

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Ústav pedagogika a sociálních studií

Bakalářská práce
Lenka Dudlová

ASPEKTY AUTORITY UČITELE TĚLESNÉ VÝCHOVY A EDUKÁTORA
POHYBOVÉ REKREACE

Prohlašuji, že jsem diplomovou (bakalářskou) práci vypracovala samostatně pod vedením doc. Mgr. Štefana Chudého, Ph. D., uvedla všechny použité literární a odborné zdroje a dodržovala zásady vědecké etiky.

V Olomouci dne 22. června 2015

.....

Ráda bych poděkovala doc. Mgr. Štefanu Chudému, Ph.D. za odborné vedení a pomoc při zpracování bakalářské práce.

OBSAH

OBSAH.....	3
ÚVOD.....	4
1 PŘEHLED POZNATKŮ.....	5
1.1 Význam tělesných cvičení	5
1.1.1 Pohybová rekreace.....	6
1.1.2 Tělesná výchova	7
1.2 Edukační proces	9
1.2.1 Charakteristika učitele	10
1.2.1.1 Pedagogické dovednosti a kompetence.....	10
1.2.2 Charakteristika edukátora pohybové rekreace.....	12
1.3 Autorita	15
1.3.1 Druhy autority	16
1.3.2 Osobnost nositele autority	17
1.3.3 Aspekty autority	18
1.3.4 Novodobé vlivy na autoritu v edukačním procesu	21
1.4 Metody a styly řízení	23
1.4.1 Základní didaktické metody v tělesné výchově.....	23
1.4.2 Didaktické řídicí styly v tělesné výchově.....	24
1.4.3 Zásady, metody a styly volnočasových aktivit.....	26
1.5 Kázeň	29
2 CÍLE	32
2.1 Dílčí cíle.....	32
3 METODIKA.....	33
3.1 Excerpce.....	33
3.2 Analýza a syntéza	33
ZÁVĚRY	35
SEZNAM ZKRATEK	37
REFERENČNÍ SEZNAM	38

ÚVOD

Jak uvádí závěry výzkumů v oblasti pohybové aktivity Kalmana a Vašíčkové (2013), neustále ubývá aktivního trávení volného času u dětí a mládeže a naopak přibývá sedavého zaměstnání. Proto je zapotřebí nabídnout dětem vhodnými prostředky přiměřenou pohybovou aktivitu. Ta by měla probíhat v rámci školní výuky při tělesné výchově, ale i ve volném čase. Neboť Hodaň (2007) není jediným autorem, který zmiňuje pozitivní vliv pohybově aktivních lidí na společnost z ekonomického, sociálního, kulturního, občanského, zdravotního nebo filozofického pohledu. Vždyť být zdravý, neznamená nepřítomnost nemoci, ale podle Krivohlavého (2006) stav fyzické, psychické, sociální a duchovní pohody.

Ale jak si každý z praxe jistě dokáže představit, samotná pohybová aktivita nestačí. Pokud člověk nemá dostatečné znalosti, dovednosti a vlastnosti, potřebuje někoho, kdo ho správně nasměruje, kdo ho tomu naučí. Osoba bez pevné vůle a silné vnitřní motivace bude o to více potřebovat edukátora se všemi profesními kompetencemi a rolemi. Edukátora, který má za své povolání pomáhat vhodnými metodami a postupy edukantům dosáhnout jejich vytyčených cílů. Vstupuje s nimi do úzkého sociálního kontaktu a na základě autority z pozice již disponuje určitou mírou vlivu (moci). Jeho snahou je podporovat svoji autoritu, aby se stala prostředkem dobré vzájemné komunikace, přispěla k efektivnímu plnění cílů a aby se autorita nestala mocenským nástrojem, kamarádstvím nebo oblibou.

Nyní vyvstává otázka, zda se aspekty autority edukátora nějak liší ve školním a mimoškolním prostředí. Pro tělesnou výchovu je typické mocenské postavení školy (školní řád, evaluace, zasedací pořádek), v rámci kterého probíhá předmět tělesné výchovy. Stejný třídní kolektiv, učitel, metody, formy, které jsou společné, jak pro tělesnou výchovu, tak pro ostatní oborové předměty. Pro pohybovou rekreaci je zase typický menší důraz na obsah a intenzitu, menší skupiny, důraz na svobodu rozhodování, vztah založený více na partnerském postavení. Autorita má jistě v obou případech společný základ, ale proč je jeden edukátor respektovanější než jiný? Kromě prostředí a cíle aktivity se na tom podílí celková osobnost edukátora. Hanuš a Chytilová (2009) popisují rozvoj osobnosti procesy socializace a individualizace vedoucí k jednotě vystupování s respektováním vlastního fyzického vzhledu, temperamentu, schopností, zaměřenosti a charakteru. Stát se osobností znamená vytvořit si hodnotový systém, v dostatečné míře si uvědomovat odpovědnost za své činy a disponovat proto přiměřenou sebedůvěrou. Vyzrálá osobnost je předpoklad dobrého edukátora, který tak dále může pozitivně působit na rozvoj osobnosti edukantů.

1 PŘEHLED POZNATKŮ

1.1 Význam tělesných cvičení

Tělesná cvičení tvoří základ obecného pojmu tělesná kultura. Podle Hodaně (2006) by tělesná cvičení měla být chápána ve třech úhlech pohledu. Jedná se o stránku fyzickou, kdy tělesná cvičení primárně působí na tělo člověka a projevují se zvýšenou mírou adaptace, změnou struktury svalstva, fyzickým vzhledem, fyzickou zdatností (sílu, rychlostí, vytrvalostí, flexibilitou). Uvedené příklady pozitivně ovlivňují fyzické zdraví, mají za úkol kompenzovat pracovní fyzickou zátěž. Druhý pohled je také pro hodnocení zdraví nezastupitelný. Psychická odolnost zprostředkovane souvisí s fyzickou odolností. Systém překonávání námahy, výzev, stresu působí na zvyšování úrovně psychické adaptability v situacích, kdy je potřeba ctizádost, vůle, schopnost koncentrace, odvaha. Proto se tělesná cvičení využívají i v psychoterapii. Třetí pohled je z oblasti sociologie. Vzájemná komunikace, empatie, tolerance a zodpovědnost je nutností při práci v družstvech a sportovních týmech nebo při komunikaci týmu s trenérem. Je patrné, že uvedené charakteristiky odpovídají charakteristikám zdraví člověka podle Křivohlavého (2006, 40): „Zdraví je celkový (tělesný, psychický, sociální a duchovní) stav člověka, který mu umožňuje dosahovat optimální kvality života a není překážkou obdobnému snažení druhých lidí.“ Je zřejmé, že nový pohled rozšířený o spiritualitu a závislost na kvalitě života posouvá i rozměr tělesných cvičení.

Jen v malém množství případů probíhají tělesná cvičení v individuální dimenzi. Většinou jsou spjata se sociální skupinou a jejím klimatem, neboť prováděné aktivity v náročných podmínkách přenášejí stresové podněty i do sociálních vztahů. Sociální zdraví také závisí i na vlastnostech a schopnostech konkrétního jedince (Hodaň, 2006).

Vzhledem k tělesným cvičením v sociálním prostředí používáme nadřazený pojem tělesné kultury. Tu Hodaň a Hobza (2010, 47) definuje jako „množinu organizací, institucí, legislativních norem, způsobů personálního a materiálního zabezpečení, uspořádanou do funkční struktury, vycházející ze vzájemných vazeb na vnější okolí, s cílem co nejefektivnějšího zabezpečení a uspokojení zvláštních pohybových potřeb člověka realizovaných prostřednictvím tělesných cvičení.“ Souhlasím s Hodaněm, že i tělesná kultura má své nezastupitelné místo vedle ostatních kultur (politická, ekonomická, právní, národní), protože tělesná cvičení působí pozitivně na rozvoj osobnosti člověka, a tak i přeneseně

na celou společnost. Dalším znakem je, že snažíme o tělesnou kulturu pečovat, předávat si ji z generace na generaci. Pokud se jedinec ztotožní s hodnotami tělesné kultury, dochází k jeho ovlivňování a může měnit vlastní styl života, tím pádem řetězově způsob života celé společnosti.

Životní způsob představuje normu dané populace, která je pro ni charakteristická. Životní styl poukazuje na individuální rozdíly, vypovídá o zvláštnostech v chování, jednání a postojích jedince v té samé skupině. Životní styl je více dynamický, spontánně a neuvědoměle reaguje na změny sociálních rolí a sociálního prostředí. Ale životní styl člověka neutváří jen prostředí, nýbrž jeho kvalitu tvoří činnosti a práce na sobě samém. „Životní styl vypovídá o kvalitě života člověka,“ jak uvádí Hodaň (2007, 158) a doplňuje, že tělesná cvičení nemají vliv jen na zdraví člověka (působí především jako prevence, k podpoře zdraví), ale jsou součástí i ostatních oblastí lidského života, vytváří a uspokojují potřeby člověka, zkvalitňují sociální, kulturní a ekonomické vztahy a také spoluutváří životní hodnoty.

Hodaň (2006) na základě historického vývoje tělesných cvičení nyní rozlišuje tři základní skupiny. Podle úrovně realizace se člení na (školní) tělesnou výchovu, tělocvičnou (pohybovou) rekreaci a sport. Rozdíl v úrovni realizace spatřujeme v cílech, době trvání, intenzitě a opakování aktivity. Ve volném čase se nejčastěji realizuje tělocvičná aktivita a poté sport (Hodaň, Hobza 2010).

1.1.1 Pohybová rekreace

Tělocvičnou rekreaci, též pohybovou rekreaci z pohledu antropomotoriky, můžeme dělit podle věku na tělocvičnou rekreaci (TR) dětí, dospělých a seniorů. Dětská kategorie se dále člení na TR dětí předškolního, mladšího a staršího školního věku. Speciální přístup může vyžadovat skupina rodičů s dětmi. Další členění TR je Hodaněm a Dohnalem (2008, 38) určeno podle:

- „organizovanosti (organizovaná, částečně organizovaná, neorganizovaná),
- časové struktury (každodenní, víkendová, dlouhodobá),
- prostoru realizace (domov, pracoviště, sídliště, příměstská zařízení, rekreační oblasti),
- množství účastníků (individuální, rodinná, skupinová),
- zdravotního stavu (zdraví, zdravotně oslabení),
- pohlaví (mužské složky, ženské složky, koedukované skupiny),

- obsahu (...různá zaměřenost),
- zodpovědnosti“ (organizátor).

