

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav pedagogiky a sociálních studií

**Bc. Silvie Červenková**

Obor: Učitelství pedagogiky pro SŠ a VOŠ

2. ročník – prezenční studium

## **ASERTIVNÍ PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE**

Diplomová práce

Vedoucí práce: PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D.

Olomouc 2013

Prohlašuji, že diplomovou práci jsem zpracovala samostatně a použila jen uvedeníh pramenů a literatury.

12. dubna 2013

.....  
Bc. Silvie Červenková

Děkuji PaedDr. Aleně Jůvové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce a poskytnutí cenných rad. Také děkuji všem přátelům a hlavně rodině, za neutichající psychickou podporu v období tvorby mé diplomové práce.

# Obsah

Úvod.....	6
1 Komunikace.....	7
1.1 Funkce komunikace.....	8
1.2 Druhy komunikace .....	10
1.3 Složky komunikace .....	11
1.3.1 Verbální komunikace .....	12
1.3.2 Neverbální komunikace .....	12
1.3.3 Komunikace činem.....	13
1.3.4 Bariéry v komunikaci.....	14
1.4 Pedagogická komunikace .....	15
1.4.1 Účastníci pedagogické komunikace.....	16
1.4.2 Pravidla pedagogické komunikace.....	17
1.4.3 Bariéry v pedagogické komunikaci.....	18
2 Asertivita.....	20
2.1 Asertivní práva a povinnosti.....	21
2.2 Agresivita, pasivita, manipulace .....	23
2.3 Asertivní dovednosti.....	24
2.4 Asertivita v pedagogických podmínkách .....	26
2.5 Autorita pedagoga .....	28
3 Osobnost žáka.....	31
3.1 Věk žáka .....	33
3.1.1 Starší školní věk.....	33
3.1.2 Adolescence .....	34
4 Osobnost učitele.....	36
4.1 Pedagogické dovednosti .....	36
4.2 Vyučovací styl učitele .....	37
4.3 Interakční styl učitele .....	38
4.4 Vyučovací proces .....	39
5 Charakteristika víceletých gymnázií.....	41

5.1 Postavení víceletých gymnázií v organizaci vzdělávací soustavy České republiky .....	41
6 Empirická část .....	43
6.1 Cíl průzkumu .....	43
6.2 Výzkumný problém .....	43
6.3 Metodologie .....	44
6.4 Výzkumný vzorek .....	45
6.5 Průběh výzkumu .....	46
7 Zpracování dat .....	47
7.1 Dotazníky – studenti .....	47
7.2 Pomocná otázka č. 1 .....	48
7.2.1 Shrnutí .....	58
7.3 Pomocná otázka č. 2 .....	58
7.3.1 Shrnutí .....	66
7.4 Pomocná otázka č. 3 .....	66
7.4.1 Shrnutí .....	69
7.5 Pomocná otázka č. 4 .....	69
7.5.1 Shrnutí .....	75
7.6 Mapa asertivity – učitelé .....	75
7.6.1 Shrnutí .....	78
8 Diskuse .....	79
Závěr .....	81
Seznam použité literatury .....	82
Seznam obrázků .....	86
Seznam tabulek .....	87
Přílohy .....	88

## Úvod

Spousta z nás se někdy v životě dostala do situace, ve které si nevěděla rady nebo nebyla spokojena s tím, jak na danou situaci zareagovala, či v ní jednala. Tyto situace v nás mohou navazovat pocity vlastní neschopnosti či úzkosti, že jsme byli pasivní nebo naopak, že jsme jednali příliš agresivně. Abychom uměli v takových situacích správně jednat, měli bychom se naučit správnému asertivnímu jednání. Asertivní jednání nám nabízí možnosti jak konfliktům předcházet i jak je správně řešit. Asertivita vnáší do mezilidských vztahů otevřeně a upřímně jednání na základě rovnocenného, partnerského vztahu a to jak mezi dospělými navzájem, tak i mezi dospělými a dětmi. Abychom asertivní jednání přijali za vlastní, je třeba se mu učit od nejútlejšího věku a to jak v rodině, tak i ve škole.

V této diplomové práci se zabývám asertivní komunikací pedagogů osmiletých gymnázií. Zajímalo mě, jestli se u pedagogů liší použité formy asertivní komunikace a to u studentů primy od studentů oktávy. Také mě zajímalo, jak sami pedagogové vnímají používání asertivní komunikace.

Práci jsem rozdělila na dvě části – teoretickou a empirickou. V teoretické části mé diplomové práce se věnuji vymezení pojmu komunikace, zabývám se jejími funkcemi, druhy i složkami. Pro zaměření mé diplomové práce je velmi důležitá podkapitola o komunikaci pedagogické. Nemohu opomenout ani kapitolu o asertivitě, ve které jsem se zabývala asertivními právy a povinnostmi, asertivními dovednostmi či asertivitou v pedagogických podmínkách. Pro hlubší pochopení kontextu jsem rovněž nastínila problematiku osobnosti žáka a osobnosti učitele. V poslední kapitole teoretické části se zabývám charakteristikou víceletých gymnázií.

V empirické části se věnuji samotnému průzkumu asertivity pedagogů. Oslovila jsem studenty primy a oktávy z Uherského Hradiště, Prostějova a Olomouce, aby se k této problematice vyjádřili na základě vyplnění dotazníků. Dále mě zajímaly postoje čtyř pedagogů osmiletých gymnázií k tomu, jak vnímají svoji vlastní asertivitu. Pedagogové se vyjadřovali na základě standardizovaného dotazníku na asertivitu od M. Króla.

# 1 Komunikace

Slovo komunikace pochází z latinského *communicare*, což znamená učinit společným, spojit se, radit se. Pod slovem komunikace si můžeme vybavit řadu různých věcí, někomu se vybaví například silniční komunikace, autobusová, železniční či letecká doprava. Pedagogický slovník popisuje komunikaci takto:

„Je to sdělování informací, myšlenek, pocitů, dorozumívání. Existuje množství definic od ryze technických až po psychoterapeutické.

- V mezilidské komunikaci se zajímáme o řadu aspektů dorozumívání, které lze shrnout do těchto otázek: kdo sděluje, co sděluje, proč to sděluje, pomocí čeho, komu to sděluje, s jakými obtížemi sdělování probíhá, jaký efekt sdělování má.
- Z pedagogického hlediska je důležitá sociální komunikace, která může probíhat pomocí mluvené řeči, psaného a tištěného slova, obrazového materiálu, gest (včetně znakové řeči). Mívá podobu jak přímého mezilidského styku, tak sdělování zprostředkovaného např. technickým zařízením.“<sup>1</sup>

Abychom si sjednotili termín komunikace, využijeme tři hlavní členění dle Gavory (2007):

- Nejčastěji chápeme komunikaci jako dorozumívání, pochopení se navzájem. Aby komunikace probíhala bez problémů a aby si lidé rozuměli, potřebují ovládat stejný jazyk, mluvit o stejné věci a také dosáhnout stejného myšlenkového souladu.
- Další vymezení komunikace označuje komunikaci jako sdělování. Dáváme tak druhým lidem na vědomí, co si myslíme a tím vyjadřujeme své postoje, pocity, myšlenky atd.

---

<sup>1</sup> PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009, s. 130.

- Komunikaci můžeme chápat jako výměnu informací mezi lidmi. V tomto případě je důležitá obousměrnost komunikace a to tak, že jeden komunikující sdělí informaci, druhý ji přijme a pak si role vymění.<sup>2</sup>

V naší práci budeme pracovat především s pojmem *sociální komunikace*, který se vyskytuje ve vyučovacím procesu. Sociální komunikace vyjadřuje sdělování informací mezi lidmi a je chápána jako obecný jev, který doprovází společenský styk. Jako účastníky komunikačního procesu můžeme označit *komunikant* a *komunikátor*. Předmětem sdělování je *obsah komunikace* (komuniké). Komunikace se nejčastěji spojuje s verbálními a nonverbálními (mimoslovními) projevy.<sup>3,4</sup>

## 1.1 Funkce komunikace

Je časté, že se jednotlivé funkce navzájem překrývají, proto nejsou hranice mezi jednotlivými funkcemi jednoznačné.

„Komunikace plní funkce:

- *formativní* – předávání určitých informací, faktů, dat mezi lidmi;
- *instruktivní* – je to v podstatě funkce informační, ale s přídavkem vysvětlení významů, popisu, organizace, návodu, jak něco dělat, jak něčeho dosáhnout;
- *přesvědčovací* – působení na jiného člověka se záměrem změnit jeho názor, postoj, hodnocení nebo způsob konání (racionální přesvědčování pomocí argumentů, pomocí logiky, emocionální přesvědčování formou působení na city, dost manipulativní);

<sup>2</sup> GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikácii*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2007, s. 7.

<sup>3</sup> SVATOŠ, T. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006, s. 28.

<sup>4</sup> KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme*. Praha: Svoboda, 1988, s. 20.



- *posilovací a motivující* – patří svým způsobem do funkce přesvědčovací. Jde o posilování určitých pocitů sebevědomí, vlastní potřebnosti, o posilování vztahu k něčemu;
- *zábavná* – je o to, pobavit, rozesmát, vyplnit čas komunikováním, které vytváří pocit pohody a spokojenosti;
- *vzdělávací a výchovná* – specificky uplatňována zejména prostřednictvím institucí, sycena je funkcí informativní, instruktivní, ale i funkcemi dalšími;
- *socializační a společensky integrující* – vytváření vztahů mezi lidmi, sblížení, navazování kontaktů, posilování pocitu sounáležitosti a vzájemné závislosti. Komunikace závisí také na naší společenské úrovni, v jakých společenských segmentech se nacházíme a do jakých chceme patřit. Každá společenská vrstva má poněkud odlišný způsob komunikace, a není tím myšleno pouze rozdělení podle majetku, společenského postavení a vzdělání, ale také podle věku, podle stupně vyspělosti člověka (pubescenti komunikují jinak než čtyřicátníci);
- *osobní identity* – na úrovni osobnosti, pro JÁ je komunikace velmi důležitou aktivitou. Pomáhá nám totiž ujasnit si spoustu věcí o sobě samém, uspořádat si své postoje, názory, sebevědomí a osobní aspirace. Jde o ratifikaci sebepojetí;
- *poznávací* – souvisí úzce s funkcí informativní. Toto je pojetí spíše z pohledu komunikanta, kdežto informativní zahrnuje pojetí z pohledu komunikátora i komunikanta. Umožňuje sdělovat si každodenní zážitky, vzpomínky a plány. Prostřednictvím zkušeností jiných lidí konzervujeme ve zkrácené podobě informace, které bychom vlastními zkušenostmi nebyli schopni v takové šíři prožít;
- *svěřovací* – slouží ke zbavování se vnitřního napětí, k překonávání těžkostí, sdělování důvěrných informací, většinou s očekáváním podpory a pomoci. Sdílení pocitů, možnost probrat myšlenky, které člověka trápí, je pro každého jedince silnou podporou (praktika „suché vrby“, svěřená bolest je poloviční bolest). Může mít různou hloubku. Může jít o přímou, empatickou snahu pomoci s maximální mírou identifikace, nebo to může

být pouhé akceptování pocitové úrovně v podobě porozumění, bez jakýchkoliv snah hodnotit;

- *úniková* – když je člověk sklíčený, otrávený, znechucený, může mít chuť si s někým nezávazně popovídat o věcech neutrálních, odreagovat se od starostí, od shonu.<sup>5</sup>

## 1.2 Druhy komunikace

Setkáváme se s tím, že celá řada druhů komunikace bývá spojována v jednom projevu, v jedné prezentaci jako podpurné působení a to často i nekontrolovatelně a neúmyslně. Komunikace můžeme dělit podle toho, zda je:

- *záměrná* – komunikátor kontroluje to, co prezentuje a způsob komunikace tedy odpovídá jeho záměru,
- *nezáměrná* – komunikátor vyslovuje svůj projev jiným způsobem, než měl původně v úmyslu, což bývá ovlivněno trémou nebo jinými emocemi,
- *vědomá* – komunikátor má pod kontrolou co říká, a jakým způsobem to říká a do jisté míry se pojmy *záměrná* a *vědomá* komunikace překrývají,
- *nevědomá* – projev komunikujícího není kompletně pod jeho vědomou kontrolou a *nevědomá* komunikace se taktéž částečně překrývá s významem komunikace *nezáměrné*,
- *kognitivní* – je to komunikace logická, racionální, smysluplná a jsou zde preferovány logické argumenty a racionalita,
- *afektivní* – komunikuje se prostřednictvím emočních projevů, tzv. působením na city,
- *pozitivní* – vyjadřuje souhlas, přijetí, obdiv a také nadšení,
- *negativní* – signalizuje odmítnutí, odpor, útočení, pokárání, kritiku, ale také předstírání, skrývání a zatajování,
- *shodná* – informace, které si lidé navzájem sdělují, jsou ve shodě, neodporují si obsahově, ani formálně,

---

<sup>5</sup> MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada, 2003, s. 21-22.

- *neshodná* – je opakem komunikace shodné,
- *asertivní* – což znamená sebezprosažení a respekt,
- *agresivní* – bývá útočná, bezohledná a sobecká vůči jiným lidem,
- *manipulativní* – používá úskoků a neférových forem jednání,
- *pasivní* – je ústupná, uhýbající, úniková a bojácná,
- dále můžeme dělit komunikaci na *interpersonální, intrapersonální, skupinovou, masovou, mezikulturní* atd.<sup>6</sup>

Jedním z druhů komunikace je také *neefektivní komunikace*, která obsahuje direktivní tón, křik, příkazy, nepříjemný výraz, pohled stranou, nejasnost, nekonkrétnost, arogance, nadřazenost, hrozby, kontrola před uplynutím doby, vzkaz přes třetí osobu, nátlak, citové vydírání, manipulace, přetěžování, nedostatek informací, kritika osoby, připomínání minulých chyb, posměch, ironie, úsečnost.<sup>7</sup>

### 1.3 Složky komunikace

Základní dělení komunikace, jež se nejčastěji využívá, a které nejvíce vystihuje potřeby klasifikace komunikačního procesu, je dělení na verbální a neverbální komunikaci. Tyto dvě formy se navzájem doplňují, nebo jedna může zcela nahrazovat druhou. V některých situacích mohou být verbální a neverbální projevy v rozporu, jelikož lidé často něco říkají, ale jejich chování tomu neodpovídá.

---

<sup>6</sup> MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada, 2003, s. 32-35.

<sup>7</sup> KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2007. s. 25.

### 1.3.1 Verbální komunikace

Verbální komunikací je míněno vyjadřování pomocí slov a to prostřednictvím jazyka. Může být přímá nebo zprostředkovaná, mluvená nebo psaná, živá nebo reprodukováná. Verbální komunikací se zabývá mnoho oborů, ale nejvíce lingvistika. Je součástí každodenního sociálního života a odlišuje nás od jiných živých tvorů. Je důležitá také ve vyučovacím procesu, protože díky ní zprostředkujeme informace, které slouží k předávání vědomostí a osvojování nových poznatků. Tím se rozvíjí poznávací stránka studentů a bez ní by si mohl učitel s žáky jen těžko porozumět.

Při komunikaci je význam slov vždy dotvářen neverbálními prostředky a svrchním tónem řeči. Jednotlivá slova se nedají oddělit od neverbálních složek komunikace. Každé slovo je složeno z písmen a slovem je proto, že označuje určitý více nebo méně konkrétní předmět, jež je lidem známý sám o sobě a zároveň je lidem známý jeho mimojazykový fakt, k němuž se vztahuje jazykový znak. Verbální komunikaci doprovází celá řada jevů, na které si musíme dávat pozor, jsou jimi síla a výška hlasu, přízvuk, dynamika, tempo, pauza apod.<sup>8</sup>

### 1.3.2 Neverbální komunikace

Termín neverbální komunikace nahrazujeme synonymem mimoslovní komunikace nebo ji také můžeme označit za řeč těla. Neverbální komunikací doplňujeme komunikaci verbální a tím zesilujeme její účinek. Občas stačí pouhé gesto či mimika a pak není potřeba říkat žádná slova. V případě, že řekneme slova, která nesouhlasí s verbálním chováním, tak posluchač věří spíše neverbálnímu chování než řeči. Mimoslovní komunikace je úzce spjata s kulturními vlivy. Většinu neverbálních signálů se člověk naučí v dětství a to nejčastěji od svých rodičů.

---

<sup>8</sup> MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada, 2003, s. 113.

„Antropolog Albert Mehrabian odhalil, že pouze 7 % informací, které získáváme z rozhovoru, nám poskytují slova. Z tónu a barvy hlasu získáváme 38 % a 55 % z řeči lidského těla.

Při nonverbální komunikaci jde tedy o to, co si sdělujeme:

- výrazy obličeje (mimika),
- pohledy (řeč očí),
- pohyby (kinetika),
- fyzickými postoji (konfigurací všech částí těla),
- dotekem (haptika),
- přiblížením či oddálením (proxemika),
- tónem řeči,
- úpravou zevnějšku a životního prostředí.<sup>9</sup>

Dělení prostředků neverbální komunikace podle Gavory:

- *paralingvistickými prostředky* se realizuje slovní vyjadřování. Řadíme sem hlasitost, rychlost a pauzy řeči, slovní důraz a barva hlasu atd.,
- *extralingvistickými prostředky* se vyjadřují mimoslovní prostředky komunikace, nevyjadřují se zvukem, ale tělem. Patří sem gesta, mimika, pohled, poloha a držení těla apod.<sup>10</sup>

### 1.3.3 Komunikace činem

Je důležitým druhem komunikace, avšak často je mu v teoretické a výzkumné oblasti věnovaná malá pozornost. Tato komunikace zahrnuje způsoby jednání s druhými lidmi, ve školních podmínkách je to jednání učitele s žáky i jednání žáků s učiteli a zahrnuje také způsoby chování. Je to určitý způsob jednání a obsahuje to, co se dělá a jak se to dělá. Patří sem zejména postoje, např. postoj učitele k nepřipravenému žákovi, k výchovným situacím a třeba také k individualitě žáka. Součástí této komunikace je i to, co se dělat nemá, například to, že se žák nepři-

---

<sup>9</sup> NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005, s. 46.

<sup>10</sup> GAVORA, P. *Učitel' a žiaci v komunikácii*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2007, s. 124.

praví, že zapomene domácí úkol, nepřinese si určité věci atd. Postoje se vyjadřují mimořádně srozumitelně činy a to zvláště postoje k lidem, věcem i činnostem. Je to hodnotová oblast, jejíž hlavní dominantou je sdělování činy.<sup>11,12</sup>

### 1.3.4 Bariéry v komunikaci

Mnoho lidí se při komunikaci setkalo s problémy, s překážkami, které mu nějakým způsobem komplikovaly interpersonální komunikaci. Je důležité, abychom se komunikačním bariérám snažili vyhýbat a odstraňovat je. Mohou být interní, což znamená, že jsou dány nějakými osobnostními problémy komunikujícího, a externí, jež se projevují jako rušivý element prostředí.

