli být.

3. Vznik a ztráta autority

Člověk se rodí do již fungujícího sociálního prostředí. Ihned po narození se pohybuje mezi lidmi a je jimi ovlivňován. Působení těchto lidí nepřichází jenom v přímém kontaktu, ale také v kontaktu s jejich tvorbou. Tu představují nejrůznější knihy, obrazy či vynálezy.

Vališová (2008: s. 20) tvrdí, že počátek autority v sociálním kontextu lze spatřovat již v realizaci sociálních rolí, kdy jedna role je podřízena jiné. Do některých těchto rolí se přímo rodíme. Novorozený chlapec se tak během správné výchovy dostává do role syna, který uznává autoritu svých rodičů.

Během života si osvojujeme celou řadu pozic a rolí, které jsou doprovázeny vzájemnou sociální hierarchií, která sebou nese řadu nepsaných pravidel, která je potřeba respektovat. Tudíž tím, že zastávám hierarchicky nižší pozici než můj nadřízený, tak tím u mne vznikají nepsaná očekávání, která bych měla naplňovat.

Samozřejmě, že každá sociální role a pozice je jiná a jak jsem již zmínila, autorita je relativní, tudíž autorita v rodině neznamená jistou autoritu v zaměstnání. Každá sociální role má odlišné požadavky na její správnou realizaci. Jelikož jsme každý jedinečný a máme odlišné vzdělání a výchovu, tak proto každý máme do jisté míry odlišné požadavky na danou roli. Rozdíly mohou plynout i z odlišnosti genderu či tradičního smýšlení.

Získání a upevnění si autority není lehká záležitost, o to víc je složitější si autoritu udržet. Každý musí k získání autority obětovat odlišnou míru úsilí. U někoho vznikne autorita na základě přirozeného vystupování a někdo jiný se musí hodně kontrolovat, aby toužebného cíle dosáhl.

Ztráta autority může přijít nepředvídatelně a rychle. Tato ztráta je zjevná primárně u dětí, kdy stačí špatné rozhodnutí, které vede ke ztrátě důvěry a tím i ztrátě nebo degradaci autority.

V publikaci Vališové (2008: s. 56) se můžeme dočíst o způsobech, které posilují a naopak zeslabují autoritu. Autorka jako důvody zeslabující autoritu spatřuje ve všeobecné a odborné neznalosti, v nedůslednosti či nespravedlnosti. Problém spatřuje také v nesprávném mezilidském chování, které je založené na nadměrné suverenitě, nečestném chování, projevech nadřazenosti či v nízké sebedůvěře, která vede k sebedoceňování. Samozřejmě, že případů, které narušují míru autority je celá řada, a já pouze zmiňuji nejčastější z nich.

Manipulace představuje také podstatný problém, který snižuje autoritu nositele. Může se jednat o nevědomou či záměrnou manipulaci. Vališová popisuje, že

této manipulace je nejčastěji dosahováno skrze zneužití emocí, etiky, odpovědnosti a jiných silných hodnot vedoucích k něčí prospěch. Toto manipulativní chování má několik podob, které v sobě obsahují různou intenzitu manipulativního působení. Zmíním některá typy manipulativního chování (Vališová, 2008):

- 1) Diktátor: Prosazuje vlastní zájem, vynucuje si určité způsoby chování a vytváří strach.
- 2) Chudáček: Otevřeně hovoří o svých nedostatcích a vytváří nátlak na ostatní pomocí pohrůžky, že pokud nedocílí pomoci, tak všem ručí za následky.
- 3) Břečťan: Základem je předstíraná potřeba spolupráce s jinou osobou. Břečťan vyžaduje tuto osobu a pevně věří, že veškerou práci odvede za něj.
- 4) Drsník: Jeho cílem je dosáhnout svého a to značně důraznými způsoby (křik).
- 5) Obětavec: Snaží se za každou cenu působit, aniž by to ve skutečnosti byla pravda, jako nejhodnější, nejvstřícnější článek kolektivu, který se prezentuje tak, že by pro ostatní udělal cokoli, klidně zašel až k hranicím zákonů. Na oplátku požaduje privilegia, která musí ostatní tolerovat.
- 6) Poslední spravedlivý: Staví se do pozice soudce, kdy on sám ví nejlépe co je dobré a co ne. Jeho snahou je vzbudit u ostatních pocity selhání, zklamání a provinění.
- 7) Mafián: Vzbuzuje představu, že nezištně zastává a hájí práva slabých a bezmocných. Ve skutečnosti však profituje na neštěstí druhých, kterým vypomůže, ale na oplátku si požaduje nepřiměřené protislužby.

Ve většině případů se lidé snaží dosáhnout autority skrze manipulační techniky tehdy, pokud jejich ostatní snahy ztroskotaly a nelze docílit autority jiným způsobem. K tomuto vynucení si autority může docházet také na základě afektivních situací, kdy nositel autority neuhlídá své emoce a koná nesprávné činy.

Je potřeba si říci, že člověk nemůže dosáhnout správné autority, pokud u ostatních vyvolává strach, napětí a nemá o druhé lidi zájem. Tím se v očích ostatních stává tyranem vynucující si své zájmy, a tudíž je na něj nahlíženo jako na někoho

s nízkou inteligencí a nízkými profesními a odbornými znalostmi. Takovýto člověk si sice vynucuje moc nad ostatními, ale to mu nezaručuje autoritu. Proto pouze člověk, který disponuje pravou autoritou, defacto disponuje mocí, kterou mu autorita zprostředkovává.

Co naopak přispívá kupevnění a rozvoji autority je spatřováno ve velmi profesionální a odborné úrovni znalostí a dovedností. Velkou výhodou jsou výborné manažerské schopnosti, které v sobě zahrnují komunikační dovednosti, kooperaci, teambuildingové dovednosti či odolnost vůči zátěži. Každý dobrý vedoucí pracovník by měl těmito charakteristikami disponovat a díky nim vytvářet spokojený pracovní tým.

4. Poslušnost vůči autoritě

Kučera (2013: s. 129) ve své publikaci popisuje vztah autority učitele a poslušnosti žáka. Popisuje, že poslušnost žáka je přímo závislá na blízkosti autority. Tudíž poslušnost se snižuje, pokud se autorita vzdálí a naopak narůstá, pokud je autorita poblíž. Zabývá se taktéž blízkostí vztahu mezi učitelem a žákem. Čím je totiž vztah mezi učitelem a žákem užší, tím je nižší míra poslušnosti žáka vůči autoritě.

Touto poslušností vůči autoritě se také zabývá Žantovský a kol. (2015), který tvrdí, že autorita nařizuje jedinci, aby se choval způsobem (poslušně), který by přirozeně nevyhledával.

Asi nejvýznamnější experiment týkající se studiem závislosti poslušnosti na autoritě provedl americký sociální psycholog Standley Milgram.

4.1. Milgramův experiment

Standley Milgram v 60. letech minulého století realizoval experiment, jehož hlavní myšlenkou bylo získat více informací o vztahu autority a poslušnosti.

Pro pokus si pozval dobrovolníky, kterým za spolupráci na experimentu zaplatil každému 4 dolary. Těmto účastníkům vysvětlil, že se bude jednat o pokus týkající se odolnosti lidského organismu na bolest, což samozřejmě nebyla pravda.

Následně rozdělil účastníky podle experimentálních rolí na učitele a žáky, tak aby vytvořili experimentální dvojici. Jako žáky určil své spolupracovníky tak, aby ostatní účastníci experimentu (učitelé) nezpozorovali, že žáci ve skutečnosti nebudou hlavními aktéry pokusu. Žáci byli za dohledu učitelů přivázáni na křeslo (připomínající elektrické křeslo) a následně byli učitelé odvedeni do vedlejší místnosti, kde na svého žáka neviděli, pouze s ním mohli komunikovat pomocí mikrofону.

Role učitele měla za úkol zkoušet žáka z předem připravených slovních spojení. V případě nevědomosti žáka měl učitel žáka potrestat pomocí elektrošoku, který měl učitel ovládat na dálku. Tento trest měl být pouze simulován a žáci na něj pouze verbálně reagovali. S každou nesprávnou odpovědí měl učitel navýšit elektrošok. Samozřejmě učitel nevěděl o tom, že žák ve skutečnosti žádný trest nedostává.

Milgram pozoroval chování učitelů a způsob jejich trestání. Učitelé mohli trestat žáka od nejnižších dávek elektrického šoku, až po smrtelnou dávku v hodnotě 450V. Žáci byli zase dobře instruováni, jak mají na trest reagovat. V průběhu pokusu se také žáci dožadovali slitování a zanechání tohoto pokusu. Cílem bylo znejistit roli učitele. Pokud tedy učitel znejistěl a nechtěl v trestání pokračovat, byl Milgramem vyzván: „Pokus musí pokračovat“ či „Nemáte jinou možnost, pokračujte!“.⁵

Výsledky testu prokázaly vysoký vliv autority na poslušnost. Z celkových 40 experimentálních učitelů přistoupilo k nejvyššímu trestu 450V 25 účastníků. To znamená, že dvě třetiny účastníků pokusu dokázalo za tak malou částku peněz působit nepředstavitelnou bolest na základě této poslušnosti vůči autoritě.

5. Osobnost učitele

5.1. Temperament učitele

Jak jsem již naznačila, temperamentové vlastnosti člověka tvoří primární základ pro vznik budoucích mezilidských vztahů. U povolání, kde je lidský kontakt a

⁵ KOUKOLÍK, František. *Mocenská posedlost*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1825-8.

komunikace na denním pořádku hraje temperament důležitou roli. U učitelů to platí ještě o něco silněji, protože právě pedagog vykonává zároveň funkci vzdělavatele a vychovatele, ze kterého jsou temperamentové vlastnosti přenášeny přímo na děti. Proto by měl učitel dle Holečka (2014: s. 26) velmi dobře znát svůj temperament a měl by umět tlumit jeho případné negativní projevy.

Na základě našich vlastností jsme přiřazováni k jednotlivým typům temperamentu. To může představovat vznik určitých předsudků pro výkon nejen povolání pedagoga, ale i jiných profesí. Je to dáno odlišným nahlížením na temperament z pohledu laika a odborníka (psychologa). Pokud je někdo například označen, za cholera, pak si laik představí „afektovaného agresora“, zatímco psycholog vidí nejen negativní vlastnosti, ale zejména i ty pozitivní. Cholera je totiž velmi aktivní člověk, který si rád plní stanovené cíle.

U práce pedagoga se nesmí opomínat zvládnutí emocí. Jedná se primárně o emoce negativní. Holeček (2014: s. 27) prezentuje, jak u jednotlivých temperamentů emoce vznikají a jakou mají povahu. U cholera a sangvinika vznikají city velmi rychle. City u sangvinika jsou slabé, avšak u cholera jsou silné. Na rozdíl od nich u flegmatika a melancholika vznikají pomaleji. Zatímco u flegmatika jsou takto vzniklé city slabé, tak naopak u melancholika jsou silné.

Pokud zvážíme výše uvedené dělení emoční vzrušivosti, pak můžeme říci, že pro zvládnutí negativních emocí má nejlepší předpoklad flegmatik. Tento typ vytváří negativní emoce pomalu a mají slabou povahu, tudíž je může snadněji ovládat.

Se zmíněnou charakteristikou souvisí Eysenckova typologie temperamentu. Kdy by učitel měl jednoznačně inklinovat ke stabilitě. Ta opět učiteli nabízí lepší kontrolu nad sebou samým.

Je velice těžké stanovit jeden z temperamentů, který by se nejlépe hodil pro výkon učitelské profese. To nelze stanovit jednoznačně. Holeček (2014: s. 28) ve své publikaci zmiňuje pouze fakt, že ideální učitel by měl disponovat kladnými vlastnostmi sangvinika, cholera a flegmatika a neměl by být dominujícím typem melancholika. Tvrdí, že by pak žáci mohli zvýšené ohleduplnosti a shovívavosti učitele využívat.

Stejně tak je i obtížné stanovit, zda je vhodnější pro osobnost učitele být spíše introvertní či extrovertní. Může se zdát, že extrovert by byl vhodnějším typem. Je přece jenom více společenský, lépe navazuje nové vztahy s lidmi, je otevřený a lépe komunikativní. Tyto přednosti jsou opravdu dobrým předpokladem k výkonu tohoto povolání, avšak všeho moc škodí. Introvert může naopak nabídnout zdrženlivost a emociální „nečitelnost“. Tudíž může své žáky naučit, jak lépe lidi poznat, porozumět jim či jak pracovat s emocemi. Proto by ideální učitel musel být na pomyslném středu mezi introverzí a extroverzí.

5.2. Charakterové vlastnosti učitele

Holeček (2014: s. 19) publikuje fakt, že žáci uznávají autoritu učitele tehdy, pokud jsou přesvědčeni, že učitel je mistrem svého oboru a dokáže jim podstatné znalosti předmětu srozumitelně vysvětlit. Dále popisuje, že žáci za nejdůležitější vlastnost učitele považují rysy jeho charakteru. Charakter je dle Cakirpaloglu (2012: s. 79) popisován jako „souhrn získaných vlastností určující psychosociální bytí každé osobnosti“.

V rámci osobnosti učitele bych ráda zmínila důležitost sebedůvěry. Ta je velice důležitá ve všech profesích, které potřebují vést, koordinovat či řídit druhé. Taková profese učitele může být považována za řídicí profesi, jelikož učitel musí umět s třídou a jednotlivými žáky pracovat. Sebedůvěra je podstatná pro práci ve školství, protože pokud si pedagog nebude jist svými činy, pak těžko získá autoritu a zjedná si kázeň ve třídě. Tuto situaci popisuje Holeček, který ji doplňuje o skutečnost, že pokud převážně začínající učitelé nedisponují zdravým sebevědomím a jistotou ve svá konání, pak to může vést k jejich selhání a odchodu ze školství.

Další důležitou vlastnost činí vztah k druhým. Na jednu stranu by měl učitel pociťovat „lásku k dětem“, tedy být k dětem přátelský, shovívavý, empatický či vřelý. Učitel by měl být schopen navázat se žáky blízký vztah plný důvěry. Měl by dokázat žáka pochválit, ale na druhou stranu musí zachovat jistou dominanci ve třídě. Touto dominancí definuje hranice jejich vztahu. Tedy co si žáci k učiteli dovolit smí a co nikoli.

Novotný (1997: s. 247) realizoval výzkum týkající se dominance a autoritářství učitelů. Z tohoto výzkumu překvapivě vyšlo najevo, že žáci upřednostňují spíše autoritativnější typ učitele, který si dokáže lépe zjednat kázeň ve třídě než typy liberálnější.

Mezi vlastnosti určující charakter učitele lze také zahrnovat jeho postoj k práci a hodnotám. Učitel by měl ke své práci přistupovat svědomitě. Měl by se snažit za každé situace dodržovat předem stanovená pravidla, dodržet co slíbí a tím by měl vytvářet pozitivní vzor pro žáky.

5.3. Výkonové požadavky učitele

Pro výkon učitelské praxe neodmyslitelně patří také jeho odborné znalosti, výkonové vlastnosti a profesionální dovednosti. Holeček (2014: s. 30) je toho názoru, že učitelské povolání by měl zastávat člověk, který disponuje nadprůměrnou inteligencí. Avšak dodává, že pedagogická praxe podkřývá skutečnost, že ne každý učitel s vysokým inteligenčním kvocientem, je dobrým učitelem s autoritou mezi žáky.

Základní požadavky na odbornou způsobilost učitele jsou právně zakotveny v zákoně č. 563/2004 Sb.⁶, o pedagogických pracovnících, kde je zmíněno, že učitel musí disponovat odbornou kvalifikací.

Každý dobrý učitel by měl mít rozvinutou také emoční inteligenci. Jak zmiňuje Holeček (2014: s. 30), učitel musí umět regulovat své city a musí být schopen empatie. Mezi důležité vlastnosti učitele by měla jednoznačně patřit spravedlnost. Měl by se ke všem žákům chovat stejně a neměl by nikoho upřednostňovat či přehlížet. V rámci spravedlnosti je podstatné, aby učitel uměl své žáky hodnotit a uměl využívat různé formy tohoto hodnocení.

Jeden z předpokladů pro správný výkon pedagogické profese je vlastnit psychodidaktické schopnosti. Tyto schopnosti jsou založené na správné volbě jednotlivých vyučovacích postupů a metod, které jsou základem pro všestranné

⁶ náhled zákona na webových stránkách <http://www.msmt.cz/> (ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy)

vzdělávání žáka. Musí být flexibilní k nastávajícím situacím ve třídě. Pokud zjistí, že žáci správně nechápou probíranou látku, musí se pokusit zprostředkovat žákům poznatky jinou formou. Holeček se opět k tomuto požadavku na povolání učitele vyjadřuje tak, že novodobý učitel by měl umět pracovat s technickými pomůckami dané školy. Měl by umět využívat internet či interaktivní tabuli. Také však upozorňuje na to, že se tyto vymoženosti moderní doby musí využívat s rozumem, protože vyučování založené výhradně na jednom způsobu výuky (např. powerpointové prezentace) může brzdit rozvoj myšlení žáka.

Základem práce s lidmi je vhodný způsob komunikace. Tudiž i učitel musí umět správně využívat své verbální a neverbální projevy. Pro správně vedenou hodinu je potřeba, aby učitel mluvil srozumitelně, mluvil spisovně a aby se zdržoval subjektivních názorů na probíranou problematiku. Je potřeba, aby si žák sám utvářel na problémy svůj názor nezkreslený názorem učitele. Důležité je také správná interpretace myšlenek učitele skrze jeho neverbální projevy. Vališová (2011: s. 241) totiž také zmiňuje, že správný učitel musí být také dobrým hercem.

Předpoklad pro správné vedení třídy opět vyzdvihuje Vališová ve svém tvrzení, že učitel by měl být zároveň manažerem, který dokáže žáky motivovat, korigovat či kontrolovat. Úspěšný učitel by měl umět udržet pozornost žáka a měl by v něm umět probudit zájem o probíranou látku.

Jako velmi podstatná vlastnost týkající se rozvoje učitelovy praxe je schopnost sebereflexe. Tou učitel dostává zpětnou vazbu na svou působnost ve třídě. Tuto sebereflexi může realizovat na základě vlastního pozorování nebo na základě názorů žáků. Umění sebereflexe je důležité pro zabránění rutinního chování, které je v pedagogické praxi poměrně častou záležitostí.

Všechny tyto vlastnosti učitele by měly směřovat k utváření příznivého klimatu ve třídě. Té můžeme dosáhnout nejen skrze úspěšného pedagoga, ale i skrze příjemný vzhled učebny.

6. Autorita učitele

Autorita učitele je někdy chybně ztotožňována s oblibou učitele. Obliba učitele může podporovat či umocňovat autoritu, avšak oblibou autorita nevzniká. Nemůžeme tedy tyto dva pojmy zaměňovat. Obliba učitele je ve srovnání s autoritou velmi pomíjivá. Učitel může být oblíben pouze do doby, dokud uspokojuje představy a přání žáků, zatímco autorita je trvalejšího charakteru. Pokud někdo disponuje přirozenou autoritou, která má navíc povahu neformální autority, tak může trvat až do konce života. Někteří začínající učitelé vstupují do školního prostředí s přáním vytvořit si se žáky přátelský vztah, který by pomohl vzniku jejich oblíbenosti na škole. Tu by se však neměli snažit získat pomocí kladení nízkých požadavků na jednotlivé žáky.

U každého učitele při výkonu své profese vzniká formální autorita. Tato autorita je charakteristická nepsanými pravidly, která žák ve vztahu k učiteli respektuje.

Tvorba autority učitele je přímo závislá nejenom na klimatu třídy, ale i na klimatu celé školy. Je důležité, jak se o daném učiteli vyjadřují ostatní pedagogové. Pokud je před žáky daný učitel zesměšňován jiným pedagogem, tak mu toto chování může případnou míru autority snižovat.

Myslím si, že velký vliv na autoritu učitele má také názor široké veřejnosti na toto povolání. Jak uvádí Zormanová (2014: s. 47), pro českou veřejnost je sice povolání pedagoga poměrně prestižní zaměstnání. Bohužel v reálném životě se lidem toho povolání moc vykonávat nechce. Mezi lidmi vznikají názory, které degradují toto povolání. To vychází ze skutečnosti, že jsou pedagogové nedostatečně finančně ohodnoceni a také z názorů společnosti, která považuje studium pedagogických škol jako způsob, kterým lze snadno dosáhnout akademického titulu. Holeček (2014: s. 22) však doufá v lepší postavení učitelů ve společnosti, svůj názor umocňuje heslem „špatně placený učitel dnes, chudá společnost zítra“.

Autorita učitele je také podmíněna třídním klimatem. Vliv na tvorbu a míru autority má rozsah motivace k učení a všeobecný zájem žáků o daný předmět. Do jisté míry má právě na oblíbenost předmětu velký vliv působnost a osobnost učitele. Do vzájemného vztahu učitele a žáka se také promítají osobnostní charakteristiky žáka (introvert x extrovert,...).