Pro TR je typické, že vychází z tělesné výchovy. Navazuje na získané pohybové vzdělání a dále ho buď udržuje, nebo rozvíjí. Tím, že se realizuje ve volném čase, více utváří životní způsob a životní styl jedince ve snaze optimalizovat jeho pohybový režim a celkově zvýšit kvalitu života (Hodaň, 2010). TR je činností vnitřně motivovanou, silně prožitkovou a intuitivně spojenou s přípravou na život (Hodaň, 2007). TR má pozitivní efekt na zdokonalování člověka díky záměrně volených tělesných cvičení. Tělesná cvičení mají přispívat k rozvoji osobnostního potenciálu, k prevenci před nezvládnutím různých sociálních rolí, ke kompenzaci jednostranného přetěžování, k regeneraci organismu, k rekondici a rehabilitaci. Naproti tomu pohybová rekreace má obecnější charakter, protože je realizována jakoukoli pohybovou činností. Je jedním z druhů rekreace vedle zájmové, sociální, intelektuální a kulturně-umělecké (Hodaň, Dohnal, 2008). „Tělesná cvičení v tělocvičné rekreaci realizovaná mají nesoutěžní charakter, jsou zaměřena na člověka, souvisí s pudem zachování individua a rodu, v samotném procesu je ale soutěživých činností z motivačních činností využíváno“ (Hodaň, 2006, 148).

Vše nemění nic na tom, že přestože jsou tělesná cvičení různého druhu s možností optimalizace pro každého jedince, přibývá neustále spíše sedavého způsobu trávení jak pracovního, tak mimopracovního času, a to především u dětí. Důkazem toho je shrnutí posledního výzkumu v publikaci Kalmana a Vašíčkové (2013). Autoři konstatují, že neustále ubývá pohybově aktivních dětí. Dívky jsou ještě méně pohybově aktivní než chlapci. Je prokázáno, že s přibývajícím věkem klesá pohybová aktivita dětí. Volný čas tráví rodina nejčastěji sledováním televize, poté návštěvou příbuzných. Pokud jsou děti samy, hrají hry, chatují, brouzdají po internetu, píšou domácí úkoly na počítači, posílají e-maily.

1.1.2 Tělesná výchova

Tělesná výchova (TV) probíhá v přesně stanovený čas daný rozvrhem v rámci školního vyučování a je pro ni charakteristické, že přítomnost na výuce a samotná aktivita je povinná. Představuje základní formu pohybového učení žáků s cílem záměrného působení na všestranný rozvoj člověka-občana. Má za úkol pomáhat s přijetím sociálních rolí v životě, diferencovat životní styl (Hodaň, 2006). Podle Klimtové (2010) je hlavním zdrojem poznatků, organizačních návyků, pohybových činností a dalších námětů pro zdravotně zaměřené, rekreační a sportovní využití pohybu v režimu školy. V tělesné výchově žáci nacházejí prostor

k osvojování nových pohybových dovedností, k ovládnutí (využívání) různého sportovního náčiní (náradí), k seznámení s návody pro pohybovou prevenci, korekci jednostranného zatížení nebo zdravotního oslabení, pro rozvoj zdravotně orientované tělesné zdatnosti. Učí se využívat pohybové činnosti v různém prostředí s různými účinky, učí se spolupráci a odpovědnost za zdraví své i spolužáků.

Nedílnou součástí je i propojování pohybových činností s dalšími oblastmi vzdělávání, jako jsou výchova ke zdraví, hudební výchova, estetika, ekologie, etická a právní výchova, dopravní výchova apod.

V konečném důsledku může tělesná výchova sloužit mocenským zájmům, protože je nositelem oficiálního charakteru společnosti (Hodaň, 2006)

TV nemusí řešit otázky spojené s problémy, které definuje Hodaň a dohnal (2008). S problémem organizovanosti, časovou strukturou, problémem s realizací v prostoru, s množstvím a strukturou účastníků, zdravotního stavu, pohlaví, obsahu. Ovšem témata motivace a zodpovědnosti zůstávají společná jak pro pohybovou rekreaci, tak pro TV.

1.2 Edukační proces

Dalším společným jevem v tělesné výchově a pohybové rekreaci je vedle výše zmíněných témat to, že tělesná cvičení jsou prostředkem edukačních procesů. Neboli uvedené výhody, záměr, druhy a způsoby realizace tělesných cvičení se snažíme v edukačním procesu předat dalším jedincům. Průcha (2013) upozorňuje, že edukační procesy jsou jednou z nejčastějších aktivit v životě člověka, probíhají již od prenatálního období do pozdního stáří. Představují nezbytnost dalšího vývoje společnosti, a proto si uvedeme Průchovu definici (2013, 65). Jedná se o „všechny takové činnosti lidí, při nichž dochází k učení na jedné straně nějakého subjektu, jemuž je exponován nějakým jiným subjektem přímo nebo zprostředkovaně určitý druh informace.“ Je nutné neomezovat edukační procesy pouze na institucionální prostředí, ale učení probíhá různými metodami, které disponují odlišným stupněm intencionality a bezděčnosti. Proto nadále užíváme obecný termín edukace, zahrnující výchovu i vzdělávání, neboť tyto pojmy spolu v edukační realitě souvisí a nelze je od sebe oddělit.

Účastníky edukačního procesu jsou na jedné straně edukanti, na straně druhé edukátoři. Stejně tak edukátor ve smyslu aktéra edukační aktivity, může působit v tělesné výchově, tak i v pohybové rekreaci (víkendovém sportovním kurzu například když vede přednášku o optimálním pohybovém režimu nebo předcvičuje bojové sporty). Pod pojem edukátor patří podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících v oblasti škol a školských zařízení osoba učitele, pedagoga v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatele, speciálního pedagoga, psychologa, pedagoga volného času, asistenta pedagoga, trenéra, metodika prevence v pedagogicko-psychologické poradně a vedoucí pedagogický pracovník. Konkrétněji pro potřeby tělesné výchovy hovoříme o učiteli. V oblasti pohybové rekreace se užívá více pojmů: trenér, instruktor, pedagog volného času.

Na druhé straně, ten, kdo informace přijímá, je subjektem edukačního procesu. Může se jednat o žáka, studenta, učně, účastníka profesního školení, účastníka jazykového kurzu, pacienta při instrukcích lékaře (Průcha, 2013).

Ve snaze realizovat co nejefektivněji edukační proces je nutné uvést prostředí edukačního procesu, které ho ovlivňují. Vedle vnějších vlivů okolí školy, rodiny, pracoviště nebo závislosti na ekonomických, sociokulturních, demografických, etnických či politických charakteristikách se uplatňují i vnitřní vlivy. Ty se dělí na fyzikální a psychosociální. Nás v kontextu autority zajímají vlivy psychosociální statické (dlouhotrvající, představující učební

klima), tak i psychosociální vlivy proměnlivé (představující učební atmosféru). „Jednotlivé typy edukačního prostředí se liší od sebe obsahem, formami a intenzitou edukačních procesů“ (Průcha, 2013, 72). Proto vznikají vedle obecné pedagogiky i specializované pedagogiky na určitá prostředí, například pedagogika volného času. Pedagogika volného času se zabývá výchovou ve volném času dětí a mládeže školního věku. Zde množství a výběr obsahu je mnohem volnější, intenzita opakování se prodlužuje, uplatňující se metody již nejsou především slovní, ale názorně demonstrační, praktické, v podobě hry. Uvedené změny v řízení edukačního procesu záleží na množství a způsobu trávení volného času edukanta, míře samostatnosti a pedagogickém ovlivňování (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2008).

1.2.1 Charakteristika učitele

Být učitelem neznamena podle Koťi (Vališová, Kasíková a kol. 2007) jen splnění zadaných požadavků na profesní vysokoškolskou přípravu (zvládnutí učiva a metodiky, mít didaktické schopnosti), ale především být osobností. Vyzrálá osobnost učitele odolává psychické náročnosti tzv. sociálního povolání, disponuje vysokou mírou adaptability, klade nároky na komunikativní dovednosti, jeho činnost je neopakovatelná a musí zasáhnout osobnost žáka. „Profesionalita učitele je podporována zdravým sebevědomím a autoritou získanou u žáků, rodičů a veřejnosti... To vše se odrazí v jeho pojetí výuky, jež se promítne do jeho vyučovacího stylu“ (Nelešovská 2005, 11). Rozvoj učitelovi osobnosti se děje na třech úrovních. Propojením dimenze teoretické, praktické a osobností se stává učitel rozhodujícím činitelem v edukačním procesu a v jeho zdokonalování.

1.2.1.1 Pedagogické dovednosti a kompetence

Výhodou dobrého učitele jsou jeho pedagogické dovednosti. Pod tímto pojmem si Kyriacou (2004, 17) představuje „strategie nebo techniky, jejichž prostřednictvím učitel pomáhá žákům naučit se něčemu, co je pro ně užitečné.“ Jedná se tedy o účelné činnosti v krátkodobém, ale i dlouhodobém horizontu. Mezi důležité prvky pedagogických dovedností Kyriacou řadí (2004):

- vědomosti, ve smyslu poznatků o metodách, formách, žácích, obsahu učiva, vlastních pedagogických dovedností,
- rozhodování během celého edukačního procesu (v přípravě, ve vyučovací jednotce a po ní),
- činnost neboli konkrétní chování učitele ve vztahu na předcházející determinanty.

Obecné prvky pedagogických dovedností se uplatňují v těchto sedmi konkrétních oblastí.