Mezi interní bariéry nečastěji řadíme například obavu z neúspěchu, nepřípravenost na komunikování, fyzické nepohodlí, bariéra v podobě xenofobie, neúcty, povýšenectví, nesoustředěnost na komunikaci nebo různé stereotypy v komunikaci. K externím bariérám řadíme nezvyklé prostředí, které může působit rušivě. Vyrušování třetí osobou a také hluk a vizuální rozptylování.<sup>13</sup>

Výkon každého člověka je podmíněný více činiteli, které jsme si vyjmenovali výše. Při komunikaci je důležité, jak člověk vnímá svoji osobní zdatnost neboli „*self-efficacy*“.<sup>14</sup> Ta pak ovlivňuje výkon určité činnosti a také její kvalitu. Nevystupuje jako izolovaná vlastnost člověka, ale ukazuje se, že má blízko k sebepoznání a sebehodnocení. Osobní zdatnost se uplatňuje v konkrétní situaci, při konkrétní činnosti a při řešení specifických úloh.<sup>15</sup>

---

<sup>11</sup> NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005, s. 57.

<sup>12</sup> KRÍVOHLAVÝ, J. *Komunikace učitelů se žáky*. Olomouc: Krajský pedagogický ústav, 1987. s. 45.

<sup>13</sup> MIKULAŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada, 2003, s. 133-134.

<sup>14</sup> *Self-efficacy je pojem, který se nepřekládá snadno a jeho označení je nejednotné. Někteří psychologové ho překládají jako vlastní účinnost, osobní zdatnost nebo vlastní efektivita.*

<sup>15</sup> GAVORA, P., MAJERČÍKOVÁ, J. Vnímaná zdatnost' (self-efficacy) učitel'a: oblast' vyučování a oblast' spolupráce s rodiči. *Pedagogická orientace*, 2012, roč. 22, č. 2, s. 206.207.

## 1.4 Pedagogická komunikace

Pedagogická komunikace je chápána z různých hledisek, můžeme ji označit za specifický příklad komunikace sociální, která sleduje pedagogické cíle, pomáhá vychovávat a vzdělávat. Jsou zde přesně určeny časové a prostorové podmínky, účastníci (učitelé, žáci, třída, rodiče, apod.), je stanoven cíl, obsah, a jsou předem předepsána pravidla styku mezi učitelem a žákem. Z mnoha definic, které vystihují pedagogickou komunikaci, vybereme definici od Gavory:

„Pedagogická komunikace je definována jako vzájemná výměna informací mezi účastníky výchovně-vzdělávacího procesu, která slouží výchovně vzdělávacím cílům. Informace se v ní zprostředkovávají jazykovými i neязыkovými prostředky. Má stránku obsahovou, procesuální a vztahovou.“<sup>16</sup>

Názory na funkce pedagogické komunikace se stále ještě vyvíjejí a mění, avšak můžeme si vymezit šest základních funkcí, které pedagogická komunikace plní:

- pedagogická komunikace zprostředkovává společnou činnost účastníků a jejich jednotlivé pracovní postupy,
- napomáhá vzájemnému působení účastníků v nejširším slova smyslu,
- zprostředkovává osobní i neosobní vztahy,
- formuje všechny účastníky pedagogického procesu,
- vychovává a vzdělává,
- konstituuje vzdělávací systém.

Pedagogická komunikace má alespoň tři roviny, které se navzájem ovlivňují, doplňují a prostupují. Tato komunikace se dá předem promyslet a detailně připravit. Učitel může dopředu odhadnout, jak tato komunikace bude probíhat.

---

<sup>16</sup> GAVORA, P. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda, 1988, s. 22.

Samotnou realizaci komunikace ovlivňuje učitelův postoj k žákům, rozdílná očekávání či navyklé stereotypní jednání.

Tak jako si můžeme komunikaci předem připravit, tak se setkáváme i s komunikací, která dopředu připravit nelze a pak se tato komunikace odehrává v jedinečných a neopakovatelných pedagogických situacích. Učitel musí tyto situace předvídat a být připraven je vyřešit. Tyto situace bývají často emocionálně vypjaté a je nutné se vcítit do stavu druhého člověka a pohotově reagovat. I když se tyto situace v naprosto shodné podobě již nevyskytují, je třeba, aby se z nich učitel poučil, a příště v obdobném případě ho to nezastihne nepřipraveného.

Dovednost komunikovat lze systematicky nacvičovat a rozvíjet, a proto jak učitelé, tak žáci by měli být speciálně připravováni na mezilidskou komunikaci.<sup>17</sup>

#### 1.4.1 Účastníci pedagogické komunikace

Jako hlavní účastníky pedagogické komunikace spatřujeme učitele a žáka, avšak vidíme, že jde o značně nesouměrné komunikační partnery. Nesouměrnost spatřujeme jak v rovině kvantitativní, tak v rovině sociální. Učitel je ten, kdo stojí před žáky a tudíž musí určovat pravidla komunikace. Komunikace je prostředkem k tomu, aby se ve třídě realizovaly (otevíraly, rozvíjely) mezilidské vztahy.

Vztahy ve třídě můžeme popsat ve dvou rovinách. V první rovině jde o rozdělení vztahů na symetrické a asymetrické, ve druhé rovině jde o vztahy preferenční. V běžné třídě vstupují účastníci komunikace do těchto vztahů:

- učitel x žák,
- učitel x třída,
- učitel x skupina žáků,
- žák x třída,
- žák x skupina žáků,

---

<sup>17</sup> MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: SPN, 1989. s. 30-31.



- žák x žák,
- skupina žáků x skupina žáků,
- skupina žáků x třída.

První tři vztahy jsou *asymetrické*, učitel v nich má nadřazené postavení, rozhoduje o tom, jakým stylem bude komunikace probíhat, kdo s kým, o čem, jak dlouho a jakým způsobem bude komunikovat.

Vztahy mezi rovnocennými partnery jsou *symetrické*, zde řadíme zbylých pět vztahů v členění, viz výše. Pokud však žáci pracují ve skupině a učitel zvolí jednoho z žáků jako vedoucího skupiny, vztahy se stávají asymetrickými.

V případě pedagogické komunikace žák nekomunikuje jen s druhými osobami, ale taky sám se sebou, tato komunikace se nazývá *intrakomunikací*. Během vyučovacího procesu jsou žákovi kladeny různé otázky a úkoly, na ty musí hledat odpověď, jakoby tedy musel vést rozhovor sám se sebou. Intra-komunikace se nepojí jen s žáky, ale je neoddelitelně spjata s myšlením člověka.<sup>18</sup>

#### 1.4.2 Pravidla pedagogické komunikace

Průběh pedagogické komunikace bývá ovlivněn tím, do jaké míry jsou stanovena pravidla komunikace. Komunikační pravidla jsou dána společensky a bývají zveřejněna buďto ústně, nebo v nějakém dokumentu, v našem případě ve školním řádu.

„Pravidla chování ve třídě jsou formální prohlášení, v nichž jsou žáci seznámeni s všeobecnými pokyny ohledně vyžadovaného a zakázaného chování.“<sup>19</sup>

Komunikační pravidla určují čtyři skupiny, kterými jsou škola, rodina, daná společnost a výsledek složitého procesu střetu zájmů mezi učitelem a žákem. Avšak velký počet pravidel často ztrácí svoji funkčnost, protože žáci se podle nich nechovají a nedodržují je. Pro užívání menšího počtu pravidel uvádí Cangelosi tyto důvody:

<sup>18</sup> GAVORA, P. *Učitel' a žiaci v komunikácii*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2007, s. 29-32.

<sup>19</sup> CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy*. Praha: Portál, 1996, s. 120.

- méně pravidel se lépe zapamatuje než mnoho,
- jednotlivé pravidlo se v malém počtu bude zdát jako důležité,
- pravidla, která jsou funkční, apelují na zdravý rozum žáka a vedou k tomu, aby žák přemýšlel o tom, jak se chová,
- funkční pravidla se zaměřují spíše na účelné chování než na nefunkční formality.<sup>20</sup>

### 1.4.3 Bariéry v pedagogické komunikaci

„Pedagogickou komunikace ovlivňují a limitují tyto hlavní faktory:

- prostorové omezení pedagogické komunikace (probíhá v místnostech k tomu určených – učebně, laboratoři, tělocvičně, školní knihovně atd.),
- časová limitovanost (jednostranně vymezen čas rozvrhem hodin, délkou vyučovací jednotky, absence komunikace učitele při domácí přípravě žáků aj.),
- vymezení obsahu a programu komunikace (volnost učitele je v určité míře ovlivňována učebními osnovami, rozpisem pedagogických úkolů na vyučovací jednotku, tématem hodin atd.),
- vymezení pedagogické komunikace pravidly chování (limitováno sociální rolí učitele a žáka, vztahem podřízeného a nadřízeného),
- vliv prostorového rozmístění žáků na pedagogickou komunikaci (význam má umístění žáka a učitele ve třídě),
- vliv vyučovací metody na pedagogickou komunikaci (často převládaly slovní projevy učitele ve výuce),
- pedagogická komunikace je limitována organizační formou výuky (způsob komunikace ovlivňují všechny tři základní formy vyučování – hromadné, skupinové i individualizované),

---

<sup>20</sup> CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy*. Praha: Portál, 1996, s. 122.

- vliv asymetrie sociálních rolí na pedagogickou komunikaci (dáno sociální rolí učitele a rolemi žáka, učitelovým sociálním statutem a statutem žáka, které jsou rozdílné).<sup>21</sup>

I ve školních podmínkách, zvláště v pedagogické komunikaci, může docházet k tomu, že si učitel není sebou jistý. Profesní zdatnost učitele je jeho přesvědčení o schopnostech něčeho ve svém povolání dosáhnout bez ohledu na jeho skutečné kompetence. Učitel je schopen ovlivňovat výkon žáků, jejich disciplínu, prospěch, schopnost řešit učební problémy žáka ve škole apod. Osobní zdatnost ovlivňuje učitele v jeho rozhodování o tom, co a jak bude ve třídě dělat, je to tedy významná autoregulační schopnost člověka. Čím vyšší je osobnostní zdatnost, tím náročnější postupy si učitel volí a je i odolnější vůči překážkám a těžkostem.<sup>22</sup>

---

<sup>21</sup> VALIŠOVÁ, A. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2008, s. 223-224.

<sup>22</sup> GAVORA, P., MAJERČÍKOVÁ, J. Vnímaná zdatnost' (self-efficacy) učitel'a: oblast' vyučovania a oblast' spolupráce s rodičmi. *Pedagogická orientace*, 2012, roč. 22, č. 2, s. 207.

## 2 Asertivita

Pod pojmem asertivita si můžeme představit širokou škálu lidského chování v interakci se sociálním prostředím. Jednání člověka významně ovlivňují jak vrozené, tak i získané faktory. Slovo „*assert*“ po přeložení z angličtiny znamená tvrdit, prosazovat, uplatňovat, trvat.

Definice asertivity je nespočetná řada a je na ni nahlíženo z mnoha hledisek, a to například z pohledu filozofie, sociologie a pro naši práci je důležitý pohled pedagogický.<sup>23</sup>

Pro lepší orientaci uvádím tyto definice v abecedním pořadí podle příjmení autorů.

„Asertivní komunikací je míněn vlastní jasný i výstižný, a zároveň také čestný i nenucený projev, přizpůsobený posluchačově slovní zásobě, tedy bez nadměrného užívání odborných výrazů, nevhodného zkracování, akronymů či slangu, a to zejména na úkor jeho způsobilosti porozumět smyslu toho, co mělo být vyjádřeno.“<sup>24</sup>

„Asertivita je soubor pravidel a jednacích technik vedoucí ke zdravému, přiměřenému sebeprosazení v komunikaci. Bez zbytečné ústupnosti, bez zbytečné agrese. Je to férový pocit zodpovědnosti za své činy a vyžadování téhož od druhých. Dobrá asertivita má kouzlo přiměřenosti.“<sup>25</sup>

„Asertivní jednání se zpravidla definuje jako jednání, které není ani pasivní, ani agresivní. Může být celoživotní strategií v jednání.“<sup>26</sup>

---

<sup>23</sup> VALIŠOVÁ, A. *Asertivita v prostředí rodiny a školy*. Praha: ISV nakladatelství, 2002. s. 13.

<sup>24</sup> BISHOP, S. *Jste asertivní?* Praha: Computer Press, 2000. s. 61

<sup>25</sup> GRUBER, D. *Zlatá kniha komunikace*. Ostrava: Gruber-TDP, 2009. s. 35.

<sup>26</sup> MEDZIHORSKÝ, Š. *Asertivita*. Praha: Elfa, 1991. s. 9.

„Podle Nováka (2003) je asertivita:

- odpovědnost za sebe,
- umění stát si za svým,
- jasná vize, kam směřovat, což může, ale rozhodně nemusí být vůdcovství,
- klid v krizi,
- chladný v ohni – vyrovnání se s kritikou,
- radost z úspěchů a schopnost o ně usilovat bez přehnané skromnosti,
- rovnováha chtění a povinnosti,
- naslouchání druhým, komunikace bez agrese.<sup>27</sup>

Podle Vališové (1994) můžeme asertivitu rozlišovat podle míry intenzity chování do čtyř základních skupin:

- *základní asertivita* – vyjadřuje jednoduché, přímé a nekomplikované vyjádření pocitů, představ, myšlenek, názorů a postojů,
- *empatická asertivita* – na rozdíl od základní asertivity vyjadřuje i vnímavost a citlivost vůči jiným lidem,
- *stupňovaná asertivita* – můžeme k ní přejít, pokud druhá strana ignoruje naše stanoviska a porušuje naše osobní práva,
- *konfrontativní asertivita* – užíváme ji tehdy, když vidíme rozpor mezi slovy a skutky partnera. Tento postup můžeme vhodně používat v pedagogických situacích a to jak ve škole, tak i v rodině.<sup>28</sup>

## 2.1 Asertivní práva a povinnosti

Základem asertivity je to, aby se člověk rozhodoval sám za sebe a za svoje rozhodnutí byl zodpovědný. Člověk, který se chce jasně a jednoznačně projevit, jednat slušně avšak důrazně, odolávat manipulujícímu okolí, vyznat se sám v sobě i v druhých, umět si stát za svým názorem, měl by ovládat základní „asertivní

---

<sup>27</sup> NOVÁK, T. *Asertivita jako lék v profesních a mezilidských vztazích*. Praha: C. H. Beck, 2003. s. 6.

<sup>28</sup> VALIŠOVÁ, A. *Asertivita v rodině a ve škole*. Praha: H+H, 1994. s. 15-17.

lidská práva“. Základem těchto práv je zásada, že nikdo s námi nemůže zdárně manipulovat, pokud mu to sami nedovolíme.<sup>29</sup>

V literatuře, například Novák (2003), se uvádí deset základních asertivních práv, a to právo:

- sám posuzovat své vlastní chování a city a být za ně zodpovědný,
- nenabízet žádné omluvy a výmluvy ospravedlňující naše chování,
- posuzovat, zda a nakolik jsme zodpovědní za řešení problémů druhých lidí,
- změnit svůj názor,
- říci „já nevím“,
- být nezávislý na dobré vůli ostatních,
- dělat chyby a být za ně zodpovědný,
- dělat nelogická rozhodnutí,
- říci „já ti nerozumím“,
- říci „je mi to jedno“.<sup>30</sup>

Podle našeho názoru jsou pro pedagoga nejdůležitější první čtyři asertivní práva, podle nichž by se měl při své pedagogické činnosti řídit. Každý pedagog, by měl být odpovědný za své činy, a proto by měl zvážit každé své rozhodnutí a jeho následné dopady. Avšak pedagog nemusí být zodpovědný za všechny skutečnosti, které se dějí ve vyučovacím procesu. Pokud si učitel neví s nějakým problémem rady, je vhodné, aby se s ním obrátil na jiného odborníka z řad pedagogického sboru. Ani učitel nemusí vědět všechno, ale měl by si umět v dané situaci poradit a vhodně ji řešit.

Tak jako existují asertivní práva, tak existují i asertivní povinnosti. Je důležité, aby člověk věděl, co chce a čeho si přeje dosáhnout. Nést zodpovědnost za následky svého jednání a nenalhávat si něco, co není pravda. Umět dobře naslouchat druhým lidem a nestydět se říci, co máme na mysli. Člověk by měl

---

<sup>29</sup> CAPPONI, V., NOVÁK, T. *Asertivně do života*. Praha: Grada, 1994. s. 41.

<sup>30</sup> NOVÁK, T. *Asertivita jako lék v profesních a mezilidských vztazích*. Praha: C. H. Beck, 2003. s. 40.

respektovat, že na otázku je možná, jak kladná, tak záporná odpověď. A v ne-poslední řadě, pokud chceme jednat asertivně, musíme se vzdát manipulace s druhými lidmi. Asertivitu používáme pouze tam, kde je vhodná a má šanci na úspěch.<sup>31</sup>

## 2.2 Agresivita, pasivita, manipulace

V životě je někdy těžké odlišit, zda je naše jednání asertivní, či nejde už o projevy agresivity nebo submisivního jednání. Je důležité, abychom našli hranici mezi asertivitou a agresivitou. Může se stát, že člověk velmi snadno sklouzne z asertivně sebejistého jednání do suverenity, nepřiměřené sebejistoty nebo až k rozličným stupňům agresivity.

Pokud člověk jedná pasivně, ustupuje a pocítuje ztrátu vlastní hodnoty a sebeúcty. Když je naše jednání agresivní, vyvolává u druhých protiútok nebo pasivitu. Tímto agresivním chováním podsuňujeme protějšku své myšlenky, názory, pocity, vynucujeme si jejich přijetí, kdežto při pasivním chování přijímáme a vzdáváme se vlastních. Ani jeden z těchto extrémů není pro život dobrý.<sup>32</sup>

„Pasivně jednající člověk nedovede jasně sdělit svá přání a potřeby. Stejně je ovšem „bezbranný“ vůči požadavkům druhých. Chybí mu jistota v jednání, trápí ho, že se nedovede přiměřeně uplatnit. Neodolá manipulativním trikům. Stačí, aby v projevu druhé strany byla špetka kritiky, a místo toho, aby trval „na svém“, začne se omlouvat, vysvětlovat, vymlouvat. Snadno se dostane do situace, kdy nejenže vůbec nedosáhne svých cílů, ale potvrdí svoji roli nemožného individua. Neúspěchy snižují i tak nepřilíš silné sebevědomí. Někdy se snaží situaci zvládnout manipulací s druhými, což ovšem není ve své podstatě nic jiného než rafinovaná skrytá agrese.“<sup>33</sup>

Člověk, který jedná agresivně, se prosazuje na úkor druhých lidí. Práva a požadavky druhých jsou pro něj nedůležitá a tak ponižuje a sráží sebedůvěru ostatních.

<sup>31</sup> NOVÁK, T., KUDLÁČKOVÁ, Y. *Jak se prosadit asertivně*. Praha: Grada, 2000. s. 75-78.

<sup>32</sup> VALIŠOVÁ, A. *Asertivita v rodině a ve škole*. Praha: H+H, 1994. s. 18-19.