Osobnost učitele ovlivňuje typ a míru autority, které je nositelem. Holeček (2014: s. 94) však upozorňuje, že autoritu neovlivňují pouze vlastnosti učitele, ale i jeho věk, pohlaví, tělesný vzhled, jeho odborné a pedagogicko-psychologické, sociologické, filosofické a všeobecně kulturní znalosti. Pedagog totiž působí na své žáky komplexně. Tento autor také zmiňuje tzv. moc přitažlivosti, kterou jsou žáci učitelem ovlivněni. S mocí přitažlivosti můžeme ztotožnit osobní kouzlo či lidskost nositele autority.

Samozřejmě je každý člověk jedinečný a proto nemohou být všichni učitelé ve všech ohledech dokonalí. Mohou však své nedostatky kompenzovat svým přístupem a kladným vztahem k žákům. Pokud si pedagog dokáže vytvořit příjemné klima ve třídě, pak se pro něj jeho povolání stává seberealizací. V tomto případě se také zamezuje možnému vzniku syndromu vyhoření.

Tykání je také jedna z příčin snižující míru autority. Na základních školách se můžeme setkat s tykáním žákům, zatímco žáci učiteli vykají. Na středních školách je většinou výběr mezi tykáním a vykáním studentům na svobodném rozhodnutí učitele. Co se týče vyšších a vysokých škol, tak zde se studentům vykává.

Pokud však budeme hovořit o tykání učiteli, tak se tento vztah mezi žákem a učitelem nedoporučuje. Smejkal (2011: s. 63) popisuje tykání jako určitý způsob pocty, která je vyjádřena skrze nabídku tykání. Na základě tykání vzniká přátelský vztah mezi lidmi, který nás zavazuje k zvláštní úctě k druhému. Dále tykání definuje jako projev blízkých, přátelských, intimních nebo příbuzenských vztahů.

Plno žáků touží mít s pedagogem kamarádský vztah, který by byl stvrzen tykáním, avšak učitel by si dle mého názoru měl nechat jistý profesionální odstup. Jeho profese může tímto rozhodnutím ztratit část autority, která mu pak v jistých situacích může chybět. Každopádně nemusí toto tvrzení platit u každého učitele. Podobně vystupuje Tilinger (2014: s. 56) se svým názorem, že by učitel neměl dopustit, aby mu žáci tykali. Jedinou výjimku spatřuje v učitelství sportu, kde po několika letech společné spolupráce může vztah učitele a žáka skutečně přerůst v přátelství.

V dnešní době nejen s autoritou učitele, ale i s autoritou obecně vzniká problém takzvané krize autority. Strouhal (2013: s. 92) tuto krizi popisuje jako jeden z důsledků novodobé společnosti, která představuje nerespektování tradičního významu autority.

Jedná se primárně o ztrátu úcty k autoritám u mladé generace. Zmiňuje také možnou příčinu celospolečenského snižování autority pedagogického povolání. Touto příčinou může být podle autora všeobecná nespokojenost s politickým systémem státu, který je nositelem autority. To může mít za následek celkové odmítání autorit. Celou myšlenku umocňuje názorem, že negativně na autoritu působí také mediální tlak. Média na nás chrlí celou řadu materiálů, které nás utvrzují v osobní nezávislosti. Tato nezávislost může být chybně pochopena jako volná výchova bez práv a povinností. Mertin (2015: s. 128) popisuje, že počátek nerespektování autority pochází z pohodlnosti rodičů. Protože pokud nejsou rodiče důslední a netrvají si na svých požadavcích, pak u dětí všeobecně dochází k poklesu tohoto respektu k autoritám.

Autorita je však zastoupena ve všech sférách lidského života. Budoucí vztah k autoritám si děti vytvářejí již v rodině. Autorka Mikulková (2015: s. 79) se ve své publikaci zabývá autoritou v rodině a popisuje zde realitu, kdy dnešní rodiče odmítají být autoritou a snaží se být s dětmi kamarádi. Mikulková tento postoj kritizuje. Sama se ve své praxi setkala s dětmi, které autoritu (jako svůj vzor) vyžadují. Setkala se s rodinami, kde absence autority zapříčinila strach rodičů z vlastního dítěte, které neznalo překážek. Proto je autorita nutná pro správnou výchovu dítěte. Jak je z výše uvedeného zřejmé, mezi kázní, autoritou a správnou výchovou existuje velmi úzký vztah.

7. Autorita jako spolutvůrce kázně

Bendl (2011: s. 28) vyzdvihuje kázeň jako jeden z prostředků, kterým lze dosáhnout správné výchovy, ale zároveň vnímá kázeň jako jeden z důležitých výchovných cílů. Zmiňuje potřebu sebekázně, tedy jistou „připravenost k sebeovládání“. Jako opak sebekázně Bendl spatřuje v situacích, kdy si dítě dělá, co chce.

Slovo kázeň můžeme vysvětlit jako záměrné a vědomé dodržování stanovených zásad či norem. Samozřejmě existuje celá řada definic tohoto pojmu. Pro mou práci bude však zásadní pojem školní kázeň, kterou můžeme chápat jako Bendl, čili jako vědomé dodržování školního řádu a pokynů určených učitelem.

Kázeň by měla být součástí každé dobře fungující školy. Celá řada pedagogů opouští pedagogickou profesi nejenom z důvodu nižšího platového ohodnocení, ale i z důvodu nekázně dětí na školách. Nekázeň žáků může být příčinou pro vznik sociálně patologických jevů jako je šikana, vulgarita či agrese vůči spolužákům či pedagogům. Bendl pohlíží na školní instituci jako na místo, kde by mělo docházet k naplnění základních psychických potřeb jedince. Jedná se o potřeby jistoty a bezpečí, které žáci vyžadují. Těchto jistot lze dosáhnout skrze kázeň a pořádek na škole. Proto je potřeba, aby každý pedagog, jako nositel autority, požadoval kázeň ve svých hodinách. Té může dosáhnout nejen skrze všeobecně známé prostředky odměn, trestů, zákazů, příkazů, ale i skrze změnu učebních metod. V současnosti se doporučuje realizace nejrůznějších projektových výuk, skupinových prací či dramatické výchovy. Čapek také zmiňuje fakt, že lze jen těžko nastolit kázeň ve třídě, pokud žáci nebudou respektovat učitele jako autoritu. To znamená, že pedagog získává spolu se svým povoláním také formální autoritu, která však nemusí být žáky respektována. Zvláště pokud si ji učitel snaží udržet či upevnit pomocí mocenských prostředků, které žáci považují za nepřirozené. V tomto případě se učitel stává nerespektovaným a těžko se mu bude jeho situace měnit.

Škola je také chápána jako místo, které má dětem zajistit ochranu před vnějším světem a předčasným vstupem do „života dospělých“. Bohužel se těmito institucím nedaří naplňovat stanovené požadavky v plném rozsahu. Studenti získávají negativní vzory chování skrze špatný způsob výchovy, skrze výchovu v rizikovém prostředí či skrze mediální sdělení. V současných školách se můžeme setkat se zneužíváním návykových látek, s poruchami chování, s předčasným zahájením sexuálního života a z toho plynoucí nechtěná těhotenství. Tyto rozšiřující se způsoby chování můžeme pojmenovat jako syndrom rizikového chování dospívajících. Z toho vychází názor, který popisuje, že zdravotní stav mládeže není primárně ovlivněn nemocemi, ale chováním mládeže.

Jak jsem již zmínila, kázeň můžeme chápat jako jistou ochranu žáka, proto Bendl (2011: s. 30) vymezuje funkce kázně podle toho jakým způsobem je realizována tato ochrana žáka.

- 1) **Orientační:** Skrze orientační kázeň je dítěti odkryta cesta, kterou by mělo jít. Cesta je lemována pravidly a normami, kterými se má dítě řídit. Pokud nerespektuje tyto požadavky, tak snadno sejde z cesty a ztrácí tak orientaci v životě.
- 2) **Bezpečnostní:** Kázeň nabízí žákům ochranu před projevem negativních způsobů chování mezi žáky (šikana, agrese, vulgarita,...).
- 3) **Výkonová:** Všeobecná kázeň ve třídě má pozitivní vliv na výkon třídy. Pokud se nemusíme v rámci hodiny zdržovat nekázní, pak dokážeme více času věnovat učivu a tím se zvyšuje efektivita vyučovací hodiny.
- 4) **Hygienická:** Kázeň je způsob opatření, které se snaží chránit žáky před škodlivými vlivy vnějšího prostředí (drogy, alkohol, cigarety, předčasný sexuální život, ...)
- 5) **Ekonomická:** Cílem je naučit žáky vážit si věcí nejen svých, ale i cizích. Tento způsob kázně má předcházet vandalismu či případným krádežím.
- 6) **Prognostická:** Pokud je žák vychováván na základě dodržování kázně, pak je do budoucna chráněn před budoucím kriminálním životem a napomáhá ke zdravému vývoji člověka.

Mikulková (2015: s. 80) se na základě své praxe opírá o tvrzení, že každé dítě vyžaduje autoritu, která by nad ním držela ochrannou, ale zároveň tvrdou ruku. Hovoří o tom, že i nejvíce problematické děti volají po někom, kdo by jim nastolil určitá pravidla a dohlížel by na jejich dodržování. Tudíž mohou říci, že autorita a kázeň jdou společně tzv. ruku v ruce. Na základě splnění těchto dvou předpokladů, vzniká mezi žákem a jeho učitelem vztah založený na vzájemné úctě, respektu a toleranci.

7.1. Výchovná opatření

Pokud chceme docílit kázně a pořádku ve třídě, musíme uplatňovat správné kázeňské vedení a musíme si podmínit správné reakce na neočekávané situace ve

třídě. Jak už jsem zmínila, kázeň ve třídě je důležitou součástí správně fungující třídy a je vyžadována jak ze strany učitele, tak i samotného žáka.

Samozřejmě, že mezi výchovná opatření řadíme i různé způsoby pochval. Jak popisuje Čapek (2010: s. 77), pro vytvoření vzájemné správné spolupráce mezi učitelem a žákem je nutné správné využívání systému pochval. Mezi nejvyšší pochvaly, které mohou být v rámci školy využity, patří pochvala ředitele školy, která je udělována jako mimořádná pochvala žákovi za jeho zásluhy či za mimořádný úspěch. Pochvaly může však udílet i třídní učitel.

Profesionální činnost učitele jak popisuje Mertin a spol. (2013: s. 43) není obecně vedena právními předpisy, toto pedagogické působení je spíše upraveno lege artis. Tedy takovými pedagogickými postupy, které jsou pro daný obor obvyklé (většinou vyjádřené formou nepsaných pravidel). Avšak některá výchovná opatření jsou již zakotvena v právních předpisech majících zákonný charakter.

Čapek (2014: s. 61, 62) se ve své publikaci zabývá reakcemi, skrze které lze žákovi projevit nespokojenost s jeho nekázní. Najdeme zde chronologicky řazená výchovná opatření od těch nejmírnější až po ta přísná. Čapek se touto chronologií snaží poradit, jak bychom si měli počínat při řešení kázeňských prohřešků žáka. Dle Čapkova sledu bychom měli u žáka projevující nekázeň zakročit nejmírnějším opatřením. Pokud je toto opatření neúčinné, tak bychom měli přistoupit k opatření přísnější podle posloupnosti, kterou Čapek uvádí.

Chronologie výchovných opatření dle Čapka

- 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 zmíněné techniky lze provádět během vyučovací hodiny, aniž bychom museli přerušit svou pedagogickou činnost. Chronologie následně pokračuje takto:

- Zastavení řeči, dokud si toho žák nevšimne, za pohledu do očí však pokračujeme dále ve výkladu.
- Pokynutí, ukázání na žáka.
- Jmenování žáka bez dalšího vysvětlení.
- Položení otázky týkající se učiva žákovi.
- Žák musí vyložit ostatním ten úsek učiva, který se právě probírá.
- Přerušování výkladu a požádání žáka, aby svého nevhodného chování zanechal (před ostatními, lépe však o samotě).
- Totéž, ale se zesíleným nonverbálním tlakem (porušením přijatelné vzdálenosti...).
- Položení žákovi otázky týkající se chování.
- Promluva se žákem po hodině.
- 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 učiteli (řediteli školy...)
- 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.

Pokud jsou tato výchovná opatření neúčinná, pak se musí přistoupit ke kázeňským opatřením, která jsou zakotvena ve školském zákoně. Tato opatření mají mít povahu jakési sankce za nežádoucí chování. Těmito kázeňskými tresty dle legislativy se rozumí:

- **Podmíněné vyloučení nebo vyloučení žáka ze školy:** O tomto vyloučení může rozhodnout ředitel dané školy s tím, že musí stanovit délku podmíněného vyloučení. Ta nemůže být delší než jeden rok.
- **Důtka ředitele školy:** Lze ji uložit v případě závažného porušení nebo opakovaného porušování školního řádu.
- **Důtka třídního učitele**
- **Napomenutí třídního učitele**

Výchovná opatření musí vždy korespondovat s vážností prohřešku žáka. Stejně tak jako u soudnictví platí presumpce nevinny, tak i zde nesmí být žák potrestán za něco, čeho se nedopustil.

II. Praktická část

8. Cíl a Metodologie výzkumu

8.1. Cíl práce

Cílem výzkumu je pozorovat chování učitele ve výuce a zaměřit se na projevy, které podporují či oslabují jeho autoritu. Tento cíl bude naplněn na základě vlastní praxe ve třídě, kde pracuji jako zastupující učitelka zeměpisu.

8.2. Výzkumné otázky:

1. jaké jsou projevy v chování učitele, které napomáhají autoritě
2. jaké jsou projevy, které narušují autoritu
3. jak vnímají studenti konkrétního pedagoga

8.3. Zvolené metody výzkumu

Pro realizaci praktické části jsem si zvolila kombinovanou formu výzkumu sestávající jak z kvalitativního, tak i kvantitativního šetření. Praktickou část začnu kvalitativním výzkumem, který bude realizován metodou zúčastněného pozorování. Jak uvádí Čapek (2010: s. 99) kvalitativní výzkum se nám snaží přiblížit náhled subjektů na zkoumaný předmět skrze výzkumníka, který přebírá jejich perspektivu. V rámci tohoto výzkumu jsou prioritou otevřené a nestrukturované výzkumné plány. Celá analýza je postavena na hromadění velkého počtu informací, které se vztahují pouze k malému počtu jedinců.

Pozorování Čabalové (2011: s. 100) definuje jako plánovité, cílevědomé a soustavné sledování určité skutečnosti. Ve své práci se budu konkrétně věnovat zúčastněnému pozorování, o kterém Šnýdrová (2008: s. 98) hovoří jako o pozorování, ve kterém je pozorovatel v neustálém kontaktu s pozorovanou osobou (či osobami) a snaží se přitom vnímat všechny podstatné informace. Myslím si, že v rámci tématu mé diplomové práce je zúčastněné pozorování vhodně zvolenou metodou, díky které budu

moci poodkrýt vlastní zkušenosti z pedagogické praxe v interakci s reakcemi pozorované třídy.

Na kvalitativní část výzkumu bude volně navazovat kvantitativní výzkum, který je dle Čapka (2010: s. 99) standardizovaný výzkum, který skrze měřitelné proměnné popisuje zkoumané jevy. Jandourek (2012: s. 156) vidí kvantitativní výzkum podobně, jako měřitelnou metodu, která pro své vyhodnocení využívá statistických metod.

Pro tento způsob výzkumu budu využívat metodu dotazníku, který nebudu vytvářet, ale použiji vypracovaný dotazník pana Holečka (2014: s. 203, 204). Tímto způsobem budu hledat odpověď na třetí výzkumnou otázku.

Dotazník je metoda, která je dle Jandourka (2008: s. 45) definována jako formulář poskytnutý respondentovi. Šnýdrová (2008: s. 110) popisuje dotazník jako způsob dotazování, které je uskutečňováno písemnou formou. Dochází tak k písemné komunikaci mezi výzkumníkem a respondentem.

Dotazník jsem se rozhodla pro svou praktickou část využít z důvodu reflexe, která bude poskytnuta na průběh pozorovaných hodin. Dotazník tak pomůže nastínit, které způsoby chování podporují a které oslabují autoritu učitele.

8.4. Průběh výzkumu

K získání podkladů pro vypracování praktické části diplomové práce jsem chtěla využít poznatky získané v rámci náslechnů během výkonu povinné pedagogické praxe. Během těchto náslechnů jsem chtěla pomocí pozorování zmapovat průběh celé hodiny. Součástí by také bylo vypracování dotazníku na interakční styl učitele, který bych na základě nezúčastněného pozorování vyplnila a následně jej předložila k vyplnění danému učiteli. Velice mě totiž zajímala rozdílnost mezi sebehodnocením učitele a hodnocením pozorovatele.

V průběhu letního semestru jsem však dostala nabídku vyučovat na částečný úvazek na Střední a vyšší odborné škole cestovního ruchu v Českých Budějovicích. Proto jsem se rozhodla popsat autoritu učitele ze své vlastní zkušenosti. Tedy z počátečních zkušeností začínajícího učitele. Rozhodla jsem se tedy zpracovat praktickou část jako kombinaci kvalitativního a kvantitativního výzkumu. Obě části na

sebe budou navazovat a vzájemně se doplňovat. Nejprve provedu kvantitativní výzkum realizovaný zúčastněným pozorováním. V následujících kapitolách praktické části se proto budu snažit popsat průběh jednotlivých hodin realizovaných ve třídě H2A (hotelnictví druhého ročníku střední školy), kde jsem nastoupila jako záskok za učitele zeměpisu. Popíšu tedy počátek svého působení v této třídě a prvotní reakce žáků na mou osobu. Následně popíšu, jakým způsobem probíhala vzájemná komunikace mezi mnou a žáky, jakým způsobem jsem se chovala a jak se chovali samotní studenti. Z těchto informací si bude možné udělat představu o míře autority a kvalitě vztahu mezi mnou a žáky. Tímto způsobem bych popsala prvních deset odučených hodin zeměpisu v této třídě.

V pomyslné druhé části bych se snažila volně navázat na záznam pozorovaných hodin kvantitativním výzkumem, který bude sloužit jako reflexe, která zhodnotí průběh hodin z pohledu učitele a studentů. Dotazník tak pomůže nastínit, které způsoby chování podporují a které oslabují autoritu učitele.

Pro třídu H2A mám připraven dotazník, který je zaměřen na hodnocení učitele žákem. Dotazník jeví podobnost s Wubblesovým dotazníkem interakčního stylu učitele. Z rozsahového hlediska je proto pro mou práci vhodnější dotazník zaměřený na hodnocení učitele žákem (viz. Holeček, 2014: s. 203, 204). Tímto dotazníkem bych od studentů získala zpětnou vazbu na styl svého vyučování. Dotazník bude studentům poskytnut jiným pedagogem na závěr pozorování tak, aby se zajistila 100% anonymita a studenti se nebáli vyjádřit svůj názor. Jsem začínající pedagog a nemám potřebné praktické zkušenosti s prací učitele, proto si myslím, že podkryji situace, ve kterých se jistě nezachovám úplně správně. Avšak si myslím, že chybami se člověk učí, a proto se z vlastních chyb budu snažit co nejvíce poučit, abych v dalších vyučovacích hodinách mohla reagovat správně.

V diplomové práci popíši prvních deset vyučovacích hodin této třídy. Po těchto odučených hodinách poskytnu žákům již zmíněný dotazník, kde můj způsob vyučování ohodnotí. Výsledky budou zpracovány do přehledných tabulek a na základě těchto podkladů provedu vyhodnocení a shrnutí svého působení u těchto studentů.

9. Realizace pozorování

9.1. Počáteční informace o třídě

Jak jsem již zmínila, H2A je třída 2. ročníku střední školy. V této třídě budu vyučovat předmět s názvem „Zeměpis cestovního ruchu“, který má časovou dotaci dvě hodiny týdně. Třidu H2A navštěvuje 21 studentů. Z toho je 13 dívek a 8 chlapců. Jeden ze studentů (Miroslav) má vytvořený individuální studijní plán, tudíž do školy chodí primárně jen na předem domluvené testy. Důvodem individuálního plánu je rozvojový program sportovního talentu, který se překrývá se školním rozvrhem.

Ihned po nástupu na školu jsem byla od svých nových kolegů informována o velké třídní nekázi těchto studentů. Sama jsem nevěděla co si pod tímto pojmem představit, ale jelikož mě na tuto třídu upozorňovali všichni kantoři, tak u mě začala vznikat jistá obava z první hodiny. Pedagogové mi líčili nespolupráci žáků v hodinách, jejich neustálé vyrušování, nízkou účast žáků v hodinách, nerespektování autorit a celkově špatný prospěch třídy.

Také jsem byla upozorněna na to, že někteří pedagogové této třídy odmítají situaci řešit a tak si k těmto studentům chodí své hodiny pouze odprezentovat, aniž by je zajímalo, jaká je kázeň ve třídě či co si z jejich výkladu žáci odnesou. Proto se tato třída nenaučila v plném rozsahu vnímat autoritu a chovat se v její přítomnosti podle jistých pravidel. Myslím si, že tato skutečnost a počáteční negativní „etiketa“ mě přiklonila k myšlence zvolit si tuto třídu jako „pokusný materiál“ pro svou práci.

Jelikož mé přijetí na školu probíhalo ve značně zrychleném tempu, tak jsem nestačila dostat veškeré podstatné informace o jednotlivých třídách. Pracovní místo jsem získala jako záskok za kantora, který musel ze zdravotních důvodů školu opustit v průběhu roku a nemohl dokončit semestr (pololetí). Proto byl nástup na místo pedagoga okamžitý a počáteční informace týkající se tříd dosti stručné. Například o existenci individuálních studijních plánů jsem se dozvěděla až v rámci vyučovací hodiny.