1. Plánování a příprava
2. Realizace vyučovací jednotky
3. Řízení vyučovací jednotky
4. Klima třídy
5. Kázeň
6. Hodnocení prospěchu žáků
7. Reflexe vlastní práce a evaluace

Pedagogické dovednosti úzce souvisí s pedagogickými kompetencemi. Neboli „oprávněním (formální autoritou zprostředkovanou moc/pravomoc) jednotlivce činit rozhodnutí“ (Veteška, Tureckiová, 2008). Získané kompetence potvrzují sociální pozici učitele. Ten přejímá odpovědnost jednat a rozhodovat se na základě souhlasu osoby s vyšší autoritou. Pro srovnání uvádím kompetence učitele podle Vašutové (in Walterová, 2001). Ta je rozlišuje na:

- kompetence oborově předmětové (učitel je kompetentní po obsahové stránce, je oborově dostatečně vzdělaný, poznatky dokáže žákům předat v rámci vyučovacího procesu a spolupracuje mezioborově),
- kompetence didaktická a psychodidaktická (ovládá strategie vyučování a učení, metody, respektuje individuální potřeby žáků),
- kompetence pedagogická (ovládá procesy a podmínky výchovy, snaží se o celkový rozvoj žáků, zná a dodržuje práva dítěte),
- kompetence manažerská (vnímá podmínky a procesy chodu školy jako instituce, vyzná se v dokumentech a administrativních úkonech školy, disponuje organizačními schopnostmi),
- kompetence diagnostická a intervenční (používá prostředky pedagogické diagnostiky, je schopen identifikovat žáky se specifickými poruchami učení, ovládá intervenční prostředky k zajištění kázně, je schopný rozpoznat sociálně patologické projevy žáků),
- kompetence sociální (přispívá k navození pozitivního klimatu a atmosféry ve třídě),
- kompetence komunikativní (používá různé prostředky komunikace, dokáže spolupracovat s ostatními pedagogy a dalšími partnery školy),

- kompetence profesně a osobnostně kultivující (má všeobecný přehled, svým jednáním naplňuje představy o roli učitele).

Z uvedeného vyplývá, že v nejvyšší míře efektivnost edukačního procesu závisí na odborných a didaktických znalostech, organizačních a komunikačních schopnostech učitele. Pelikán (1991) doplňuje další aspekty, jako je stupeň sociolability, typ vzdělání, obliba v pedagogickém sboru, přiměřená klasifikace a kreativita. Na závěr výčtu všech aspektů osobnosti učitele je nutné dodat, že uvědomovat si je všechny během edukačního procesu a pracovat na nich je nemožné. Nabízí se tak varianta, že pokud se chce učitel dále zlepšovat, měl by si vybrat ty dovednosti, které představují jeho největší slabiny a posilovat je. Podaří se mu tak vyvrátit mýty o učitelské profesi. Jako je obecně vnímaná nízká prestiž učitelského povolání, přestože umístění v žebříčku popularity povolání jsou dlouhodobě učitelé na stabilním místě v pořadí vysokoškolský učitel, středoškolský a učitel na základní škole. Další mýtus je podle Koti (Vališová, Kasíková a kol. 2007) tendence k sebepodceňování na základě nedostatečně prokazatelných výsledků práce a nízkého platového ohodnocení. Poslední mýtus, který Kot'a uvádí je, že téměř veškeré příručky pro učitele vychází z představy učitele muže jako edukátora, přestože v praxi jsou obě pohlaví zastoupena rovnoměrně. Takový přístup existuje proto, že se vedle vzdělávání jedná také o péči, ke které ženy měly historicky větší sklony.

1.2.2 Charakteristika edukátora pohybové rekreace

Edukátor působící ve volném čase, potažmo instruktor, vychovatel, trenér zaujímá své postavení ve společnosti podle významnosti sportovního odvětví a výkonnostních úrovní. Trenér představuje formálního vůdce, jenž má na starosti sportovní přípravu v rámci specializovaného organizačního a pedagogického vedení. (Sekot, 2008). Tudíž pro edukátora pohybové rekreace platí podobné charakteristiky jako pro učitele.

Ovšem musíme brát do úvahy změněné prostředí edukačního procesu. Edukace se odehrává ve volném čase s cílem pohybové rekreace, tedy regenerace psychických a fyzických sil. Proto je nejdůležitější vytvořit bezpečné a tvořivé ovzduší, dobrou a přátelskou atmosféru, aby edukátor mohl dbát o uspokojování individuálních potřeb, rozvoj zájmů a specifických schopností edukantů. Edukátor musí mít pochopení a zájem o práci s dětmi a mládeží, protože většinou pracuje ne v dopoledních hodinách jako učitel, ale především v odpoledních hodinách, během víkendů a školních prázdnin. Tato činnost tak klade větší nároky na časovou flexibilitu. Edukátor musí vhodně motivovat, podporovat

nápaditost, tvořivost, zájem o činnost i vzdělávání. Významným předpokladem práce edukátora je také jeho odbornost a osvojení si komunikativních a organizačních dovedností. V porovnání s učitelem má edukátor tu výhodu, že není vázán osnovami a klasifikací, čímž mu je poskytován velký prostor pro jeho pedagogickou tvořivost, svobodu volby činností a použití kladné motivace. Zároveň je v tomto ohledu jeho práce náročná, tak aby udržel jednotný systém a edukanti mu mohli plně důvěřovat. Edukátoři pro hodnocení vstupují jen do partnerských rolí rádce, moderátora, režiséra ovšem se stejnou morální a právní odpovědností (Pávková a kol., 1999).

Další změnou je, že edukátor pohybové rekreace nepracuje jen s žáky, studenty, ale často jsou edukanty i dospělé osoby, které se chtějí vzdělávat a aktivně obnovovat ztracené síly. O specifičnosti přístupu k výchově a vzdělávání dospělých osob pojednává zase jiný obor, andragogika.

V prostředí pohybové rekreace se také odlišně přistupuje k otázce tykání a vykání. Zda edukátor může či dokonce má edukantům tykat, a jak je má oslovovat, případně zda může připustit, aby oni tykali jemu. Ve školním prostředí je v naší tradici žákům tykat, zatímco žáci učiteli vykají. Na střední škole záleží volba formy oslovení žáka na učitele. Zvláště začínajícím učitelům lze doporučit, aby žákům na střední škole vykali, protože tím si podporují autoritu. Pokud jde o oslovování učitele žáky, tykání žáků učiteli je neobvyklé a nelze je doporučit. Ale v prostředí pohybové rekreace je typické, že edukátor edukantovi tyká a stejně i edukant edukátorovi, ve snaze vytvořit přátelský vztah, ovšem s respektováním autority edukátora (Vališová, 2011).

Pávková (1999) zde shrnuje, na co edukátor klade důraz, pokud působí mimo vyučování.

- Využití odbornosti a zájmů pedagogů při organizaci zájmové činnosti;
- respektování práv dítěte zejména při využívání volného času;
- propojování zájmových činností s vyučováním, využívání jejich výsledků pro zkvalitnění výuky;
- zachovávání principu dobrovolnosti;
- individualizaci výchovného působení, práci s malými sociálními skupinami;
- vytváření heterogenních skupin dětí a mládeže (z hlediska věku, pohlaví...);
- využívání specializace vychovatelů pro vedení zájmových činností;
- prostupnost jednotlivých typů výchovných zařízení, jejich spolupráci;

- vytváření nových typů zařízení a institucí pro volný čas podle regionálních podmínek a potřeb obyvatelstva;
- zapojování rodičů a ostatních dospělých do činnosti dětí a mládeže včetně vytváření nabídky pro společné aktivity;
- využití zájmových činností pro přípravu na budoucí povolání a uplatnění na trhu práce;
- integraci jedinců s handicapem do běžné populace;
- vytváření podmínek pro rozvoj spontaneity, aktivity a tvořivosti dětí a mládeže.

Za specifické pro pohybovou rekreaci lze označit zapojování rodičů (pomoc při pořádání turnajů, závodů, rodič jako fanoušek), využívání dobrovolníků, vytváření nových sportovních odvětví podle současných trendů, vytváření heterogenních skupin z důvodu startování dětí v kategoriích podle věku, propojování zájmové činnosti s vyučováním (například sportovní den na školách, projektová výuka).

1.3 Autorita

V kontextu filozofických, psychologických, sociologických a edukačních souvislostí představuje autorita určitou pozitivní hodnotu, která významně ovlivňuje rozvoj jedince. Dimenzi autority tvoří složka individuální a skupinová. Individuální složka se odráží v edukačním prostředí z pohledu pedagogického, zejména školy. Skupinová složka je obsažena v pravidlech, normách a hodnotách společnosti, které se promítají do organizace a řádu sociálních skupin a určují předávání zkušeností z generace na generaci.

Autorita je stále diskutovaným pojmem. Z etymologického pohledu je základem latinské slovo auctoritas (podpora, záruka, jistota, spolehlivost, hodnověrnost). Nicméně se vlivem sociologie a politologie často uváděla i do negativní roviny spojováním s mocí, vládou, manipulací. Autoritářství jako vedení vyžadující slepou poslušnost, podrobení podřízených za pomoci agrese je s autoritou chápanou v pozitivním obraze na opačných stranách mince. Autoritou označujeme všeobecně uznávanou vážnost, vliv, úctu, moc, obdiv, za druhé obecně uznávaného odborníka, vlivného činitele a nakonec úřad (Vališová, Kasíková a kol. 2007).

Jako první se nabízí spojení autority s výchovou. Vališová (Vališová, Kasíková a kol. 2007) si klade otázku, do jaké míry může škola, edukátor, rodina zasahovat do vývoje dítěte. Východiskem je fakt, že normy a hodnoty, ke kterým jsou edukanti vychovávaní prostřednictvím výchovných stylů a způsobů řízení, jsou zakotveny v autoritě a jejím prostřednictvím jsou prosazovány. Autorita je zastoupena ve všech životních situacích a nemůže být od výchovy oddělována.

Ale pro vymezení pojmu je autorita také uváděna do kontextu s otázkami kázně a ukázněnosti sebe sama i druhých a je pojmenována jako globální otázka současného školství (Bendl, 2005). Autorita je spojována se stylem řízení i s projevy vzájemného chování v kontextech rodiny i školy (Vališová, 1999). „Je také vnímána jako jedna ze základních kategorií společenského života člověka, jež podmiňuje kvalitu života, bytí s druhými i výchovné fungování jedince a společnosti“ (Kučerová, 1999, in Vališová 2011, 68). Je pojímána též jako jedna z rovin, kterou prožíváme jako převahu jedněch nad druhými, a to v poloze formální i neformální (Matějček, 1992). Podle Vališové (2002) skutečnou autoritou disponuje jen ten, kdo je schopen být autorem vlastního života, životního smyslu, kvalifikace. Takto se edukátor jako autor své profese stává někým, kdo je schopen vidět, tvořit a měnit věci kolem sebe. „Schopnost učitele prosadit se v řízení učební činnosti žáků a jeho oprávnění

regulovat v tomto směru jejich chování je součástí jeho přirozené, uznané osobní autority“ (Vališová, 2011, 102).