<sup>33</sup> CAPPONI, V., NOVÁK, T. *Asertivně do života*. Praha: Grada, 1994. s. 35.

Agresivně jednající člověk někdy dosáhne svého, ale lidé k němu pak mají záporný vztah a chovají se k němu tak jak on k nim. Takto jednající lidé se pouze dočasně zbaví napětí, avšak často nedosáhnou toho, oč usilovali.<sup>34</sup>

Manipulace je v podstatě nečestná, i tak ji přesto občas používáme, někdy nevědomě, jindy zase vědomě. Osoba, která je manipulativní se snaží oklikou dosáhnout toho, co chce. Lidé, jež velmi často manipulují s druhými, nemívají upřímné a hluboké vztahy. Pro manipulativní chování je typická hysterická osobnost, která k manipulaci používá pláč, křik, výčitky, lichotky, sliby atd. Takto jednající lidé činí druhého odpovědným za vývoj a řešení nějaké situace a navozují pocity důležitosti, viny nebo ohrožení a snaží se tak donutit druhého člověka, aby mu vyhověl.<sup>35</sup>

Medzihorský (1991) ve své knize uvádí základní typy jednání, mezi které patří chování pasivní, agresivní a asertivní.

- *pasivní chování* – jedinec se snaží vyhnout konfliktu, jeho seberespekt je snížený a jeho potřeby jsou nenaplněny, často se cítí zraněný, v podstatných věcech nedosahuje pokroku,
- *agresivní chování* – takto jednající jedinec se snaží dosáhnout toho, co chce a vyhrát za každou cenu, jeho vztahy jsou narušené, u druhých vytváří vůči sobě nepřátelství,
- *asertivní chování* – pro jedince je důležitá komunikace a vzájemný respekt, svým jednáním může dosáhnout požadovaných cílů, rozvíjí účinné vztahy s druhými lidmi, udržuje a buduje seberespekt.<sup>36</sup>

### 2.3 Asertivní dovednosti

Při užití asertivních dovedností je důležité, abychom přecházeli z jedné dovednosti do druhé a v koordinaci jednotlivých postupů dle kontextu a reakcí

---

<sup>34</sup> CAPPONI, V., NOVÁK, T. *Asertivně do života*. Praha: Grada, 1994. s. 35.

<sup>35</sup> PRAŠKO, J., PRAŠKOVÁ, H. *Asertivitou proti stresu*. Praha: Grada, 1996. s. 21.

<sup>36</sup> MEDZIHORSKÝ, Š. *Asertivita*. Praha: Elfa, 1991. s. 36.



protějšku. Avšak nemůžeme použít všechny techniky najednou. V odborné literatuře můžeme najít různá členění asertivních dovedností.

Asertivní dovednosti jsou zároveň technikami, které člověku umožňují se přiměřeně uplatnit v nejrůznějších situacích. Medzihorský (1991) sem řadí tyto techniky:

- *pokažená gramofonová deska* – spočívá v klidném opakování toho, co chcete, učí vytrvalosti v prosazování svého, bez nutnosti připravených argumentů nebo pocitu zlosti. Umožňuje ignorovat manipulaci a trvat přitom na svém;
- *otevřené dveře* – tato technika učí akceptovat manipulativní kritiku tak, že v tom co říká, může být něco pravda. Dovoluje člověku být konečným soudcem sebe samého i toho, co dělá. Jedinec přijímá kritiku klidně a neposkytuje kritikovi žádné posílení;
- *sebeotevření* – usnadňuje sociální komunikaci pomocí sdělování kladných i záporných aspektů jedincovi osobnosti a chování;
- *volné informace* – umožňuje rozpoznávat v konverzaci důležité prvky a zároveň nenabízet volné – nevyžádané informace o sobě. Tato technika napomáhá snižování plachosti při zahajování rozhovoru a usnadňuje jej oběma stranám;
- *negativní aserce* – učí přijímat jedincovy chyby a omyly (aniž by se musel omlouvat), tak že souhlasí s kritikou jeho skutečných chyb. Napomáhá k posouzení vlastního chování bez obrany, úzkosti nebo popírání chyby, avšak zároveň omezuje zlost a agresivitu daného člověka;
- *negativní dotazování* – tato technika vede k aktivní podpoře kritiky, jejímž cílem je použít získané informace;
- *selektivní ignorování* – nám usnadňuje vyrovnávat se s kritikou, přičemž na kritiku manipulativní, nevěcnou a obecnou nereagujeme. Dáme dotyčnému najevo, že jsme slyšeli, ale k podstatě věci se už nevyjadřujeme;
- *přijatelný kompromis* – tam, kde není v sázce jedincova sebeúcta, je dobré v rámci sebeprosazení nabídnout přijatelný kompromis. Avšak tam, kde je

v sázce osobní sebehodnocení, kompromisy při asertivním jednání neexistují.<sup>37</sup>

K těmto osmi základním asertivním dovednostem můžeme přidat ještě další asertivní techniky. Radíme sem „*reakci zpětnou vazbou*“, ta je základem kvalitní komunikace a používá se pro poskytnutí informace o tom, jak na nás určité chování působí. Rozlišujeme pozitivní a negativní zpětnou vazbu a poskytujeme tak konkrétní informaci o našich pocitech, avšak nesmíme ji zaměňovat s hodnocením, které zobecňuje a je nekonkrétní. Další asertivní dovedností je „*vyjádření a přijetí komplimentu*“, pokud chceme vyjádřit kladné pocity k druhému, používáme komplimenty, avšak jak jejich dávání, tak i přijímání nám dělá často potíže. Abychom mohli kompliment dát, musíme na druhém vidět vlastnosti, dovednosti, činy, jež se nám líbí, ceníme si jich a obdivujeme je. Asertivní kompliment je v podstatě totéž, co pozitivní zpětná vazba. Lidem, kteří jsou nesmělí, dělá problém odmítnout žádost nebo prosbu, i když to není v jejich zájmu, v tomto případě by se měli naučit využívat techniku „*asertivního NE*“. Předtím než řekneme NE, si musíme uvědomit, co vlastně chceme a co nikoli. Často můžeme zůstat bez pomoci, pokud o ni neumíme požádat. Pak míváme pocit, že jsou k nám lidé málo vstřícní, proto je také důležitá asertivní dovednost „*umění požádat o laskavost*“.<sup>38</sup>

## 2.4 Asertivita v pedagogických podmínkách

V dnešní době je kladen velký důraz na komunikativní charakter výchovy. Výchova je založena na vzájemném chápání se, partnerském vztahu, máme možnost sdělovat to, co cítíme, prožíváme, na vřelém vztahu mezi dospělým a dítětem. Jak rodiče, tak učitelé i vychovatelé utvářejí a připravují dítě jednak pro současnost, tak pro budoucnost.

V pedagogické praxi se setkáváme s více činiteli, kteří ovlivňují pedagogický proces. Tito činitelé jsou ve vzájemné pedagogické interakci, což chápeme jako vzájemné působení dvou nebo více subjektů v průběhu výchovného a vzdělá-

---

<sup>37</sup> MEDZIHORSKÝ, Š. *Asertivita*. Praha: Elfa, 1991. s. 45-46.

<sup>38</sup> PRAŠKO, J., PRAŠKOVÁ, H. *Asertivitou proti stresu*. Praha: Grada, 1996. s. 106-122.

vacího procesu. Důležitým prostředkem pedagogické interakce je pedagogická komunikace, kterou jsme si popsali v předchozí kapitole.

Na základě asertivního pojetí výchovy, má být vztah mezi účastníky pedagogického procesu partnerský, respektující se navzájem, založený na důvěře a empatii. Je upřednostňováno kooperativní chování jednotlivých členů a to učitelů a žáků, dětí a rodičů, rodičů a učitelů, dětí navzájem atd. Díky asertivnímu chování může dojít ke zlepšení vzájemného vztahu mezi žákem a učitelem, vzájemnému porozumění, odstranění strachu apod. Je důležité, abychom si ve vzájemné komunikaci všímali nejen toho, co nám druhý říká, ale také proč nám to říká a čím toho chce dosáhnout. Chování by ve vyučovacím procesu nemělo být v žádném případě manipulativní. Jen tak mohou učitelé dosáhnout asertivity ve vyučovacím procesu.<sup>39</sup>

Pokud vycházíme z asertivního modelu výchovy ve vztahu učitel a žák – rodič a dítě, tak to znamená především to, že tento model prohlubuje a zpřehledňuje mezilidské vztahy mezi dospělými a dětmi, pomáhá ke spolupráci a porozumění, zvyšuje odpovědnost za vlastní rozhodnutí, napomáhá předcházení konfliktům, rozvíjí hodnotící a sebehodnotící aktivity mládeže a také podporuje respektování specificky sociálních rolí učitele a žáků.<sup>40</sup>

Lee a Marlene Canterovi popsali metodu „asertivní kázně“, podle které je potřeba znát, respektovat a dodržovat pravidla pro společné soužití ve školní skupině. Tyto zásady a techniky umožňují pedagogům zvládat školní skupinu:

- učitel přesně stanoví, jaké chování od žáků vyžaduje a také to, které nebude akceptováno,
- učitel si asertivně trvá na svých požadavcích,
- učitel rozpozná opodstatněné důvody pro omluvy chování, jež je nespolupracující a nežádoucí,
- učitel odpovědně sestaví plán pro povzbuzení spolupracujícího chování a systém odměn za pozitivní chování,

---

<sup>39</sup> VALIŠOVÁ, A. *Asertivita v rodině a ve škole*. Praha: H+H, 1994. s. 39-45.

<sup>40</sup> VALIŠOVÁ, A. *Asertivita v prostředí rodiny a školy*. Praha: ISV, 2002. s. 139.

- učitel očekává podporu od rodičů, vedení školy, kolegů i školních inspektorů.<sup>41</sup>

Asertivními učiteli můžeme jmenovat ty, kteří jednoznačně, s jistotou, srozumitelným i jasným způsobem vyjadřují svá přání i pocity a tato slova podporují vhodnými a přiměřenými činy. Podporují žáky v jejich učebních činnostech a spoluúčastní se na příznivé emoční atmosféře ve školní třídě. Asertivní učitelé mohou vyžadovat klid ve třídě při jejich výkladu, netolerují, aby kdokoli zneusnadňoval vyučování učiteli i ostatním žákům, reagují na nežádoucí projevy chování žáků již od samého počátku, když se některý z žáků rozhodne pro správné chování, neprodleně má učitel takové chování ocenit a podpořit.<sup>42</sup>

Všeobecně můžeme říci, že když učitel komunikuje asertivním způsobem, žáci s ním poté lépe spolupracují, avšak je nemožné, aby učitel komunikoval asertivně neustále. Učitelé by si měli osvojit tuto asertivní dovednost a poté by se měli snažit ji co nejvíce prakticky využívat a to jak v komunikaci s žáky, tak i s rodiči, vedením školy či se spolupracovníky.

## 2.5 Autorita pedagoga

Pokud budeme vycházet z etymologie pojmu autorita, zjistíme, že vychází z latinského slova *auctoritas*, což znamená podpora, záruka, jistota, spolehlivost a má další pozitivní významy. Avšak společenská realita a historický vývoj často mění a posunují obsahové významy slov. Pak tedy vznikla myšlenka neoprávněného ztotožnění moci a autority či redukce moci jenom na násilí a potlačení.

„Autorita bývá obvykle pojímána v trojí rovině:

- jako všeobecně uznávaná vážnost, vliv, úcta, moc obdiv;
- jako obecně uznávaný odborník, vlivný činitel;

<sup>41</sup> CANTER, L. In VALIŠOVÁ, A. *Asertivita v prostředí rodiny a školy*. Praha: ISV, 2002. s. 147.

<sup>42</sup> VALIŠOVÁ, A. *Asertivita v prostředí rodiny a školy*. Praha: ISV, 2002. s. 145.

- ve smyslu úřadu (stát, věda, státní symboly, právo a zákon, policie).<sup>43</sup>

„Autorita je svou podstatou antropologická konstanta, která spoluvytváří pravidla skupinového života, organizační řád skupiny, spolupodmiňuje její biologické přežití, rozvoj jedinců i předávání zkušeností z generace na generaci.“<sup>44</sup>

V kontextu pedagogické praxe, je autorita stále častěji frekventovaným pojmem. Autorita je spojována se stylem řízení i projevy vzájemného chování v kontextu rodiny a školy. Nahlížíme na ni jako na jednu ze základních kategorií společenského života člověka a je také vnímána jako převaha jedněch nad druhými a to v oblasti formální i neformální. Souvisí s kázní a ukázkováním sebe sama i druhých lidí, což je považováno jako globální otázka dnešního školství. Skutečnou autoritou disponují jen ti jedinci, kteří jsou schopni být „autorem“ vlastního života, životního smyslu a kvalifikace. V tomto pojetí se pedagog stává někým, kdo je schopen vidět a měnit věci kolem něj. Autorita učitele se promítá v různých kontextech a je obsažena jako součást různých vztahů ve školním prostředí. Učitelovu autoritu ovlivňuje řada kompetencí, které jsou důležité pro výkon učitelské profese. Učitel musí být připraven odhalit v sociální komunikaci různá jednání se svými partnery (žáky, rodiči, kolegy, veřejností apod.).<sup>45</sup>

Autoritu můžeme rozlišovat podle nejrůznějších kritérií. První z nich můžeme označit *kritérium genetické*, to dále dělí autoritu na přirozenou a získanou. Přirozená autorita vyplývá z osobnostních rysů, profesních dovedností či temperamentu osobnosti. Na autoritě získané se podílí výchova a cílevědomé úsilí jedince, získává ji v průběhu života a čerpá z autority přirozené.

Druhým důležitým kritériem je *sociální hledisko*. Podle sociálního statusu můžeme autoritu dělit na autoritu osobní, poziční a funkční. Osobní autorita pramení z přirozeného vlivu osobnosti, vlastností, schopností a dovedností jedince.

---

<sup>43</sup> VALIŠOVÁ, A. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2008. s. 394.

<sup>44</sup> KUČEROVÁ, S. Problém vztahu autority, hodnot a ideálů pohledem současné mládeže. In: Vališová, A. a kol. *Autorita ve výchově – vzestup, pád nebo pomalý návrat*. Praha: Karolinum, 1999. s. 73.

<sup>45</sup> PROCHÁZKA, M. Autorita učitele v kontextu utváření jeho kompetencí. In: Vališová, A. a kol. *Autorita a proměny jejího pojetí v edukačním prostředí*. Praha: Karolinum, 2011. s. 181-182.

Poziční autorita se získává díky svému postavení v systému organizace, funkční autoritu získáme plněním očekávání ostatních lidí.

V důsledku chování sociálního okolí vymezujeme *autoritu skutečnou*, při které podřízení respektují stanovené strategie a *autoritu zdánlivou*, kdy se vyskytují projevy nedůvěry podřízených a neochota ke spolupráci.

Na základě *sociální prestiže* dělíme autoritu na formální, jež vychází z postavení člověka, bez ohledu na jeho skutečné vlastnosti a autoritu neformální, která je založena na lidských a charakterových vlastnostech jedince.

Pokud budeme členit autoritu na *základě nositele v dějinném vývoji*, budeme rozlišovat autoritu rodičovskou, autoritu silnějších a starších, autoritu panovníků, náboženskou, úřední nebo vědeckou.

Toto členění není konečné, dále rozlišujeme autoritu statutární, charismatickou, odbornou, morální, globální atd. Charisma můžeme získat vřelým vztahem k druhým lidem. Statutární autoritu získáme péčí o svěřenou oblast.<sup>46</sup>

Občas se setkáváme s tvrzením – autoritu učitel buď má, nebo nemá! V tomto tvrzení chápeme autoritu spíše jako vlastnost člověka, bez ohledu na její dynamiku a aspekt sociálního kontextu. Pokud přemýšlíme o autoritě jako o vzájemném vztahu mezi nositeli autority (učitel, který působí na okolí svým vlivem) a příjemcem autority (žák, který nositele autority respektuje, uznává a v určité míře přijímá), je důležité mít na mysli dva základní aspekty. Prvním z nich je *aspekt relativnosti*, kdy autorita vychází ze sociálního okolí, např. autorita z pozice učitele, avšak v jiné sociální skupině může mít člověk míru autority naprosto odlišnou.

Druhým aspektem, je *aspekt asymetričnosti*, kdy nositel autority působí na ostatní jedince ve svém okolí rozhodně, vytváří vztah nadřízenosti a podřízenosti, vztah vedení a následování. Tato asymetričnost může vycházet z formální pozice jedince, z neformálního postavení či kombinace obojího.<sup>47</sup>

---

<sup>46</sup> VALIŠOVÁ, A. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2008. s. 395-396.

<sup>47</sup> VALIŠOVÁ, A. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2008. s. 398.

### 3 Osobnost žáka

V pedagogickém slovníku lze nalézt dvojí vymezení pojmu žák, my jsme si vybrali první definici:

„Označení pro člověka v roli žáka, v roli vyučovaného člověka, bez ohledu na věk. Žákem může být dítě, adolescent, dospělý.“<sup>48</sup>

Abychom si mohli vysvětlit jednotlivé složky osobnosti žáka, nejprve si musíme vysvětlit pojem osobnost. Vybrali jsme definici od Hartla (2000):

„Osobnost je nejčastěji definována jako celek duševního života člověka, má svůj původ ve slově *persona*, původně maska pro boha podsvětí, později stálý typ, charakter, role člověka;...“<sup>49</sup>

Psychologové vytvořili řadu přístupů ke zkoumání osobnosti, některé z nich jsou v rozporu, avšak některé se vzájemně doplňují. Někteří autoři tvrdí, že osobnost je zčásti výsledkem dědičnosti a pak má tedy působení pedagoga ve vyučovacím procesu zřejmé meze. Jiní autoři naopak tvrdí, že osobnost je závislá na prostředí, ve kterém se člověk narodí.<sup>50</sup>

Podle Říčana (2004) vývoj osobnosti determinují především tři základní faktory. Jsou to biologické hybné síly, sociální hybné síly a také samotná osobnost jako hybná síla. Tyto hybné síly na sebe navzájem působí, různě se kombinují a usměrňují, urychlují nebo naopak brzdí vlastní vývoj.<sup>51</sup>

Jednou z nejdůležitějších složek osobnosti je temperament. *Temperament* se projevuje rozdíly v chování ve velmi raném věku, je to tzv. dědičná složka osobnosti. Pokud je dítě dobře vedeno ze strany rodičů či vychovatelů, může se naučit svůj temperament dobře ovládat.<sup>52</sup>

Chceme-li posoudit temperament daného jedince, musíme samostatně nahlížet na jeho jednotlivé vlastnosti. Temperament chápeme jako celkové ladění osobnosti, převládající nálady či způsob citové a volní vzrušivosti, reaktivity a aktivity,

---

<sup>48</sup> PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*. Praha: Porál, 2009. s. 287.

<sup>49</sup> HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. s. 379.

<sup>50</sup> FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2010. s. 187.

<sup>51</sup> ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004. s. 24.