Proto jsem k první vyučovací hodině v této třídě přistupovala s jakousi nervozitou, jelikož jsem nedokázala odhadnout, do jaké míry byly informace získané od

ostatních pedagogů objektivní. Před vyučovací hodinou jsem si vytvořila přípravu na hodinu tak, jak jsem byla zvyklá ze souvislé praxe a doufala jsem, že vše proběhne v pořádku a nebudu muset řešit žádné větší kázeňské či jiné problémy.

9.2. Záznam průběhu hodin

9.2.1. První vyučovací hodina

První vyučovací hodina byla plná očekávání. Studenti nevěděli, kdo bude novým zástupcem za předchozího pedagoga a jaké požadavky nastolí a já nevěděla, zda všudypřítomná kritika od kolegů byla přehnaná nebo oprávněná.

Na začátku jsem se představila a vysvětlila studentům, jakým způsobem bude probíhat vyučování daného předmětu a jaké testy, písemky a zkoušení plánuji do konce školního roku. Nejprve si mě studenti detailně prohlíželi a ukázněně naslouchali tomu, co říkám.

Následně jsem přešla k tématu hodiny a začala žáky seznamovat s polohopisem Ameriky. V tomto okamžiku jsem se sama přesvědčila o nekázní této třídy. Jakmile jsme otevřeli atlasy a začali v nich hledat jednotlivé oblasti Ameriky, tak to ve třídě vypadalo, jako by začala volná zábava. Žáci začali mezi sebou konverzovat a opouštět svá místa v lavicích. Tudíž to najednou začalo ve třídě vypadat jako by zde nebyl vyučující a zavládla přestávka.

V prvním okamžiku jsem zkameněla, protože jsem toto chování absolutně nečekala. Žákům jsem proto sdělila, že takhle se v mé hodině chovat nebudou. Studenty jsem požádala, aby se vrátili na svá místa a dávali pozor. Snažila jsem se jim vysvětlit, že pokud jsou ve škole učitelé, kteří jim trpí jejich nekázeň, takže já k nim rozhodně nepatřím. Tímto gestem jsem se nesnažila třídu zastrašit, avšak jsem se studentům snažila vysvětlit, že existují určitá pravidla (školní řád), která se musejí dodržovat.

To vše byl však pouhý začátek této hodiny. Po krátké chvíli vzájemné spolupráce se v poslední lavici začali bavit dva studenti. Nejprve jsem se je snažila napomínat, ale každé napomenutí mělo jen velmi krátký účinek. Proto jsem po několikátém napomenutí nestrpěla toto chování a přikročila k trestu.

Požádala jsem jednoho ze studentů, aby si přesedl do první lavice přímo ke katedře. Vysvětlila jsem mu, že tento trest přišel na základě opakovaného nerespektování mých předchozích žádostí o klid. V tomto okamžiku mi přišel velmi rychlý protiútok. Žák, kterého jsem chtěla přesadit, si začal balit batoh a oznámil mi, že než-li by si přesedl do první lavice, tak to že jde raději domů. Tuto reakci jsem skutečně nečekala, proto jsem mu oznámila, že nemůže jen tak odejít. On mě ale informoval, že má individuální studijní plán, takže ve škole vlastně vůbec nemusí být. Nechala jsem si tedy vysvětlit, jakým způsobem vypadá jeho individuální studijní plán, ze kterého jsem vydedukovala, že tento student (Miroslav) do školy dochází pouze na předem domluvené testy a jinak mu docházka vedená není.

Po takto vysvětlené situaci jsem si však trvala na předem vyřčeném trestu a požadovala, aby žák setrval ve třídě a přesedl si do první lavice. Žák si tedy přesedl a já, abych odlehčila situaci, jsem se ho zeptala, jakému sportu se věnuje. Vysvětlil mi, že se věnuje hokeji, že mají hodně tréninků, zápasů a že kvůli hokeji hodně cestuje v rámci Evropy. Na to jsem mu odpověděla, že je skvělé, že cestuje a poznává Evropu. Také jsem mu nabídla, že nám bude moci v budoucích hodinách něco zajímavého z cest povědět. Mirek souhlasil, vyndal si poznámky a po zbytek hodiny dával pozor.

Následně jsme tedy pokračovali ve výuce. Hodinu jsem realizovala formou tázání se po informacích, které by již měli studenti znát ze studia na základní škole. Skrze známé informace jsem se jich postupně začínala ptát na otázky, jejichž odpovědi neznají, avšak je velmi snadno vyhledají v atlase. Chtěla jsem, aby první společná hodina proběhla s vynaloženou aktivitou jak ze strany mé, tak jejich.

Po drobné rozepři s Mirkem panoval až do konce hodiny ve třídě klid. Řekla bych, že se atmosféra ve třídě během vyučovací hodiny proměnila. Na počátku hodiny byla ze strany studentů dosti uvolněná, avšak po mém projevu nesouhlasu s jejich chováním vznikla ve třídě jistá nevědomost. Myslím si, že studenti nedokázali odhadnout, zda budu do budoucna přísným nebo mírným pedagogem. *Sama nedokážu říci, zda jsem přísná či zda se přísnou nebo naopak mírnou do budoucna stanu.*

Na závěr vyučovací hodiny jsem žákům zadala samostatnou práci, která představovala křížovku, k jejímuž vyplnění bylo zapotřebí vyhledávání v Atlase

s využitím nově nabitých znalostí z hodiny. Prvnímu, který vyplní křížovku správně, jsem slíbila jedničku. Studenti projevili svou soutěživost a chuť získat slíbenou odměnu, proto se do samostatné práce svižně pustili a bylo zřejmé, že je tato aktivita baví. Prvního studenta jsem tedy odměnila slíbenou jedničkou a navrch jsem ho obdarovala malou pochvalou. Ostatním jsem slíbila, že i na některé z následujících hodin vymyslím nějakou aktivitu jako shrnutí nově nabitých vědomostí, za kterou budou moci získat výbornou.

Musím uznat, že i přes následný klid ve třídě jsem byla ráda, když jsem slyšela zvonění. Na samý závěr jsem se tedy se studenty rozloučila a poděkovala jim za spolupráci, kterou mi v druhé polovině hodiny projevili.

Jakmile zazvonilo, tak jsem si celou hodinu začala opakovaně přehrávat a hodnotila jsem své reakce. Na jednu stranu jsem byla ráda, že hodina nedopadla ještě hůře, protože v jednu chvíli k tomu měla atmosféra ve třídě dobrý předpoklad. Myslím si, že má okamžitá reakce na vzniklou situaci byla impuls proto, aby se žáci zavčasu uklidnili a začali spolupracovat. Pokud bych toto chování strpěla, tak si myslím, že by se následující hodinu nekázeň ve třídě ještě více prohlubovala.

Co jsem však mohla udělat jinak je, že jsem mohla zkusit projevit různé způsoby nesouhlasu s nevhodným chováním napomínané dvojice. Opakovaně a stejným způsobem jsem je napomínala a teď si myslím, že jsem mohla vyzkoušet i jiné verbální či neverbální způsoby. Jak jsem se následně dočetla v publikaci pana Čapka (2014: s. 61,62), tak jsem mohla začít svůj nesouhlas projevovat mírnějšími způsoby a postupně je dle situace proměňovat. V této publikaci jsem se setkala s řazením takovýchto výchovných opatření podle stupně přísnosti⁷. To znamená, že když se lze mírnější opatření, může se učitel posunout o řádek níže, tedy k výchovnému opatření přísnějšímu. Jeho seznam začíná pohledem do očí a končí předvedením žáka před ředitele.

⁷ ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4639-5.

Podle této stupnice jsem nezačala u nejmírnějších projevů nesouhlasu, ale přesněji řečeno od středu této stupnice. Následně jsem postupně nenavýšovala přísnost svého jednání a opakovaně jsem projevovala stejný stupeň přísnosti. Po určitém počtu opakování jsem rovnou přistoupila k požadavku na přesazení. Tímto jednáním jsem tedy reagovala neúměrně k předchozím projevům výchovných opatření. Tento projev nesouhlasu je na zmíněné škále hodnocen jako opatření o 5 úrovní přísnější než napomínání žáka. Tudíž jsem na žáky mohla působit útočně, což jsem samozřejmě nechtěla.

Také si myslím, že bych do budoucna měla žáky více chválit. Je pravda, že jsem se jim snažila pochválit každou správnou odpověď či projev snahy, avšak jsem přesvědčena, že se musím naučit pochvaly více využívat. Toto mé přesvědčení vychází z tvrzení pana Čapka (2014: s. 38), který uvádí, že častější frekvence pochval zvyšuje výkon, zatímco trestání je naopak snižuje. Dle mého názoru je také potřeba, aby se pochvala nestala samozřejmostí. Protože pak si myslím, že ztrácí svoji aktivizující funkci.

9.2.2. Druhá vyučovací hodina

Před druhou vyučovací hodinou jsem měla jisté obavy z toho, jak studenti vstřebali předchozí hodinu. Obávala jsem se skutečnosti, že by se jednání studentů mohlo vrátit nazpět k jejich původnímu negativnímu chování, které představovalo nerespektování přítomnosti pedagoga. Tím samozřejmě myslím situaci, kdy studenti samovolně opouštěli své lavice, hlasitě se bavili, nedávali pozor a nespolupracovali. Proto jsem měla jistou obavu z toho, že budu muset část vyučovací hodiny strávit napomínáním žáků.

Při příchodu do třídy jsem se snažila tvářit suverénně, i když jsem cítila jisté znepokojení nad nadcházející hodinou. Studenti byli v dobrém rozpoložení, avšak jejich znuděný pozdrav mě utvrdil v tom, že si musím jít pevně za svým a nepolevit ze svých nároků na kázeň ve třídě.

Na počátku hodiny jsem se studenty zopakovala nejpodstatnější informace z předchozí hodiny a překvapilo mě, že si žáci nejdůležitější informace pamatují a aktivně spolupracují.

Plánem vyučovací hodiny bylo dodělat polohopis Ameriky a připravit studenty na nadcházející test. Test měl obsahovat slepou mapu, do které budou studenti zakreslovat mnou vypsane geografické oblasti Ameriky. Ten jsme stanovili na příští hodinu. Jelikož jsem jim chtěla ušetřit práci s domácí přípravou na test, tak jsem měla v plánu s nimi co nejvíce geografických pojmů zopakovat. Začali jsme proto vyhledávat jednotlivé geografické oblasti v atlase a studenti si dělali vlastní poznámky.

První polovina hodiny probíhala po kázeňské stránce v pořádku. Žáci reagovali na mé otázky, aktivně spolupracovali, avšak v druhé polovině se začala projevat mírná nekázeň studentů v poslední lavici. *Jelikož jsem se chtěla vyvarovat předchozím chybám, tak jsem se pokusila realizovat hierarchii projevu nesouhlasu pomocí poslušnosti, kterou předkládá pan Čapek (2014: s. 61,62).* Proto jsem na úvod vyslala k žákům neverbální žádost o klid pomocí pohledu do očí tak, aby žáci věděli, že vnímám jejich vyrušování a není mi to příjemné.

Bohužel tato neverbální komunikace mezi mnou a žáky nebyla na dlouhou dobu účinná. Po pravdě bych si dovolila zmínit, že si myslím, že tyto mírnější způsoby jakýchsi opatření jsou pro tuto třídu neúčelné. Na škole jsou podle mých získaných informací učitelé, kteří si se třídou nevědí rady a tak zde dochází k častým verbálním a někdy i dosti hlasitým rozepřím. Možná, že tyto časté hlasité projevy pedagoga zapříčinily jistou apatii studentů vůči mírnějším projevům nesouhlasu s jejich nevhodným chováním. Dle mého názoru začnou nejspíše reagovat na signály pedagoga až v okamžiku, kdy na ně „plive oheň“.

Přesto jsem se nenechala ovlivnit zkušenostmi ostatních pedagogů a po nerespektování mé neverbální prosby o klid jsem přistoupila k přísnějšímu opatření. Vyzkoušela jsem dlouhý pohled do očí žáka, který vyrušoval, a naznačila jsem mu zavrtěním hlavy nesouhlas s jeho vyrušování. Tento žák sice svého rušivého chování na okamžik zanechal, bohužel jsem cítila, že ostatní žáci začínají pomalu hlučit také.

Rychle jsem začala uvažovat nad tím, zda jsem nepojala učivo pro žáky nezajímavou formou. *Náhodou jsem však měla tuto přípravu vyučovací hodiny již odučenou na základní škole v rámci povinné pedagogické praxe, kde sklídila úspěch a žáky bavila.* Proto mi jejich vyrušování a do jisté míry sabotáž přišla z mého hlediska neoprávněná. Výklad jsem měla zpracovaný v powerpointové prezentaci, která obsahovala nejrůznější úkoly, o které minulou hodinu projevíli zájem, proto jsem nechápala, proč se situace ve třídě tak rychle proměnila. Většina žáků dávala pozor a aktivně se zapojovala do chodu hodiny, avšak někteří žáci raději upnuli svou pozornost jinam a začali se mezi sebou bavit.

Doted' nevím, co způsobilo takový rychlý obrat některých studentů, ale myslím si, že tato neschopnost udržet pozornost vychází z nedostatečného zapojování studentů do chodu vyučovací hodiny. Jsem přesvědčena, že pokud někteří učitelé celou situaci neřeší a nechávají žáky libovolně pochodovat po třídě, bavit se s ostatními a obecně nerespektovat školní řád, pak si tito žáci zvyknou na to, že si v rámci hodiny mohou dělat, co chtějí. Také si velmi snadno navyknou na to, že se nemusejí aktivně zapojovat do hodiny, psát si poznámky a pak velmi dobře chápu jejich špatné studijní výsledky. Proto chci zmínit i myšlenku Šulové a kol. (2014: s. 213), kteří vyzdvihují potřebu řádu a kázně na školách. Bez nich by totiž na školách panoval chaos.

Pokud se však vrátím k vyučovací hodině, pak musím popsat svůj pohled na situaci. Vzbudil se u mě totiž pocit, že pokud nezakročím včas, tak se chování žáků vrátí do jejich zaběhlého kázeňsky neodpovídajícího stereotypu. Je velice těžké začít vyučovat ve třídě, se kterou se nezačalo pracovat včas. Samozřejmě také chápu, že snaha o nastolení nových pravidel v průběhu roku není také jednoduchá, proto jsem tuto situaci vnímala jako prostor, kdy se mohu pokusit něco změnit.

Přestože třídní klima neodpovídá mým zkušenostem z povinné pedagogické praxe a nejsem s ním stoprocentně spokojena, tak i přesto jsem velice ráda, za každý malý pokrok ve vzájemném vztahu učitele na žáka.

Proto jsem promluvila k celé třídě a sdělila jim, že pokud se budou nadále chovat tímto způsobem, tak si nadcházející hodinu nenapišou pouze předem domluvený test na polohopis Ameriky, ale také druhý teoretický test na poznatky

jednotlivých geografických oblastí. Tímto jednáním jsem chtěla umravnit studenty, kteří se chovali neukázněně, protože jsem si byla jista, že kdyby situace došla až tak daleko, že bychom opravdu příští hodinu psali oba testy, tak ti kteří dávají celou hodinu pozor a píšou si poznámky, by test jistě napsali dobře nebo by se alespoň měli z čeho na test připravit.

Po této výhružce opět zavládl ve třídě klid. Žáci se opět vrátili ke svým sešitům a aktivně se zapojovali. Ve třídě bylo zřejmé, že by se jim další špatná známka ke konci roku špatně opravovala a tak jsem si chvílemi přišla jako v jiné třídě. Po krátké chvíli zaznělo zvonění a já ukončila vyučovací hodinu pochvalou určenou studentům, kteří po celou dobu hodiny aktivně pracovali. Následně jsem však žáky informovala na to, že pokud se následující vyučovací hodinu budou chovat tak jako doposud, tak že se teoretickému testu nevyhnou.

Neumím plně zhodnotit, zda má výhružka testem byla po tak krátkém působení ve třídě přísná či oprávněná. Ale jsem zastávce toho, že ve třídě by měl panovat klid. V jistých chvílích mi totiž bylo nesmírně líto ostatních studentů, kteří se snažili dávat pozor, pečlivě si zaznamenávali podstatné informace a zapojovali se do nejrůznějších úkolů. Tito žáci projevovali snahu dozvědět se něco nového, avšak nemohli toho plně dosáhnout, pokud jim to zbytek třídy nedovoloval.

Každopádně jsem opět nad celou hodinou přemýšlela a snažila se přijít na to, co bych měla udělat a jak bych se k žákům měla chovat, aby se situace ve třídě zlepšila. Přemýšlela jsem nad tím, zda bych příští hodinu měla dodržet své slovo a v případě neukázně jim opravdu test rozdat. Pak jsem si test opravdu připravila a doufala, že nebudu muset k tomuto opatření přistoupit.

9.2.3. Třetí vyučovací hodina

Po vzájemném pozdravení jsem se žáků zeptala, zda u nich nevznikly nějaké problémy s přípravou na plánovaný test z polohopisu Ameriky. Ti mi sdělili, že se doma na test připravovali a jinak neměli ke mně či k testu žádné dotazy. Třídě jsem proto rozdala testy, sdělila jim instrukce k testu a studenti začali psát. Celý test probíhal v naprostém klidu. Myslím si, že to bylo dáno tím, že jsem jim před samotným testem

určila pravidla, která se týkala kázně během testu. Informovala jsem třídu na to, že studentovi, který se bude bavit, bude test ihned sebrán.

Po odevzdání všech prací jsem je upozornila na to, že co bylo řečeno minulou hodinu, stále platí. To znamenalo, že pokud nebudou v rámci hodiny spolupracovat a budou neukázněni, tak je čeká druhý test.

Zbytek hodiny byl proto realizován v naprostém klidu. Jako již v předchozí hodině jsem i tentokrát měla připravenou powerpointovou prezentaci, kterou jsem se však snažila vytvořit trochu odlišným způsobem než minule. Prezentace obsahovala pouze obrázky týkající se mého předem připraveného vyprávění. Řekla jsem si, že je možná můj způsob zprostředkování informací moc neoslňuje. Tak jsem od řešení nejrůznějších cvičení v rámci interaktivního vyučování ustoupila a zkusila jsem si připravit látku hodiny jako jakési vyprávění s prostorem na případné otázky či diskuzi. Cílem bylo odklonit studenty od bezmyšlenkovitého opisování hesel z powerpointové prezentace. Chtěla jsem, aby mě více vnímali a vytvářeli si svá hesla, která jim pomohou v zapamatování probírané látky.

Již v rámci předchozích hodin jsem si všimla, že se žáci rádi ptají na bližší informace nebo chtějí znát názory pedagoga na probírané téma či sami touží po vyslovení svého názoru. Uchopila jsem proto výuku o jednotlivých státech Ameriky jako vyprávění o dané zemi, které se skládalo z nastínění základních a podstatných informací o dané zemi a na závěr bylo obohaceno nejrůznějšími zajímavostmi o této oblasti. Snažila jsem se najít takové zajímavosti, které jsou i trochu kontroverzní, abychom v rámci hodiny mohli realizovat malou výměnu názorů na danou zajímavost.

Na takto zvolený průběh hodiny žáci reagovali velmi příznivě. Prohlíželi si obrázky z powerpointové prezentace a přitom se zaujetím poslouchali mé vyprávění a pokud je něco zajímalo, tak mi kladli otázky týkající se tématu.

Velice mě celá vyučovací hodina potěšila. Probíhala zcela podle mých představ. Nemusela jsem nikoho jednotlivě napomínat. Celkově bych proto tuto hodinu hodnotila, jako velice vydařenou. Atmosféra ve třídě byla příjemná, žáci byli uvolnění a projevíli nadšení nad touto hodinou.

9.2.4. Čtvrtá vyučovací hodina

Pro tuto hodinu jsem si vytvořila přípravu postavenou na stejném principu jako minulou vyučovací hodinu. Hodinu jsem začala tím, že jsem studentům rozdala opravené testy a jelikož nedopadly nejlépe, tak jsem se studentů dotazovala proč tomu tak bylo. Následně jsem ze studentů dostala odpověď, že doma nemají atlasy. Atlasy mají k dispozici pouze v rámci hodiny, jelikož je školních atlasů málo. Těchto pár atlasů mám tudíž ve svém kabinetě a studentům je nosím pouze do hodin. Žáci přiznali, že se chtěli polohopis učit pomocí internetu, avšak zjistili, že na internetu nejsou vhodné mapy pro domácí samostudium. *Nejvíce mě zajímalo, proč mi to neřekli hned minulou hodinu. Mohla jsem jim nějaký internetový zdroj najít nebo si mohli atlasy vypůjčit ode mne.*

Proto jsem se s nimi domluvila, že ti, kteří test nenapsali podle svých představ, si mohou podobný test napsat příští hodinu. Žáci se mě dotázali, zda bych jim atlasy nepůjčila domu. Souhlasila jsem. Následně jsem žáky informovala, že pokud by si atlas kdykoliv v budoucnu potřebovali půjčit, takže jim ráda vyjdu vstříc.