1.3.1 Druhy autority

Kolář a Vališová (2009) uvádějí následující klasifikaci typů autority a kritéria členění:

Kritérium genetické

- přirozená autorita – vyplývá z vrozených osobnostních rysů a profesních dovedností nositele, může být umocněna temperamentem nositele;
- získaná autorita - podílí se na ni výchova a individuální cílevědomé úsilí, čerpá a staví na přirozené autoritě.

Kritérium sociální

Dle sociálního statusu:

- osobní autorita – představuje přirozený vliv, který vyplývá z individuálních vlastností, schopností a dovedností jedince, plyne ze sociální situace;
- poziční autorita – zahrnuje míru vlivu, kterou jedinec získává na základě svého postavení v systému organizace; jedná se o oficiálně a úředně předaný stupeň vlivu,
- funkční autorita – vlivnost je daná plněním úkolů, kvalitou výkonu v určité roli nebo funkci.

Dle důsledků chování sociálního okolí:

- skutečná autorita – spočívá v tom, že podřízení respektují stanovenou strategii a projevují vstřícnost k pokynům, aktivita skupin se vyznačuje trvalostí a soudržností;
- zdánlivá autorita – ve skupině existují projevy nedůvěry podřízených a neochota ke spolupráci; přes existenci zdánlivých projevů uznání nemá nositel autority v náročné situaci podporu u svých spolupracovníků.

Dle prestiže:

- formální autorita – představuje míru vlivu plynoucí z postavení jedince a jemu odpovídající činnosti v organizační hierarchii instituce či podniku bez ohledu osobnostní vlastnosti nositele;

- neformální autorita – je založena na lidských a odborných charakteristikách jedince, který má na ostatní přirozený a spontánní vliv.

Shrnující členění podle osobnostního vkladu:

- statutární autorita – bývá ztotožňována s formální či poziční autoritou;
- charismatická autorita – vyplývá z osobnosti, její sílu ovlivňuje vyzařovaná energie, zdravé sebevědomí, laskavost a taktní jednání;
- odborná autorita – je získávána profesními znalostmi a dovednostmi;
- morální autorita – je založena na poctivém a odpovědném vztahu jedince k sobě samému, k druhým lidem a k světu.

1.3.2 Osobnost nositele autority

Jedním z hlavních zdrojů vlivu na druhé jsou určité osobnostní kvality, to jaký člověk je, jak se chová k ostatním lidem či jak jedná v určitých situacích. Tyto osobnostní kvality jsou ovlivněny jednak dědičnými vlastnostmi, ale i podmínkami, v nichž jedinec vyrůstá a dále žije. Vliv těchto činitelů se projevuje v osobnosti člověka. Osobnost jako celek je vytvářena jednotou obecných a individuálních charakteristik, které tvoří její celkovou strukturu, přičemž jako složky struktury jsou uváděny: potřeby, zájmy sklony, schopnosti, vlohy, nadání, temperament a charakter člověka. Již v minulosti se lidé snažili rozdělit osobnosti na jednotlivé typy, kterým se rozumí skupina osob, kteří disponují určitou společnou psychickou vlastností (Vališová, 2008).

Nejznámější typologií, která vychází ze základních charakteristik temperamentu (což je jedna ze složek osobnosti), je typologie Hippokratova, respektive Galénova. Tato typologie rozlišuje čtyři typy osobnosti:

1. sangvinik – živě reagující, optimistický, výřečný, zvládá krizové situace, není však vytrvalý;
2. melancholik – pesimistický, smutný, citlivý, obětavý, nerozhodný, svědomitý, úzkostlivý;
3. choleric – vznětlivý, impulsivní, měnící postoje, vynalézavý, otevřený, aktivní;
4. flegmatik – pomalý, rozvážný, mírumilovný, spolehlivý.

Další známou typologií je C. G. Jungova typologie, která pracuje s pojmy extravert versus introvert. Extravert je orientovaný na vztahy, je společenský, přístupný a hovorný. Introvert je naopak uzavřený, tichý, nespolečenský, nerad se svěřuje.

Porovnáním výše uvedených typologií vytvořil H. Eysenck další typologii:

- extravert x introvert;
- labilita x stabilita.

Snahy o typologii osobností nejsou přesným měřítkem lidské rozmanitosti, neboť nelze všechny osoby striktně zařadit k jednotlivým typům, a proto je nutné zavádět typy přechodné.

1.3.3 Aspekty autority

Jedinec s respektovanou autoritou se stává, pokud disponuje silnou vnitřní stabilitou osobnosti, která spočívá v nadhledu a schopnosti reagovat na konkrétní situace. Reakce takového člověka jsou si podobné a druzí jim dobře rozumějí. V jeho jednání se setkáváme s důsledností, vytrvalostí, flexibilitou. Získat si autoritu je velmi těžké a ještě těžší je, si ji udržet. Oproti tomu ztratit získanou autoritu je velmi snadné a to zvláště u dětí. Stačí jediné zaváhání, nedodržení slibu, špatné rozhodnutí či nespravedlivé jednání, které vede ke ztrátě důvěry a následně ke ztrátě autority (Vališová, 2008).

Vališová (2008) uvádí nejdůležitější faktory, které posilují vznik autority:

- vysoká profesionální a odborná úroveň,
- schopnost vést a řídit kolektiv,
- dovednost komunikovat a kooperovat se skupinou,
- schopnost předcházet konfliktům a umění je řešit,
- umění sdělovat pochvalu a kritiku,
- odolnost vůči stresu,
- kombinace vlastností smyslu pro humor, velkorysosti, respektu s přísností a důsledností.

Mezi faktory oslabující autoritu patří:

- nedůslednost;
- nedodržení slibů;
- nerozhodnost, nevyrovnanost, nízké sebevědomí, nejistota;
- nadměrná suverenita, nadřazenost;
- nespravedlnost, nečestné jednání;
- manipulativní chování, hrozby apod.

Oproti tomu Kyriacou (2004) uvádí, že základem autority je kompetentní vyučování. Hovoří o kompetentnosti vyučování ve smyslu odborném vedení vyučování, které přispívá

k posilování sebeúcty a hrdosti žáků, a tím i k posilování samotné autority. Edukátorovi stojí za námahu příprava a plánování vyučování, aby dokázal, že edukant stojí v jeho pozornosti, ale zároveň edukátor dává najevo, že obsahu vyučovacímu procesu rozumí a zajímá se o nové poznatky a aktuálnost svého výkladu.

Dále je autorita odvozena od sociálního statusu edukátora. Záleží jaké postavení má učitel ve společnosti, konkrétně jak rodiče, spolužáci, média nebo další významné osoby mající vliv o něm hovoří. Ale statusu se dá využít jen tehdy, jedná-li edukátor v souladu s očekáváním dané pozice, zaujímá sociální roli učitele. Kyriacou (2004) uvádí projevy chování, které náleží učiteli. Jedná se o tón hlasu, postoj těla, výraz tváře, oční kontakt, činnostmi (volnou chůzí v prostoru, začínání a ukončování rozhovoru, řízení učební činnosti) nebo dotykem. Zároveň upozorňuje na výjimku, že zcela neplatí obecně přijímané pravidlo fyzických kontaktů od osoby s vyšším statusem směrem k osobám s nižším statusem ve smyslu opatrovnické péče, formy přátelského vztahu a ochrany. V kontextu edukačního procesu jsou fyzické doteky často podkladem pro obviňování z nežádoucího chování a mohou vyvolat morální, profesní či právní problémy.

Třetím aspektem autority podle Kyriacou je způsob řízení kolektivu. Snažíme se o maximální využití času. Měnit činnosti bez časových prodlev, umět zvýšit nebo snížit intenzitu, udržet pozornost a zapojení edukantů, realizovat vybrané metody. Pro úspěšné řízení kolektivu reagujeme podle zavedených pravidel.

Účinný přístup k nežádoucímu chování představuje další způsob, jak si upevnit autoritu. Žáci očekávají spravedlivý a rovnocenný přístup k nežádoucímu chování, respektování daných norem a stejných trestů či napomenutích (Kyriakou, 2004).

Nesmíme zapomenout na aspekt relativnosti autority. „Jedinec získává autoritu v určitém časovém období vůči svému sociálnímu okolí, vůči určitým lidem, konkrétním skupinám“ (Vališová, 2007, 398). Autorka také dodává, že míra autority nemusí být stejná.

Dalším aspektem autority zůstává způsob zpracování školních řádů a obecně pravidel školy, jelikož autorita vyvěrá z moci instituce školy. Přestože Šed'ová (Šed'ová, Švaříček, Šalamounová 2012) používá pojem moc, myslí ho ve stejném kontextu jako Vališová, schopnost ovlivňovat jednání někoho jiného ve smyslu posílit, udržet chování ve stávající poloze nebo ho změnit. Proto zde uvádím její institucionální mechanismy a kázeňské techniky. Tvrdí, že sociální moc představuje obal, do kterého jsou zabaleny individuální strategie učitele. Slupka zahrnuje školní režim, zasedací pořádek, vymezení prostoru a času, školní řád,

komunikační pravidla), uvnitř poté nalézáme kázeňské techniky jednotlivých učitelů. Autorita instituce je vnímána se samozřejmostí a učitel je nástrojem školy. Trojan (2014) moc připisuje nejen instituci školy, popřípadě organizaci, ale zmiňuje mocenský podíl učitele. Pokud je učitel ztotožněný s pravidly institucemi školy, bude se mu snáze autoritativně vystupovat. V opačném případě se může podílet stejně jako ostatní pedagogové, žáci, popřípadě rodiče na úpravě školního řádu, protože školní řád nemá celostátní platnost, ale každá škola si ho vypracovává samostatně. Školní řád je veřejným dokumentem. Jestliže se rodiče a žáci nepodílejí na jeho utváření, mohou ho alespoň připomínkovat. Školní řád by měl vymezovat každodenní situace tím nejjednodušším způsobem. Měl by obsahovat jak práva dětí, tak jejich povinnosti ve stejné míře. Tento dokument nemůže popisovat všechno chování a jednání, které je nesociální, tudíž nakonec učitel musí rozhodnout. Zde se opět uplatní kompetence učitele (pedagogická, diagnostická, hodnotící) a na základě autority učitele, jeho věrohodnosti a postavení, by školské zařízení nemuselo opatřovat důkazní materiál, pokud chce upozornit na nežádoucí chování.