<sup>52</sup> FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2010. s. 188.

avšak bez ohledu na to, jaký je předmět nebo směr této aktivity. Tyto aktivity bývají často trvalé a jsou dané tělesnými vlastnostmi, konstitucí, jež je vrozená.<sup>53</sup>

Mezi složky osobnosti řadíme také *tělesnou konstituci*, sem řadíme tělesné pocity, schopnosti těla účastnit se učení nebo komunikace, tedy vysílání informací. Tuto složku zmiňujeme, protože v pubertě převládá u žáků zájem o svůj zevnějšek.

Další složkou osobnosti jsou bezesporu *schopnosti*. Jsou to předpoklady pro výkon určitých aktivit. Řadíme sem inteligenci, tvořivost, paměť, představivost a komunikační schopnosti. Toto rozdělení je vyvozeno z osobnosti žáka, nikoli z všeobecné osobnosti člověka.

*Kognitivní, poznávací styly*, jsou způsoby, kterými si osvojujeme svět v nejširším slova smyslu. Máme celou řadu typů poznávacích stylů, patří sem styl zrakový, pohybově-pocitový, sluchový, orientovaný na detaily, typ tolerantní vůči novým poznatkům apod.

Každý žák je něčím motivován a pociťuje své potřeby. Proto zde zmiňujeme také *motivaci a potřeby*. Motivace je určité zaměření osobnosti, které vyplývá z pociťovaných nedostatků či nadbytků a vnitřních pohnutek k určité činnosti. Ke složkám osobnosti neodmyslitelně patří také *charakter*. Což je soubor mravních zásad, postojů a regulačních mechanismů, kterými jsou řízeny vztahy jedince a okolí. *Vůlí* rozumíme snažení, je to něco, co člověku pomáhá samostatně dosáhnout nějakého cíle či jednání. Člověk během svého života vystupuje v řadě rolí. Tyto *role* se mění vůči osobám, se kterými je člověk v kontaktu, ale také vůči sobě samému. Poslední složkou osobnosti, o které se zde zmíníme, je *chování a jednání*. Je to soubor vnějších projevů organismu. V chování a jednání člověka se odráží všechno, co již bylo zmíněno výše.<sup>54</sup>

---

<sup>53</sup> ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti, obor v pohybu*. Praha: Grada, 2010. s. 65.

<sup>54</sup> VALIŠOVÁ, A. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2008. s. 264-265.



### 3.1 Věk žáka

V naší práci se budeme zabývat studenty víceletých gymnázií. Na jedné straně se budeme dotazovat studentů primy a na druhé studentů oktávy. Proto považují za důležité si tato dvě rozlišná věková období blíže popsat.

#### 3.1.1 Starší školní věk

Studenti primy spadají do období staršího školního věku, tedy do období druhého stupně základní školy, v našem případě do nižšího stupně gymnázia. Toto věkové období začíná přibližně 11. rokem a končí 15. rokem. Z pohledu biologického, jde o období pubescence, což je první fáze dospívání. V tomto období dochází ke změně celé řady složek osobnosti dospívajícího. Nejvíce nápadná je změna tělesných znaků, která je spojena s pohlavním dospíváním. V pojetí celkového vývoje, dochází ke změně způsobu myšlení, jedinec se začíná osamostatňovat od rodičů a důležitou roli pro něj hraje vrstevnická skupina, se kterou se čím dál více identifikuje a přebírá její vzory.

Pro toto období je typická proměna vlastního těla, a to se projevuje i v postoji pubescenta. Důležitá je tělesná atraktivita, která má svoji sociální hodnotu, je tak součástí sebehodnocení dospívajícího. Dospívající jedinec může být frustrován, jelikož tempo dospívání bývá rozdílné a pak se může od ostatních vrstevníků nějak odlišovat. Jedinci bývají v tomto období emočně labilnější, a tak se citové reakce pubescentů jeví jako méně přiměřené dané situaci. Dochází také ke změně sebehodnocení a tak bývají zranitelnější a vztahovačtější.<sup>55</sup>

Jejich uvažování se posouvá na úroveň formálních logických operací, což znamená, že dokážou uvažovat hypoteticky. Jedinec dokáže rozlišovat formu a obsah výpovědí, a proto je schopný přemýšlet o výrocích, kterým nevěří a zabývá se různými hypotézami, jak by to mohlo být. Tato změna myšlení se projevuje v celkové změně vnímání světa i sebe samého.<sup>56</sup>

---

<sup>55</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000. s. 209-235

<sup>56</sup> PIAGET, J. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 1997. s. 119.

Pubescent je ovlivňován novými kompetencemi což vede k rozvíjení jeho socializace. Mění se i sociální role pubescenta a to vede k odmítání podřízené role. Vztah ke škole se postupně mění, dobré známky přestávají být cílem a stávají se prostředkem. Učitel již není pro pubescenta formálně daná autorita, je jí jen tehdy, pokud mu něčím imponuje. Upřednostňují učitele, který nezdůrazňuje svoji nadřazenost a autoritu. Pozitivně hodnotí učitelovu dobrou náladu, smysl pro humor, pochopení pro žáky či ochotu vyslechnout jejich názor. Pro žáky je důležité, aby učitel dodržoval jasně stanovená pravidla a nebyl náladový a nervózní.<sup>57</sup>

### 3.1.2 Adolescence

Adolescence trvá přibližně od 15 do 20 let, v naší práci do této kategorie řadíme studenty oktávy. „Vstup do fáze adolescence je biologicky ohraničen pohlavním dozráním. Adolescence je však především dobou, komplexnější psychosociální proměny, mění se osobnost dospívajícího, i jeho sociální pozice. Mladý člověk získává nové role, spojené s vyšší sociální prestiží. Emancipace z vázanosti na rodinu je obvykle dokončena, vztahy s rodiči se stabilizují a zklidňují. Vrstevníci jsou ještě významnější, než byli dříve. Partnerské vztahy tohoto období bývají mnohem zralější.“<sup>58</sup>

V období adolescence se završuje rozvoj identity dospívajícího. Rozvíjí se také mužská a ženská role, která je významnou složkou identity adolescenta. Člověk je v tomto období definován také podle toho, ke komu patří, tzn. podle vztahů k jiným lidem. V tomto období již adolescenti neodmítají všechny hodnoty a normy, které jsou prezentovány dospělými, ale uvažují o nich a zaujímají k nim vlastní postoj. Mění se také sociální role a to hlavně v profesní oblasti. Tato proměna sociální role se projevuje i ve vztahu k dospělým a to převážně rodičům a učitelům.<sup>59</sup>

Pro adolescenta je tělo důležitou součástí jeho identity a zevnějšek se stává cílem i prostředkem k dosažení potřebné sociální pozice. V tomto období může být důležitá fyzická zdatnost, výška postavy a síla. Pokud adolescentovi na něčem

<sup>57</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000. s. 209-235.

<sup>58</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000. s. 253.

<sup>59</sup> MACEK, P. *Adolescence*. Praha: Portál, 2003. s. 42

záleží, dokáže se pro to nadchnout a umí se motivovat k lepšímu výkonu. Dotvářejí se postoje a obecné strategie chování ve vztahu k výkonu i vlastní sociální pozici.<sup>60</sup>

Pro adolescenty je důležitý vztah s ostatními vrstevníky. Ti jim pomáhají uspokojovat jejich potřeby ať už sociální či emoční. Pro adolescenta jsou důležité partnerské vztahy. V tomto období dochází k prvnímu sexuálnímu styku, avšak pro dlouhodobý partnerský vztah se ještě necítí být zralí a připravení.

Pokud student nepokračuje ve studiu na vysoké škole, čeká ho nástup do zaměstnání, který je jednou z variant institucionalizace dospělosti. Člověk tak přechází z role studenta do role zaměstnance, což může přinášet problémy, které jsou dané rozporem mezi skutečností a očekáváním. Osobní svoboda je spojena s ekonomickou samostatností, ale na druhou stranu zaměstnání přináší značná omezení a vyžaduje větší míru zodpovědnosti.<sup>61</sup>

---

<sup>60</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000. s. 209-235.

<sup>61</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000. s. 296-297.

## 4 Osobnost učitele

„Učitelé jsou významnými činiteli ve společnosti, která jim na základě předepsaného vzdělání a zákonů svěřuje moc ovlivňovat ideje, postoje a vzorce chování mladých lidí. Slouží jako zprostředkovatelé teorií a poznatků, hodnot, kulturních vzorců jednání, návyků i tradic. Každá societa si jejich působením zajišťuje, že její kultura je transformována a předávána z jedné generace na druhou.“<sup>62</sup>

Na učitele jsou kladeny velké požadavky a je pro něj důležitý společenský, kulturní, politický přehled a samozřejmě to, aby rozuměl svému oboru. Učitel by měl být psychicky vyrovnaný a měl by oplývat výbornými komunikačními dovednostmi.

Věda, která se zabývá osobností učitele, se nazývá *pedeutologie* a ta uplatňuje dva přístupy, normativní a analytický. Normativní přístup určuje, jaký má být učitel, aby byl ve své profesi úspěšný. Cílem analytického přístupu je zjistit, jací konkrétní učitelé jsou a jaké jsou jejich reálné vlastnosti.

Pro osobnost učitele jsou důležité tyto komponenty:

- psychická odolnost,
- adaptabilita a adjustabilita (schopnost různorodého řešení situací),
- schopnost osvojovat si nové poznatky,
- sociální empatie a komunikativnost.<sup>63</sup>

### 4.1 Pedagogické dovednosti

Pedagogická dovednost je v literatuře často popisována jako účelná a cílená činnost pedagoga, která je zaměřena na řešení pedagogických situací. Utváření pedagogických dovedností je dlouhodobým procesem a jsou základem profesní identity učitele.

---

<sup>62</sup> VALIŠOVÁ, A. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2008. s. 16.

<sup>63</sup> DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. *Učitel, příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. s. 15.

Jsou založeny na individuálních zkušenostech učitele, které se utvářejí postupně. Sebehodnocení a sebereflexe je součástí vytváření a rozvoje pedagogických dovedností.<sup>64</sup>

Pedagogické dovednosti můžeme definovat jako jednotlivé logicky související činnosti učitele, které podporují žákovu učení. Můžeme rozlišit tři důležité prvky těchto dovedností:

- *Vědomosti*, které zahrnují učitelovy poznatky týkající se daného oboru, žáků, kurikula, vyučovacích metod, nejrůznějších faktorů, jež mohou mít vliv na vyučování a učení, a jeho vědomosti o vlastních pedagogických dovednostech;
- *Rozhodování*, které zahrnuje uvažování a rozhodování v průběhu přípravy na vyučování, během něj i po něm, zaměřené na co nejlepší dosažení vzdělávacích cílů (výsledků);
- *Činnost* (akce), navenek se projevující chování učitele, jeho cílem je napomáhat učení žáků.<sup>65</sup>

Mezi pedagogické dovednosti můžeme zařadit plánování a přípravu vyučovací hodiny, do kterých patří formulace výchovně-vzdělávacích cílů, volba vyučovacích prostředků, rozvržení času, důsledná formulace úloh a otázek kladených žákům. Další dovednost se týká vlastní organizace a realizace vyučování, do které spadá správná motivace a aktivizace žáků, dovednost udržení kázně a pozornosti a vytvoření příznivé pracovní atmosféry. Mezi dovednosti dále řadíme diagnózu a hodnocení výkonu žáků, zde patří kontrola práce žáků a výsledků jejich učení. Důležitou dovedností je také vlastní sebehodnocení učitele.<sup>66</sup>

## 4.2 Vyučovací styl učitele

Můžeme říci, že každý učitel má svůj osobitý vyučovací styl, ale nezáleží jen na osobnosti učitele, ale také na žácích a prostředí, ve kterém vyučovací proces

---

<sup>64</sup> ŠVEC, V. Faktory ovlivňující rozvoj pedagogických dovedností studentů. *Pedagogická orientace*, 2002, č. 1., s. 63-82.

<sup>65</sup> KYRIACOU, CH. *Essential teaching skills*. Cheltenham: Delta place, 1998. s. 5.

<sup>66</sup> DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. *Učitel, příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. s. 46.

probíhá. Není jednoduché rozčlenit vyučovací styly učitelů do zobecňujícího dělení, avšak Fenstermacher (2008) uvádí dělení, které se nám zdá pro tuto práci vhodné.

Součástí učitelovy práce je pět základních komponent, mezi které zahrnujeme metody vyučování, žákovy potřeby, učivo, cíle vyučování a učení, interakce mezi učitelem a žáky. Každý z dále popsaných stylů některý z těchto komponentů preferuje a dalším věnuje menší pozornost.

Hlavním rysem *exekutivního stylu* je aktivní učení. Učitel by měl volit co nejvhodnější postupy, aby žáci dosahovali co nejlepších výsledků. Součástí tohoto stylu jsou otevřené vyučovací metody a propracované učební materiály, ale klade relativně menší důraz na vnímání potřeb žáků, stanovování cílů a rozvíjení přátelských vztahů se žáky.

V pojetí *facilitačního stylu*, je učitel tzv. facilitátorem, jež zaměřuje pozornost především na osobnost žáka, povzbuzuje a pečuje o jeho osobnostní rozvoj. V tomto vyučovacím stylu je žák na prvním místě jeho zájmu. Učivo je až na druhém místě jeho vzdělávacích cílů, bere jej v úvahu, ale není cílem samo o sobě, je bráno jako prostředek rozvoje žáka. Úkolem učitele je pomáhat žákovi propojovat znalosti ze života s novými obzory, které škola nabízí.

Pojmenování *liberálního stylu* má kořeny v liberálním vzdělávání, jež má za cíl svobodně myslet, poznávat, rozumět, představovat si apod. Proto je pro liberální vyučovací styl typické to, že jsou dominantní vzdělávací cíle a znalost učiva. Avšak metody, potřeby žáků a interakce mezi žákem a učitelem jsou až na druhém místě. Snahou učitele liberála, je výchova ušlechtilé a kompletní osobnosti.<sup>67</sup>

### 4.3 Interakční styl učitele

Učitel má důležitou roli v životě studentů a tak na ně může působit jak příznivě, tak nepříznivě a tak se může stát modelem pro jejich budoucí život. Společnost od učitele vyžaduje, aby své studenty jak vzdělával, tak vychovával.

---

<sup>67</sup> FENSTERMACHER, G. *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál, 2008. s. 23-60.

Avšak nebývá jednoduché sloučit oba dva požadavky. Pak se tedy učitelé liší v tom, na kterou oblast se více zaměřují.<sup>68</sup>

Caselmann rozlišuje dva typy učitelů, podle toho na jakou oblast se zaměřují. Učitele, který se více zajímá o svůj obor, označuje jako *logotrop*. Tento učitel se snaží vzbudit zájem o daný obor a přiblížit jej žákům. Naproti tomu učitele, který je zaměřený na žáka, nazývá *paidotrop*. Pokud se jeden či druhý typ vyskytuje více, pak to vede k nežádoucím výsledkům.<sup>69</sup>

Při volbě vyučovacích metod je vztah mezi učitelem a žákem velmi důležitý. Aby byla výuka úspěšná, musí být zajištěna vzájemná úzká spolupráce mezi učitelem a žáky. Žáci reagují na činnost učitele a naopak učitel reaguje na činnost žáků. Toto vzájemné působení se nazývá interakcí. U každého učitele převládají prvky nebo vlastnosti interakce, jež se opakují s jistou pravidelností a ty se souhrnně nazývají interakční styl.<sup>70</sup>

„Interakční styl je relativně trvalá charakteristika učitele, můžeme říci, že ho dobře reprezentuju. To, že je interakční styl učitele relativně stálá vlastnost, hodně pomáhá žákům, protože jim umožňuje předvídat reakce učitele a připravit se na ně. Chování učitele se stává předvídatelné a naplňuje očekávání žáků.“<sup>71</sup>

#### 4.4 Vyučovací proces

„Vyučování je forma cílevědomého a systematického vzdělávání a výchovy dětí, mládeže a dospělých. Tato forma je naplňována vzájemnou součinností učitele a žáků. Celistvost vyučování je dána vnitřními vztahy uvnitř systému, které jsou vzájemně propojeny a vzájemně se ovlivňují. Zároveň jde o celek, který je ovlivněn také kontextem společnosti či instituce, ve které funguje.“<sup>72</sup>

Jako nejdůležitější prvky vyučování vnímáme cíle, obsah, spolupráci učitele a žáků, metody, organizační formy, didaktické prostředky a podmínky, ve kterých

---

<sup>68</sup> ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. s. 264.

<sup>69</sup> CASELMAN, CH. In ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. s. 265.

<sup>70</sup> MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. s. 23.

<sup>71</sup> GAVORA, P. *Učitel a žiaci komunikácii*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2007. s. 52.

<sup>72</sup> VALIŠOVÁ, A. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2008. s. 121.

vyučovací proces probíhá. Mezi těmito prvky jsou vzájemné vztahy, které se pak odrážejí v živosti vyučovacího procesu.<sup>73</sup>

Na vyučování můžeme nahlížet ze dvou základních pohledů a to z transmisivního a konstruktivního. Transmisivní vyučování vidí poznání jako předávání a vychází z předpokladu, že žák neví, učitel ví (je garant pravdy) a že inteligence je prázdná nádoba. Převažují zde výkladové metody a učitel je vnímán jako autorita.

Konstruktivní vyučování shledává poznání jako konstrukci či výstavbu vlastního poznání. Vychází z předpokladu, že žák ví (má tzv. prekoncepty). Učitel tvoří podmínky pro to, aby všichni žáci mohli dosáhnout co nevyšší úrovně rozvoje, je garantem metody. Inteligence je vnímána jako oblast, která se obměňuje a obohacuje restrukturováním. Je zde počítáno s růzností a toto vyučování je otevřeno zkušenostem dítěte.<sup>74</sup>

---

<sup>73</sup> SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. s.

<sup>74</sup> VALIŠOVÁ, A. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2008. s. 122.



## 5 Charakteristika víceletých gymnázií

Protože jsme se v této diplomové práci zaměřili na asertivitu pedagogů víceletých gymnázií, měli bychom si tuto vzdělávací oblast více přiblížit.

„Gymnázium je všeobecně vzdělávací vnitřně diferencovaná škola, která připravuje především pro studium na vysokých školách. Dále připravuje i pro výkon některých činností ve správě, kultuře a dalších oblastech. Gymnázium má čtyři nebo šest anebo osm ročníků.“<sup>75</sup>

V České republice jsou víceletá gymnázia dvojího typu. Nejrozšířenějším typem víceletých gymnázií je *gymnázium osmileté*, jež obsahuje základní vzdělání druhého stupně a plynule navazuje na vzdělání středoškolské ukončené maturitní zkouškou. *Gymnázium šestileté* je stejného charakteru jako gymnázium osmileté, avšak žáci na něj nastupují po dokončení sedmého ročníku základní školy.

Žáci nastupují na víceletá gymnázia po ukončení prvního stupně základní školy a své studium ukončují státní maturitní zkouškou. Víceleté gymnázium umožňuje svým žákům dokončení povinné školní docházky absolvováním druhého stupně základního školství a poté plynulé navázání na středoškolský stupeň studia.