Žáci byli po zbytek hodiny ukázněni, jen výjimečně se objevil někdo, kdo měl potřebu něco říci druhému spolužákovi. Stačilo však jedno napomenutí a žáci od své nekázně upustili. Také jsem v rámci hodiny začala více využívat mimiky pro vyjádření nesouhlasu s jejich chováním nebo jsem přistoupila k variantě ztišení svého hlasu a žáci ihned pochopili, že se mají utiшит.

Myslím si, že tato hodina se stala určitým mezníkem v našem vzájemném vztahu. Dle mého studenti ocenili, že mi jejich studijní výsledky nejsou lhostejné a nemám v zájmu jim dávat špatné známky, navíc zjistili, že jim ráda pomohu, pokud je to v mé moci.

Co se týče průběhu hodiny, tak si studenti velmi rychle osvojili proces z minulé hodiny, kdy jsem je vyzívala k vyjádření svých názorů a komentářů k probíranému tématu. Proto studenti aktivně komunikovali či mi pokládali rozšiřující otázky i v této hodině. Samozřejmě jsem takovéto zapojení uvítala. Musím však přiznat, že v některých ohledech se žáci dotazovali na záležitosti mimo mou aprobaci, proto jsem se jim snažila odpovědět, jak nejlépe umím. Přišla však otázka, na kterou jsem

skutečně neuměla odpovědět. Uznala jsem však, že odpověď na tuto otázku neznám a slíbila jsem, že odpověď zjistím do příští hodiny. *Plamínek (2014: s. 311) tvrdí, že pokud učitel narazí na nevědomost, tak je nejlepším řešením přiznat mezeru ve znalostech, než se z toho snažit za každou cenu „vybruslit“.* Pak se mi to ale rozleželo v hlavě, měla jsem ve třídě možnost připojení na internet, tak jsem se žáků dotázala, zda by uvítali, kdybychom si odpověď na tuto otázku společně vyhledali. Žáci souhlasili.

Myslím si, že tito studenti nebrali mé přiznání nevědomosti jako určitý projev nedostatečného množství znalostí. Spíš se mi snažili k dané věci říci ještě více informací, které znali či někde slyšeli. Přišlo mi to tak, že se mi snaží dokázat, že nejsou hloupí, tak jak to někteří učitelé o nich tvrdí. Já sama jsem jim v jisté příležitosti řekla, že by mohli mnohem lépe zúročit své vědomosti a dostat dobré známky pokud by nebyli tak neukázněni. Studenti nejsou zlí, jen nejsou do učiva příliš motivováni a navíc jsou po dlouhou dobu studia zvyklí, že se po nich nevyžadovala kázeň ani studijní výsledky, proto se nyní chovají právě tímto způsobem.

Celá hodina proto proběhla v naprostém pořádku, bez výraznějších kázeňských prohřešků.

9.2.5. Pátá vyučovací hodina

V úvodu hodiny jsem zamýšlela napsat opravný test se žáky, kterým se minulý test nepovedl a se zbytkem třídy jsem mezitím chtěla zopakovat látku z minulé hodiny a pomalu navázat na látku novou. Nečekala jsem však, že si opravný test bude chtít napsat necelá polovina třídy. Proto by pokračování v látce nemělo smysl. Naštěstí mi z minulé hodiny zbyla připravená aktivita, která měla zopakovat a ukotvit nově nabitě vědomosti z minulé hodiny.

Proto jsem se rozhodla všem žákům zadat práci tak, aby se navzájem nevyrušovali. Proto jsem těm, kteří si chtěli napsat opravný test, rozdala testy a zbytku třídy jsem na projekční plátno promítla dva úkoly, které měli vypracovat. Jelikož jsem chtěla žáky trochu namotivovat k připravené aktivitě, tak jsem nejrychlejšímu studentovi se správnými výsledky slíbila jedničku.

Jelikož všichni pracovali, tak ve třídě panoval klid. Začala jsem pociťovat, že mě studenti začali respektovat a plně chápou význam pravidel, která jsme si ze začátku mé působnosti ve třídě stanovili. Po napsání testu jsme si test vyhodnotili, řekli si správné odpovědi a udělila jsem jedničku za nejrychleji a správně vypracovanou aktivitu.

Následně jsem chtěla pokračovat ve výuce, když se mě studenti otázali, zda se mě na něco můžou zeptat. Tak jsem samozřejmě souhlasila, aniž bych předem věděla, na co se budou ptát. Studenti se mě začali ptát, odkud jsem, co jsem studovala před vysokou školou atd. Na jejich otázky jsem jim ráda odpověděla. Nevěděla jsem, zda jsou tak zvědaví a chtějí o mě vědět něco více nebo zda je to pouze jejich způsob taktiky, jak „zabít“ hodinu. *Musím přiznat, že doteď se mě pořád na něco ptají a chtějí znát mé názory či postoje k určitým situacím. Třeba jsem naivní a studenti jen chtějí využít čas k nicnedělání, ale mě to tak nepříjde. Spíš si myslím, že se mi chtějí přiblížit.*

Jak jsem již uvedla v teoretické části, žáci v některých případech touží po kamarádství se svým učitelem. Já si myslím, že je snem začínajícího učitele vytvořit si se svými žáky kamarádský vztah. Jsem toho názoru, že správný učitel by měl být přátelský, ale nemyslím si, že by měl být se svými žáky kamarád. Mezi přátelským vztahem a kamarádstvím cítím značný rozdíl, který si jako začínající učitel nedovolím překročit. Myslím si, že takto vytvořené blízké vztahy mohou velmi snadno snižovat míru autority mezi studenty. Dle mého názoru si může dovolit kamarádský vztah takový učitel, který má již dlouholetou praxi a ví, co může od studentů očekávat. V mé situaci proto volím přátelský přístup s porozuměním, avšak určitý distanc od vytváření kamarádství.

Nedávno mě také studenti požádali, zda by se mnou nemohli komunikovat prostřednictvím sociální sítě. To jsem však jednoznačně odmítla. Sdělila jsem jim, že k těmto účelům jsem jim dala k dispozici svůj e-mail, přes který se na mě mohou kdykoliv obrátit. Samozřejmě, že se studenti oháněli jinými učiteli, kteří s nimi takto komunikují. Já jim však opět potvrdila předem vyřčené a dodala, že na sociálních sítích se nacházejí soukromé informace či fotografie a já nepovažuji za vhodné tímto způsobem spojovat pracovní záležitosti se soukromým životem.

Myslím si, že studenti pochopili, proč si chráním své soukromí. Nepotřebuji, aby studenti věděli, co dělám ve volném čase či jakých společenských akcí se účastním. Přicházím k názoru, že tímto krokem by utrpěla především má důstojnost.

Zbytek hodiny probíhal v poklidné atmosféře. Probírali jsme Spojené státy Americké, ke kterým jsem si vyhledala nejrůznější zajímavosti, které žáky mohli zajímat. Nejvíce je zaujala odlišnost některých zákonů v rámci federace. Skrze tuto informaci jsme se dostali k odlišnému postavení jednotlivých států USA k trestu smrti. Toto téma ve třídě rozpoutalo debatu, kterou jsme také zakončili naši hodinu. Žáci se mě opět na závěr dotázali na můj názor. Proto jsem jim k dané situaci vysvětlila i své postoje, avšak jsem jim zdůraznila, že otázka trestu smrti je považována za kontroverzní téma, kde je sporné určit, kdo má či nemá pravdu.

V krátkém zbytku hodiny jsme provedli opakování nejdůležitějších informací, které je potřeba, aby žáci znali. Následně jsem třídě poděkovala, za to jak byli aktivní a za jejich vyslovené názory. Pak jsem oznámila konec hodiny a rozloučila se s nimi.

Po této hodině jsem byla nabitá pozitivní energií. Byla jsem spokojena s průběhem hodiny. Dokonce mě potěšilo, že se o mě studenti zajímají. Sama od sebe bych jim o svém životě jen tak nezačala povídat, ale když se ptali, tak jsem neviděla důvod, proč jim neodpovědět. V rámci zodpovídání jejich otázek jsme se dostali k mému studiu prevence kriminality v rámci předchozího studia. A právě v této chvíli si myslím, že jsem u nich „stoupla v ceně“, protože zjistili, že jsem držitelkou zbrojního průkazu. Je to pouze můj názor, třeba to tak nebylo, ale cítila jsem, že se na mě začali dívat trochu jinak. Samozřejmě chtěli vědět více. Pokládali mi další a další otázky, až jsem je musela utnout a nazpět je vrátit k probíranému učivu.

Také se mě ostatní kantoři ptali na zkušenosti s touto třídou, tak jsem musela uznat, že na počátku to s nimi nebylo jednoduché, avšak si nyní myslím, že se vzájemně respektujeme. Jeden pedagog se mi svěřil, že se ho studenti také pořád na něco ptají a že chtějí o něm vědět více. Avšak tento učitel mi řekl, že to podle něj dělají schválně, aby v hodině nemuseli nic dělat a tak jejich otázky ignoruje. Nevidím nic špatného na tom, že studentům jejich otázky zodpovím. Alespoň si budou moci udělat představu o tom, kdo je vyučuje.

9.2.6. Šestá vyučovací hodina

Na tuto hodinu jsem si pro studenty připravila dokumentární film o Mexiku. Film byl dlouhý pětatřicet minut, proto jsme na začátku stačili rozdat opravené testy, zodpovědět případné dotazy, zopakovat minulou látku a následně jsme si pustili dokumentární film. Připravila jsem je však na to, aby si sami z filmu vytvořili poznámky podle toho, co budou považovat za podstatné. Domluvili jsme se, že příští hodinu se k filmu vrátíme a řekneme si, co by měli o Mexiku znát.

Tento způsob vytváření poznámek jsem zvolila nejen proto, aby všichni žáci dávali pozor, ale hlavně proto, že si myslím, že přestože jsou tito studenti na střední škole, tak stále neumí generalizovat informace a zhodnotit, co je podstatné a co není. Sama jsem dokumentární film shlédla den předem a vytvořila si z něj pár podstatných bodů, ke kterým se příští hodinu vrátíme.

Filmový dokument jsem chtěla využít také z důvodu jistého oživení výuky. Studentům to tak lépe přiblíží život v této zemi. V průběhu filmu jsem si také prošla třídu, abych viděla, kdo na poznámkách pracuje a kdo ne. Pobídkou pro tuto kontrolu bylo vyrušování některých ze studentů. Tito studenti spatřili v přehrávání dokumentárního filmu možnost, jak se „ulít“ ze samostatné práce. Ty, kteří nepracovali, jsem pobídla k tomu, aby začali pracovat a přestali se mezi sebou bavit. Také jsem jim sdělila, že jim klidně mohu jejich samostatnou práci oznámkovat. Tak si poněkud otráveně otevřeli své sešity a začali psát.

Na většině studentů bylo vidět, že se jim filmový dokument líbí, avšak na ostatních bylo vidět, že se na dokument dívají spíše z povinnosti. Proto jsem po takto realizované hodině neměla tak dobrý pocit jako z hodiny předcházející. Jak se říká, nemůže se člověk zavděčit všem, ale přece ve školství se musí hledat způsob, který by oslovil všechny nebo je to alespoň cíl každého učitele. Proto jsem usoudila, že buď nebyl dokumentární film pro některé studenty tak zajímavý nebo u těchto studentů vzbudil dojem volné zábavy. Každopádně jsem se rozhodla, že bude lepší, když se v této třídě obejdu bez filmových ukázek. Nejspíš je opravdu pro tuto třídu nejlepší

realizovat hodiny tak, aby mohli být aktivní, a tento způsob pasivního učení nepokládají za nejvhodnější.

9.2.7. Sedmá vyučovací hodina

V rámci opakování jsme se vrátili k minulému filmu a z něho plynoucím poznámkám. Vyslechla jsem si body, které studentům přišly nejpodstatnější. Někteří ze studentů prokázali znalost práce s informacemi, bohužel většina ze studentů nedokázala vhodně sestavit poznámky tak, aby podle nich dokázali hovořit. Společně jsme si však shrnuli nejdůležitější informace a studenti si je poznamenali do svých sešitů.

Dále jsem opět doplnila studium Mexika o zajímavá témata vztahující se k této zemi. Tyto informace žáky opět velice zajímaly a aktivně se do chodu hodiny zapojovali. *Oproti minulé hodině jsem získala pocit, že vím, jak sestavit hodinu, abych co nejefektivněji udržela pozornost studentů, a dokonce si troufám říci, že do jisté míry vím, jak přísný trest na ně platí.*

Musím uznat, že kázeň ve třídě se od první hodiny proměnila a to v pozitivním slova smyslu. Žákům sice stále dělá problém hlásit se, pokud chtějí cokoli říct, tudíž je musím kolikrát umravňovat. Avšak již nechodí po třídě a sami z mých reakcí vytuší, že by měli ubrat na nekázní. Dokonce se i stalo, že přišla prosba o klid z jejich vlastních řad. To mě poměrně potěšilo, jelikož tímto gestem projeví zájem o probírané učivo.

Tudíž tuto hodinu byli studenti opět aktivní, opět se dotazovali na bližší informace a dávali pozor. Bylo na nich znát, že mají dobrou náladu a proto byli příjemní a přátelští, proto jsem jim tuto atmosféru vracela mou vřelostí.

Konec hodiny jsem opět věnovala trochu kontroverznímu tématu týkajícího se Mexika. Toto téma okamžitě zvýšilo pozornost studentů ve třídě. Zabývali jsme se býčími, kohoutími a psími zápasy. Vyprávěla jsem jim o tom, které z těchto zápasů jsou legální a které ilegální a jak probíhají. Studenti se samozřejmě k tomuto tématu začali vyjadřovat. Proto jsem vyzvala zbytek třídy, aby také vyjádřil svůj názor na danou problematiku. Studenti si proto vyměnili své názory a celkově politovali zvířata, která se těchto zápasů musí účastnit.

Na konci hodiny jsem je opět pochválila za věnovanou pozornost a rozloučila se s nimi. *Velkou radost mi udělalo to, že se studenti o probíraných tématech bavili i o přestávce. Když jsem si po hodině balila své věci, tak jsem je slyšela, jak v naší konverzaci pokračují.*

9.2.8 Osmá vyučovací hodina

Osmou hodinu strávenou v této třídě jsem se ujistila v tom, že se nad touto třídou musí neustále držet pevná ruka. Pokračovala jsem dále v probírané látce, když mi do výkladu začal jeden ze studentů hovořit. Nepřihlásil se o slovo a měl potřebu mluvit. Nejdříve jsem reagovala na jeho poznámky k tématu, avšak po chvíli jsem si uvědomila, že žák se nesnaží o konverzaci k tématu, ale pouze jen o to, aby ho bylo slyšet. Proto jsem ho musela umírnit. Řekla jsem mu, že minulé hodiny byly postaveny na odlišném principu výuky, než který momentálně předvádí. Informovala jsem ho, že pokud chce něco říci všem, tak se musí přihlásit a jeho dotaz či poznámky musí být k tématu.

Tuto reakci podle mě nečekal. Myslel si, že když jsme společně minulé hodiny diskutovali a třída mi pokládala různé otázky, na které jsem odpovídala, takže si v hodině může mluvit, jak chce. Naštěstí to student okamžitě pochopil a dokonce se mi i omluvil.

Opět jsem v sobě měla určitý pocit, že musím tomuto způsobu chování zamezit. Velice jsem se však obávala, že ho od budoucí diskuze odradím, protože se bude bát mluvit, když jsem ho za jeho poznámky napomenula. Avšak tím, že se za své chování omluvil, mi dal jakousi zpětnou vazbu, že se bude do chodu třídy dále aktivně zapojovat.

Stejně tak jako již předchozí hodiny jsem i tuto realizovala formou prezentace, kde jsme si na úvod nastínili podstatné polohopisné a základní informace o probíraných oblastech a v druhé polovině hodiny jsem začala hovořit o zajímavostech daných oblastí. Tuto hodinu jsme opět zakončili tématem, které žáci uvítali. Týkalo se drogové situace v Kolumbii. Narazili jsme také na osobnost Pabla Escobara, která je

opravdu nadchla, a zaujatě poslouchali každé mé slovo. Také se dotazovali na podrobnosti a dokonce i prohazovali různé drobné vtípky.

Podobně jako již minule se o tématu probíraném na konci hodiny bavili i v rámci přestávky. Tento fakt je pro mě určitou zpětnou vazbou, protože si myslím, že tyto informace si studenti budou určitě pamatovat.

9.2.9. Devátá vyučovací hodina

Předposlední pozorovanou hodinu jsem žákům na začátku hodiny slíbila, že pokud budou celou hodinu hodní, tak jim na další vyučovací hodinu připravím zeměpisné hry, které budou orientovány na opakování toho, co jsme společně probrali. Jejich reakce byli velice pozitivní. Těšili se, že budeme dělat zase něco jiného a tak byli opravdu celou hodinu hodní. Proto byla atmosféra ve třídě velice příjemná a cítila jsem se zde velice dobře.

Pokračovali jsme dále ve výuce, která probíhala velice obdobně jako minulou hodinu, jelikož látka obou hodin na sebe volně navazovala. Ke konci hodiny jsme se studenty probrali rozplánování našich hodin do konce roku tak, aby si ještě stačili opravit známky na vysvědčení. Následně jsem hodinu ukončila. Jelikož v tomto týdnu probíhají na škole maturitní zkoušky, tak jsem se jen informačně studentů zeptala, zda s nimi ostatní učitelé probírají normálně další učivo nebo jim dávají oddechové hodiny. Chtěla jsem se informovat pouze ze zvědavosti, protože vím, že je plno pedagogů u maturit a proto je na škole dost suplovaných hodin. V ten okamžik se mi studenti začali svěřovat se svými postoji k ostatním učitelům. Samozřejmě chválili učitele, kteří jim vytvářejí zábavné vyučovací hodiny a kteří jim v době maturitních zkoušek vymysleli oddechové programy, při kterých neprobírali nové učivo. Byla jsem velice potěšena, když o mém působení v jejich třídě hovořili pozitivně, i když jsem s nimi klasicky pokračovala ve výuce. Dále si stěžovali na některé z učitelů, na jejich nároky, styl vyučování, atd. Jejich povídání jsem si vyslechla, avšak jsem jim řekla, že každý učitel je jiný a že i každý předmět je trochu odlišný a je velice těžké uzpůsobit učivo žákům tak, aby to bylo pro žáky zajímavé. Dala jsem jim příklad toho, že v naší hodině si můžeme

povídat, diskutovat, ale třeba v takové matematice se moc nekonverzuje, nevyjadřují své názory, proto nemohou být tak jednostranní.

Jak jsem již zmiňovala v teoretické části, tak učitelé by se měli navzájem podporovat. Popisovala jsem, že by učitelé neměli podkopávat autoritu ostatních učitelů ve třídách. Vališová (2011: s. 115) zmiňuje výsledky výzkumů, které prokázaly, že pokud se učitelé vzájemně podporují, tak školy snadněji dosahují svého rozvoje a profesionálního růstu učitelů. Proto jsem studentům nepřítakávala, ale snažila jsem se, aby se na dané učitele podívali pod trochu jiným úhlem a aby si uvědomili, že ve svých soudech nemohou být tak radikální.

9.2.10 Desátá vyučovací hodina

Hned po příchodu do hodiny bylo na studentech patrné, že jsou natěšení na dnešní hry. Hned se mě vyptávali, co se bude hrát. Proto jsem jim řekla, co nás tuto hodinu čeká, a po nezbytné administrativě jsme začali. Připravila jsem si pro ně 2 hry. Jednalo se o hru Riskuj a hru Kufr. Žáci se rozdělili do třech skupin a kolektivně pracovali. Bylo vidět, že je hry baví. Smáli se u nich a i mě utekla hodina jako voda.

Po kázeňské stránce jsem měla jen drobné výhrady. Ty se vztahovaly k hlučnosti některých žáků ve třídě. I když chápu, že tato hlučnost byla primárně vyvolána západem do hry než cíleným naschvácím.

Jak jsem již uvedla, hodina velice rychle utekla a tím i mé desetihodinové pozorování těchto studentů. *Musím uznat, že jsem měla radost, že si žáci pamatovali správné odpovědi na otázky.* Také studenty aktivita bavila a prosili mě, zda bychom si nemohli podobné hry zahrát i ke konci školního roku, až budou uzavřené známky. Souhlasila jsem. Všechny jsem pochválila, že si toho tolik pamatují a rozloučila se s nimi.

O svém plánovaném dotazníku jsem jim předem nic neřekla, jelikož jsem nechtěla, aby to nějakým způsobem narušilo jeho vyplnění.

9.3 Závěr pozorování

Po ukončení pozorování jsem měla na třídu značně odlišný názor než v průběhu první vyučovací hodiny. Na začátku jsem pociťovala strach z toho, jak mé působení v této třídě dopadne. Obávala jsem se toho, že mě třída nebude respektovat a budou nadále neukázněni, tedy že mě studenti nepřijmou jako autoritu. Je velice těžké nastoupit na školu ke konci školního roku, kdy jsou již ve třídě stanovená a zaběhlá určitá pravidla.