Výše zmíněná komunikační pravidla mají za cíl regulovat žákovu aktivitu, při jejich porušení jsou napomenuti, ale při špatném načasování repliky komunikace nemohou do dialogu ani vstoupit. Co nejvíce posiluje moc školy je systém evaluace. Vše, co edukant udělá, podléhá hodnocení prostřednictvím oficiálních záznamů nebo slovního vyjádření (Šedřová, Švaříček, Šalamounová 2012).

Autoritu je třeba nezaměňovat se vztahy založenými na autoritativnosti, oblibě či přátelství.

Autoritativnost

Autorita se někdy zaměňuje s pojmem autoritativnost, kdy se hovoří o tzv. vynucené autoritě. Autoritativní učitel uplatňuje svůj vliv na žáky nikoli na základě jejich dobrovolného přijetí tohoto vlivu, ale proti němu. Prostředkem autoritativního učitele jsou časté rozkazy a tresty, potlačování svobodného projevu a iniciativy žáků, živnou půdou je pak nezájem učitele o žáky a o jejich potřeby.

Obliba

Dále bývá také někdy autorita zaměňována s *oblíbou* učitele u žáků. Je-li učitel u žáků oblíben, podporuje to jeho autoritu; samotná obliba však autoritu nezakládá. Učitel je u žáků oblíben především tehdy, uspokojuje-li jejich přání. Není-li tomu tak, dochází ke ztrátě této

oblíby velmi rychle, zvláště pak při konfliktech. Je chybou (objevující se často u začínajících učitelů), chce-li učitel za každou cenu získat oblibu žáků, kterou se snaží nastolit třeba tím, že klade na žáky nízké požadavky nebo pomlouvá před žáky jiné učitele, kteří nejsou oblíbeni.

Přátelství

Autorita se také odlišuje od partnerství resp. od kamarádství či přátelství; v těchto formách mezilidských vztahů je spíše zdůrazněna jejich symetrie, rovnocenné postavení partnerů než vedoucí role jednoho z nich dobrovolně přijatá druhým.

Všechny tři výše uvedené pojmy od autority odlišuje Zieleniecová (2012) a zároveň shrnuje uvedené poznatky do obecného závěru, můžeme říci, že termín autorita učitele se používá ve dvou významech. V prvním významu je to autorita pravomocí, legitimní mocí vyplývající z formálního postavení učitele jako zástupce společnosti vůči žákům – formálně pověřeným určitým rozhodováním, například organizováním vyučování, hodnocením a klasifikováním žáků apod. V tomto významu hovoříme o formální autoritě, která je dána zákony a předpisy, které vymezují postavení učitele. Ve druhém významu označuje autorita určitou kvalitu vztahů žáků k učiteli, spočívající v dobrovolném přijetí a dobrovolném uznání vedoucího postavení učitele žáky. Jedná se tak o neformální autoritu. Neformální autorita není automaticky dána formálním postavením učitele, ale učitel, který jí chce dosáhnout, musí o ni usilovat. Pokud jí dosáhne, nejedná se o konečný stav, neboť autoritu je potřeba neustále udržovat a obnovovat v čase vůči novým žákům.

1.3.4 Novodobé vlivy na autoritu v edukačním procesu

Současným specifíkem ve vzdělávacím procesu je to, že rodiče přenášejí svoji autoritu při výchově dětí na instituci školy, která reprezentuje autoritu celé společnosti. Moderní škola se paradoxně snaží skloubit navenek protikladné fenomény: učí žáky samostatně myslet a přijímat různé názory, ale zároveň vnímat a respektovat autoritu. V edukativním prostředí autorita není cílem (potom by výchova vedla k autoritativnosti), ale prostředkem, který má žáky připravit na různé autority, které na ně budou působit v dospělosti. Škola se stává zásadním institucionálním prvkem v dalším společenském vývoji, s nímž je spojena a který bude výrazně ovlivňovat. Záleží jen na míře podmínek, které společnost k plnění této úlohy škole poskytne. Vliv na působení školy je také ovlivněn tím, že došlo k výrazným změnám ve formách vzájemného soužití a jednání mezi rodiči a dětmi. Stále častěji je vzájemný kontakt určován méně autoritativně a méně společným řádem. Stále více se objevují mezi rodiči a dětmi konfliktní způsoby jednání (Vališová 2011).

Vliv rodiny, školy a dalších výchovných institucí a organizací se v některých případech mění či výrazně zmenšuje. Stále silněji přejímají výchovnou roli vrstevnické skupiny (peer group) a ovlivňují životní orientaci a sociální vazby mládeže ve stále nižším věku. V takové skupině mají téměř všichni stejné vývojové problémy a vyhlídky do budoucna, takže mezi sebou cítí značnou soudržnost a navíc se druhými cítí být posuzováni jako samostatná osobnost (Vališová 2011).

1.4 Metody a styly řízení

1.4.1 Základní didaktické metody v tělesné výchově

V úvodu nejprve objasníme, co se rozumí metodou v tělesné výchově. Podle Mužíka a Krejčí (in Klimtová, 2010) chápeme v tělesné výchově metodu jako „teoretický model uspořádání činností a časových aspektů, který je záměrně naplánován učitelem s ohledem na vytyčené úkoly a podmínky a hodí se k opakovanému použití.“

Podle Berdychové (1978) se didaktické metody dělí na metody seznamování s učivem, metody nácviku, metody výcviku, metody diagnostické a klasifikační.

Metody seznamování s učivem zahrnují metodu vytváření motivační sféry žáka, v nichž se vytváří vztah žáka k tělesné výchově. Jak uvádí Šebrle a kol. (1995) za základní motivační zdroje se považují pochvala, hra, soutěž, pocit překonání sebe sama, prožitek něčeho neobvyklého. Do této skupiny metod patří dále metoda ukázky, která spočívá v ukázce pohybu. Může se jednat o ukázku přímou, kdy předvádí učitel nebo žák. Ukázkou nepřímou se rozumí obrázek, video apod. Ze zkušeností víme, že větší motivační efekt má ukázka učitele. Důležitou metodou v této skupině je metoda slova, která zahrnuje metodu výkladu, pokynů, dotazování, rozhovoru. Nejúčinnější pokyny jsou stručné a výstižné. Dále se využívá metoda pozorování, při které se využívá záměrně řízeného a organizovaného sledování pohybu, kterým se žáci učí kontrole a sebekontrole.

Metody nácviku zahrnují metodu napodobení (imitace), která spojuje cvičení s příběhem, představou. Metoda opakování se používá při nácviku nové pohybové dovednosti za podmínky udržení motivace žáků, vedení k sebekontrole a kontrole. Při využití této metody by nemělo dojít k mechanickému, bezduchému opakování. Metoda pasivního pohybu se použije v tom případě, kdy žák nedokáže provést daný pohybový úkol jen na základě ukázky a výkladu učitele. Učitel pak přímo na těle žáka upraví správnou polohu hlavy, končetin, čímž napomůže k vytvoření pohybové představy.

Mezi oblíbené metody mezi žáky patří metoda pohybového kontrastu, která spočívá v tom, že učitel sám nejprve předvede správnou a pak chybnou ukázku. Žák si uvědomí rozdíly a upevní svou pohybovou představu. Metoda pohybového úkolu je z pohledu žáků trochu náročnější, neboť se jedná o individuální a samostatné řešení zadaného úkolu. Příkladem této metody je spojení známých prvků do sestavy, předvedení manipulačního cvičení nebo překonání šikmého lana ve zvolené výšce. K metodě, která aktivizuje

samostatnost a aktivitu žáků, patří metoda domácího úkolu. Nejpřirozenější metodou, která by měla prolínat celý výchovně vzdělávací proces, je metoda hry. Tato metoda však může přinášet i negativní faktory v podobě nepřesného provedení, zbrklosti či negativních psychických stavů.

Metody výcvikové, klasifikační a diagnostické slouží ke zdokonalování pohybových dovedností, jejich zpevňování a retenci. Metoda klasifikační obsahuje metodu pozorování, za jejíž pomoci získáváme podklady pro hodnocení žáka. Podle Šebrleho a kol. (1995) základním principem je hodnotit to, co žáci ovládají. Při pozorování sledujeme v první řadě úroveň biologického vývoje žáka a jeho zdravotní stav. Dále sledujeme výkon žáků při všech formách výuky, charakterové vlastnosti, psychomotorické zvláštnosti a chování žáků. Třetí složkou, kterou pozorujeme je úroveň tělesné zdatnosti prostřednictvím motorických testů, výsledků žáků v zájmové školní, ale i mimoškolní sportovní činnosti.

Neexistuje univerzální metoda, která by platila vždy a za všech okolností. Pro pohybové učení jsou nepostradatelné metody ukázky, napodobení, opakování a komplex metod korektivních, zejména metoda pasivního pohybu a metoda pohybového kontrastu. Samostatnost a aktivitu žáků prohlubuje metoda domácího úkolu a celým výchovně vzdělávacím procesem by měla prolínat metoda hry (Mužík, Krejčí 1997).

Zvolená metoda v edukačním procesu vypovídá o pedagogických dovednostech, jak bylo uvedeno v kapitole 1.2.1.1.

1.4.2 Didaktické řídicí styly v tělesné výchově

Podle Rychteckého a Fialové (1995) didaktické řídicí styly představují uspořádání proměnných řídicích činností učitele a činností žáků s ohledem na dosahování specifických výchovně vzdělávacích cílů. Jedná se o uspořádání vztahů mezi učitelem a žákem i všech činností učitele a žáka během výuky s ohledem na specifické, předem určené výchovně vzdělávací cíle (Mužík, Krejčí 1997). Didaktické styly se vzájemně doplňují, každý má zdůvodnění v konkrétní didaktické situaci. Podmínky jejich realizace ve vyučovací jednotce tělesné výchovy jsou specifické. Didaktické řídicí styly přispívají k aktivitě, samostatnosti a tvořivosti žáků. V řídicích stylech se projevuje osobnost učitele a jeho kompetence.

Rozlišujeme didaktický styl příkazový, úkolový (praktický), didaktický styl se vzájemným hodnocením (reciproční), didaktický styl se sebehodnocením, didaktický styl s nabídkou, didaktický styl s řízeným objevováním, didaktický styl se samostatným

objevováním, didaktický styl s autonomním rozhodováním žáka o učivu, didaktický styl s autonomním rozhodováním žáka o stylu.