Z tohoto důvodu je víceleté gymnázium v odborné literatuře nazýváno jako primární vzdělávání v nižších ročnících a sekundární vzdělávání v ročnících vyšších.<sup>76</sup>

### 5.1 Postavení víceletých gymnázií v organizaci vzdělávací soustavy České republiky

*Organizace vzdělávací soustavy České republiky* vymezuje postavení víceletých gymnázií následovně: „Na nižším stupni víceletých gymnázií vytvářejí školy ŠVP na základě Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdě-

---

<sup>75</sup> JŮVA, V. et al. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001. s. 107.

<sup>76</sup> Bílá kniha, Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Praha: Tauris, 2001. 48-52.

lávání (RVP ZV) z roku 2004, povinně podle něj postupují od školního roku 2007/2008, kdy začal být závazným pro výuku v prvních ročnících osmiletých gymnázií.<sup>77</sup>

Vyšší stupeň víceletých gymnázií se řídí dle *Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia* (RVP G) a *Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia se sportovní přípravou* (RVP GSP), jež byly schváleny v červenci roku 2007. Tyto Rámcové vzdělávací programy jsou závazné pro čtyřletá gymnázia a pro vyšší stupně víceletých gymnázií.<sup>78</sup>

Víceletá gymnázia tedy svůj Rámcový vzdělávací program nemají. Avšak výjimku bude tvořit Rámcový vzdělávací program pro víceletá gymnázia s bilingvní výukou, který se připravuje od roku 2007 a měl by být schválen v roce 2015. Na vybraných gymnáziích probíhá od školního roku 2009/2010 jeho pilotní verze.

---

<sup>77</sup> *Organizace vzdělávací soustavy České republiky 2008/2009* [online]: EURIDICE. s. 111.

<sup>78</sup> *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* [online]. Výzkumný ústav pedagogický v Praze. s. 7.

## **6 Empirická část**

V empirické části budeme zjišťovat, jaký pohled zaujímají žáci a sami učitelé na tuto problematiku.

### **6.1 Cíl průzkumu**

Hlavním cílem průzkumu je analyzovat názory studentů prvního a osmého ročníku osmiletých gymnázií na užívání asertivní komunikace učitelů. Pomocí dotazníků chceme zjistit, jaké jsou rozdíly ve vnímání asertivního jednání učitelů osmiletých gymnázií studentů primy a oktávy. Prostřednictvím standardizovaného dotazníku dle M. Króla zjistíme, jak vidí svoji asertivitu sami pedagogové.

### **6.2 Výzkumný problém**

Pro splnění cíle praktické části diplomové práce byl stanoven tento výzkumný problém, který bude ověřen na základě vyhodnocení dotazníků:

*VP1: Jaké jsou rozdíly ve vnímání asertivního jednání učitelů osmiletých gymnázií studenty prvního a osmého ročníku?*

Abychom zjistili odpověď na hlavní otázku, stanovili jsme si tyto pomocné otázky:

VP1.1: Jak vnímají asertivitu učitelů jejich studenti?

VP1.2: Jak studenti vnímají svůj vztah s učitelem?

VP1.3: Jak učitel jedná v krizové situaci?

VP1.4: Jak učitel působí na studenty?

Pro splnění dílčího cíle empirické části diplomové práce byl stanoven tento výzkumný problém, který bude ověřen na základě vyhodnocení dotazníků:

*VP2: Jak vnímají svoji asertivitu sami pedagogové?*

### **6.3 Metodologie**

Jako výzkumný nástroj jsme použili dva druhy dotazníku. Metodu dotazníku jsme zvolili z důvodu poměrně rychlého zjišťování informací od studentů a také od učitelů.

*Dotazník* je způsob kladení otázek a získávání písemných odpovědí a je nejčastější metodou zjišťování údajů. Bývá určen především pro hromadné získávání údajů, čímž se stává velmi ekonomickým výzkumným nástrojem. Pomocí dotazníku získáváme velké množství informací při malé investici času.

Slovem *respondent* se označuje osoba, která vyplňuje dotazník. Jednotlivé části dotazníku se nazývají otázky. Otázka dotazníku se také označuje jako položka. Označení položka je vhodnější tehdy, když má výrok oznamovací formu. Slovo *administrace* je označení pro zadávání dotazníku.

Struktura dotazníku má být dobře promyšlena. Pokud připravujeme dotazník, je nutné základní otázku (problém) rozdělit do několika okruhů (podproblémů), přičemž každý z nich se poté naplňuje položkami.

Dotazník má obvykle tři části. První, vstupní, část se skládá z hlavičky, cíle dotazníku, zdůraznění důležitosti vyplnění dotazníku a pokynů jak dotazník vyplnit. Druhá část obsahuje jednotlivé otázky. Na začátku by měly být otázky lehčí a přitažlivější, v prostřední části by měly být otázky těžší a méně zajímavé a na závěr bývají řazeny faktografické otázky. Na konci dotazníku by mělo být poděkování respondentovi za vyplnění dotazníku. Otázky v dotazníku bývají uzavřené, otevřené, polouzavřené a škálované.

Délka dotazníku by měla být přiměřená, aby výzkumník získal všechny potřebné údaje, ale zároveň neunavoval respondenty, protože to pak může vést k povrchnímu vyplňování dotazníku. Návratnost dotazníku se vyjadřuje v procen-

tech a znamená poměr počtu odeslaných dotazníků k počtu vyplněných a vrácených dotazníků. Minimální návratnost by měla být alespoň 75%.<sup>79,80</sup>

Pomocí prvního dotazníku, který nalezneme v příloze č. 1, chceme zjistit názory studentů na asertivní komunikaci jejich učitelů. Na tuto problematiku není sestaven žádný standardizovaný dotazník. Dotazník jsme tedy sestavili na základě prostudování odborné literatury o asertivní komunikaci a přizpůsobili jsme ho školnímu prostředí. V dotazníku je 25 položek a jednotlivé položky mají podobu škály. Použili jsme pětistupňovou Likertovu škálu, jelikož chceme zjistit postoje a názory jednotlivých studentů. Na stupnici studenti vyjádří stupeň svého souhlasu, respektive nesouhlasu s jednotlivými výroky. Nalezneme zde různé stupně polarity, kdy se střídají pozitivní a negativní formulace, což zabraňuje stereotypnímu vyplňování škál. Naše stupnice má tuto podobu:

souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	nesouhlasím
-----------	-----------------	-------	----------------------	-------------

Prostřednictvím druhého dotazníku chceme zjistit postoje učitelů k tomu, jak hodnotí svoji asertivitu. Tento dotazník se jmenuje Mapa asertivity a sestavil ho M. Król (1988), my jsme ho převzali z knihy od Medzihorského (1991). Dvě položky dotazníku nám nepřišly vhodné v zadání nechat, proto jsme dotazník mírně modifikovali. Zadání dotazníku najdeme v příloze č. 2 a pokyny pro jeho vyhodnocení v příloze č. 3.

## 6.4 Výzkumný vzorek

Výzkumným vzorkem jsou čtyři pedagogové, kteří vyučují na osmiletých gymnáziích v Uherském Hradišti, Prostějově a Olomouci. Všichni tito pedagogové vyučují jak v hodinách primy, tak v hodinách oktávy. Průzkumu se účastnilo 215 studentů, z toho 107 studentů primy a 108 studentů oktávy.

<sup>79</sup> GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. s. 99-107.

<sup>80</sup> ŠVEC, Š. *Metodológia vied o výchove*. Bratislava: Iris, 1998. s. 125-128.

## 6.5 Průběh výzkumu

Výzkum probíhal na osmiletých gymnáziích a to v Uherském Hradišti, Prostějově a v Olomouci. Nejprve jsme kontaktovali ředitele jednotlivých gymnázií e-mailem a poté proběhlo osobní setkání. Ředitelé nám vybrali jednotlivé učitele, s kterými pak proběhla konkrétní osobní domluva. Bylo obtížné najít učitele, kteří by vyučovali zároveň v primě a oktávě, přesto se nám podařilo čtyři takové učitele najít.

S učiteli jsme se domluvili na tom, že přijdeme na začátku vyučovací hodiny a žákům rozdáme dotazníky. Dotazník nám zároveň vyplnil i učitel. Jelikož jsme čekali na vyplnění, návratnost dotazníků byla 100%.

## 7 Zpracování dat

### 7.1 Dotazníky – studenti

Nejprve bychom začali s vyhodnocováním dotazníků, na které odpovídali studenti. Otázky dotazníku byly rozčleněny dle pomocných otázek do čtyř oblastí. Budeme odpovídat na tyto otázky:

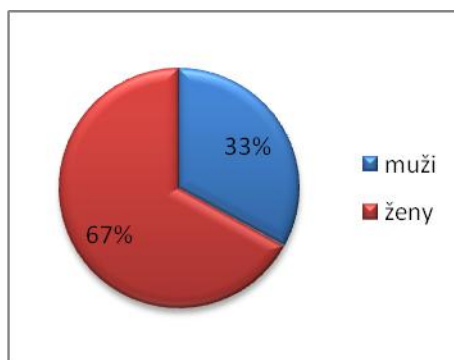
1. Jak vnímají asertivitu učitelů jejich studenti?
2. Jak studenti vnímají svůj vztah s učitelem?
3. Jak učitel jedná v krizové situaci?
4. Jak učitel působí na studenty?

Celkový počet respondentů byl 215 studentů, z toho 107 studentů primy a 108 studentů oktávy. Návratnost dotazníků byla 100%. V úvodu uvedeme základní údaje o respondentech a pak přejdeme k vyhodnocování jednotlivých otázek v dotazníku.

#### Pohlaví studentů

	absolutní četnost	relativní četnost
muži	68	0,33
ženy	140	0,67

Tab. 1 Pohlaví



Obr. 1. Pohlaví

## 7.2 Pomocná otázka č. 1

### Jak vnímání asertivitu učitelů jejich studenti?

Odpověď na tuto otázku najdeme v otázkách č. 1, 2, 4, 6, 10, 13, 14, 17, 18, 19.

#### Otázka č. 1

Učitel/ka dokáže jasně a srozumitelně vyjádřit svůj požadavek.

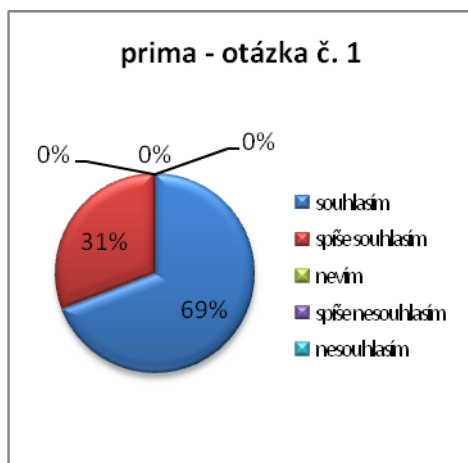
prima – ot. č. 1	absolutní četnost	relativní četnost
souhlasím	74	0,69
spíše souhlasím	33	0,31
nevím	0	0,00
spíše nesouhlasím	0	0,00
nesouhlasím	0	0,00

Tab. 2 Požadavek

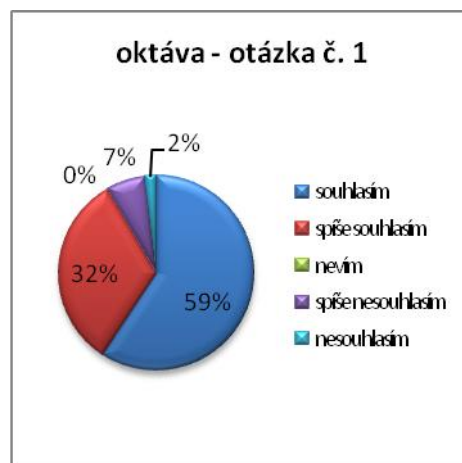
oktáva - ot. č. 1	absolutní četnost	relativní četnost
souhlasím	64	0,59
spíše souhlasím	35	0,32
nevím	0	0,00
spíše nesouhlasím	7	0,06
nesouhlasím	2	0,02

Tab. 2.1 Požadavek





Obr. 2 Požadavek



Obr. 2.1 Požadavek

Z odpovědí nám vyplývá, že učitelé dokážou srozumitelně vyjádřit svůj požadavek jak v hodinách primy tak oktávy. Jak nám ukazují grafy, převažují odpovědi „*souhlasím*“ a to v 69 % a v 59 %, odpověď „*spíše souhlasím*“ se vyskytuje v 31 % a 32 % odpovědí, zbylé odpovědi jsou značně méně zastoupeny.

### Otázka č. 2

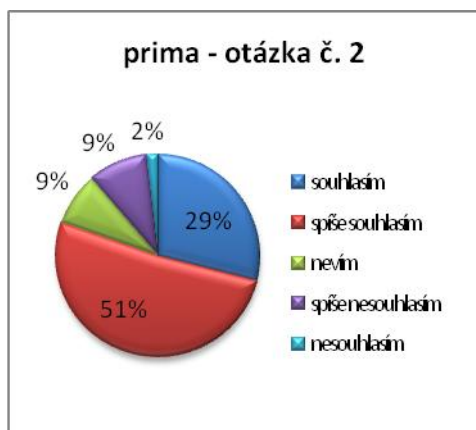
Učitel/ka dokáže uzavírat kompromisy.

prima – ot. č. 2	absolutní četnost	relativní četnost
souhlasím	31	0,29
spíše souhlasím	55	0,51
nevím	9	0,08
spíše nesouhlasím	10	0,09
nesouhlasím	2	0,02

Tab. 3 Kompromis

oktáva - ot. č. 2	absolutní četnost	relativní četnost
souhlasím	34	0,31
spíše souhlasím	36	0,33
nevím	7	0,06
spíše nesouhlasím	23	0,21
nesouhlasím	8	0,07

Tab. 3.1 Kompromis



Obr. 3 Kompromis



Obr. 3.1 Kompromis

Z těchto grafů vyplývá, že ne všichni učitelé dokážou uzavírat kompromisy. Studenti primy zvolili odpověď „souhlasím“ v 51 % a u oktávy je to v 32 % „souhlasím“ a v 33 % „spíše souhlasím“. Avšak 21 % žáků oktávy odpovědělo „spíše nesouhlasím“, a 7 % „nesouhlasím“, z toho vyplývá, že ne všichni učitelé dokážou uzavírat kompromisy. Ostatní položky se vyskytovaly v malé míře.

#### otázka č. 4

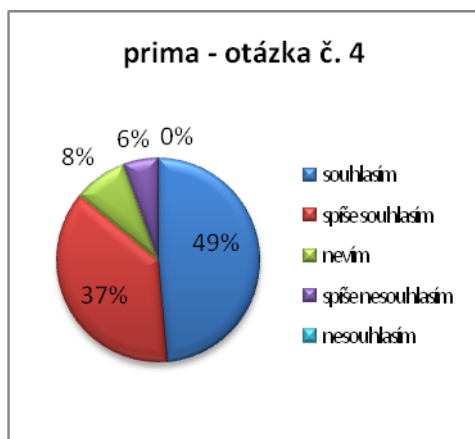
Učitel/ka dává najevo své uznání a komplimenty, pokud se mi něco povede.

prima – ot. č. 4	absolutní četnost	relativní četnost
souhlasím	52	0,49
spíše souhlasím	40	0,37
nevím	9	0,08
spíše nesouhlasím	6	0,06
nesouhlasím	0	0,00

Tab. 4 Komplimenty

oktáva - ot. č. 4	absolutní četnost	relativní četnost
souhlasím	42	0,39
spíše souhlasím	48	0,44
nevím	10	0,09
spíše nesouhlasím	7	0,06
nesouhlasím	1	0,01

Tab. 4.1 Komplimenty



Obr. 4 Komplimenty



Obr. 4.1 Komplimenty

V obou případech umí učitel dát jasně najevo své uznání a komplimenty, jak vyplývá z těchto grafů. V primě je odpověď „*souhlasím*“ v 49 % a v oktávě v 39 % odpovědí. Odpověď „*spíše souhlasím*“ je v primě v 37 % a v oktávě 44 % odpovědí.

*otázka č. 6*

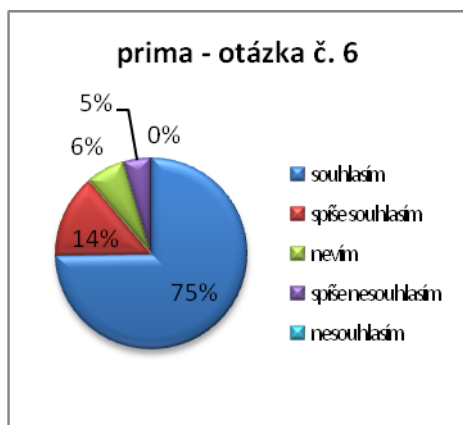
Pokud učitel/ka s něčím nesouhlasí, dá to jasně najevo.

prima - ot. č. 6	absolutní četnost	relativní četnost
souhlasím	80	0,75
spíše souhlasím	15	0,14
nevím	7	0,07
spíše nesouhlasím	5	0,05
nesouhlasím	0	0,00

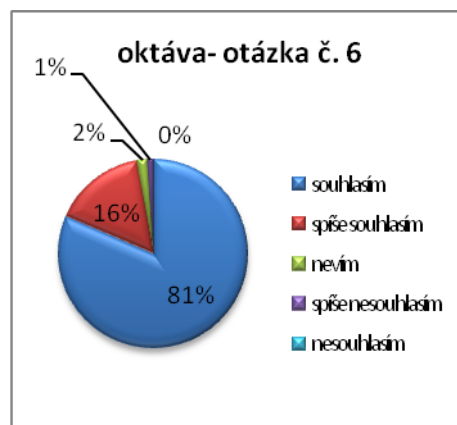
Tab. 5 Nesouhlas

oktáva - ot. č. 6	absolutní četnost	relativní četnost
souhlasím	88	0,81
spíše souhlasím	17	0,16
nevím	2	0,02
spíše nesouhlasím	1	0,01
nesouhlasím	0	0,00

Tab. 5.1 Nesouhlas



Obr. 5 Nesouhlas



Obr. 5.1 Nesouhlas

Učitelé umí dát jasně najevo, pokud s něčím nesouhlasí a to jak u studentů primy, tak u studentů oktávy. Odpověď „*souhlasím*“ byla v 75 % u žáků primy a v 81 % u žáků oktávy.