Myslím si, že stejně tak jako já, byli studenti z prvního setkání poněkud na vázkách, kdo jim do hodiny přijde. Chovali se neukázněně, byli otráveni z toho, že musejí něco dělat a vlastně nedělali nic. Musím přiznat, že první hodina s touto třídou pro mě byla dosti vyčerpávající. Žáci si testovali, co si ke mně mohou dovolit, co jim povolím, či jak budu na jejich chování reagovat. Tento fakt mi ostatně sami s odstupem času přiznali. Bylo mi řečeno, že viděli mladou učitelku a tak si mě potřebovali prověřit. Chtěli vědět, jak budu reagovat na jejich nekázeň. Takže teď už úplně chápu průběh první vyučovací hodiny. Také se mi svěřili s tím, že se takhle chovají ke všem pedagogům a zkoušejí tak trpělivost pedagoga a hranici, kam až je pedagog nechá zajít. To mi samozřejmě přišlo strašné a pak také chápu jejich negativní nálepku na škole. Upřímně lituji učitele, který na jejich nekázeň okamžitě nereagoval a teď se třídou bojuje.

Já jsem se ale snažila si autoritu vybudovat, proto jsem trvala na některých pravidlech chování, také jsem upozornila na sankce, které uplatním, pokud budou pokračovat v nekázní. Vyzkoušela jsem si tedy, jak je těžké stanovit si vzájemná pravidla a následně být důsledná a požadovat plnění těchto pravidel. Čím si lašku těchto pravidel učitel nastaví přísněji, tím vznikají vyšší nároky na osobnost učitele. Bohužel, pokud chce učitel udržet svou autoritu a kázeň ve třídě, pak si myslím, že mu nic jiného nezbyvá. Ve třídách se špatnou kázní je potřeba, aby byl učitel důsledný a nepolevoval na svých požadavcích. Studenti jsou velice vnímaví a dokážou odhalit slabosti pedagoga. Proto se mi líbí tvrzení paní Vališové (2011: s. 241), které popisuje, že správný učitel by měl být zároveň dobrým hercem. Právě tímto způsobem může pedagog své slabosti do značné míry před třídou skrývat.

Studenti se mi také svěřili, že jsem na ně první hodinu působila hodně odměřeně a přísně. To jsem samozřejmě tak trochu měla v plánu. Myslela jsem si, že bude nejlepší, když na „nejhorší třídu na škole“ půjdu poněkud rázně. Snažila jsem se je zastrašit. Skrze toto zastrašení jsem chtěla nastínit nová pravidla, která budeme ve třídě dodržovat a tresty, které plynou z nedodržování těchto pravidel. Pak prý zjistili, že přísná nejsem. Jak jsem se také dozvěděla, tak se jim líbí, že dokážu být empatická, nepovyšuji se nad nimi a že se ode mě dozvedí hodně praktických a zajímavých informací.

Význam podnětnosti a zajímavosti učiva vystoupil asi od poloviny popisovaných hodin. Konkrétně třetí vyučovací hodinu jsem se snažila o proměnu výuky, na kterou žáci zareagovali velmi pozitivně. Až však sedmou vyučovací hodinu probíhala hodina, zcela podle mých představ. Myslím, že tato změna jednoznačně přispěla ke zlepšení kázně a také techniky, kterou jsem volila k posílení atmosféry spolupráce.

Když bych měla zhodnotit, jak se k sobě se studenty chováme nyní, tak musím říci, že jsme si za tak krátkou dobu stačili vytvořit hezký vztah, ve který jsem z počátku ani nedoufala. Studenti jsou přátelštější a troufla bych si říci, že mě jako autoritu uznávají. Cítím pouze z jednoho studenta, že ke mně nechová moc silné sympatie. Avšak je to pouze má domněnka.⁸

Byla jsem také velice překvapená, když mi studenti nabídli, zda bych s nimi někdy po škole nešla do města na zmrzlinu, že by byli moc rádi. Samozřejmě mi jejich gesto udělalo velkou radost. Poděkovala jsem za nabídku a řekla jim, že s nimi určitě někdy ráda půjdu. Nad situací jsem doma ještě přemýšlela, zda bych s nimi měla jít. Pak mi došlo, že už tuto třídu učit nebudu, jelikož mají geografii pouze do druhého ročníku. Na jednu stranu je mi to líto, protože jsme si s třídou sedli. Takže pokud bude pozvání trvat, tak s nimi opravdu ráda půjdu.

Podobný názor jako měli studenti na mě, jsem poté, měla i já na ně. Na počátku mi přišla třída strašně neukázněná, nerespektující přítomnou autoritu a netoužící po vzájemné spolupráci. Pak jsem však na třídu začala měnit názor.

⁸ Myslím si, že tento zmiňovaný student je totožný se studentem č. 10 v dotazníkové části svého šetření.

Jsem velice ráda, že jsem si se třídou, která je „postrachem“ školy vytvořila takový vztah. Nebylo to však jednoduché dojít až sem. Kolikrát jsem při hodině „lezla na nervy“ sama sobě. Jak na ně neustále uplatňuji jednotlivé stupně výchovných opatření, jak se za každou cenu snažím být respektována, atd. Avšak vidím, že je důležité nepolevit a veškerá snaha přinese své ovoce. Myslím si, že velkou zásluhu na mém vztahu se třídou neměly až tak informace získané z publikací, avšak fakt, že jsem neustále nad proběhnutými a možnými situacemi neustále přemýšlela a snažila jsem se správně reagovat na přicházející podněty. Je pravda, že mi kolikrát příprava na hodinu této třídy trvala neobvykle dlouho, protože jsem se snažila neustále vymýšlet nové způsoby jak jim látku zprostředkovat, aby jim přišla zajímavá a abych v nich probudila alespoň nějaké nadšení pro probíranou látku. Po každé absolvované hodině v této třídě jsem pečlivě přemýšlela nad průběhem celé hodiny a sama pro sebe jsem se snažila zhodnotit, co jsem udělala dobře a co jsem mohla udělat jinak. Připravovala jsem se také na různé situace, které by ve třídě mohly vzniknout. Samozřejmě, že se nejde připravit na všechno, ale v rámci první hodiny se mi naskytl pohled na třídu, která je opravdu hodně kázeňsky nevyhovující. Proto jsem se připravovala, jak zareagovat, pokud by se opakovalo negativní chování studentů.

Následující vyučovací hodinu po vyplnění mého dotazníku jsem výzkumnou třídu vyučovala a celé třídě jsem poděkovala za to, že mi dotazníky vyplnili. Dotazovali se mě na mou diplomovou práci a jejich primární otázkou bylo: „Proč jste si vybrala zrovna nás?“ Tak jsem jim na rovinu přiznala, že psát práci na třídu, která by byla vzorná, by byla hloupost. Proto jsem hledala třídu, o které by se dalo psát a se kterou by se dokázalo pracovat na nějakém zlepšení. Studenti sami uznali, že jsou si vědomi svých kázeňských nedokonalostí.

Jsem velice ráda, že jsem měla možnost pracovat s touto třídou. Vůbec si nedokážu představit, zda by se mi povedlo dosáhnout takového výsledku, pokud by tato třída nebyla výzkumným subjektem pro moji diplomovou práci. Přece jen jsem si v rámci tohoto výzkumu načetla celou řadu publikací, z kterých jsem čerpala cenné rady, které jsem pak mohla na studenty aplikovat. Je možné, že by to dopadlo úplně

stejně. Je pravda, že důležitým faktorem pro jakékoliv reakce a jednání je můj temperament a charakter, který mě přece jen nutí chovat se určitým způsobem.

Celkově bych tuto část praktické části hodnotila jako velice přínosnou pro mou budoucí praxi. Mohu teď říci, že jsem si osvojila celou řadu podstatných informací pro práci s kázeňsky nevyhovující třídou a jsem za tuto zkušenost nesmírně ráda.

10. Realizace dotazníkového šetření

10.1. Dotazník interakčního stylu učitele

Jak jsem již popsala v úvodu své diplomové práce, praktickou část věnuji kombinaci kvantitativního a kvalitativního výzkumu. Kvalitativní část výzkumu jsem realizovala pomocí zúčastněného pozorování. V kvantitativní části se budu věnovat dotazníku „Hodnocení učitele žákem“, který vykazuje jistou podobnost s dotazníkem interakčního stylu učitele.

Tento dotazník jsem si zvolila proto, že interakce mezi učitelem a žákem je velice důležitým předpokladem pro kvalitu výchovně vzdělávacího procesu. Interakce také ovlivňuje míru a typ budoucí autority. Bez této interakce neboli vzájemného působení dvou činitelů, by nemohla autorita vůbec vzniknout (s výjimkou formální autority). Celkově můžeme říci, že interakce je základní způsob lidského chování ve společnosti, kdy se lidé vzájemně ovlivňují skrze vyměňování si svých myšlenek či pocitů.

Proto jsem si jako jistý způsob sebereflexe mého působení na střední a vyšší odborné škole cestovního ruchu zvolila právě tento dotazník, který hodnotí kvalitu této interakce v učitelské praxi. Myslím si, že by měl mít každý učitel zájem o získání zpětné vazby, která by mu mohla podkrýt zajímavé informace o sobě samém. Na základě zjištěných výsledků z dotazníku na sobě může učitel zapracovat a změnit tak přístup ke svým žákům. Správná interakce přispívá nejen k dobrému klimatu třídy, ale i k pozitivnímu klimatu školy.

Pro svůj výzkum jsem studentům poskytla dotazník založený na poznatcích o interakčním stylu učitele, který ve své knize publikuje pan Holeček (2014: s. 203, 204).

Tento dotazník je přímo určen pro žáky, kteří skrze něj mohou vyjádřit svůj názor na osobnost daného učitele. Dotazník vychází z poznatků pana Wubbelse, Learyho a spol.

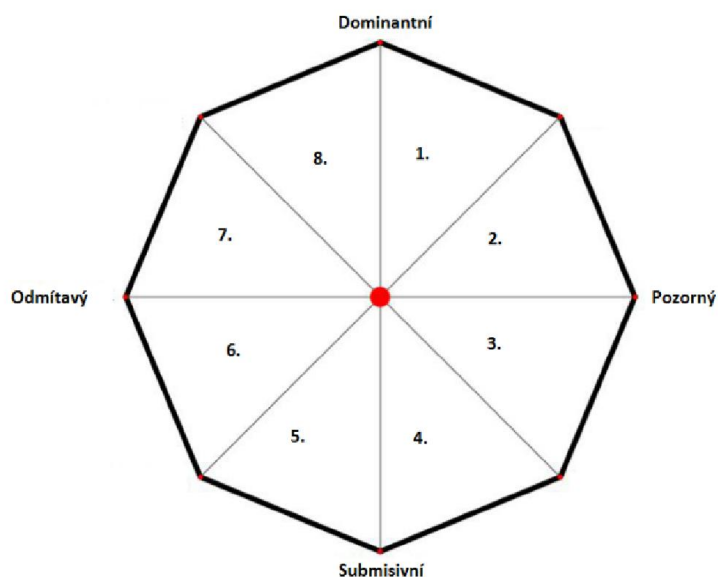
Významnou osobností tohoto dotazníku je mimo jiné americký psycholog pan Timothy Leary. Právě on přišel s myšlenkou, že působení na ostatní lidi ovlivňuje v první řadě jeho vlastní osobnost. Na základě jeho poznatků vypracoval model osobnosti, který souvisí s vyhodnocením dotazníku interakčního stylu. Jeho model se skládá ze dvou os, kdy jedna osa je charakterizována pojmy submisivní a dominantní a druhá osa je označena krajními pojmy odmítavý a pozorný.

Interakční styl učitele se dá v rámci těchto os dobře znázornit. Na vertikální ose zjišťujeme, zda si učitel ve třídě snaží udržet moc či se jí vzdává. Horizontální osa zase hodnotí postoje učitele k žákům, zda je k žákům přátelský a pomáhá jim nebo se naopak chová nepřístupně.

Tento model může být vyjádřen pomocí osmiúhelníku, který znázorňuje mnou zmíněné osy, které rozdělují osobnost učitele na 8 typů. Jedná se o:

1. Organizátor: Tento typ je charakterizován jako osobnost, která toho dokáže dosti naučit a dokáže si zjednat kázeň ve třídě.
2. Pomáhající: Ten dokáže žákům pomoci, snaží se jim poradit, vytváří ve třídě přátelskou atmosféru a žáci tomuto učiteli důvěřují.
3. Chápající: Projevuje se značnou trpělivostí, dokáže žáky vyslechnout a pochopit jejich případné problémy.
4. Vede k zodpovědnosti: Tento učitel se snaží v žácích rozvíjet smysl pro zodpovědnost tím, že je nechává o věcech týkajících se třídy svobodně rozhodovat.
5. Nejistý: Jako nejistý pedagog je označován učitel, který bývá zmatený, plachý, maskuje své nedostatky a snadno podlehne napjaté situaci.
6. Nespokojený: Typ učitele, který klade na žáky vysoké nároky, a ti se mu nemohou ničím zavděčit.
7. Kárající: Má sklon k povýšenosti, je netrpělivý a trpí špatnými náladami.
8. Přísný: Vyžaduje poslušnost, naprosté soustředění a má tvrdé hodnocení.

Obrázek 1: Learyho model osobnosti učitele



Zdroj: upravený obrázek z www.waier.org.au/forums/2003/rickards-2.html

10.2. Podoba dotazníku

Pro kvantitativní část výzkumu jsem použila Holečkův (2014: s. 203, 204) dotazník s názvem „Hodnocení učitele žákem“. Tento dotazník se skládá z 25 výroků, ke kterým mohou žáci přiřazovat 5 možných škálových položek, díky nimž je možné posoudit působnost učitele ve třídě. Jak sám Holeček (2014: s. 203, 204) uvádí v tomto dotazníku, můžeme tyto škály přirovnat známkování ve škole.

Tabulka 1: Možnosti odpovědí

Souhlas		Něco mezi	Nesouhlas	
1	2	3	4	5
nejvíce výstižné	dosti výstižné	těžko rozhodnut	málo výstižné	nejméně výstižné

Zdroj: HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada).

ISBN 978-80-247-3704-1.

Tento dotazník jeví značnou podobnost s dotazníkem pana Wubbelse a kol. Dotazník pana Holečka je pouze poněkud stručnější a pro můj výzkum vhodnější. Spolu s mou vedoucí práce jsme si tedy oba dotazníky srovnaly a na základě srovnání jsme promítly hodnocení Wubblese a kol. do dotazníku Holečka. Rozdělily jsme si tedy výroky pana Holečka podle toho, na jaký typ učitele se daný výrok dotazuje. Rozdělení bylo tedy realizováno pomocí dotazníku pana Wubblese a kol., kde se výroky zcela ztotožňovaly či byly velice podobné, proto jejich rozřazení nebylo složité. Jelikož se dotazník pana Holečka zaměřuje spíše na kladné typy učitelů, proto jsme výroky rozdělily pouze do 4 typů. Jedná se o typy učitele: organizující, pomáhající, chápající a vedoucí k zodpovědnosti. Tyto typy jsou shledávány jako pozitivní vzorce učitele. Naopak typy nejistý, nespokojený a kárající jako vzorce negativní. Na pomezí stojí přísný typ, protože přísnost je v mírném měřítku brána jako pozitivní, avšak čistý přísný typ jako negativní.

Na základě rozřazení výroků nám vyšlo, že z celkových 25 výroků se na typ organizátor dotazuje 8 výroků, na typ pomáhající 7 výroků, na chápající typ 6 výroků a na vedoucí k zodpovědnosti 4 výroky.

Tabulka 2: Rozložení otázek u daného typu osobnosti

Sektor interakčního stylu	Počet položek v sektoru	Položky
Organizátor	8	1,3,4,5,6,19,20,21
Pomáhající	7	2,7,9,11,16,17,25
Chápající	6	8,10,12,13,23,24
Vede k zodpovědnosti	4	14,15,18,22

Zdroj: vlastní zpracování

Holečkův dotazník, který můžete najít v příloze, jsem po deseti odučených hodinách poskytla žákům třídy H2A, kteří skrze něj ohodnotili mou působnost v jejich třídě. Spolu se žáky jsem si tento dotazník vyplnila také já. Chtěla jsem ve své práci srovnat, jak na svou práci nahlíží pedagog a jak ji hodnotí studenti.

10.3 Postup práce s dotazníkem

Dotazník jsem zadala studentům střední a vyšší odborné školy cestovního ruchu v Českých Budějovicích. Konkrétně se jednalo o studenty druhého ročníku střední školy, kteří docházejí co třídy H2A. Celkově je ve třídě 21 žáků (13 dívek, 8 chlapců). Studenti dopředu nevěděli o tom, že budou dotazováni, jelikož jsem nechtěla, aby tato poskytnutá informace ovlivnila budoucí výsledky. Také jsem nechtěla být hodnocena studenty v rámci své hodiny, protože jsem chtěla, aby byla zachována 100% anonymita a studenti se nemuseli bát vyjádřit svůj názor. Proto jsem dotazník studentům zprostředkovala skrze svou pedagogickou kolegyni Ing. Jindřišku Baronovou, která žákům vysvětlila způsob vyplnění dotazníku a informovala je, že dotazník se bude týkat mé osoby. Vyplnění dotazníku třídě trvalo zhruba 10 minut a všichni plně pochopili význam a způsob vypracování poskytnutého dotazníku.

Při vyplňování dotazníku nebyla bohužel přítomna celá třída, proto dotazník vyplnilo pouze 17 žáků. Z tohoto počtu bylo 10 dívek a 7 chlapců. Musím říci, že po realizování dotazníku jsem došla žákům poděkovat a sdělila jsem jim, pro jaké účely jim byl dotazník poskytnut. Měli radost, že se mohli účastnit mého výzkumu a chtěli vědět bližší informace k celé praktické části mé práce. Jak jsem zjistila, tak podobný dotazník nikdy nevyplňovali a tudíž se jim líbila tato příležitost, že se mohou anonymně vyjádřit k učitelům.

11. Zpracování výsledků dotazníku

Získaná data jsem se snažila vyhodnotit tak, abych mohla rozebrat výsledky jednotlivých výroků mého dotazníku. Tyto výroky bych následně srovnala se svým dotazníkem a snažila bych se ukázat jednotlivé podobnosti a odlišnosti ve vnímání vzájemné interakce mezi mnou a žáky.

Nejprve jsem si vypracovala podrobnou tabulku, do které jsem zanesla všechny odpovědi studentů, ze kterých jsem následně počala počítat průměry jednotlivých

odpovědí a následně jsem výsledky přenesla do hodnocení jednotlivých typů učitele podle interakce se žáky.

Na základě této zpětné vazby jsem zjistila, že svým vystupováním působím na studenty nejvíce jako typ pomáhající a vedoucí k odpovědnosti. Podle výsledků je také patrné, že se studenty vnímáme mé působení ve třídě velice podobně. Musím uznat, že jsem čekala v mém pohledu na svou působnost spíše rozpory, než-li shodnost s názory většiny.

Stejně tak, jako má třída, tak i já sama sebe chápu jako osobnost, která má nejnižší zastoupení organizátorských schopností. V tomto sektoru bych na sobě chtěla ještě zapracovat, jelikož právě organizátor si dokáže své žáky získat, nadchnout je pro studium a tím je také nejvíce naučit.

Tabulka 3: Znázornění výpočtu interakčních stylů

Sektor interakčního stylu	Počet položek v sektoru	Součet známek k odpovědím daného interakčního stylu	Počet odpovědí daného interakčního stylu	Výsledek interakčního stylu	Výsledky mnou vyplněného dotazníku
Organizátor	8	261	136	1,92	2
Pomáhající	7	198	119	1,66	1,43
Chápající	6	190	102	1,86	1,66
Vedoucí k odpovědnosti	4	113	68	1,66	1,25

Zdroj: vlastní zpracování

11.1 Hodnocení jednotlivých výroků

Na samý počátek hodnocení jednotlivých položek dotazníku, bych ráda ukázala tabulku, ve které jsou jednotlivé výroky rozděleny do třech skupin, podle toho na jaké schopnosti a vlastnosti učitele se dotazují. U každé otázky je pak uveden interval úspěšnosti každého výroku v dotazníku. Tento interval je převzat z publikace pana Holečka, z které jsem si také propůjčila dotazník na hodnocení učitele žákem. Ve vedlejší sloupečku je pak uveden můj výsledek u daného výroku, tedy zda jsem u daného tvrzení vešla nebo nevešla do stanoveného intervalu úspěšnosti.

Tabulka 4: Holečkovy intervaly úspěšnosti

Osobnostní vlastnosti			Didaktické schopnosti			Pedagogicko-psychologické vlastnosti		
číslo otázky	interval úspěšnosti	výsledek učitele	číslo otázky	interval úspěšnosti	výsledek učitele	číslo otázky	interval úspěšnosti	výsledek učitele
15	1,19-1,52	1,24	4	1,24-1,32	1,53	24	1,18-1,55	nesplnila
9	1,21-1,68	1,41	6	1,31-1,73	1,94	16	1,29-1,97	nesplnila
22	1,24-1,69	1,53	7	1,34-1,82	2,47	10	1,38-1,79	splnila
17	1,43-1,73	1,47	19	1,41-1,64	2,71	11	1,48-1,9	splnila
21	1,46-1,9	2	3	1,46-1,77	2,35	25	1,48-1,97	splnila
18	1,5-2,1	1,94	2	1,46-1,86	1,47	20	1,61-2,48	splnila
14	1,28-1,83	1,88	8	1,48-2,28	2,06	12	1,75-2,34	splnila
13	1,76-2,21	2,24	1	1,55-1,93	1,53	23	1,93-2,42	splnila
			5	1,68-2,18	1,29			

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

V druhé tabulce, kterou nesmím opomenout zmínit, jsou zaneseny výsledky odpovědí studentů na jednotlivé výroky z poskytnutého dotazníku. V úplně posledním sloupci jsou uvedeny mé odpovědi k těmto výrokům. Tedy jak vnímám sama sebe v těchto tvrzeních.