Didaktický styl příkazový spočívá v direktivním řízení učební činnosti žáků učitelem, kdy učitel přesně vymezuje úkoly, dává pokyny, informuje. Žák se snaží určenou činnost provádět podle pokynů. Všichni žáci cvičí najednou nebo ve skupinách. Pro učitele je z hlediska organizačního tento styl nejjednodušší a zajišťuje dobrou formální kázeň žáků. Nevýhodou je pak menší aktivita žáků, absence vlastní volby žáka, žádný prostor pro rozhodování žáka, neboť veškerá rozhodnutí za žáka provádí učitel. Uvedený didaktický styl je vhodný pro využití v průpravné části hodiny – rozcvičce, při prvotním osvojování učiva u mladších žáků, v nových didaktických situacích apod.

Didaktický styl úkolový zahrnuje přenesení některých rozhodnutí z učitele na žáka, které se týkají např. volby prostoru, rozestavení žáků při plnění pohybového úkolu. Výhodou tohoto stylu je, že učitel má více času procházet mezi žáky a kontrolovat cvičení, opravovat chyby, postřehnout individuální zájmy a snahu žáka, žáci mohou volit vlastní tempo cvičení. Nevýhodou je náročnost na přípravu učitele. Tento styl se využívá při nácviku, výcviku, při opakování cvičení.

Didaktický styl se vzájemným hodnocením (reciproční) je organizačně podobný předchozímu stylu. Žáci jsou rozděleni do skupin, každému je přidělena role: jeden cvičí, druhý pozoruje, opravuje a pomáhá. Učitel pracuje především s pozorovatelem, přičemž učí žáky vnímat pohybovou kvalitu i odhalovat chyby. Výhodou tohoto stylu je, že žáci ztrácejí ostych, osvojí si pozorovací schopnosti, má vliv na sebekontrolu žáků a žáci vstupují do role učitele. Nevýhodou může být citlivé vnímání negativního hodnocení, proto závěry diskutují pozorovatelé s učitelem.

Didaktický styl se sebehodnocením navazuje na předcházející styl. Žák si po ukončení cvičení snaží uvědomit provedení cviku, co se podařilo či nepodařilo. Poznává tak lépe své možnosti, po konzultaci s učitelem je motivován ke zlepšení výkonu, přičemž kontrolu správnosti provedení provádí učitel na žákovo vyzvání.

Didaktický styl s nabídkou spočívá v tom, že učitel nabízí žákům několik různě obtížných variant pohybové dovednosti. Žák pak samostatně rozhoduje o své výkonnostní úrovni, na co stačí. Učitel kontroluje, radí a povzbuzuje. Žáci se po výkonu sami hodnotí, korigují rozhodnutí jak pokračovat. Příkladem může být překážková dráha, kdy žáci volí různou obtížnost jednotlivých úkolů.

Didaktický styl s řízeným objevováním znamená, že učitel nesděljuje všechny instrukce a možnosti řešení pohybového úkolu. Vede žáky k samostatnému objevování řešení formou otázek, správné řešení je oceněno a upevňováno. Při tomto stylu žáci pracují ve skupinkách nebo jednotlivě.

Didaktický styl se samostatným objevováním je případem, kdy řešení problému provádí žák samostatně bez podnětů učitele. Úkolem žáka je najít nejlepší řešení v pohybovém učení (příkladem může být samostatné vytvoření vlastní gymnastické sestavy z daných již zvládnutých prvků). Při užití tohoto stylu se může stát, že méně nadaní a samostatní žáci pouze napodobují pohybově talentovanější.

Didaktický styl s autonomním rozhodováním žáka o učivu a didaktický styl s autonomním rozhodováním žáka o stylu se nepoužívají v běžných třídách základní školy, neboť předpokládá menší počet žáků ve třídě a je určen pro vyspělé a samostatné žáky. V prvním případě žák samostatně určuje problém, který chce řešit. Vzniká tak individuální program, jehož autorem je samotný žák po náležitém objasnění problému učitelem. Při posledním stylu učitel plní pouze roli konzultanta (Klimtová, 2010).

Nejzávažnější změny v pojetí školní tělesné výchovy, které vyvolávají změny v přístupech k bezpečnosti didaktického procesu, považujeme zejména větší zapojení žáků do řízení, větší rozsah samostatné práce žáků a větší svobodu rozhodování žáků, a tím přesouvání odpovědnosti na žáka. Další změnou je odklon od výkonnostního pojetí tělesné výchovy. Nastupující změnou je zvyšující se zájem o rizikové pohybové činnosti ze strany žáků, učitelé mají větší otevřenost učebních osnov a existuje větší volnost učitele při volbě cílů a obsahu.

1.4.3 Zásady, metody a styly volnočasových aktivit

Pedagogické působení v zařízeních poskytujících nabídku volnočasových aktivit se řídí obecnými pedagogickými zásadami, jež platí pro každou výchovnou činnost, tj. zásada přiměřenosti, názornosti a aktivity, cílevědomosti a plánovitosti, posloupnosti, kladné motivace a vyzdvihování kladných rysů osobnosti, uspokojování maxima potřeb, apod. Lze ho chápat jako vedení dětí k účelnému využívání volného času, přičemž každému dítěti musí být dána příležitost k naplňování volného času. Toto právo je zakotveno v Úmluvě o právech dítěte.

Pro práci s dětmi ve volném čase je důležitý požadavek dobrovolnosti, který znamená dobrovolnou účast dětí na činnostech. U mladších dětí se však může jednat o motivovanou

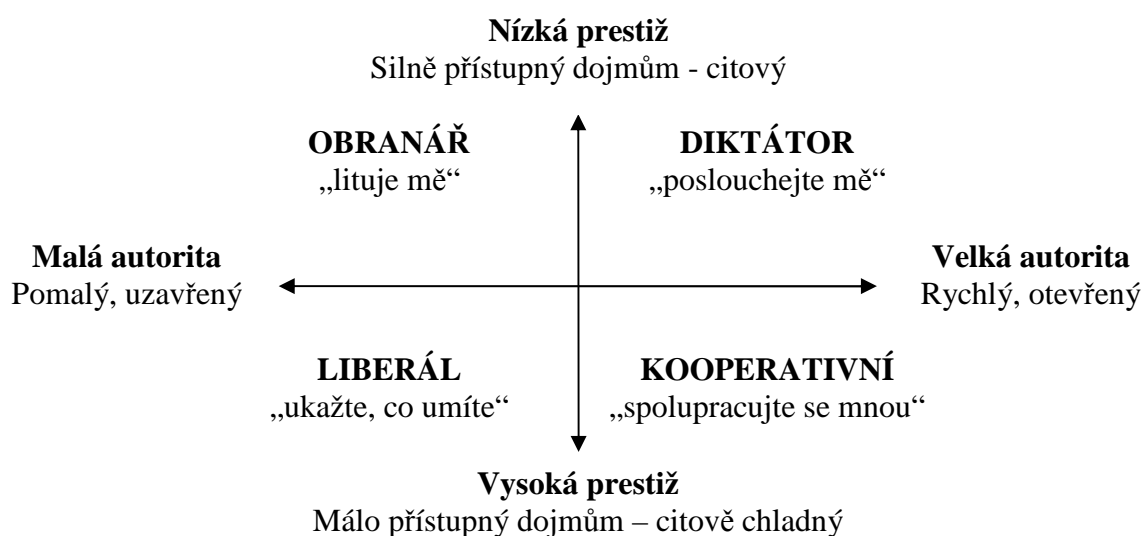
a ovlivňovanou (relativní) dobrovolnost. Požadavek aktivity předpokládá vedení dětí k aktivnímu podílu na všech fázích činnosti (participaci), tedy na plánování, přípravě, realizaci hodnocení. Jedná se zároveň o podporování iniciativy, nápaditosti, kreativity a samostatnosti.

Požadavek seberealizace znamená takovou strukturu činnosti, aby každý jednatel mohl uplatnit své specifické vlohy a schopnosti tak, aby v některé z nabízených volnočasových aktivit byl úspěšný. V aktivitách volného času by mělo najít uplatnění i takové dítě, které je méně úspěšné ve škole. Z tohoto důvodu u volnočasových aktivit není tak důležité hodnocení, ale proces samotné činnosti. Prožitek úspěchu je významný pro zdravý duševní vývoj člověka.

Požadavek atraktivnosti zdůrazňuje význam zájmových činností, které tvoří nejdůležitější součást obsahu volného času. Zároveň tento požadavek zahrnuje požadavek pestrosti a přitažlivosti, který se týká obsahu, metod práce.

Požadavek jednoty a specifičnosti vyučování a výchovy mimo vyučování vymezuje společné plnění výchovného cíle – rozvoje osobnosti dítěte, který zahrnuje i požadavek spolupráce (Hájek, Pávková 2003).

V kontextu s autoritou uvádí Hanuš a Chytilová (2009) typologii řízení v závislosti na velikosti prestiže a autority. Rozlišují čtyři kategorie, do jaké míry edukátorovi záleží na tom, být oblíbený a mít moc. Závěrem dodávají, že daná typologie úzce souvisí s temperamentem, jak lze pozorovat na obrázku č. 1.



Obrázek 1

Martens (2006, 38) zase pod trenérským stylem spatřuje „rozhodnutí týkající se technických a taktických dovedností, které budete své svěřence učit, jak budete organizovat trénink, řídit zápas, jaké metody použijete pro udržení kázně v družstvu a co je nejdůležitější jakou roli přisoudíte jednotlivým hráčům.“ Shrnuje, že většina trenérů se dá zařadit do tří způsobů řízení: autoritativní styl (trenér jako diktátor), submisivní (trenér jako opatrovatel) a kooperativní styl (trenér jako učitel).

Autoritativní trenér rozhoduje sám, trvá na nekompromisním plnění zadaných příkazů na základě svých dlouholetých zkušeností a znalostí. Je zajímavé, že Martens uvádí příklad trenéra Bobbyho Knighta, kterému se nakonec tým vedený autoritativním stylem nepodařilo udržet až do konce. Kritizuje, že úspěchy týmu jsou připisovány trenérovi, a tak brání hráčům radovat se ze hry, hráčská motivace je založena na reakci autoritativního trenéra.