*otázka č. 10*

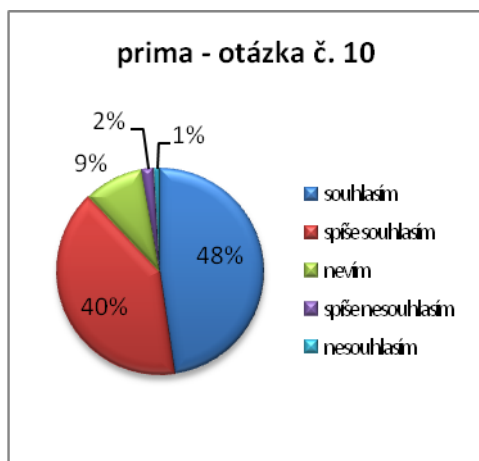
Učitel/ka toleruje naše omluvy, pokud jsou opodstatněné.

prima - ot. č. 10	absolutní četnost	relativní četnost
souhlasím	51	0,48
spíše souhlasím	43	0,40
nevím	10	0,09
spíše nesouhlasím	2	0,02
nesouhlasím	1	0,01

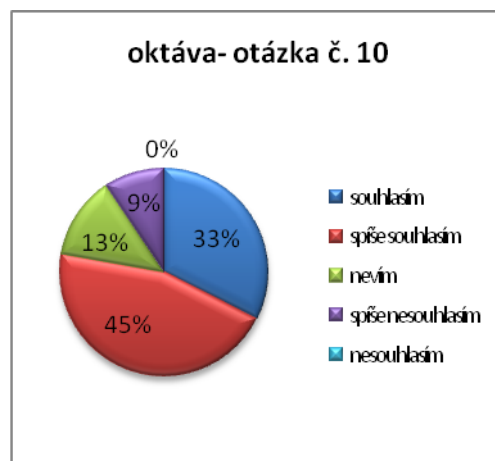
Tab. 6 Omluvy

oktáva - ot. č. 10	absolutní četnost	relativní četnost
souhlasím	35	0,32
spíše souhlasím	49	0,45
nevím	14	0,13
spíše nesouhlasím	10	0,09
nesouhlasím	0	0,00

Tab. 6.1 Omluvy



Obr. 6 Omluvy



Obr. 6.1 Omluvy

Tyto grafy ukazují, že učitelé tolerují omluvy studentů jak primy, tak oktávy. Studenti primy v 40 % uvedli odpověď „*souhlasím*“ a v 48 % odpověď „*spíše souhlasím*“. Studenti oktávy v 45 % odpověděli „*souhlasím*“ a v 33 % „*spíše souhlasím*“. Ale 9 % studentů oktávy uvedlo, že učitel jejich omluvy netoleruje.

*otázka č. 13*

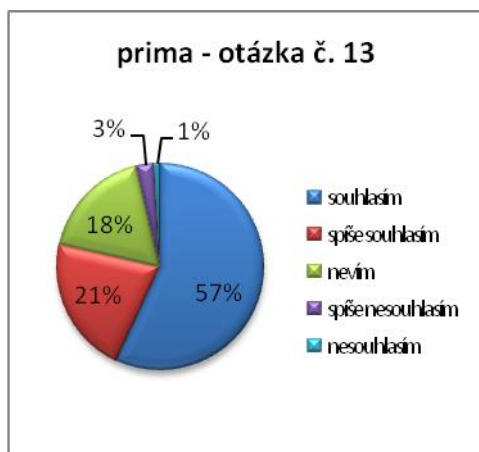
Učitel/ka se dokáže zasmát sám/sama sobě.

prima - ot. č. 13	absolutní četnost	relativní četnost
souhlasím	61	0,57
spíše souhlasím	23	0,21
nevím	19	0,18
spíše nesouhlasím	3	0,03
nesouhlasím	1	0,01

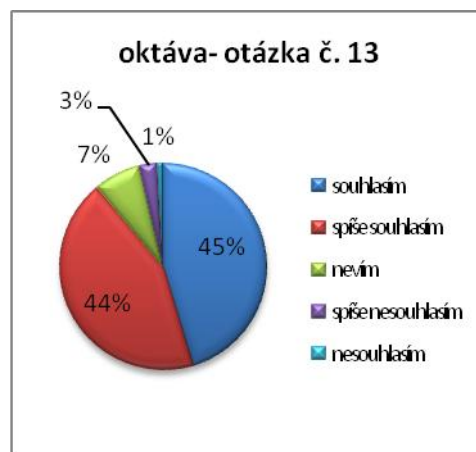
Tab. 7 Smích

oktáva - ot. č. 13	absolutní četnost	relativní četnost
souhlasím	49	0,45
spíše souhlasím	47	0,44
nevím	8	0,07
spíše nesouhlasím	3	0,03
nesouhlasím	1	0,01

Tab. 7.1 Smích



Obr. 7 Smích



Obr. 7.1 Smích

V tomto případě grafy ukazují, že učitelé mají smysl pro humor a dokážou se zasmát i sami sobě. Studenti primy odpověděli v 57 % „*souhlasím*“. Studenti oktávy v 45 % odpovědi uvedli odpověď „*souhlasím*“ a v 44 % odpovědi uvedli odpověď „*spíše souhlasím*“.

*otázka č. 14*

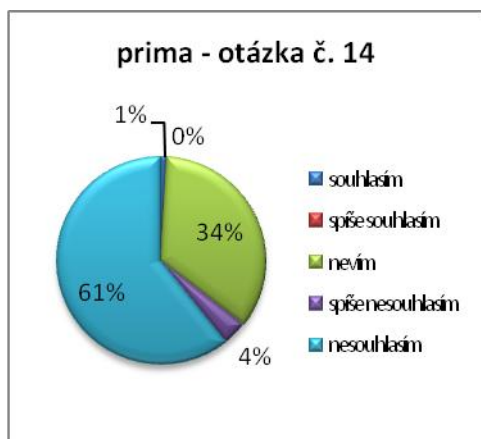
Má potíže při komunikaci s mými rodiči (je nervózní, neumí vysvětlit daný problém, vyhýbá se komunikaci).

prima - ot. č. 14	absolutní četnost	relativní četnost
souhlasím	1	0,01
spíše souhlasím	0	0,00
nevím	37	0,35
spíše nesouhlasím	4	0,04
nesouhlasím	65	0,61

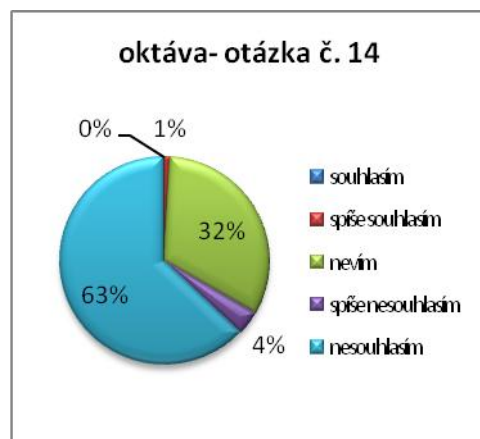
Tab. 8 Komunikace

oktáva - ot. č. 14	absolutní četnost	relativní četnost
souhlasím	0	0,00
spíše souhlasím	1	0,01
nevím	35	0,32
spíše nesouhlasím	4	0,04
nesouhlasím	68	0,63

Tab. 8.1 Komunikace



Obr. 8 Komunikace



Obr. 8.1 Komunikace

Z grafu vyplývá, že podle studentů učitelé nemají při komunikaci s rodiči problémy. Tato otázka byla položena v opačné polaritě, proto v 61 % odpověděli studenti primy „*nesouhlasím*“. Stejně tak i studenti oktávy odpověděli v 63 % „*nesouhlasím*“.

*otázka č. 17*

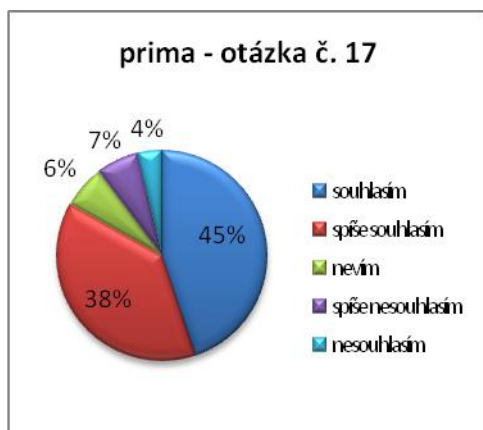
Pokud není spokojen/a s mou prací, dá to jasně najevo.

prima - ot. č. 17	absolutní četnost	relativní četnost
souhlasím	48	0,45
spíše souhlasím	41	0,38
nevím	7	0,07
spíše nesouhlasím	7	0,07
nesouhlasím	4	0,04

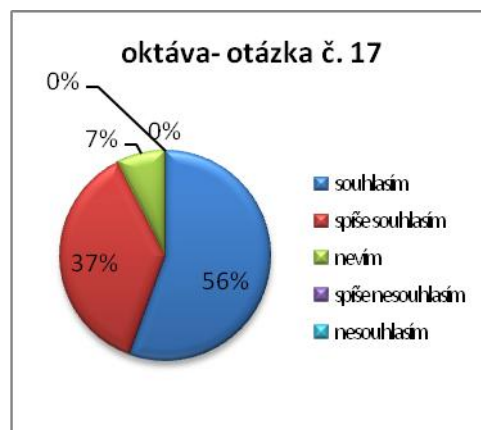
Tab. 9 Spokojenost s prací

oktáva - ot. č. 17	absolutní četnost	relativní četnost
souhlasím	60	0,56
spíše souhlasím	40	0,37
nevím	8	0,07
spíše nesouhlasím	0	0,00
nesouhlasím	0	0,00

Tab. 9.1 Spokojenost s prací



Obr. 9 Spokojenost s prací



Obr. 9.1 Spokojenost s prací

Učitelé umí dát jasně najevo, pokud nejsou spokojeni s prací studentů. Vyplývá to z těchto grafů, kdy studenti primy v 45 % odpověděli „souhlasím“ a v 38 % „spíše souhlasím“. Jen 7 % odpovědělo „spíše nesouhlasím“ a 4 % „nesouhlasím“. Studenti oktávy odpověděli v 56 % „souhlasím“ a v 37 % „spíše souhlasím“.

#### otázka č. 18

Pokud učitel/ka potřebuje pomoci s nějakým úkolem, řekne si o pomoc.

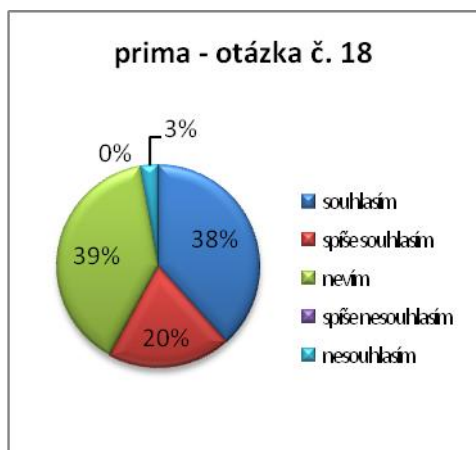
prima - ot. č. 18	absolutní četnost	relativní četnost
souhlasím	41	0,38
spíše souhlasím	21	0,20
nevím	42	0,39
spíše nesouhlasím	0	0,00
nesouhlasím	3	0,03

Tab. 10 Pomoc

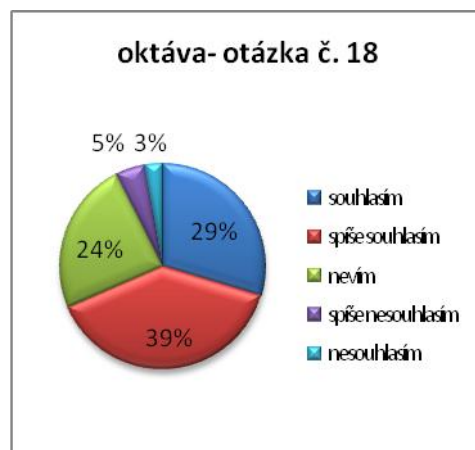
oktáva - ot. č. 18	absolutní četnost	relativní četnost
souhlasím	32	0,30
spíše souhlasím	42	0,39
nevím	26	0,24
spíše nesouhlasím	5	0,05
nesouhlasím	3	0,03

Tab. 10.1 Pomoc





Obr. 10 Pomoc



Obr. 10.1 Pomoc

Z uvedených grafů vyplývá, že učitelé si o pomoc s určitým úkolem řeknou často. Ale velká část respondentů na tuto neznala odpověď, proto 39 % studentů primy odpovídalo „nevím“. U studentů oktávy byla odpověď „nevím“ v 24 % odpovědí.

*otázka č. 19*

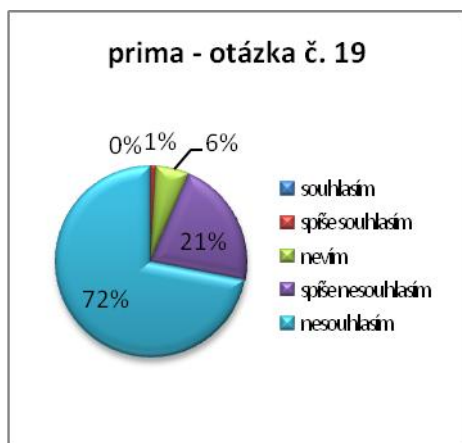
Učitel/ka mi přijde nejistý/á.

prima - ot. č. 19	absolutní četnost	relativní četnost
souhlasím	0	0,00
spíše souhlasím	1	0,01
nevím	6	0,06
spíše nesouhlasím	23	0,21
nesouhlasím	77	0,72

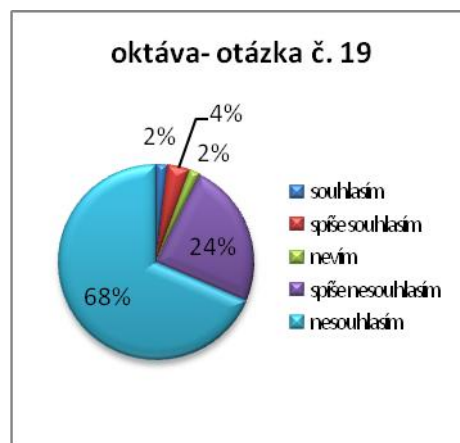
Tab. 11 Nejistota

oktáva - ot. č. 19	absolutní četnost	relativní četnost
souhlasím	2	0,02
spíše souhlasím	4	0,04
nevím	2	0,02
spíše nesouhlasím	26	0,24
nesouhlasím	74	0,69

Tab. 11.1 Nejistota



Obr. 11 Nejistota



Obr. 11.1 Nejistota

Můžeme říci, že žáci hodnotí své učitele jako sebevědomé a jisté tím, co dělají. Otázka byla položena v opačné polarizaci. Odpověď „nesouhlasím“ uvedlo 72 % studentů primy a 68 % studentů oktávy.

### 7.2.1 Shrnutí

Z uvedených odpovědí vyplývá, že učitelé jednají asertivně jak při vyučování studentů primy, tak při vyučování žáků oktávy. Studenti hodnotí asertivitu pedagogů pozitivně a z odpovědí vyplývá, že se učitelé o asertivní jednání snaží. V žádné z odpovědí nepřevažovaly odpovědi, které by značily, že učitel nejedná asertivně.

## 7.3 Pomocná otázka č. 2

### Jak studenti vidí svůj vztah s učitelem?

Odpověď na tuto otázku najdeme v otázkách 3, 5, 8, 9, 16, 23, 24.

otázka č. 3

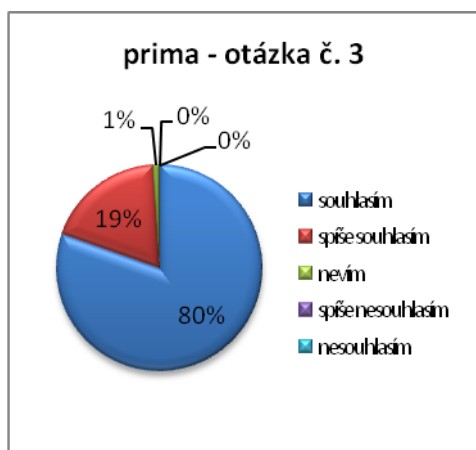
Učitel/ka umí poradit, když si s něčím nevím rady.

prima – ot. č. 3	absolutní četnost	relativní četnost
souhlasím	86	0,80
spíše souhlasím	20	0,19
nevím	1	0,01
spíše nesouhlasím	0	0,00
nesouhlasím	0	0,00

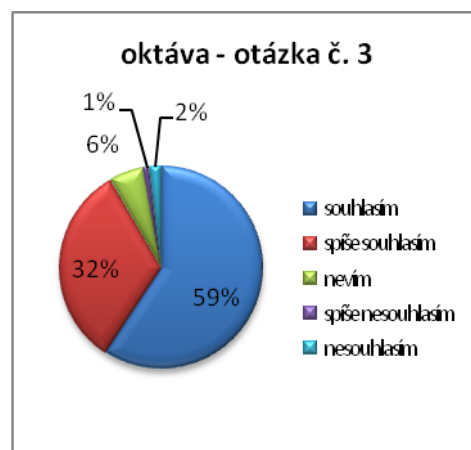
Tab. 12 Rada

oktáva - ot. č. 3	absolutní četnost	relativní četnost
souhlasím	64	0,59
spíše souhlasím	35	0,32
nevím	6	0,06
spíše nesouhlasím	1	0,01
nesouhlasím	2	0,02

Tab. 12.1 Rada



Obr. 12 Rada



Obr. 12.1 Rada

Podle hodnocení studentů umí učitel poradit, pokud si student neví s nějakým problémem rady. Studenti primy odpovídali na tuto otázku v 80 % „*souhlasím*“. U studentů oktávy byla odpověď „*souhlasím*“ zastoupena v 59 % a „*spíše souhlasím*“ v 32 %.

otázka č. 5

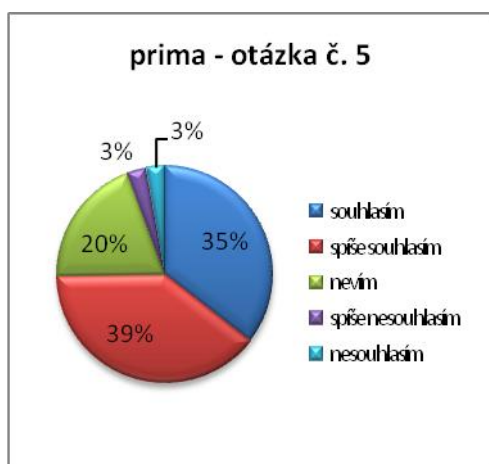
Učitel/ka umí naslouchat mým problémům.

prima - ot. č. 5	absolutní četnost	relativní četnost
souhlasím	38	0,36
spíše souhlasím	42	0,39
nevím	21	0,20
spíše nesouhlasím	3	0,03
nesouhlasím	3	0,03

Tab. 13 Naslouchání

oktáva - ot. č. 5	absolutní četnost	relativní četnost
souhlasím	31	0,29
spíše souhlasím	35	0,32
nevím	25	0,23
spíše nesouhlasím	9	0,08
nesouhlasím	8	0,07

Tab. 13.1 Naslouchání



Obr. 13 Naslouchání



Obr. 13.1 Naslouchání

Většina respondentů odpověděla, že jejich učitel umí naslouchat jejich problémům. Ale u 8 % studentů oktávy se vyskytla odpověď „*nesouhlasím*“, což může být zapříčiněno ne příliš kladným vztahem mezi žákem a učitelem.