Tabulka 5: Výsledky sebehodnocení a hodnocení žáků

Číslo výroku	Odpovědi studentů															Součet	Průměr	Mé odpovědi		
1	2	2	1	1	1	2	2	1	2	1	1	1	2	2	1	3	1	26	1,53	2
2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	2	1	2	2	25	1,47	2
3	3	2	3	2	2	2	1	1	2	5	1	2	2	4	2	3	3	40	2,35	3
4	3	2	1	1	2	1	1	1	1	4	1	1	1	1	2	2	1	26	1,53	2
5	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	3	1	1	2	1	22	1,29	1
6	3	2	2	1	2	1	2	1	2	4	2	2	3	2	1	3	2	35	2,06	3
7	2	4	5	3	3	2	1	2	3	2	1	2	4	4	2	1	1	42	2,47	1
8	4	2	2	1	1	2	1	2	2	4	1	3	2	3	1	2	2	35	2,06	2
9	1	1	1	1	1	1	2	1	1	5	1	1	1	2	1	2	1	24	1,41	2
10	2	1	1	1	1	2	1	1	2	5	1	1	1	3	1	3	2	29	1,71	2
11	2	1	1	3	1	1	1	1	1	3	1	1	1	2	1	2	1	24	1,41	1
12	1	1	1	1	1	2	1	1	1	4	1	1	2	1	2	1	1	23	1,35	1
13	3	3	2	2	1	3	3	2	1	5	1	2	2	3	1	3	1	38	2,24	1
14	3	2	2	1	1	2	2	1	2	3	2	1	2	4	1	1	2	32	1,88	2
15	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	21	1,24	1
16	3	3	3	3	1	2	4	3	1	1	3	1	4	2	2	2	1	39	2,29	2
17	2	1	2	2	1	2	1	2	1	1	2	1	1	2	2	1	1	25	1,47	1
18	4	3	2	1	1	2	1	1	2	5	1	1	2	4	1	1	1	33	1,94	1
19	5	3	3	1	1	3	2	2	1	5	2	3	3	4	2	3	3	46	2,71	3

20	3	3	2	3	2	3	1	1	2	1	1	2	1	3	1	2	3	34	2	1
21	3	2	3	3	2	2	2	1	1	1	2	3	2	3	1	1	2	34	2	1
22	2	2	1	1	1	1	2	1	1	5	1	1	1	2	1	2	1	26	1,53	1
23	2	2	2	2	2	3	3	2	3	5	1	1	1	3	1	1	3	36	2,12	3
24	1	1	2	1	3	3	1	1	1	5	1	1	1	3	1	2	1	29	1,71	1
25	1	1	1	1	1	2	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	19	1,12	1

Zdroj: vlastní zpracování

11.1.1 Učitel vyučuje svůj obor s velkým nadšením

Tento výrok je podle Holečka zařazen do didaktických schopností učitele a jeho interval úspěšnosti se pohybuje v rozmezí mezi 1,55 – 1,93. Studenti mě ohodnotili výsledkem 1,53, což je na začátku daného intervalu. Z tohoto hodnocení mám radost, mě osobně hodiny bavily a studenti to také vnímali.

Zormanová (2014: s. 139) vyzdvihuje důležitost učitelova nadšení pro jeho práci, protože skrze toto nadšení může nadchnout také své žáky.

Myslím si, že by byla obrovská chyba, kdyby začínající učitel toto nadšení neměl. Je zřejmě mnoho učitelů, které jejich práce neuspokojuje, a nadšení už vůbec nepociťují, případně bojují se syndromem vyhoření. Proto si myslím, že kdo jiný než začínající učitel by měl tímto nadšením disponovat. Pokud nadšení pro tuto práci u člověka po ukončení vysoké školy chybí a nedosáhne ho ani po získání pedagogického zaměstnání, tak si myslím, že by neměl tuto práci vykonávat, protože tímto postojem nepřinese přínos ani žákům, ani sobě.

11.1.2 Neučí nudně, má smysl pro humor

I tímto výrokem se držím mezi hraničními body Holečkova intervalu. Myslím si, že mě takto hodnotili studenti proto, že se opravdu snažím vymýšlet různé aktivity, které by z hodiny neudělaly stereotyp a které by zvýšily aktivitu studentů.

Je zajímavé, že všichni studenti mě hodnotili u tohoto výroku známkami jedna a dva, pouze jeden za studentů mi přidělil hodnotu pět. Řekla bych, že tomuto studentovi (jelikož je v mé tabulce veden pod číslem 10, budu ho tedy nazývat studentem č. 10) nejsem nejspíše moc sympatická a má osobnost na něj zřejmě nepůsobí jako na ostatní. Tento student mě celkově hodnotí v celém dotazníku poněkud negativně.

Nejspíš jsem k tomuto studentovi nedostatečně empatická. Jelikož mám určitou představu, kdo může být tímto studentem, proto se budu snažit si svou domněnku potvrdit či vyvrátit a samozřejmě se budu snažit, aby tento student během mých hodin „netrpěl“ a také se zapojil do chodu třídy.

11.1.3. Při vyučování dokáže udržet moji pozornost po celou dobu výuky

V tomto výroku jsem dosáhla výsledku 2,35. Jelikož je interval pro tento výrok vyjádřen v rozpětí 1,46-1,9, nespádám tak do tohoto intervalu a měla bych se více snažit o udržení pozornosti třídy.

Udržení pozornosti všech studentů po celou dobu vyučovací hodiny je pro začínajícího učitele nelehký úkol. Cílem každého pedagoga je, aby ho žáci poslouchali a spolupracovali s ním, bohužel ne vždy se to podaří.

Čtyři žáci v tomto výroku volili možnost „těžko rozhodnout“. Bohužel dva žáci volili variantu „málo výstižné“ a „nejméně výstižné“. Zbýlých jedenáct žáků volilo variantu „nejvíce a dosti výstižné“. Sama jsem se u tohoto výroku hodnotila číslicí 3, která symbolizuje odpověď „těžko rozhodnout“. Jsem si totiž vědoma toho, že žáci v první polovině hodiny dávají pozor, avšak v druhé polovině hodiny začne pozornost některých studentů upadat. Sama jsem tento fakt vyzorovala, proto jsem se snažila žákům v druhé polovině vyučovací hodiny zadávat různé aktivity, které by jejich pozornost probudili.

Jak jsem zmiňovala již v popisu jednotlivých hodin, na žácích je velice znát, když je něco zajímavé. Zajímají je hlavně informace z praxe či různé zajímavosti, avšak faktická geografická data jsou pro ně nezajímavá a já si kladu za cíl pojmout tato data, tak abych pozornost studentů udržela po celou dobu hodiny.

11.1.4. Učitel vysvětluje učivo jasně, srozumitelně a přesvědčivě

Pro tuto otázku je nastavený interval úspěšnosti 1,24 – 1,32 (viz. tabulka intervalů úspěšnosti v příloze). Tento interval je poměrně dosti přísně hodnocen a není se čemu divit. Právě výsledek tohoto výroku dokáže ukázat, do jaké míry dokážu

studenty ve škole naučit bez domácího samostudia. Bohužel jsem zklamaná tím, že jsem se svým výsledkem 1,52 nevešla do určeného intervalu úspěšnosti.

Nejhorší hodnocení jsem opět získala od studenta, který se již v předchozích otázkách vyjádřil k mému působení ve třídě, jako pro něj nevyhovující. Dále mě jeden student ohodnotil stupněm 3 a zbytek třídy stupni 1 a 2. Já sama se ohodnotila známkou 2, je to z toho důvodu, že jsem opravdu začínající učitel, který si až během praxe přijde na to, jak má studentům zprostředkovat složitější látku tak, aby ji všichni pochopili.

Když však nad tímto soudem přemýšlím, tak zjišťuji, že se studentů nedostatečně ptám na to, zda rozumí a chápou, o čem hovořím. Jsou to sice studenti střední školy a předpokládala bych u nich, že pokud něčemu nerozumí, tak se ozvou sami, avšak někteří studenti se mohou za svou nevědomost stydět, proto bych se měla v rámci hodiny začít více ptát, zda je všem naše učivo jasné.

11.1.5. Užívá nejrůznější materiály, které má pečlivě připraveny

Sama jsem se v rámci tohoto výroku ohodnotila stupněm jedna, protože sama dobře vím, že nepodceňuji svou přípravu na hodiny této třídy. Už jsem zmínila v kapitole o zúčastněném pozorování, že jsem se na tuto třídu nepřipravovala pouze teoreticky, ale také psychicky. Netvořila jsem si proto jen přípravu svého výkladu, ale i přípravu svých reakcí na případnou nekázeň ve třídě.

Interval úspěšnosti pro tento výrok je sledován v intervalu 1,68-2,18, proto musím hodnotit svou přípravu jako opravdu pečlivou, jelikož mě žáci průměrně hodnotí výsledkem 1,29.

Hodnocení tohoto výroku mi udělalo radost, protože je nižší než průměrný interval. Z výsledku jsem opravdu nadšená, protože se opravdu snažím studentům neustále vymýšlet nové aktivity či pro ně neustále zjišťuji nejrůznější informace, které sledám jako zajímavé. Hlavně jsem ráda, že si alespoň v některém výroku stojím mimo interval, avšak v tomto případě v pozitivním slova smyslu. Tudíž vidím, že čas strávený nad přípravou „sklízí své ovoce“, protože zrovna připravám do této třídy jsem

věnovala nejvíce času. A jak vidím, studenti jsou si toho dobře vědomi, že se snažím, aby naše společná setkání neovládla rutina.

11.1.6. Dokáže nás ze svého předmětu hodně naučit

Bohužel jsem se do intervalu úspěšnosti tímto výrokem nevešla. Interval byl stanoven od 1,31 do 1,73 a můj výsledek činil 1,94. Myslím si, že je to způsobeno tím, že přece jen dvouměsíční působnost na škole je poněkud krátká doba na to hodnotit, kolik toho dokáží či nedokáží naučit. Přihlížím také k tomu, že jsme společný teoretický test psali až po realizaci tohoto dotazníku a někteří si tedy nedokázali zhodnotit kvalitu a kvantitu svých nově nabytých vědomostí, proto několik studentů volilo variantu „těžko rozhodnout“.

Já sama jsem do dotazníku uvedla variantu číslo tři, tedy také „těžko rozhodnout“. Neměla jsem totiž do té doby žádnou zpětnou vazbu v podobě testu či zkoušení, proto si myslím, že nelze tuto otázku příliš objektivně zhodnotit.

11.1.7 Vykládá látku tak, že si bez potíží můžeme dělat poznámky

Ve třídě byli studenti před mým příchodem zvyklí na to, že jim poznámky byly na konci hodiny diktovány učitelem. Já jsem však toho názoru, že by se studenti měli naučit generalizovat informace a naučit se psát si poznámky sami. Jak totiž tvrdí Černý a kol. (2014: s. 72) pomocí vlastní tvorby poznámek se z pasivního studenta stává student aktivní, který ve výkladu začne hledat místa, která mu nejsou zcela jasná, a doptává se na ně. Díky této pílí se tak student snaží novou látku pochopit a nestráví nad přípravou do školy tolik času.

Proto jsem žákům na začátku mého působení ve třídě sdělila, že si poznámky musejí během hodiny dělat podle svého vlastního uvážení. Jsou již ve druhém ročníku střední školy a někteří z nich přemýšlejí nad studiem vysoké školy, proto se musejí naučit pracovat s informacemi.

Vždy na konci hodiny jsme si společně realizovali opakování nejdůležitějších informací, kde si žáci tyto informace mohli doplnit a toto opakování vlastně sloužilo i jim ke kontrole jejich poznámek.

Avšak chápu, že začínat s něčím novým není úplně jednoduché a studenti nejspíš trpí tím, že nestíhají psát každé mé slovo, avšak to není cílem psaní poznámek. Myslím si, že právě tento fakt přispěl k hodnocení výroku na zvládnání vytváření si poznámek během hodiny. Studenti to ohodnotili společným výsledkem 2,47, který je opět bohužel mimo interval úspěšnosti. Myslím si, že je zcela zřetelné, že jako začínající učitel mám co dohánět a co zlepšovat.

11.1.8 Vybízí nás, abychom se dotazovali, a otázky důkladně zodpovídá

V záznamu průběhu hodin zúčastněného pozorování jsem několikrát popisovala situace, kdy jsem velice ráda a ochotně zodpovídala otázky těchto studentů. Je pravdou, že tyto studenty nemusím osobně vybízet k tomu, aby mi byla položena otázka, protože se studenti dotazují sami ze své vlastní vůle. Díky této skutečnosti mě žáci ohodnotili tak, že mé hodnocení splnilo Holečkovu normu úspěšnosti. Konkrétně jsem získala hodnotu 2,06, která je součástí intervalu úspěšnosti 1,48 – 2,28.

11.1.9. Učitel se k nám chová přátelsky

U tohoto výroku spadajícím do osobnostních charakteristik učitele jsem se trochu obávala, jak dopadne. Přestože se k žákům chovám přátelsky, nebo si to alespoň myslím, tak mě mohli hodnotit podle počátku mého působení ve třídě, kdy jsem si chtěla ujasnit určitá pravidla a mohla jsem působit odměřeně, nepřístupně či nekompromisně. Hodnocení mě však příjemně překvapilo, poněvadž jsem získala hodnotu 1,41, která tak splňuje interval úspěšnosti.

To přesně vykresluje okamžik po vyplnění dotazníku, kdy jsem šla studentům poděkovat a oni se mnou začali konverzovat o tématech týkajících se mé osoby. Bylo mi právě řečeno, že jsem na ně na počátku působila přísně, avšak nyní na ně působím velmi vřele, přátelsky a celkově sympatickým dojmem. Tento fakt také utvrdilo cvičení, které tvořilo nepovinnou část dotazníku, kde mohli studenti popsat mé další typické vlastnosti, které mě nejlépe vystihují. Nejčastěji se objevovaly charakteristiky, které mě popisovaly jako milou, pozitivně naladěnou a usměvavou.

11.1.10. Když ho požádáme o radu, udělá si na nás vždy čas

Studentům jsem hned na počátku kladla na srdce, že kdykoliv budou potřebovat s něčím pomoci, či se mnou budou potřebovat mluvit, takže jsem jim k dispozici. Se studenty komunikujeme buďto osobně ve škole nebo přes e-mail v případě, že ode mě něco potřebují a já jsem mimo školu. Myslím si, že jsem ve škole zatím strávila velmi krátký čas na to, aby se mi žáci svěřili s nějakým problémem a já jim mohla pomoci. Přesto mě překvapilo, jak mě žáci u tohoto výroku ohodnotili.

Studenti se vyjádřili vesměs pozitivně, pouze jeden již zmiňovaný student číslo deset si vůbec nemyslí, že bych si na něj v případě jeho potřeby neudělala čas. Myslím si, že mi tento student nedůvěřuje, proto si myslí, že bych ho nevyslechla a neudělala si na něj čas. Ostatní studenti však byli jiného názoru a proto jsem celkově získala průměrnou hodnotu 1,71, kterou spadám do intervalu úspěšnosti.

11.1.11. Nikoho nezesměšňuje, nedělá „podrazy“

Nejsem typ člověka, který by se mstil či se snažil oplácet stejnou či podobnou mincí. Jsem zastánce toho, že každý dostane to, co si zaslouží. Z pozice učitele můžu žáka hodnotit (pozitivně či negativně), avšak si myslím, že ho nemusím urážet či zesměšňovat. Zastávám názor, že toto chování ze strany učitele není zrovna výchovným vzorem.

Jelikož si opravdu nejsem vědoma toho, že bych se někoho snažila zesměšnit či na někoho vymýšlet nějakou lest, tak jsem sama sebe ohodnotila stoprocentním souhlasem s tímto výrokiem. Studenti mě ohodnotili průměrem 1,41, který je dokonce lepší, nežli interval úspěšnosti pana Holečka.

11. 1. 12 Chová se ke všem stejně, nemá žádné oblíbené nebo neoblíbené žáky

I tentokrát zmíním svou krátkou působnost na škole, během které jsem byla ráda, že si zapamatuji jména žáků a nestačila jsem si vytvořit své oblíbence či vyloženě „nepřátele“. Proto jsem se ke všem žákům chovala stejně. Stále mám takový pocit, že bych neměla nikoho protěžovat. Fialová a kol. (2015: s. 95) se sice vyjadřuje o

oblíbenosti žáků v hodinách tělesné výchovy, avšak jsem přesvědčena, že v jiných předmětech to probíhá obdobně. Fialová popisuje, že pokud si učitel vytvoří svého oblíbence z řad studentů, pak se mu v rámci hodiny více věnuje a ostatním věnuje své pozornosti méně. To samozřejmě přispívá k upřednostňování tohoto žáka a tím k tvorbě negativního třídního klimatu.

Z tohoto důvodu nedělám přílišné úlevy ani Mirkovi (student s individuální studijním plánem). Jeho největší úlevou je, že nemusí plnit řádnou docházku, ale testy a povinnosti si plnit musí. Zjistila jsem, že někteří učitelé ho pouze vyzkoušejí či mu zadají na vypracování nějaký úkol. Já jsem se s ním domluvila jinak. Chci, aby měl splněno přesně to samé jako jeho spolužáci. Jsem ochotna mu poskytnout podklady pro studium, ale nehodlám mezi nimi prohlubovat rozdíly (mezi denním a individuálním studiem).

Na základě této skutečnosti jsem od studentů získala hodnotu průměru 1,35. Studenti vesměs neshledali, že bych ve třídě měla nějaké své oblíbence, pouze již zmíněný student č. 10 jako jediný uvedl k tomuto výroku hodnotu 4, tedy jako „málo výstižné. Nikoho ve třídě neignoruji a ke všem si snažím zachovat stejný přístup, proto mě trochu mrzí, že tento student vidí celou situaci odlišně.

11.1.13 Je velmi klidný a trpělivý, umí se vždy dobře ovládat

Pro toto tvrzení činí interval úspěšnosti 1,76- 2,21. Já jsem se bohužel s hodnotou 2,24 nevešla o pár setin do tohoto intervalu. Nejsem impulsivní a za celou dobu, kterou jsem ve třídě strávila, jsem neudělala žádnou věc, která by odpovídala zbrklému nebo předčasnému chování. Možná bych však mohla být více trpělivá, to si myslím, že je vlastnost, která není mou silnou stránkou. Jsem si vědoma toho, že když jsem ve třídě řešila kázeňské problémy, tak jsem se snažila být důsledná ve svých požadavcích a nenechala jsem třídě dostatečný prostor k tomu, aby si sama uvědomila svůj kázeňský prohřešek a mohla sama negativního chování zachovat. Já jsem řešila kázeňské nedostatky ihned. Krásnou větu zveřejňuje Podlahová a kol. (2012: s. 59), která hovoří o trpělivosti jako o daru učitele. Také zmiňuje, že učitel nemusí tuto trpělivost vlastnit, ale musí umět svou netrpělivost skrývat či kontrolovat.

Nevím, zda v poskytnutém dotazníku studenti objektivně hodnotili tento výrok, či zda volili prostřední možnost, protože jsme se společně nedostali do napjatých situací, ze kterých by mohli usoudit, zda jsem či nejsem výbušná. Proto si myslím, že jejich hodnocení nemělo vyjadřovat, že někdy jsem a někdy nejsem trpělivá a že se někdy dokážu a jindy nedokážu ovládat. Spíš si myslím, že volili prostřední možnost proto, že mě ještě dostatečně za deset odučených hodin nestačili poznat. Proto si myslím, že celý dotazník mi dává jistou zpětnou vazbu, avšak si také myslím, že ve všech výrocích nemůže být hodnocení, z hlediska krátké působnosti ve třídě, zcela objektivní.

11.1.14 S přehledem řeší případné konfliktní situace, je rozhodný

Stejně tak jako v předchozím tvrzení jsem se o pár setinek nevešla do Holečkova limitu úspěšnosti. Konkrétně činil limit úspěšnosti rozmezí od hodnoty 1,28 až 1,83, zato můj výsledek dosahoval číselné hodnoty 1,88. Myslím si, že i u tohoto výroku volili studenti zlatou střední cestu, jelikož jsme ve třídě nemuseli řešit žádnou zásadní konfliktní situaci, ze které by studenti dokázali vyvodit, jakým způsobem se dokáží v napjatých situacích zachovat.

Kázeňské situace, které jsem v rámci hodiny řešila, by se za konflikt určitě daly pokládat, protože v publikaci pana Doležala a kol. (2012: s. 390) se můžeme dočíst, že konflikt je střet opačných sil, který brání dosažení cíle. Mimo jiné je zde konflikt také popisován jako kterákoliv situace, ve které se musíme rozhodnout ze dvou či více variant. Osobně si však myslím, že tito studenti toto dění ve třídě jako konflikt nepovažovali. Myslím si, že výrok číslo 13 a 14 spolu úzce souvisí, proto i výsledné hodnoty tomu patřičně odpovídají.