Submisivní přístup znamená, že hráči sami mají spoustu možností rozhodovat se sami. Trenér vydává minimum pokynů, co nejméně zasahuje. Martens tvrdí, že je to projev nedostatku schopností řídit, projevem nezodpovědného přístupu. Shazuje roli trenéra opatrovatele.

Poslední kooperativní styl je, kdy se trenér podílí na rozhodování se svými hráči. Zároveň ho Martens hodnotí jako nejideálnější, protože trenérským cílem není jen vítězství, ale všeobecný rozvoj osobnosti hráče.

1.5 Kázeň

S autoritou učitele souvisí kázeň. Žáci od učitele také mimo jiné očekávají, že umí nastolit kázeň a pořádek. Pro mnoho dětí znamená kázeň ochranu a naplnění jedné ze základních psychických potřeb – bezpečí, jistoty. Ukazuje se, že kázeň je základním předpokladem nejen efektivního učení, ale i bezpečnosti žáků, respektive nástrojem ochrany dětí před riziky, které vyplývají z nerespektování stanovených norem chování ve škole.

Kázeň jako ochranu dítěte ve škole můžeme chápat v několikerém smyslu:

- orientačním – zde kázeň funguje jako ochrana před ztrátou orientace v životě;
- bezpečnostním – zde je kázeň nástrojem ochrany žáků před šikanou a násilím ze strany spolužáků;
- výkonovém - kázeň zvyšuje výkon a efektivitu práce; kázeň jako nástroj snižující časové ztráty ve výuce způsobené rušivým chováním žáků;
- hygienickým - kázeň chrání žáky před škodlivými vlivy, včetně drog, alkoholu a kouření;
- ekonomickým - kázeň zabraňuje finančním ztrátám, které zabraňují vandalismu nebo odcizování školního majetku, popřípadě z krádeží mezi žáky, přičemž finanční ztráty se mohou týkat jak školy, tak dětí, popřípadě jejich rodičů, kteří musí vzniklou škodu uhradit či napravit;
- prognostickým - kázeň chrání člověka před sebou samým, před budoucí kriminální dráhou, připívá ke zdravému růstu a vývoji člověka (Vališová, 2011).

Je nutné zmínit, že kázeň, respektive nekázeň se nedotýká pouze edukantů, ale má dopad i na edukátora, a proto je kázeň také nástrojem ochrany edukátorů.

Nevhodné chování žáků může být zapříčiněno tím, že žáci mají pro takové chování důvod. Úkolem edukátora tedy je, aby vytvořil a zabezpečil takové podmínky, které umožňují vhodné chování edukantů. Podle Kyriacou (2004) jsou hlavními příčinami nevhodného chování:

- nuda – úkolem učitele je udržet zájem žáků, tudíž činnosti nesmí být příliš dlouhé, málo podnětné či příliš snadné;
- dlouhotrvající duševní námaha – pro žáky je obtížná někdy až nepříjemná
- neschopnost splnit zadaný úkol – a to v případě, pokud je úkol příliš obtížný nebo není dostatečně vysvětlen;

- projevy sociálního chování, které následně mohou zasáhnout i do výuky – např. pokračování rozhovoru, který začal o přestávce;
- nízká sebedůvěra žáka vzhledem ke školní práci – pokud již žák zažil selhání, obává se zapojit do nových aktivit ze strachu před opakovaným selháním;
- problémy v emoční oblasti – příčinou může být šikana nebo zanedbávání rodiči; žáci pak usilují o pozornost, která se jim vyrušováním dostane;
- špatné postoje – dobrý výkon nemusí pro některé žáky znamenat pozitivní hodnotu; tito žáci poleví nebo se mohou vyhýbat aktivitám pozdními příchody;
- nepřítomnost negativních důsledků – učitel má povinnost včas a správně reagovat na nevhodné chování.

Nevhodné chování je podle učitelů popisováno jako přílišné povídání, hlučnost, nevěnování pozornosti učiteli, neplnění zadaných úkolů, opuštění svého místa, pozdní příchody. Tyto důvody se dají do jisté míry ovlivnit dovedným vyučováním, ale pokud nevhodné chování přesáhne výše vyjmenované, edukátor musí intervenovat i s cizí pomocí (Kyriacou, 2004).

Aby se nevhodné chování nevyskytovala často, musí jednotlivé jednání a chování edukantů hodnotit. Mezi prostředky hodnocení patří odměny a tresty. Nelešovská (2005) chápe odměny a tresty jako komunikační kanál mezi edukátorem a edukanty. Mohou se provádět jak verbálně, tak neverbálně. „Ve většině případů odměna zesiluje očekávané chování dítěte a trest zmenšuje frekvenci výskytu nežádoucího chování (Nelešovská, 2005, 81). Pochvala je důležitá i proto, že nejen hodnotí konkrétní situaci, ale znamená i osobní přístup učitele a žáka. Měla by být pro co největší účinek udělena bezprostředně. Pro tresty zase platí, že velikost trestu odpovídá míře nevhodnému chování. Učitel nesmí trestat žáka, ale jeho chování. Obecně je profesionalita edukátora v ohledu projevování negativního hodnocení myšlena na základě neverbálního než verbálního způsobu.

Mešková (2012) zase hodnocení spojuje s motivací. Kdy trest a pochvala představují tradiční pobídky. Říká (2012, 116), že „trest jako negativní motivace je vždy lepší než žádná motivace.“ Nezájem a lhostejnost rodičů a edukátorů bývá v nejtěžším případě považována za znak psychického týrání. Mešková však upozorňuje na možná rizika trestu jako motivace:

- trest jako návyk,
- motivace tlakem („musím“ by „mělo“ být chci),
- bez kontroly se trestaný žák vrací k nevhodnému chování,

- agresivní reakce na trest.

Vedle negativní motivace je pozitivní, tu představuje pochvala. Pochvala hodnotí osobnost, ne produkt práce. Na závěr Mešková upozorňuje, že pochvala stejně jako trest vytváří návyk. Proto bychom měli používat i jiné způsoby motivace, zpětná vazbu, povzbuzení či ocenění.

2 CÍLE

Cílem bakalářské práce je vymezit aspekty autority v závislosti na odlišném prostředí edukačního procesu.

2.1 Dílčí cíle

- odlišit tělesnou výchovu a pohybovou rekreaci
- vymezit edukátora edukačního procesu
- definovat pojem autorita
- popsat styly řízení ve školní praxi a volném čase

3 METODIKA

V bakalářské práci je použito několik výzkumných technik, které slouží k naplnění stanoveného cíle. Z hlediska funkce se jedná o teoretické techniky. Při stanovení závěrů se především vycházelo z analýzy a syntézy jednotlivých informačních zdrojů, které jsou uvedeny v referenčním seznamu.

3.1 Excerpce

Excerpce je označení pro výtažek ze studovaného materiálu. Pro výpisky se používají následující útvary: abstrakt, resumé, konspekt, referát, recenze. Autor je povinen dodržovat zásadu, že pokud provádí excerpce, neboli získává základní referenční materiál, již se nebude muset k danému zdroji vracet. Využívá se u složité problematiky, součástí může být i hodnocení zpracovatele. Nicméně výpisek není hodnověrný, pokud u něho nejsou splněny podmínky a zásady citace. Jako všechny jiné autorské texty podléhá pravidlům citace, proto aby mohl být dále reprodukován. Excerpovaný materiál může sloužit i pro osvojování dané problematiky (Holušová a kol., 1999).

3.2 Analýza a syntéza

Tyto metody nejsou techniky terénního sběru dat. Pro tuto práci byly použity pro svoji nenáročnost na přípravu a výpočty, nicméně se jedná o rozšířené techniky. Olecká a Ivanová (2010, 27) rozeznává „několik navzájem kombinovatelných druhů dokumentů:

- dle dostupnosti
 - o veřejné - noviny, statistiky
 - o osobní - deníky, autobiografie, foto
- dle původu
 - o primární – informace v surovém stavu
 - o sekundární – přepracované primární
- dle způsobu vzniku
 - o vzniklé spontánně
 - o vyvolané výzkumníkem.“

Na základě sběru dat z dokumentů popisujeme jakékoli sdělení. Může se jednat o kvalitu obsahových prvků, poznání myšlenek, názorů, motivací. Vysvětlení metod analýzy a syntézy nabízí Pstružina (1999, dostupné z E-Logos, <http://nb.vse.cz/kfil/win/atlas1/atlas3.htm> [citace

2014-03-14]). „Analýzou, postupným rozpoznáváním a vydělováním nedůležitého pronikáme k podstatám a obecnému v jevech, věcech či procesech.“ Syntéza má „jako metodologický princip analýzu vždy doplňovat. Tím nám syntéza umožňuje poznání předmětu v jeho úplnosti. Pomocí syntézy nalézáme vztahy nějakého jevu k jiným jevům, zařazujeme jev, nebo proces do většího celku a objasňujeme vztahy a mechanismus funkcí u tohoto jevu.“

ZÁVĚRY

Cíl bakalářské práce a dílčí cíle práce byly splněny. Na základě prostudované literatury byly popsány rozdíly ve školní tělesné výchově a pohybové rekreaci. Přestože se obě oblasti ve svém záměru (osvojovat nové pohybové dovednosti, ovládat sportovní nářadí a náčiní, vést k zdravotní a sociální prevenci, kompenzovat jednostranné zatížení nebo zdravotní oslabení, udržovat tělesnou zdatnost, učit se spolupráci a zodpovědnosti) podobají, tělesná výchova je koncipována do budoucnosti, přípravy na život, naproti tomu pohybová rekreace je zaměřena na současnost, naplňování potřeb. Pohybová rekreace není povinná v rámci školní docházky, tudíž má relativně snadnější úkol v oblasti motivace, ale problémy s obsahem, organizovaností, časovou strukturou, prostorem pro realizaci, počtem účastníků.

Charakteristické pro učitele a edukátora pohybové rekreace je vyzrálá osobnost s respektováním vlastního fyzického vzhledu, temperamentu, schopností, zaměřeností a charakteru. Klíčovou roli zde sehrávají pedagogické dovednosti a kompetence. Jak ve školní tělesné výchově, tak v pohybové rekreaci se musí jednat o odborníky s pedagogickým vzděláním, neboť nedochází jen ke vzdělávání v pohybové oblasti, ale se vzděláním je spojen i proces výchovy, tudíž celkový harmonický rozvoj edukanta. Mezi pedagogické dovednosti patří oborové, didaktické, pedagogické znalosti, schopnost rozhodování se a konkrétní jednání. Celkově profesionalita edukátorů se zvyšuje zdravým sebevědomím a autoritou získanou u žáků, rodičů, kolegů a veřejnosti.