otázka č. 8

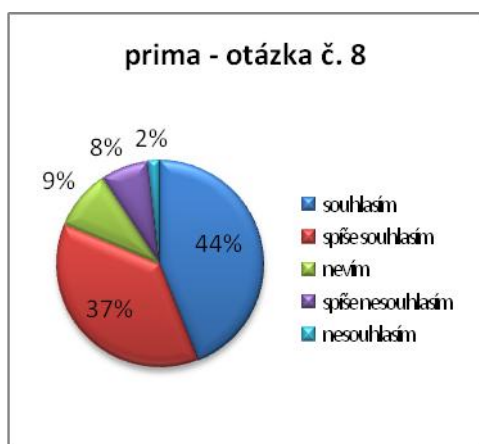
Nemám strach se učitele/ky na cokoli zeptat.

prima - ot. č. 8	absolutní četnost	relativní četnost
souhlasím	47	0,44
spíše souhlasím	40	0,37
nevím	10	0,09
spíše nesouhlasím	8	0,07
nesouhlasím	2	0,02

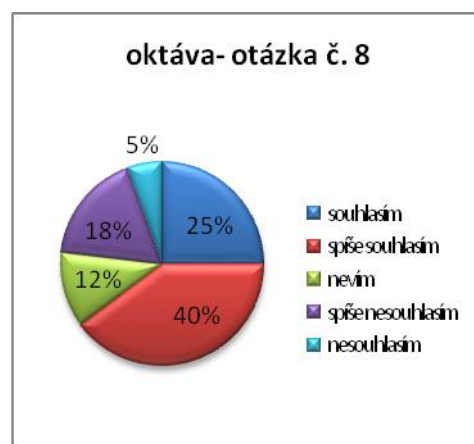
Tab. 14 Strach

oktáva - ot. č. 8	absolutní četnost	relativní četnost
souhlasím	27	0,25
spíše souhlasím	43	0,40
nevím	13	0,12
spíše nesouhlasím	19	0,18
nesouhlasím	6	0,06

Tab. 14.1 Strach



Obr. 14 Strach



Obr. 14.1 Strach

Z této otázky vyplývá, že učitelé působí kladným dojmem a studenti nemají strach se učitele na cokoli zeptat. V obou případech studenti posuzovali učitele kladně. Ale pokud se podíváme na graf oktávy, vidíme, že 18 % dotázaných odpovědělo „spíše nesouhlasím“ a 5 % odpovědělo „nesouhlasím“. Opět to může značit horší vztah studenta s daným učitelem.

otázka č. 9

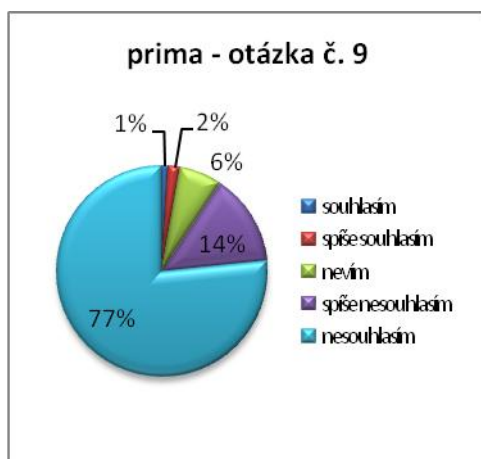
S učitelem/kou máme negativní vztah.

prima - ot. č. 9	absolutní četnost	relativní četnost
souhlasím	1	0,01
spíše souhlasím	2	0,02
nevím	7	0,07
spíše nesouhlasím	15	0,14
nesouhlasím	82	0,77

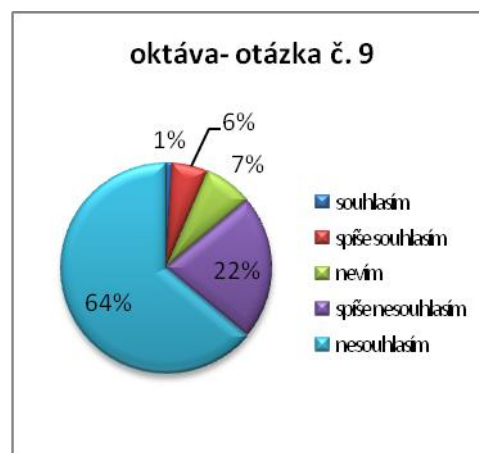
Tab. 15 Negativní vztah

oktáva - ot. č. 9	absolutní četnost	relativní četnost
souhlasím	1	0,01
spíše souhlasím	6	0,06
nevím	8	0,07
spíše nesouhlasím	24	0,22
nesouhlasím	69	0,64

Tab. 15.1 Negativní vztah



Obr. 15 Negativní vztah



Obr. 15.1 Negativní vztah

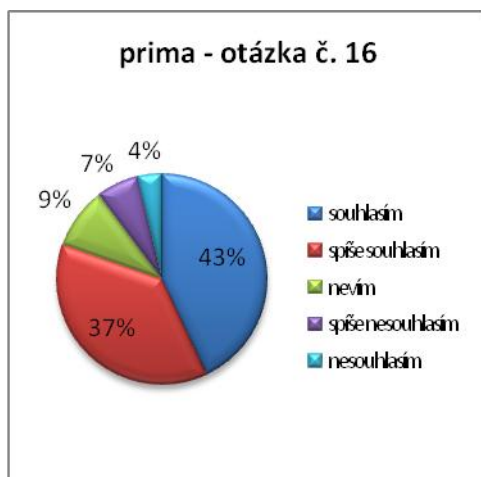
Tato otázka nám ukázala, že převážná většina studentů má s učitelem dobrý vztah. Otázka byla položena v opačné polarizaci, proto na ni odpovědělo 77 % studentů primy „*nesouhlasím*“ a 64 % studentů oktávy také „*nesouhlasím*“.

otázka č. 16

S učitelem/kou se dá na všem domluvit.

prima - ot. č. 16	absolutní četnost	relativní četnost
souhlasím	46	0,43
spíše souhlasím	40	0,37
nevím	10	0,09
spíše nesouhlasím	7	0,07
nesouhlasím	4	0,04

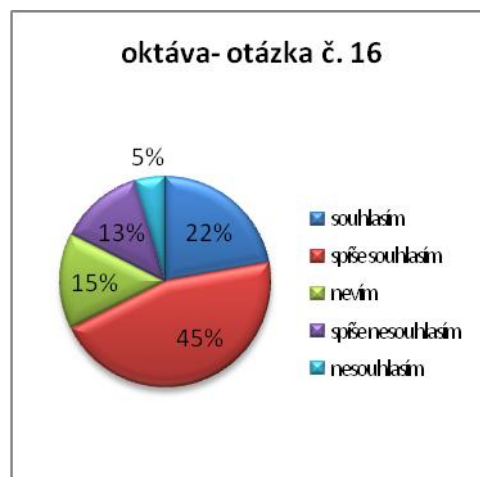
Tab. 16 Domluva



Obr. 16 Domluva

oktáva - ot. č. 16	absolutní četnost	relativní četnost
souhlasím	24	0,22
spíše souhlasím	49	0,45
nevím	16	0,15
spíše nesouhlasím	14	0,13
nesouhlasím	5	0,05

Tab. 16.1 Domluva



Obr. 16.1 Domluva

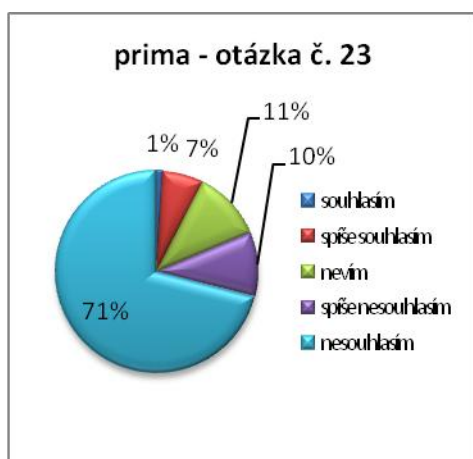
Z této otázky vyplývá, že učitelé jsou ke studentům otevření a dokážou se studenty najít kompromis a domluvit se na daném problému. U studentů primy bylo 43 % odpovědí „souhlasím“ a 37 % odpovědí „spíše souhlasím“. U studentů oktávy byl poměr opačný, 22 % odpovědí „souhlasím“ a 45 % odpovědí „spíše souhlasím“. Našlo se i pár studentů, kteří tvrdili, že se s učitelem na ničem domluvit nedá, bylo to v 4 % u studentů primy a v 5 % u studentů oktávy.

otázka č. 23

Učitel/ka nás často ponižuje.

prima - ot. č. 23	absolutní četnost	relativní četnost
souhlasím	1	0,01
spíše souhlasím	7	0,07
nevím	12	0,11
spíše nesouhlasím	11	0,10
nesouhlasím	76	0,71

Tab. 17 Ponižování



Obr. 17 Ponižování

oktáva - ot. č. 23	absolutní četnost	relativní četnost
souhlasím	0	0,00
spíše souhlasím	13	0,12
nevím	16	0,15
spíše nesouhlasím	30	0,28
nesouhlasím	49	0,45

Tab. 17.1 Ponižování



Obr. 17.1 Ponižování

Odpovědi studentů ukazují na to, že ponižování ze strany učitelů se vyskytuje ve velmi malé míře. Studenti primy v 71 % odpověděli „*nesouhlasím*“, jen 7 % uvedlo odpověď „*spíše souhlasím*“. Studenti oktávy v 45 % odpověděli „*nesouhlasím*“ a v 12 % „*spíše souhlasím*“.



otázka č. 24

Učitel/ka se o nás nezajímá.

prima - ot. č. 24	absolutní četnost	relativní četnost
souhlasím	0	0,00
spíše souhlasím	2	0,02
nevím	12	0,11
spíše nesouhlasím	20	0,19
nesouhlasím	73	0,68

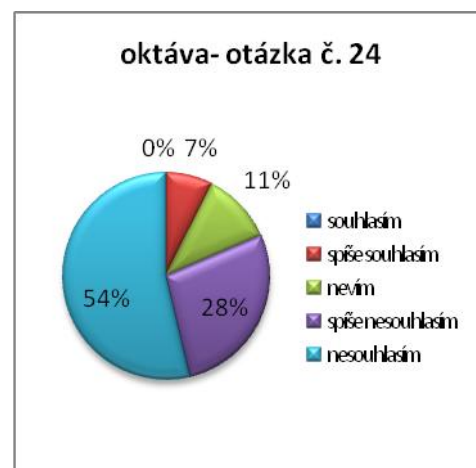
Tab. 18 Nezájem

oktáva - ot. č. 24	absolutní četnost	relativní četnost
souhlasím	0	0,00
spíše souhlasím	8	0,07
nevím	12	0,11
spíše nesouhlasím	30	0,28
nesouhlasím	58	0,54

Tab. 18.1 Nezájem



Obr. 18 Nezájem



Obr. 18.1 Nezájem

Z těchto grafů vyplývá, že učitelé se o své studenty zajímají a věnují jim pozornost. Tato otázka byla položena v opačné polarizaci, a proto na ni 68 % studentů primy odpovědělo „*nesouhlasím*“ a stejně tak 54 % studentů oktávy odpovědělo „*nesouhlasím*“. Jen malé procento studentů tvrdilo, že se o ně učitel nezajímá.

### 7.3.1 Shrnutí

Odpovědi na námi zadané otázky ukazují, že většina studentů má s učitelem pozitivní vztah. Vyskytly se ale také odpovědi, které ukazovaly, že někteří ze studentů s učitelem pozitivní vztah nemají. Je otázkou, zda učitel působí na tyto studenty negativně, či si to tito studenti pouze myslí a nesnaží si s učitelem vytvořit pozitivní vztah.

## 7.4 Pomocná otázka č. 3

### Jak učitel jedná v krizové situaci?

Na tuto otázku najdeme odpověď v otázkách číslo 11, 12 a 22.

#### otázka č. 11

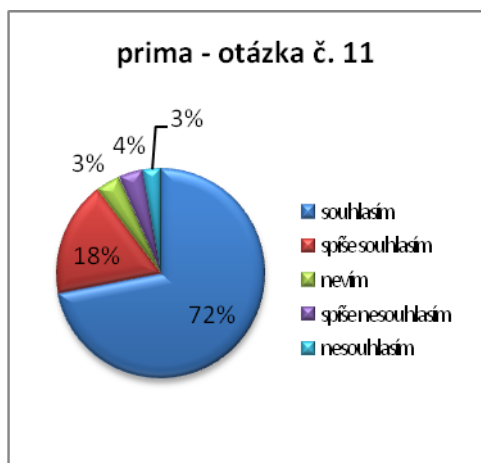
Učitel/ka si dokáže sjednat kázeň ve třídě.

prima - ot. č. 11	absolutní četnost	relativní četnost
souhlasím	77	0,72
spíše souhlasím	19	0,18
nevím	4	0,04
spíše nesouhlasím	4	0,04
nesouhlasím	3	0,03

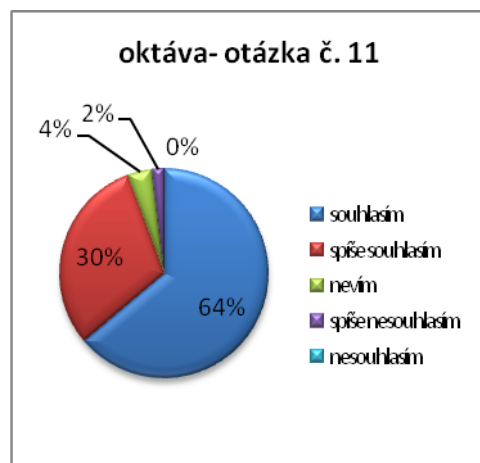
Tab. 19 Kázeň

oktáva - ot. č. 11	absolutní četnost	relativní četnost
souhlasím	69	0,64
spíše souhlasím	33	0,31
nevím	4	0,04
spíše nesouhlasím	2	0,02
nesouhlasím	0	0,00

Tab. 19.1 Kázeň



Obr. 19 Kázeň



Obr. 19.1 Kázeň

Můžeme říci, že námi zkoumaní učitelé, si podle studentů umí sjednat ve třídě kázeň, což vyplývá z odpovědí studentů. Studenti primy odpověděli v 72 % „souhlasím“. Odpovědi studentů oktávy byly v 64 % také „souhlasím“.

*otázka č. 12*

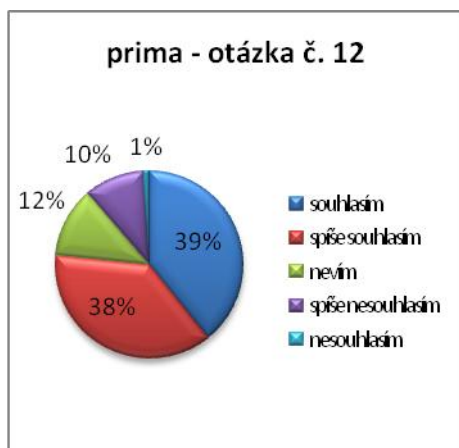
Učitel/ka umí řešit problémové situace v klidu (s nadhledem, s rozumem, bez emocí).

prima - ot. č. 12	absolutní četnost	relativní četnost
souhlasím	42	0,39
spíše souhlasím	40	0,37
nevím	13	0,12
spíše nesouhlasím	11	0,10
nesouhlasím	1	0,01

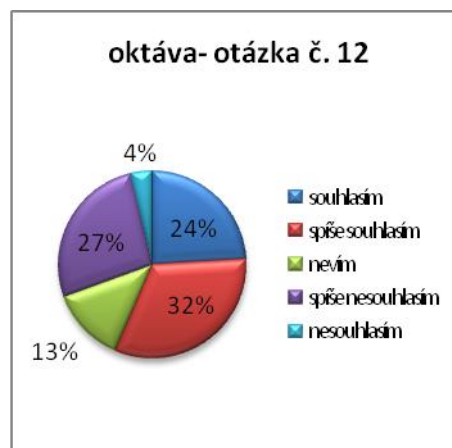
Tab. 20 Problém. situace

oktáva - ot. č. 12	absolutní četnost	relativní četnost
souhlasím	26	0,24
spíše souhlasím	35	0,32
nevím	14	0,13
spíše nesouhlasím	29	0,27
nesouhlasím	4	0,04

Tab. 20.1 Problém. situace



Obr. 20 Problém. situace



Obr. 20.1 Problém. situace

Podle těchto grafů můžeme říci, že učitelé řeší problémové situace spíše v klidu. Ale u studentů oktávy se vyskytla značná část odpovědí, která s tímto tvrzením nesouhlasí. V 27 % se vyskytla odpověď „spíše nesouhlasím“ a ve 4 % „nesouhlasím“.

*otázka č. 22*

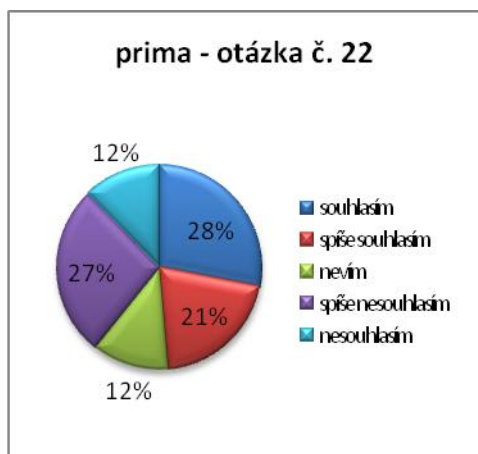
Učitel/ka občas zvýší hlas.

prima - ot. č. 22	absolutní četnost	relativní četnost
souhlasím	30	0,28
spíše souhlasím	22	0,21
nevím	13	0,12
spíše nesouhlasím	29	0,27
nesouhlasím	13	0,12

Tab. 21 Zvýšení hlasu

oktáva - ot. č. 22	absolutní četnost	relativní četnost
souhlasím	20	0,19
spíše souhlasím	27	0,25
nevím	9	0,08
spíše nesouhlasím	34	0,31
nesouhlasím	18	0,17

Tab. 21.1 Zvýšení hlasu



Obr. 21 Zvýšení hlasu



Obr. 21.1 Zvýšení hlasu

Na tuto otázku se odpovědi studentů značně různily, což může být způsobeno subjektivním vnímáním studentů. U studentů primy byly odpovědi v 21 % „*spíše souhlasím*“ a v 27 % „*spíše nesouhlasím*“. Naproti tomu 25 % studentů oktávy odpovědělo „*spíše souhlasím*“ a 31% studentů odpovědělo „*spíše nesouhlasím*“.

#### 7.4.1 Shrnutí

Na otázku, jak učitelé jednájí v krizových situacích, nemůžeme jednoznačně odpovědět, jelikož vše se odehrává na základě temperamentu jednotlivého učitele. Z uvedených odpovědí však můžeme říci, že tito učitelé nemají problém s udržení kázně ve svých hodinách. Problémové situace v hodině, podle odpovědí studentů, řeší s rozvahou a v klidu, avšak část studentů oktávy hodnotí svého učitele tak, že neumí řešit problémy v klidu. Všechno ale záleží na dané situaci v hodině a rozpoložení daného učitele.