11.1.15 Chodí vždy dobře upravený

Když jsem si před poskytnutím dotazníku studentům předběžně pročítala tvrzení, na která budou studenti odpovídat, tak jsem předpokládala, že bych u tohoto výroku mohla dostat nejlepší hodnocení ze všech tvrzení. Studenti to však zhodnotili

jinak a ohodnotili mě výsledkem 1,24, což činí až druhý nejlépe hodnocený výrok dotazníku.

11.1.16 Většinu z nás oslovuje křestním jménem

Bohužel jsem u tohoto výroku nedopadla tak, jako jiní úspěšní učitelé podle Holečkova intervalu. Sama jsem se ohodnotila výrokem „dosti výstižné“, protože jsem si byla vědoma svého nedostatku, jelikož jsem se nedokázala za deset vyučovacích hodin naučit všechna křestní jména studentů. Musím říci, že jsem si však stačila zapamatovat většinu jmen a pokud jsem se se studenty dostávala do vzájemné komunikace, tak jsem je křestními jmény oslovovala.

Z tohoto důvodu jsem získala výsledek 2,29. Na odpovědích k tomuto tvrzení bylo zřejmé, že studenti, které jsem oslovovala křestním jménem, pravděpodobně volili spíše souhlas s tímto tvrzením a naopak studenti, jejichž křestní jména jsem si nestačila zapamatovat, volili spíše nesouhlas s tímto tvrzením.

11.1.17 Nepoužívá při mluvení žádná vulgární slova

V tomto výroku jsme se samozřejmě vešla do intervalu úspěšnosti s hodnotou 1,47. V rámci hodin nepoužívám vulgární či hanlivé výrazy, proto se v hodnocení studentů objevovaly pouze dva výroky, které s tvrzením vyjadřovaly souhlas. Konkrétně se jednalo o nejvíce a dosti výstižné.

Vulgarita učitele má negativní dopady na žáky. Pokud je vulgarita použita proti dětem, pak se tyto slova, jak uvádí Cenková (2010: s. 120), stanou součástí jejich vlastního sebepjetí. Proto si myslím, že by škola měla studenty učit spisovnému jazyku a ne jim dávat negativní vzory v podobě vulgárního vyjadřování. Dokážu pochopit, když učitelé „rupnou nervy“ a vysloví se tak, jak sám nechtěl, avšak je to učitel, tudíž by se měl umět v krizových situacích ovládat. K tomuto nejde nedodat radu pana Pettyho, kterou můžeme najít v publikaci autorů Podlahová a kol. (2012: s. 59): „Usmívejte se skrze zařáté zuby a do kabinetu si pověste boxovací pytel.“ Z toho vychází závěr, že učitel by se měl umět kontrolovat a pokud možno se všem zbrklým a neuvážených jednáním vyhnout.

11.1.18 Dokáže vždy přiznat svou chybu

Hodnocením tohoto tvrzení jsem se opět vtěsnila do Holečkova intervalu, který byl stanoven na 1,5 – 2,1. Svou hodnotou 1,94 jsem se spíše držela druhé poloviny stanoveného optima. Razím myšlenku, že je lepší přiznat svůj nedostatek, než se ho snažit za každou cenu skrývat. Myslím si, že pokud by si učitel zarytě stál za něčím, co se jasně jeví jako hloupost, pak by u svých žáků nemusel dobře pochodit. Pro učitele je určitě lepší, když žákům ukáže i svou lidskou stranu a uzná svou chybu, protože mýliti se, je lidské.

Ve svém zúčastněném pozorování jsem popisovala situaci, kdy mi studenti kladli stále podrobnější otázky týkající se sice tématu, ale zacházející do jiných vědních oborů. Snažila jsem se jim odpovědět na vše, co jsem věděla. Pak ale přišla otázka, na kterou jsem nedokázala odpovědět, nesnažila jsem se svou nevědomost skrýt, uznala jsem, že je tato otázka mimo můj obor, proto jim na ni nedokážu odpovědět a slíbila jsem informaci zjistit do příští hodiny. Myslím si, že je to mnohem lepší uznat svou chybu, než se za každou cenu snažit žákům odpovědět (třeba i špatně), aby si náhodou nemysleli, že učitel neví všechno.

Janson (2010: s. 67) je také zastánce toho, aby člověk uměl uznat svou chybu, avšak jak tvrdí, nikdo z nás to nedělá rád. Také uvádí, že chybujeme každý a je to naší přirozeností. Důvody mohou být různé od stresu a vyčerpání až k práci se špatným produktem či materiálem. Každopádně je podstatné jak se k tomu člověk postaví.

Největší chybou, jak uvádí Hájková (2012: s. 179) je, když se člověk snaží být neomylný. Pedagog by měl být schopen svou chybu rozeznat, uvědomit si ji a správně s ní pracovat.

11.1.19 Ve třídě si udržuje klid a pořádek, má dobrou kázeň

Pro svoji diplomovou práci jsem si zvolila po kázeňské stránce nevyhovující třídu. S touto třídou jsem se snažila pracovat a někdy to vůbec nebylo jednoduché. Všechny tyto kázeňské zkušenosti jsem zaznamenala v kapitole o realizovaném pozorování. Na začátku jsem s kázní této třídy poněkud bojovala, avšak po několika hodinách jsme se se žáky začali vzájemně respektovat.

Z tohoto hlediska jsem sama sebe ohodnotila výrokem číslo 3, který reprezentuje odpověď „těžko rozhodnout“, protože na počátku mého působení ve třídě byla kázeň dosti uvolněná a během následujících hodin se mírným tempem zlepšovala. Studenti to vnímali podobně. Celkově jsem od nich získala hodnotu 2,71, která bohužel stojí mimo interval úspěšnosti. Nejčastěji jsem byla hodnocena odpovědí, která zněla: „těžko rozhodnout“ s hodnotou číslo 3. Proto bych se do budoucna měla více snažit o zjednání této kázně, která jak už jsem popisovala výše je důležitou součástí výchovněvzdělávacího procesu.

11.1.20 Lze říci, že u mě probudil větší zájem o daný předmět

Jsem velice příjemně překvapena, že jsem od studentů získala výslednou hodnotu 2, která splňuje zařazení do Holečkova intervalu úspěšnosti. Sama jsem doufala v to, že přijdu na to, jakým způsobem musím třídu látku zprostředkovat tak, aby pro ně byla zajímavá. Sama jsem se u tohoto výroku ohodnotila výrokem, že s tvrzením plně souhlasím, protože jsem doufala, že jsem zájem třídy o probíranou látku trochu pozvedla. Jsem velice ráda, že se má píle a čas investovaný do této třídy alespoň v něčem vyplatil.

Jako začínajícímu učiteli mi dělá radost jakýkoliv malý pokrok. Před realizací této výzkumné části jsem si byla vědoma, že „učení z nebe nespadá“ a proto nebudou všechny názory studentů plně pozitivní. Také jsem k sobě v dotazníku byla reálně kritická, a proto si myslím, že ve většině případů jsou naše názory se studenty totožné.

11.1.21. Je důsledný a přiměřeně náročný.

U tohoto výroku jsem bohužel opět neuspěla tak, abych se vešla do intervalu úspěšnosti. Tento interval má rozpětí od 1,46 až 1,9. Od svých studentů jsem však získala hodnotu rovné 2. Cítím, že zde není až takový rozdíl, který by se nedal do budoucna srovnat.

Velkým problémem v hodnocení tohoto výroku je fakt, že jsem na školu nastoupila v průběhu druhého pololetí. Do té doby je vyučoval pedagog, který si s nimi nastavil určitá pravidla a požadavky, která jsem si po svém příchodu nastavila po svém.

Každý učitel považuje za podstatné trochu odlišné poznatky, proto jsme se s předchozím pedagogem v požadavcích na žáky trochu lišili. To si právě myslím, že byl impuls pro toto hodnocení.

Každopádně si za svými požadavky stojím a nepřijdou mi přehnané. Celá odlišnost mezi mnou a předchozím učitelem tkví v problému ohledně slepých map. Předchozí učitel si příliš nepotrpěl na nauce polohopisu jednotlivých kontinentů, avšak já jsem toho názoru, že pokud vyučuji na škole cestovního ruchu, tak absolventi této školy musejí znát polohopis základních oblastí světa. Nedokážu si představit, že by se absolvent této školy dostal například do cestovní kanceláře a nevěděl by, kde leží destinace, které nabízí. Proto jsem kladla důraz na studium tohoto polohopisu. To se samozřejmě studentům příliš nelíbilo, jelikož do mého nástupu nemuseli se slepými mapami pracovat. Zde si myslím, že je důvod pro toto hodnocení. Studenti zde podle mého názoru nesrovnávali množství požadavků v daném předmětu, avšak srovnávali množství požadavků předešlého pedagoga a mých vlastních.

11.1.22 Při hodnocení našich výkonů je vždy spravedlivý

Tento výrok jeví podobnost s výrokem číslo 12, kde se studenti shodli na tom, že mezi nimi nemám žádné oblíbené, které bych nějakým způsobem upřednostňovala. Z tohoto hlediska se snažím měřit všem stejným metrem a být spravedlivá.

V rámci výše popsaného ve mně studenti spatřují spravedlivého pedagoga, který se s hodnocením 1,53 nachází v intervalu úspěšnosti. Výjimkou je zde již zmiňovaný student číslo 10, který plně s mou spravedlností nesouhlasí. Trochu mě to mrzí, že mě takto spatřuje, jelikož si nejsem vědoma, že bych k někomu nespravedlivá byla. Všechny hodnotím stejně pomocí písemných testů, které jsou bodovány, tudíž jsou hodnoceny objektivně. Stále zastávám názor, že jsem jistě studentovi nesympatická jako pedagog mu nevyhovuji. Naopak mě však velmi těší, že zbytek třídy mě vidí odlišně a všichni mě ohodnotili výrazy spojenými s vyslovením souhlasu s tímto výrokem.

11.1.23 Užívá více pochval než trestů

U tohoto výroku mě studenti příjemně překvapili, jelikož já sama jsem se ohodnotila výrokem číslo 3, tedy těžko rozhodnout. Je to způsobeno tím, že si dost dobře vybavuji, jak jsem na počátku svého působení v této třídě aplikovala na žáky jedno výchovné opatření za druhým. Bylo to realizováno z důvodu příšerné kázně ve třídě. Proto jsem si myslela, že tato neustálá napomínání a tresty studentům utkví v paměti, avšak mě zhodnotili lépe, než jsem čekala. Získala jsem od nich výslednou hodnotu 2,12, která ještě spadá do Holečkova intervalu úspěšnosti, který má rozpětí 1,93-2,24.

Opět i u tohoto výroku byl pouze jeden student, který si nemyslí, že bych využívala více pochval než trestů. Tímto studentem je opět již zmiňovaný student číslo 10. Je možné, že je tímto studentem jeden z rušivých elementů, který se negativně projevoval na počátku mého působení ve třídě a množství těchto trestů u něj převažuje nad udělenými pochvalami.

Musím uznat, že se pochvaly snažím rozdávat, jelikož si moc dobře uvědomuji jejich motivační sílu. Avšak jak zmiňuje Čapek (2014: s. 51), pochvala může mít také negativní působení na žáka a to tehdy, pokud se z ní stane návyk. V tomto případě se tak pochvala nestává motivačním prostředkem, ale stává se cílem, kterého se žák snaží dosáhnout. Z mých výsledků tohoto dotazníku je však zřejmé, že pochvaly za každou cenu neuděluji a proto si myslím, že si má pochvala držít svou motivační sílu.

11.1.24 Má radost z našich úspěchů

Musím přiznat, že mám opravdovou radost z úspěchů této třídy. Jsou to samozřejmě i úspěchy, kterých třída dosáhla po kázeňské stránce. Nejsem pedagog, který by se vyžíval v cizím neúspěchu, ba naopak jsem ráda, když jsou studenti aktivní a já je mohu pozitivně ohodnotit.

Je škoda, že si to tak úplně žáci nemyslí. Opět i u této otázky se student číslo 10 vyjádřil k tomuto výroku, jako že s ním plně nesouhlasí. Ostatní studenti ohodnotili tento výrok odpovědí znamenající buďto souhlas nebo střední cestu, kdy nedokázali

rozhodnout. Celkově jsem tedy získala výsledek 1,71, který leží mimo interval úspěšnosti.

11.1.25 Při hodinách se často usmívá, vytváří příjemnou atmosféru

Je pravda, že jsem veselý člověk, který se snaží svou pozitivní náladu šířit dál. V hodinách se snažím být taková, jaká jsem v soukromém životě, proto se snažím se studenty vyjít po dobrém. Novák (2013: s. 35) popisuje častý vliv nálady na lidské jednání. Toto jednání má pak bezprostřední vliv na ostatní lidi. Popisuje, že stačí špatná nálada učitele k tomu, aby svým chováním způsobil špatnou náladu u ostatních (pedagogů, studentů). Proto se skrze tuto dobrou náladu a úsměv snažím vytvářet dobrou atmosféru ve třídě, ve které by se studenti (ale i já) cítili příjemně.

Studenti mě proto ohodnotili výsledkem 1,12, který je dokonce lepší než-li interval úspěšnosti uváděný panem Holečkem. Musím konstatovat, že ze všech výše zmíněných intervalů jsem byla nejlépe hodnocena právě v tomto výroku. Pouze tři studenti mi přidělili svůj částečný souhlas s výrokem, jinak zbytek s výrokem plně souhlasil.

11.2 Závěr dotazníku

Musím přiznat, že jsem celkově s hodnocením dotazníku velice spokojena, jelikož jsem začala pracovat se třídou, která byla na počátku dosti kázeňsky nepřizpůsobivá. Moji kolegové mě od této třídy odrazovali, dokonce se mi divili, že jsem v této třídě na sebe schopna poskytnout hodnotící dotazník. Prorokovali mi, že tato třída bude dotazník buďto sabotovat a dotazník nevyplní nebo mi tam napíšíou strašné věci. Nabádali mě, abych si to rozmyslela a poskytla dotazník v jiné třídě, která není tak problémová. Obávali se toho, že by mě výsledky získané od studentů třídy H2A mohli ranit a že bych toho mohla později litovat. Z tohoto hlediska jsem se docela bála toho, co se z dotazníku dozvím.

Jelikož jsem už v tuto dobu se studenty docela dobře vycházela, tak jsem věřila, že dotazník vyplní pravdivě. I když jsem se této pravdy obávala, tak jsem věřila, že to snad nemůže být tak zlé. Hned jak mi kolegyně vyplněné dotazníky přinesla, okamžitě

jsem začala číst jeden po druhém a byla jsem spokojena, protože si myslím, že to, co je v dotaznících uvedeno, je reálným názorem studentů.

Opravdu jsem chtěla znát zpětnou vazbu na mou působnost ve třídě, protože jsem získala pracovní smlouvu na příští školní rok a tudíž se chci ve své profesi zdokonalit. Díky tomuto dotazníku jsem zjistila, kde mám svá silná a naopak slabá místa. Podle rozlišení jednotlivých otázek do třech skupin na výroky týkající se osobnostních charakteristik, didaktických schopností a pedagogicko-psychologických vlastností⁹, jsem zjistila, že mám jisté slabé místo v didaktických schopnostech. Tyto schopnosti se do jisté míry kryjí s organizátorským typem učitele, ve kterém jsem dosáhla nejnižší hodnoty ze všech ostatních typů. Mám tedy jistou představu, na co bych se do budoucna měla zaměřit.

Měla bych se snažit více zapojovat studenty do dění ve třídě, tak aby v průběhu hodiny neupadala jejich pozornost. Dále bych měla klást větší důraz na kázeň ve třídě. Mohla bych se jich více dotazovat nejenom na poznatky z učiva, ale i na to jak si látku osvojili a zda chápou vše, co bylo v rámci hodiny řečeno.

Je pravda, že nemohu brát výsledky tohoto dotazníku jako stoprocentně pravdivé, jelikož si myslím, že v mé pozici mi výsledky dotazníku v určité míře nepříznivě ovlivnil krátký čas strávený v této třídě. Během tohoto krátkého času mě studenti nestačili řádně poznat, aby byli schopni objektivně posoudit některé mé vlastnosti či reakce.

Přestože jsem se u devíti tvrzení nevešla svými výsledky do Holečkova intervalu úspěšnosti, tak přesto jsem potěšena z ostatních výroků, které se do intervalu úspěšnosti vtěsaly. U některých výroků mě od úspěšného hodnocení (intervalu úspěšnosti) dělily pouze setiny hodnoty, proto si myslím, že je to skvělý výsledek a myslím si, že jsem klidně mohla dopadnout ještě hůře.

Pokud jde o mé hodnocení, tedy hodnocení sebe sama, tak musím interpretovat zjištěné informace tak, že se značně nelišily od názorů studentů. Ve svém hodnocení jsem sama na sobě shledala jisté nedostatky v didaktických schopnostech. Na některých jsme se přímo shodli s mými studenty. Proto můžu říci, že mou

⁹ Viz. Příloha dotazník hodnocení učitele žákem

působnost v této třídě jsme až na drobné odlišnosti vnímali velmi podobně. Osobně jsem očekávala značné odlišnosti mezi sebehodnocení a hodnocení studenty. To se však nepotvrdilo. Mimo to, že jsem potěšena výsledky dotazníku, tak jsem také velice ráda, že byli také spokojeni studenti, jelikož nikdy předtím podobný dotazník nevyplňovali.

12. Shrnutí výzkumu

Ve svém výzkumu jsem shrnula 10 hodin výuky v jedné třídě hotelové školy. Šlo o třídu se špatnou pověstí, která je mezi pedagogy označována jako nejhorší třída na škole. Tato pověst vychází z negativních zkušeností pedagogů s touto třídou. Podle jejich výpovědí vyšlo najevo, že třída nerespektuje přítomnost autority (učitele) ani školní řád, který svým negativním chováním opětovně porušuje.

Z výše popsaných skutečností jsem byla na rozpacích z toho, že budu tuto třídu vyučovat. Než jsem šla na první hodinu, nebyla jsem si jistá, nakolik jsou informace od učitelů pravdivé, proto jsem čekala, jak bude třída pracovat se mnou. Nechtěla jsem se dopředu bát, proto jsem si zprvu nepřipravovala žádnou strategii, jak se žáky pracovat. Tyto možné strategie jsem si ve své mysli uspořádávala až následně.

Na první hodině jsem vnímala, že mně žáci hodnotí a naslouchají mým požadavkům. Ale při výkladu začali s chováním, které mi učitelé popisovali jako pro ně typické. Načež jsem vymezila své hranice a pravidla. Také hned došlo ke „konfliktu s prvním žákem“. Zmíněný konflikt a jeho okamžité řešení, při kterém jsem si trvala na svém, způsobil, že žáci pochopili, že jejich nekázeň nebudu tolerovat. Současně jsem žáky upozorňovala, že v případě pokračující nekázně dojde k jistým sankcím (didaktický test, přesazení, zkoušení).

V dalších hodinách jsem se pokoušela o udržení pozornosti studentů tím, že jsem jim vymýšlela různé doplňkové aktivity jako tajenky a doplňovačky, ale ty udržely zájem studentů vždy jen na jednu hodinu.

Zlom byla asi třetí až čtvrtá realizovaná hodina, na které jsem si připravila odlišný způsob výkladu látky než doposud. Ten představoval promítání předem

připravené powerpointové prezentace, která obsahovala pouze obrázky týkající se mého předem připraveného vyprávění. Řekla jsem si, že je možná můj způsob zprostředkování informací moc neoslňuje. Tak jsem od řešení nejrůznějších cvičení v rámci interaktivního vyučování ustoupila a zkusila jsem si připravit látku hodiny jako jakési vyprávění s prostorem na případné otázky či diskuzi. Cílem bylo odklonit studenty od bezmyšlenkovitého opisování hesel z powerpointové prezentace. Chtěla jsem, aby mě více vnímali a vytvářeli si svá hesla, která jim pomohou v zapamatování probírané látky.

Současně se osvědčilo chystat si pro studenty zajímavá témata, která je vtáhla do tématu a zaujala (např. Kolumbie a drogy či regionální odlišnost legislativy v USA).

Jednoznačně se atmosféra v hodinách změnila k pozitivnímu, ačkoli se občas i nadále někdo při hodinách bavil mezi sebou, celkově však šlo ve třídě učit a pracovat se studenty. Studenti se naučili, že se musejí určitým způsobem chovat a nemohou ignorovat přítomnost pedagoga ve třídě a chovat se tak, jako by tam nebyl. Možná jejich obrat v chování souvisel jednak s vytyčením určitých hranic a stanovením vzájemných pravidel, ale i tím, že jsem chválila každého bez ohledu na případné nevhodné předchozí chování. Mimo jiné jsem také od začátku studenty za jejich aktivitu odměňovala malými jedničkami, z nichž mohli získat velkou známku. Nešetřila jsem ani slovním uznáním.