Autorita je zastoupena ve všech životních situacích na základě prosazování sociálních norem a hodnot. Autoři definují autoritu z několika pohledů, jako nejkompexnější se jeví výklad Vališové (2002, 102) že, autorita je „schopnost učitele prosadit se v řízení učební činnosti žáků a jeho oprávnění regulovat v tomto směru jejich chování.“ Toto právo dává učiteli ve školních institucích autorita školy, poté jeho vlastní socioprofesionální pozice a za třetí konkrétní osobnost ve smyslu určitého projevu jednání a chování. U edukátora pohybové rekreace je většinou slabší vliv organizace, ve které působí. Dále je možné znevažovat pedagogické vzdělání „edukátorů,“ kteří působí v zájmových kroužcích, sportovních organizacích, neboť se často vedle vychovatelů a trenérů jedná o dobrovolníky, studenty nebo rodiče, kteří chtějí svým dětem zajistit aktivní využití volného času.

Mezi konkrétní aspekty autority patří vysoká odborná úroveň, organizační a komunikační schopnosti, schopnost rozpoznat problém a adekvátně zasáhnout, metody hodnocení, psychická odolnost a charakterové vlastnosti. To vše se poté odráží v edukačním

procesu a zobrazuje se v podobě řídicích stylů. Edukátoři mají na výběr ze spousty metod a řídicích stylů, které jsou v textu popsány. Jednotlivý zvolený přístup vychází z reakce na konkrétní situace a vzhledem k osobnosti edukátora. Mezi metodami a řídicími styly není v aplikování v tělesné výchově a pohybové rekreaci spatřován rozdíl.

SEZNAM ZKRATEK

TR-tělocvičná rekreace

TV-tělesná výchova

REFERENČNÍ SEZNAM

BENDL, Stanislav. *Školní kázeň v teorii a praxi*. Praha: Triton, 2011. 208 s. ISBN 978-80-7387-432-2.

BERDYCHOVÁ, J. a kol. *Tělesná výchova pro studující učitelství základní školy*. 1. vyd. Praha: SPN, 1978.

ČESKO. Zákon č. 563/2004Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualizovani-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-lednu>.

HÁJEK Bedřich, PÁVKOVÁ, Jiřina a kol. *Školní družina*. 1. vyd. Praha: Portál 2003. 154 s. ISBN: 8071787515.

HÁJEK, Bedřich, HOFBAUER, Břetislav, PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 239 s. ISBN: 978-80-7367-473-1.

HANUŠ, Radek, CHYTILOVÁ, Lenka. *Zážitkově pedagogické učení*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009. 192 s. ISBN: 978-80-247-2816-2.

HODAŇ, Bohuslav. *Sociokulturní kinantropologie I. Úvod do problematiky*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. 213 s. ISBN: 80-210-4064-5.

HODAŇ, Bohuslav. *Sociokulturní kinantropologie II. Systémové pojetí tělesné kultury*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2007. 190 s. ISBN: 978-80-244-1826-1.

HODAŇ, Bohumil, DOHNAL, Tomáš. *Rekreologie*. 2. upr. a rozš. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008. 281 s. ISBN: 978-80-244-2197-1.

HODAŇ, Bohumil, HOBZA, Vladimír. *Financování tělesné kultury jako složky občanské společnosti*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2010. 214 s. ISBN: 978-80-244-2658-7.

HOLUŠOVÁ, Drahomíra a kol. *Jak psát diplomové a závěrečné práce*. 2. přeprac. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. 110 s. ISBN: 80-7067-841-0.

KALMAN, Michal, VAŠÍČKOVÁ, Jana (eds.). *Zdraví a životní styl dětí a školáků*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2013. 127 s. ISBN: 978-80-244-3409-4

KLIMTOVÁ, Hana. *Metodika tělesné výuky na 2. stupni základních škol z pohledu pedagogické praxe – náměty pro začínajícího učitele*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, 2010. ISBN: 978-80-7368-433-4.

KOLÁŘ, Zdeněk, VALIŠOVÁ Alena. *Analýza vyučování*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009. 232 s. ISBN: 978-80-247-2857-5.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*. 3. vyd. Praha: Portál, 2009. 279 s. ISBN: 978-80-7367-568-4.

KUČEROVÁ Stanislava. *Problém vztahu autority, hodnot a ideálů pohledem současné mládeže*. In Vališová, Alena a kol. *Autorita ve výchově*. Praha: Karolinum, 1999. 185 s. ISBN 80-7184-857-3.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele. Cesty k lepšímu vyučování*. 2.vyd. Praha: Portál, 2004. 155 s. ISBN: 80-7178-965-8.

MARTENS, Rainer. *Úspěšný trenér*. 3. dopl. vyd. Praha: Grada, 2006. 501 s. ISBN: 8024710110.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. 1. vyd. Praha: SPN, 1992. 223 s. ISBN: 8004252362.

MEŠKOVÁ, Marta. *Motivace žáků efektivní komunikací*. 1. vyd. Praha:Portál, 2012. 136 s. ISBN:978-80-262-0198-4.

MUŽÍK, Vladislav, KREJČÍ, Milada. *Tělesná výchova a zdraví*. Olomouc: Hanex, 1997. 139 s. ISBN 80-85783-17-7.

NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. 172 s. ISBN: 80-247-0738-1.

OLECKÁ, Ivana, IVANOVÁ, Kateřina: *Metodologie vědecko-výzkumné činnosti*. Olomouc: Moravská vysoká škola, 2010. 44 s. ISBN: 978-80-87240-33-5.

PÁVKOVÁ, Jiřina a kol. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 229 s. ISBN 80-7178-295-5.

PELIKÁN, Jiří. *Metodologie výzkumu osobnosti středoškolského profesora a jeho pedagogické působení*. 1. vyd. Praha: SPN, 1991. 147 s.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 5. aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013. 483 s. ISBN 978-80-262-0456-5.

PSTRUŽINA, Karel. *Atlas filosofie vědy*. 1999, in: E-Logos, přístup z: <http://nb.vse.cz/kfil/win/atlas1/atlas3.htm> [citace 2014-03-14].

RYCHTECKÝ, Antonín, FIALOVÁ, Ludmila. *Didaktika školní tělesné výchovy*. 1.vyd. Praha: Karolinum, 1995. 187 s. ISBN 80-7184-127-7.

SEKOT, Aleš. *Sociologické problémy sportu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. 224 s. ISBN: 978-80-247-2562-8.

ŠEĐOVÁ, Klára, ŠVAŘÍČEK Roman, ŠALAMOUNOVÁ Zuzana. *Komunikace ve školní třídě*. 1. vyd. Praha: Portál, 2012. 296 s. ISBN: 978-80-262-0085-7.

ŠEBRLE, Zdeněk a kol. *Didaktika školní tělesné výchovy dětí mladšího školního věku*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra tělesné výchovy, 1995. 103 s. ISBN: 80-7040-125-7.

TROJAN, Václav. *Pedagogický proces a jeho řízení*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer, 2014. 92 s. ISBN: 978-80-7478-539-9.

VALIŠOVÁ, Alena. *Asertivita v prostředí rodiny a školy. Pedagogické a psychologické kontexty v teorii a praxi*. Praha: ISV, 2002. 326 s. ISBN: 80-86642-03-8.

VALIŠOVÁ, Alena. *Jak získat, udržet a neztrácet autoritu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. 144 s. ISBN 978-80-247-2282-5.

VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana a kol. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 402 s. ISBN: 9788024717340.

VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana. (eds.) *Pedagogika pro učitele*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.

VALIŠOVÁ, Alena a kol. *Autorita ve výchově-vzestup, pád nebo pomalý návrat*. Praha: Karolinum, 1999. 185 s. ISBN: 80-7184-857-3.

VALIŠOVÁ Alena a kol. *Autorita a proměny jejího pojetí v edukačním prostředí*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2011. 337 s. ISBN 978-80-246-1939-2.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Návrh profesního standardu*. In WALTEROVÁ, E. (ed.). *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. 1. díl. Praha: UK PedF, 2001.

VETEŠKA, Jaroslav, TURECKIOVÁ, Michaela. *Kompetence ve vzdělání*. Praha: Grada, 2008. 78 s. ISBN 978-80-247-1770-8.

ZIELENIECOVÁ, Pavla. *Doplňkový text k předmětu Pedagogika ve studiu učitelství na MFF UK*. Praha 2012.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Lenka Dudlová
Katedra nebo ústav:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	doc. Mgr. Štefan Chudý, PhD.
Rok obhajoby:	2015

Název práce:	Aspekty autority učitele tělesné výchovy a edukátora pohybové rekreace
Název v angličtině:	The aspects of the authority of a physical education teacher and a physical recreation educator
Anotace práce:	Bakalářská práce definuje pojem autorita a dále rozbírá jednotlivé aspekty autority. Uvědoměním si, na čem je autorita založena, pomůže edukátorům autoritativně vystupovat v edukačním procesu, a tím pádem efektivněji vést edukaci. Vhodné nastavení mantinelů bude přinášet výsledky pro obě strany, jak pro edukanty (vytvoření vhodného klima a atmosféry), tak pro edukátory ve školní praxi nebo volném čase. Na základě analýzy a syntézy poznatků jsou určeny aspekty autority, které se liší z pohledu učitele tělesné výchovy a z pohledu edukátora pohybové rekreace.
Klíčová slova:	Pohybová aktivita, edukační proces, pedagogické dovednosti, kompetence, metody a styly řízení
Anotace v angličtině:	My bachelor thesis defines meaning of authority and discusses the various aspects of authority. Understanding of what authority is based can help to educators apply it in the education process. This allows much better education. Appropriate definition of barriers will produce results for both sides, both of educator (creation of a suitable climate and atmosphere) and educators in school practices or leisure. Based on the analysis and synthesis of knowledge they are determined aspects of authority, which differ in terms of physical education teachers from the perspective of an educator physical recreation.

Klíčová slova v angličtině	Physical activity, process of education, pedagogical skills, competencies, methods and management styles
Přílohy vázané v práci:	0
Rozsah práce:	42
Jazyk práce:	CZ