Také v dotaznících se ukázalo, že mě žáci celkově vnímali pozitivně (až na výše zmíněného jednoho studenta č. 10). Ve většině otázek jsem byla dětmi oznámkována tak, že jsem se nacházela v intervalu úspěšnosti, který stanovil Holeček (2014: s. 203, 204). Přestože jsem se u devíti tvrzení nevešla svými výsledky do Holečkova intervalu úspěšnosti, tak přesto jsem potěšena z ostatních výroků, které se do intervalu úspěšnosti vtěsnaly. U některých výroků mě od úspěšného hodnocení (intervalu úspěšnosti) dělily pouze setiny hodnoty, proto si myslím, že je to pro začínajícího učitele skvělý výsledek.

Dotazník studentů byl doplněn o mé sebehodnocení, takže jsem výsledky studentů a mé mohla vzájemně porovnat. Osobně jsem očekávala značné odlišnosti mezi sebehodnocení a hodnocení studenty. To se však nepotvrdilo. Mimo to, že jsem

potěšena výsledky dotazníku, tak jsem také velice ráda, že byli také spokojeni studenti, jelikož nikdy předtím podobný dotazník nevyplňovali.

13. Závěr

Tato diplomová práce se zabývala utvářením a podobou autority učitele. V teoretické části představuje jednotlivé typy autority, charakteristiku nositele autority a tvorbu či ztrátu autority. Tato část se snaží přiblížit, co autoritu ovlivňuje a jak jednoduché je o autoritu přijít. Mimo jiné se také zabývá osobností učitele jako nositele autority, který na základě autority ovlivňuje dění ve třídě. Na základě tohoto vlivu se tak autorita stává spolutvůrcem kázně ve třídě.

Praktická část je tvořena jednak záznamem pozorování odučených hodin začínajícího učitele a dotazníkem zaměřeným na hodnocení učitele. Cílem této části bylo zmapování problematiky autority, kázně a vzájemného vztahu učitele a studentů ve zmíněné třídě. Konkrétně se jednalo o třídu druhého ročníku střední školy, která na této škole nemá dobrou pověst a je chápána jako špatně prospívající třída, která svou nekázní znepříjemňuje pedagogům jejich výuku.

První fáze praktické části je zaměřena na zúčastněné pozorování, které je popsáno v záznamech 10 odučených hodin začínajícím učitelem. Pozorování se snaží zachytit snahu učitele o nastavení pravidel, jejichž plnění bude vyžadovat a o nastolení vzájemné spolupráce. V rámci tohoto popisu lze pozorovat vývoj vzájemného vztahu mezi učitelem a třídou, spolu s vývojem kázeňské nápravy třídy.

Toto pozorování je ve druhé fázi doplněno dotazníkovým šetřením „Hodnocení učitele žákem“ (Dle Holeček, 2014: s. 203, 204). Z výsledného šetření vyplývá, že třída učitele vnímá jako pozitivní autoritu, která vzbuzuje zájem o svůj předmět a vnímají daného pedagoga jako vstřícného člověka. Ve většině otázek učitel podle Holečkova intervalu úspěšnosti splňoval tuto normu.

Dotazník byl doplněn o sebehodnocení učitele, které je v rámci praktické části srovnáváno s výsledky dotazníku studentů. Osobně jsem očekávala značné odlišnosti mezi sebehodnocením učitele a hodnocením studenty, to se však nepotvrdilo. Výsledky jeví velkou podobnost pouze s minimálními rozdíly.

Zdroje

BARTONÍČKOVÁ, Klára a kol. *Občanský a společenskovední základ - přehled středoškolského učiva*. Brno: Computer Press, 2009. Maturity. ISBN 978-80-251-2631-8.

BECK, Gloria. *Zakázaná rétorika: 30 manipulativních technik*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1743-2.

BEDNÁŘ, Vojtěch. *Sociální vztahy v organizaci a jejich management*. Praha: Grada, 2013. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4211-3.

BENDL, Stanislav. *Školní kázeň v teorii a praxi: učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-432-2.

BILLINSKI, Wolfgang. *Velká kniha rétoriky: Jak s jistotou a přesvědčivě vystupovat při každé příležitosti*. Praha: Grada Publishing a.s., 2011, 224 s. ISBN 978-80-247-3905-2.

BLATNÝ, Marek. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3434-7.

CAKIRPALOGLU, Panajotis. *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada, 2012. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4033-1.

CENKOVÁ, Tamara a Monika LANGROVÁ. *Jak přežít pubertu svých dětí*. Praha: Grada, 2010. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2913-8.

ČABALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2993-0.

ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4639-5.

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

DOLEŽAL, Jan, Pavel MÁČHAL, Branislav LACKO a kol. *Projektový management podle IPMA: 2., aktualizované a doplněné vydání*. Druhé vydání. Praha: Grada Publishing a.s., 2012, 528 s. ISBN 978-80-247-8034-4.

DUNN, Patrick. *Chaos magie*. Praha: Grada, 2011. Iniciace. ISBN 978-80-247-3353-1.

FIALOVÁ, Ludmila. *Vzdělávací oblast Člověk a zdraví v současné škole*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2885-1.

FILIP, Jan a Jan SVATOŇ. *Státověda*. 5. vyd. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011. ISBN 978-80-7357-685-1.

HÁJKOVÁ, Eva. *Rétorika pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing a.s., 2012, 208 s. ISBN 978-80-247-7610-1.

HANUŠ, Radek a Lenka CHYTILOVÁ. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2816-2.

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

HŘEBÍČKOVÁ, Martina. *Pětifaktorový model v psychologii osobnosti: přístupy, diagnostika, uplatnění*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3380-7.

JANDOUREK, Jan. *Průvodce sociologií*. Praha: Grada, 2008. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-2397-6.

JANDOUREK, Jan. *Slovník sociologických pojmů: 610 hesel*. Praha: Grada Publishing a.s, 2012, 264 s. ISBN 978-80-247-7612-5.

JANSON, Simone. *Jak nebýt perfektní, ale úspěšný: proč snaha o absolutní dokonalost nikam nevede*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3540-5.

JÜRGEN, Erbacher. *Vatikán*. Praha: Grada Publishing a.s., 2012, 88 s. ISBN 978-80-247-7967-6.

KALINA, Aleš. *Emoční rovnice: odhalte svůj zdrojový kód*. Praha: Mindsoft, 2014. ISBN 978-80-85335-23-1.

KELNAROVÁ, Jarmila a Eva MATĚJKOVÁ. *Psychologie: pro studenty zdravotnických oborů*. Praha: Grada, 2010-. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-3270-1.

KHELEROVÁ, Vladimíra. *Komunikační a obchodní dovednosti manažera*. 3., dopl. vyd. Praha: Grada, 2010. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-3566-5.

KITCHEN, H. Wiliam. *Authority and the Teacher*. London: Bloomsbury Publishing, 2014, 160 s. ISBN 978-14-725-2367-9.

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2834-6.

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

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie vděčnosti a nevděčnosti: [kudy vede cesta k přátelství?]*. Praha: Grada, 2007. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1838-5.

KUČERA, Dalibor. *Moderní psychologie: hlavní obory a témata současné psychologické vědy*. Praha: Grada, 2013. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4621-0.

LHOTKOVÁ, Irena, Ivana ŠNÝDROVÁ a Michaela TURECKIOVÁ. *Sebeřízení vedoucího pracovníka ve školství*. Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s., 2013, 98 s. ISBN 978-80-747-8350-0.

MACELA, Miroslav, Daniel HOVORKA, Adam KŘÍSTEK, Klára TRUBAČOVÁ a Zuzana ZÁRASOVÁ. *Zákon o sociálně-právní ochraně dětí. Komentář*. Praha: Wolters Kluwer, 2015, 912 s. ISBN 978-80-747-8728-7.

MATĚJKA, Marek a Pavel VIDLAŘ. *Vše o přijímacím pohovoru: jak poznat druhou stranu*. 2., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1972-6.

MERTIN, V., L. KREJČOVÁ, eds. *Výchovné poradenství*. 2., přepracované vyd. Praha: Eolters Kluwer ČR, a. s., 2013. 364 s. ISBN 978-80-747-8357-9.

MERTIN, Václav. *Ze zkušeností dětského psychologa*. Praha: Wolters Kluwer, 2015, 224 s. ISBN 978-80-747-8765-2.

MIKOVÁ, Marcela. *Typologie budoucích učitelů v závislosti na jejich interakci a komunikaci*. Brno, 2006. Disertační práce. Masarykova univerzita.

MIKULKOVÁ, Milena. *Ruce hlavu vzhůru, rodiče!: na výchovu selským rozumem*. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-5606-6.

NEJEDLÁ, Marie. *Fyzikální vyšetření pro sestry*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2015. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-4449-0.

NOVÁK, Tomáš. *Proč se mnou nemluvíš?!*. Praha: Grada Publishing a.s., 2013, 104 s. ISBN 978-80-247-8492-2.

OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika Grada Publishing a.s.* Praha: Grada Publishing a.s., 2016, 224 s. ISBN 9788027190867.

Pedagogika. Praha: Nakl. ČSAV, 1997, 1997(svazek 47). ISSN 30303815.

PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2636-9.

PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých: Průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele - 2., rozšířené vydání*. Praha: Grada Publishing a.s., 2014, 336 s. ISBN 978-80-247-8945-3.

PODLAHOVÁ, Libuše. *Didaktika pro vysokoškolské učitele: [vybrané kapitoly]*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4217-5.

RHEINWALDOVÁ, Eva. *Jak vychovat šťastné dítě*. Praha: MOTTO, Albatros Media a.s., 2014, 256 s. ISBN 978-80-267-0135-4.

SMEJKAL, Vladimír a Hana SCHELOVÁ BACHRACHOVÁ. *Velký lexikon společenského chování: Druhé, rozšířené vydání bestselleru*. Praha: Grada Publishing a.s., 2011. ISBN 978-80-247-7081-9.

STROUHAL, Martin. *Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4212-0.

ŠNÝDROVÁ, Ivana. *Psychodiagnostika*. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2165-1.

ŠTĚPANÍK, Jaroslav. *Nejčastější chyby a omyly manažerské praxe*. Praha: Grada Publishing a.s., 2010, 112 s. ISBN 978-80-247-6807-6.

ŠULOVÁ, Lenka a kol. *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka*. Praha: Wolters Kluwer, 2014, 252 s. ISBN 978-80-747-8543-6.

VALIŠOVÁ, Alena. *Jak získat, udržet a neztrácet autoritu*. Praha: Grada, 2008. Psychologie pro každého. ISBN 978-80-247-2282-5.

VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele. 2., rozš. a aktualiz. vyd.* Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.

VYMĚTAL, Jan. *Úvod do psychoterapie. 3., aktualiz. a dopl. vyd.* Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2667-0.

VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1428-8.

What does the Australian teacher look like? Australian typologies for teacher-student interpersonal behaviour [online]. 2003 [cit. 2016-06-27]. Dostupné z:

<http://www.waier.org.au/forums/2003/rickards-2.htm>

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

ŽANTOVSKÝ, Petr. *Mediální manipulace a krize v České televizi v roce 2000*. Praha: Institut Václava Klause, 2015, 261 s. ISBN 978-80-878-0698-2.

Přílohy

Příloha 1: Dotazník „Hodnocení učitele žákem“

Příloha 5:

Dotazník „Hodnocení učitele žákem“

Jméno učitele: Předměty:
Škola: Třída: Datum:

Instrukce: Pokuste se vybavit si vyučovací hodiny výše uvedeného učitele i jeho chování mimo školu a pravdivě odpovězte na níže položená tvrzení.

Každou větu v dotazníku si nejprve pořádně přečtěte. Na jednotlivá tvrzení budete odpovídat čísly (jakoby známkami) od 1 do 5 s tím, že známka 1 vyjadřuje váš naprostý souhlas a naopak známka 5 znamená váš naprostý nesouhlas:

Souhlas		Něco „mezi“	Nesouhlas	
1	2	3	4	5
nejvíce výstižně	dosti výstižně	těžko rozhodnout	málo výstižně	nejméně výstižně

Svou odpověď ve formě čísla 1 až 5 napište nad tečky vždy na začátek věty. Pokuste se nepoužívat příliš často neutrální odpověď 3 (něco „mezi“). Když se spletete, nebo si odpověď rozmyslíte a chcete ji změnit, přeškrtněte číslo, které chcete opravit, a napište to, co platí.

Nic nepřeskakujte, odpovězte na každou otázku.

1. ... Učitel vyučuje svůj obor s velkým nadšením.
2. ... Neučí nudně, má smysl pro humor.
3. ... Při vyučování dokáže udržet moji pozornost po celou dobu výuky.
4. ... Učitel vysvětluje učivo jasně, srozumitelně a přesvědčivě.
5. ... Užívá nejrůznější materiály, které má pečlivě připraveny.
6. ... Dokáže nás ze svého předmětu hodně naučit.
7. ... Vykládá látku tak, že si bez potíží můžeme dělat poznámky.
8. ... Vybízí nás, abychom se dotazovali, a otázky důkladně zodpovídá.
9. ... Učitel se k nám chová přátelsky.
10. ... Když ho požádáme o radu, udělá si pro nás vždy čas.
11. ... Nikoho nezesměšňuje, nedělá „podrazy“.
12. ... Chová se ke všem stejně, nemá žádné oblíbené nebo neoblíbené žáky.
13. ... Je velmi klidný a trpělivý, umí se vždy dobře ovládat.
14. ... S přehledem řeší případné konfliktní situace, je rozhodný.
15. ... Chodí vždy dobře upravený.
16. ... Většinu z nás oslovuje křestním jménem.
17. ... Nepoužívá při mluvení žádná vulgární slova.

18. ... Dokáže vždy přiznat svou chybu.
19. ... Ve třídě si udržuje klid a pořádek, má dobrou kázeň.
20. ... Lze říci, že u mě probudil větší zájem o daný předmět.
21. ... Je důsledný a přiměřeně náročný.
22. ... Při hodnocení našich výkonů je vždy spravedlivý.
23. ... Užívá více pochval než trestů.
24. ... Má radost z našich úspěchů.
25. ... Při hodinách se často usmívá, vytváří příjemnou atmosféru.

Další charakteristiky (níže uveďte další typické vlastnosti učitele)

.....

.....

.....

.....

.....

Dotazník „Hodnocení učitele žákem“ – normy

(získané v letech 1991 až 2013, dotazník vyplnilo celkem 684 žáků prvních ročníků středních škol)

Poř.	Osobnostní vlastnosti		Didaktické schopnosti		Pedagogicko-psychol. vlastn.	
	Číslo ot.	Interval úsp.	Číslo ot.	Interval úsp.	Číslo ot.	Interval úsp.
1.	15	1,19–1,52	4	1,24–1,32	24	1,18–1,55
2.	9	1,21–1,68	6	1,31–1,73	16	1,29–1,97
3.	22	1,24–1,69	7	1,34–1,82	10	1,38–1,76
4.	17	1,43–1,73	19	1,41–1,64	11	1,48–1,90
5.	21	1,46–1,90	3	1,46–1,77	25	1,48–1,97
6.	18	1,50–2,10	2	1,46–1,86	20	1,61–2,48
7.	14	1,28–1,83	8	1,48–2,28	12	1,75–2,34
8.	13	1,76–2,21	1	1,55–1,93	23	1,93–2,42
9.	--	---	5	1,68–2,18	--	---

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

Příloha 2: Dotazník interakčního stylu učitele

DOTAZNÍK INTERAKČNÍHO STYLU UČITELE (U)

© T. Wubbels – J. Levy (1993)

© P. Gavora – J. Mareš (2002)

V tomto dotazníku můžete vyjádřit názor na svou činnost a chování v hodině tak, jak sám (sama) sebe vidíte a vnímáte.

Dotazník slouží k sebereflexi Vaší činnosti a k výzkumným účelům, a proto potřebujeme, abyste se charakterizovali co nejpřesněji.

Vaše jméno:	Škola:	Třída:
Délka vaší pedagogické praxe:	Dnešní datum:	

V tomto dotazníku vám předložíme mnoho výroků. U každého prosíme o **zakroužkování** vašeho názoru. Například:

	nikdy					vždy
Na žáky jsem náročný(á)	0	1	2	3	4	

Pokud si myslíte, že jste vždy náročný(á), zakroužkujte číslici 4. Pokud si myslíte, že nejste nikdy náročný(á), zakroužkujte 0. Pokud je vaše míra náročnosti jiná, můžete to vyjádřit zakroužkováním jiné číslice, např. 1, 2 nebo 3. Když se spletete nebo jste si odpověď rozmysleli,

škrtněte to, co neplatí a zakroužkujte to, co platí. Zakroužkujte prosím jen jednu možnost.

	nikdy					vždy
1 Vyučuji svůj předmět s nadšením	0	1	2	3	4	
2 Když žáci se mnou v něčem neshodnou, můžeme o tom diskutovat	0	1	2	3	4	
3 Od žáků vyžaduji bezpodmínečnou poslušnost	0	1	2	3	4	
4 Jsem trpělivý(á)	0	1	2	3	4	
5 Asi mlžím, když něco nevím	0	1	2	3	4	
6 Jsem ohleduplný(á)	0	1	2	3	4	
7 Vím o všem, co se ve třídě děje	0	1	2	3	4	
8 Když žáci chtějí něco říci, snažím se jim naslouchat	0	1	2	3	4	
9 Moje rozhodnutí mohou žáci ovlivnit	0	1	2	3	4	
10 Jsem netrpělivý(á)	0	1	2	3	4	
11 Když žáci vyvádějí, působím zmateně	0	1	2	3	4	
12 Věřím žákům	0	1	2	3	4	
13 Je snadné mne rozčítit	0	1	2	3	4	
14 Jsem trpělivý(á)	0	1	2	3	4	
15 Mám pichlavé poznámky	0	1	2	3	4	
16 U mě se žáci hojně naučí	0	1	2	3	4	
17 Dokážu pochopit chyby a nedostatky žáků	0	1	2	3	4	
18 Asi vypadám, jako bych nevěděl, co mám dělat	0	1	2	3	4	
19 Pohrdám některými žáky	0	1	2	3	4	
20 Asi působím nejistě	0	1	2	3	4	
21 Dávám žákům možnost rozhodovat o věcech týkajících se třídy	0	1	2	3	4	
22 Vyhrožuji žákům, že je potrestám	0	1	2	3	4	
23 Jsem přísný(á)	0	1	2	3	4	
24 Když si žáci nedokáží s něčím poradit, pomůžu jim	0	1	2	3	4	
25 Žáci se mohou spolupodílet na mých rozhodnutích	0	1	2	3	4	
26 Mám pocit, že mě žáci podvádějí	0	1	2	3	4	
27 Myslím si, že toho žáci málo vědí	0	1	2	3	4	
28 Když se rozzlobím, přestanu se ovládat	0	1	2	3	4	
29 Žáci se na mne mohou spolehnout	0	1	2	3	4	

	nikdy				vždy			
30	Moje požadavky jsou velmi vysoké	0	1	2	3	4		
31	Jsem k žákům přátelský(á)	0	1	2	3	4		
32	Opisování přísně trestám	0	1	2	3	4		
33	Žáci mně důvěřují	0	1	2	3	4		
34	Učivo vysvětluji jasně	0	1	2	3	4		
35	Jsem velkorysý(á)	0	1	2	3	4		
36	Mám smysl pro humor	0	1	2	3	4		
37	Vypadám asi nespokojeně	0	1	2	3	4		
38	Jsem náročný(á)	0	1	2	3	4		
39	Jsem spíš plachý(á)	0	1	2	3	4		
40	Když mají žáci na věc jiný názor, mohou ho říci	0	1	2	3	4		
41	Mívám špatnou náladu	0	1	2	3	4		
42	Působím důvěryhodně	0	1	2	3	4		
43	Snažím se žáky pochopit	0	1	2	3	4		
44	Bývám naštvaný(á)	0	1	2	3	4		
45	Asi jsem váhavý(á)	0	1	2	3	4		
46	Dokážu žáky vyslechnout	0	1	2	3	4		
47	Je snadné mne vyvést z míry	0	1	2	3	4		
48	Jdu přímo k věci	0	1	2	3	4		
49	Přijmu omluvu, když žáci uvedou rozumné důvody	0	1	2	3	4		
50	Asi vypadám nešťastně	0	1	2	3	4		
51	Snadno se naštvu	0	1	2	3	4		
52	Možná se chovám povýšeně	0	1	2	3	4		
53	Dokážu změnit svůj názor, když žáci uvedou argumenty	0	1	2	3	4		
54	Cokoliv žáci udělají, je to podle mě špatně	0	1	2	3	4		
55	Jsem asi podezřívavý(á)	0	1	2	3	4		
56	Pokud žáci nemají vypracovanou domácí úlohu, bojí se u mne přijít na hodinu	0	1	2	3	4		
57	Ve třídě vytvářím příjemnou atmosféru	0	1	2	3	4		
58	Dokážu udržet pozornost žáků	0	1	2	3	4		
59	Jsem k žákům shovívavý(á)	0	1	2	3	4		
60	Známkuji přísně	0	1	2	3	4		
61	Když žáci něčemu nerozumějí, vysvětlím to ještě jednou	0	1	2	3	4		
62	Bývám mrzutý(á)	0	1	2	3	4		
63	Žáci jsou ze mě vystrašení	0	1	2	3	4		
64	Své sliby dodržím	0	1	2	3	4		

Zdroj: MIKOVÁ, Marcela. *Typologie budoucích učitelů v závislosti na jejich interakci a komunikaci*. Brno, 2006. Disertační práce. Masarykova univerzita.