### 7.5 Pomocná otázka č. 4

#### Jak učitel působí na studenty?

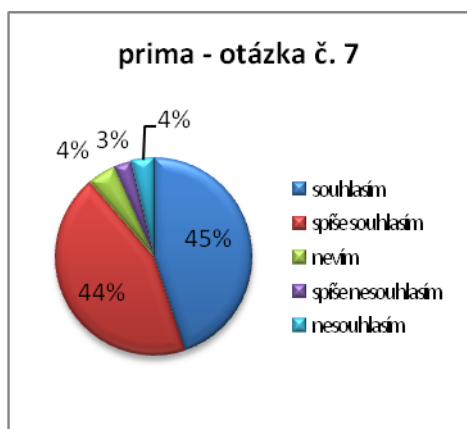
Na tuto otázku najdeme odpověď v otázkách číslo 7, 15, 20, 21 a 25.

otázka č. 7

Dokáže srozumitelně a zábavně přednášet nové učivo.

prima - ot. č. 7	absolutní četnost	relativní četnost
souhlasím	48	0,45
spíše souhlasím	47	0,44
nevím	5	0,05
spíše nesouhlasím	3	0,03
nesouhlasím	4	0,04

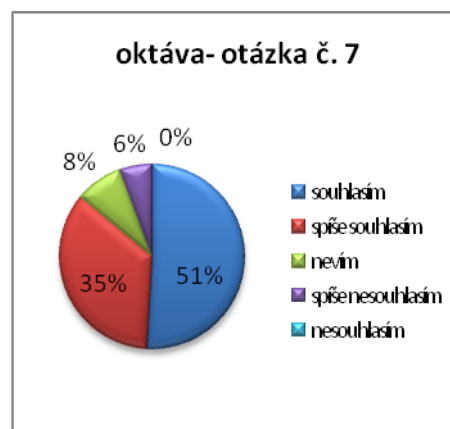
Tab. 22 Srozumitelnost



Obr. 22 Srozumitelnost

oktáva - ot. č. 7	absolutní četnost	relativní četnost
souhlasím	55	0,51
spíše souhlasím	38	0,35
nevím	9	0,08
spíše nesouhlasím	6	0,06
nesouhlasím	0	0,00

Tab. 22.1 Srozumitelnost



Obr. 22.1 Srozumitelnost

Z těchto grafů jasně vyplývá, že výklad učitelů na studenty působí srozumitelně a zábavně. Studenti primy z 51 % odpovědí odpověděli „*souhlasím*“ a z 35 % „*spíše souhlasím*“. U studentů oktávy byly odpovědi v poměru 45 % „*souhlasím*“ a 44 % „*spíše souhlasím*“.

otázka č. 15

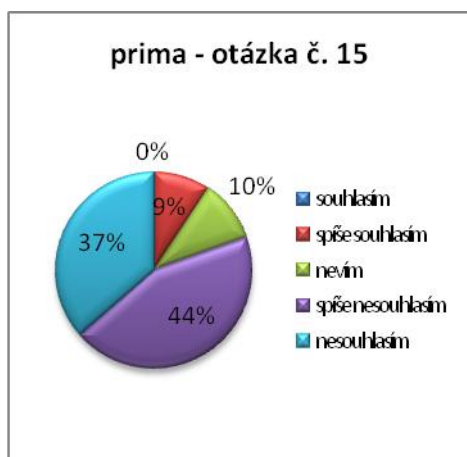
Učitel/ka často mění svůj názor.

prima - ot. č. 15	absolutní četnost	relativní četnost
souhlasím	0	0,00
spíše souhlasím	10	0,09
nevím	11	0,10
spíše nesouhlasím	47	0,44
nesouhlasím	39	0,36

Tab. 23 Změna názoru

oktáva - ot. č. 15	absolutní četnost	relativní četnost
souhlasím	8	0,07
spíše souhlasím	13	0,12
nevím	15	0,14
spíše nesouhlasím	35	0,32
nesouhlasím	37	0,34

Tab. 23.1 Změna názoru



Obr. 23 Změna názoru



Obr. 23.1 Změna názoru

Z těchto grafů vyplývá, že učitelé si stojí za svým a svůj názor mění jen zřídka. Tato otázka měla obrácenou polarizaci, proto 37 % studentů primy odpovědělo „*nesouhlasím*“ a 44 % odpovědí bylo „*spíše nesouhlasím*“. Studenti oktávy odpověděli z 34 % odpovědí „*nesouhlasím*“ a z 32 % „*spíše nesouhlasím*“.

otázka č. 20

Učitel/ka se často ptá na náš názor.

prima - ot. č. 20	absolutní četnost	relativní četnost
souhlasím	33	0,31
spíše souhlasím	49	0,46
nevím	14	0,13
spíše nesouhlasím	10	0,09
nesouhlasím	1	0,01

Tab. 24 Názor studentů



Obr. 24 Názor studentů

oktáva – ot. č. 20	absolutní četnost	relativní četnost
souhlasím	24	0,22
spíše souhlasím	54	0,50
nevím	13	0,12
spíše nesouhlasím	15	0,14
nesouhlasím	2	0,02

Tab. 24.1 Názor studentů



Obr. 24.1 Názor studentů

Dle těchto grafů se nám jeví, že učitelé se studentů ptají na to, jaký je jejich názor, což ukazuje na dobrou komunikaci mezi učiteli a studenty. Studenti primy z 31 % odpovědí odpověděli „*souhlasím*“ a v 46 % odpověděli „*spíše souhlasím*“. Odpovědi oktávy se od odpovědí primy příliš nelišily, odpověď „*souhlasím*“ byla u 22 % respondentů a odpověď „*spíše souhlasím*“ u 50 % respondentů.



otázka č. 21

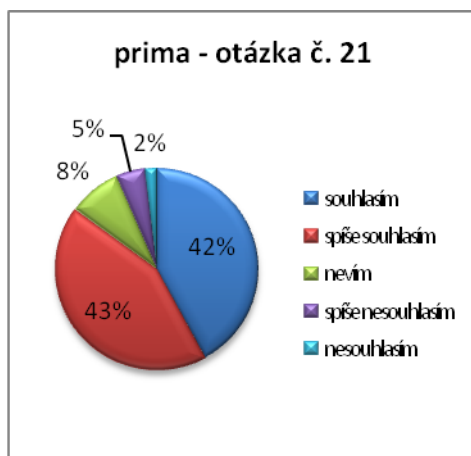
Když se někomu nedaří, povzbudí ho.

prima - ot. č. 21	absolutní četnost	relativní četnost
souhlasím	45	0,42
spíše souhlasím	46	0,43
nevím	9	0,08
spíše nesouhlasím	5	0,05
nesouhlasím	2	0,02

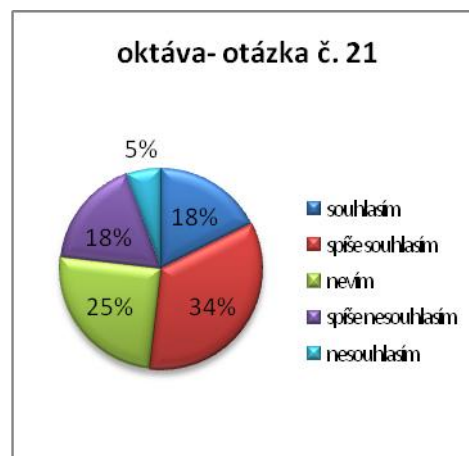
Tab. 25 Povzbuzení

oktáva - ot. č. 21	absolutní četnost	relativní četnost
souhlasím	19	0,18
spíše souhlasím	37	0,34
nevím	27	0,25
spíše nesouhlasím	19	0,18
nesouhlasím	6	0,06

Tab. 25.1 Povzbuzení



Obr. 25 Povzbuzení



Obr. 25.1 Povzbuzení

Tyto grafy nám ukazují, že učitelé v hodinách primy velmi povzbuzují své studenty. Studenti oktávy však z 18 % odpovědí uvádí odpověď „spíše nesouhlasím“ a z 5 % „nesouhlasím“. Tyto rozdíly mohou být způsobeny odlišným způsobem komunikace učitelů se studenty primy a se studenty oktávy.

otázka č. 25.

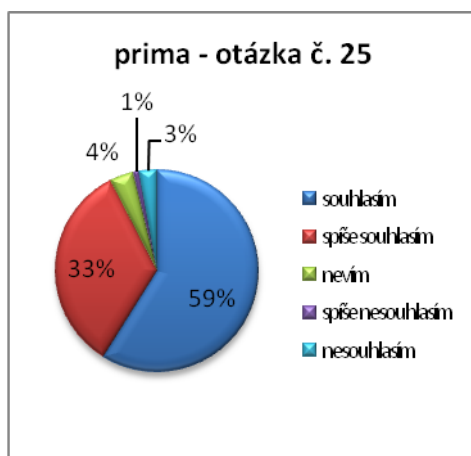
Pro lepší pochopení učiva používá různé příklady a pomůcky.

prima - ot. č. 25	absolutní četnost	relativní četnost
souhlasím	63	0,59
spíše souhlasím	36	0,34
nevím	4	0,04
spíše nesouhlasím	1	0,01
nesouhlasím	3	0,03

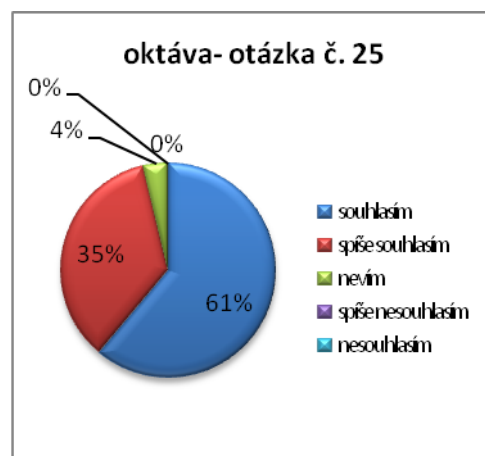
Tab. 26 Pomůcky

oktáva - ot. č. 25	absolutní četnost	relativní četnost
souhlasím	66	0,61
spíše souhlasím	38	0,35
nevím	4	0,04
spíše nesouhlasím	0	0,00
nesouhlasím	0	0,00

Tab. 26.1 Pomůcky



Obr. 26 Pomůcky



Obr. 26.1 Pomůcky

Z odpovědí našich respondentů jasně vyplývá, že učitelé velmi často používají různých příkladů a pomůcek v jejich výuce. Studenti primy odpověděli z 59 % odpovědí „souhlasím“ a také studenti oktávy odpověděli z 61 % odpovědí „souhlasím“.

### 7.5.1 Shrnutí

Po vyhodnocení dat, které jsme získali, můžeme říci, že učitelé působí na studenty vyrovnaně, soustředěně a že jsou k nim spravedliví. Při vyučování používají řadu pomůcek a příkladů. Studenti primy uvedli, že se o ně učitele zajímají, ptají se na jejich názor, a pokud se jim v něčem nedaří tak je povzbudí. Na druhé straně studenti oktávy uvedli, že učitelé se ptají na jejich názor, avšak povzbuzení při nezdaru se některým jedincům zdá ne příliš velké.

### 7.6 Mapa asertivity – učitelé

V této části se zaměříme na to, jak svoji asertivitu vnímají sami pedagogové. Našeho průzkumu se zúčastnili čtyři pedagogové, z toho jeden muž a tři ženy. Pro zachování anonymity je označíme písmeny A, B, C a D.

Tato mapa slouží k orientaci ve slabých a silných stránkách v asertivním jednání. Situace, které jsou navozeny v jednotlivých otázkách, můžeme obecně rozdělit do tří oblastí:

- situace spojené s obranou vlastních práv,
- situace spojené s dovedností uplatňovat svá práva,
- situace spojené s narušováním práv druhých lidí.

Poslední otázka dotazníku je věnována tomu, jakou má jedinec představu o vlastní úrovni asertivního jednání.

Původní dotazník měl 31 otázek, ale nám se zdály dvě otázky nevhodné, jelikož byly příliš osobní. Proto jsme je z dotazníku vypustili a náš dotazník má nyní tedy 29 otázek.

## **Pedagog A**

Když se při vyhodnocování dotazníku zaměříme na první oblast, zjistíme, že u tohoto pedagoga je míra problémů s asertivitou v situacích, která jsou spojena s obranou vlastních práv, malá. Tyto údaje nám vyplývají z vyhodnocovací tabulky k tomu dotazníku. Tento pedagog má problémy například při vracení zboží do obchodu či neumí odmítnout pomoc, i když je to pro něj tato pomoc nevýhodná.

Druhá oblast je zaměřena na uplatňování svých práv. V této oblasti je pedagoga míra problémů s asertivitou také malá. Pedagog A má například problém v tom, že neví, jak se má zachovat, když ho někdo chválí, na druhou stranu ale umí pochválit členy své rodiny.

V situacích, které jsou spojené s narušováním práv druhých, je jeho míra problémů s asertivitou také malá.

Pokud by měl tento pedagog sám sebe hodnotit, zda by byl dobrým modelem asertivity pro děti, ohodnotil by se tak, že jen zřídka kdy by byl v této problematice dobrým příkladem.

## **Pedagog B**

Při vyhodnocování Mapy asertivity u pedagoga B jsme zjistili, že v situacích, která jsou spojena s obranou vlastních práv, nemá naprosto žádné obtíže, jelikož v této oblasti dosáhl nulového počtu bodů.

Stejně tak tomu bylo ve druhé oblasti, která je zaměřena na uplatňování svých práv. V této oblasti také dosáhl nulového počtu bodů. Proto při jejich prosazování jedná vždy asertivně.

Ve třetí oblasti, která se zabývá narušováním práv druhých lidí, je jeho míra problémů s asertivitou malá, vyplývá tak z hodnotící tabulky. Tento pedagog má například problém s používáním nekontrolovatelných výrazů, když má vztek.

Na poslední otázku, ve které má hodnotit, jestli by byl dobrým modelem asertivity pro děti, odpověděl, že v některých situacích ano.

## **Pedagog C**

Když zhodnotíme odpovědi tohoto pedagoga, tak zjistíme, že v první oblasti, jež se zaměřuje na obranu vlastních práv, je jeho míra problémů s asertivitou velmi malá. Tento pedagog například pociťuje, že lidé mají tendenci k tomu, že ho využívají a manipulují s ním.

Ve druhé oblasti, jež se zabývá situacemi spojenými s dovedností uplatňovat svá práva, shledáváme míru problémů s asertivitou střední, což vyplývá z vyhodnocovací tabulky, kterou najdeme v příloze č. 3. Jeho problém tkví například v tom, že neumí vyjadřovat své pocity, vadí mu, když ho někdo pozoruje při práci, či používá křiku k tomu, aby druzí udělali to, co chce on.

V oblasti spojené s narušováním práv druhých lidí je jeho míra problémů s asertivitou malá.

Pedagog C na poslední otázku, ve které má hodnotit, zdali by byl dobrým modelem asertivity pro děti, odpověděl, že zřídka. Jeho odpověď koresponduje s tím, jak vyplnil tento dotazník.

## **Pedagog D**

Zhodnotíme-li první oblast Mapy asertivity u tohoto pedagoga, zjistíme, že jeho míra problémů s asertivitou, v situacích spojených s obranou vlastních práv, je nulová.

Co se týče druhé oblasti, která je spojená s dovedností uplatňovat svá práva, je jeho míra problémů s asertivitou velmi malá. Tento pedagog má například problém při kritizování známých nebo rodiny, či sdělit odlišný názor někomu, koho si hluboce váží.

Ve třetí oblasti, jež je spojená s narušováním práv druhých lidí, je jeho míra problémů s asertivitou taktéž nulová, stejně jako v první oblasti. Toto tvrzení vyplývá z vyhodnocovací tabulky.

V poslední otázce, ve které má pedagog zhodnotit sám sebe, zdali by byl dobrým modelem asertivity pro děti, uvádí odpověď, že obvykle ano. Toto hodnocení sebe sama se shoduje s tím, jak odpověděl na předchozí otázky.

### 7.6.1 Shrnutí

Po vyhodnocení všech dotazníků, tedy tzv. Mapy asertivity, můžeme říci, že ne všichni pedagogové jednají výhradně asertivně, ale alespoň se o to snaží. V oblasti, která je spojena s obranou vlastních práv, se u všech čtyř pedagogů ukázalo, že míra problémů s asertivitou je malá nebo nulová. Ve druhé oblasti, která je zaměřena na dovednost uplatňovat svá práva, se u dvou pedagogů ukázalo, že jejich míra problémů s asertivitou je malá a u jednoho pedagoga je nulová. Pouze u jednoho pedagoga je míra problémů s asertivitou na střední úrovni. V situacích, které jsou spojeny s narušováním práv druhých lidí, je u tří pedagogů míra problémů s asertivitou malá a u jednoho pedagoga nulová. Je potěšující, že tři pedagogové sebe hodnotí, jako dobrý model asertivity pro děti a pouze jeden pedagog sám sebe nevidí jako dobrý model asertivity, i když jeho odpovědi na předchozí otázky říkají opak.

## 8 Diskuse

Tímto průzkumem jsme chtěli zjistit, zda je rozdíl ve vnímání asertivního jednání učitelů osmiletých gymnázií studenty prvního a osmého ročníku.

V první části našeho průzkumu jsme se zabývali asertivitou učitelů z pohledu studentů. Díky odpovědím, které uvedli, jsme si mohli odpovědět na čtyři pomocné otázky. Ty byly ve znění:

Jak vnímají asertivitu učitelů jejich studenti?

Jak studenti vnímají svůj vztah s učitelem?

Jak učitel jedná v krizové situaci?

Jak učitel působí na studenty?

Na základě uvedených odpovědí můžeme říci, že studenti vnímají chování a komunikaci svých učitelů převážně pozitivně. Když porovnáme odpovědi studentů primy a oktávy tak nám vyplývá, že učitelé jednají asertivně jak při vyučování studentů primy, tak při vyučování studentů oktávy. Studenti hodnotí asertivitu pedagogů pozitivně a vzhledem k odpovědím studentů lze konstatovat, že učitelé se o asertivní jednání snaží, i když ne vždy se jim to daří. V žádné z odpovědí nepřevažovaly odpovědi, které by značily, že učitel jedná vyloženě neasertivním způsobem komunikace.

Pokud se zaměříme na druhou pomocnou otázku, zjistíme, že většina studentů má s učitelem pozitivní vztah. Některé odpovědi studentů ale poukazují na to, že někteří ze studentů s učitelem pozitivní vztah nemají. Zde vyvstává otázka, zda je to způsobeno nepatřičným chováním učitele, či nepatřičným chováním studentů, což by ale mohla být otázka pro další výzkumné šetření. S tímto souvisí i odpověď na to, jak učitelé jednají v krizových situacích. Na základě uvedených odpovědí můžeme říci, že tito učitelé nemají problém s udržением kázně ve svých hodinách. Podle odpovědí studentů řeší pedagogové problémové situace v hodině s rozvahou a v klidu. Část studentů oktávy ohodnotila svého učitele tak, že problémy v klidu řešit neumí. Všechno ale záleží na různých okolnostech ve vyučování a temperamentu daného učitele.

Lze říci, že učitelé působí na studenty vyrovnaně, soustředěně a že jsou k nim spravedliví a při vyučování používají řadu pomůcek a příkladů. Učitelé se o své studenty, a to jak primy, tak oktávy, zajímají, ptají se na jejich názor, a pokud se jim v něčem nedaří tak je povzbudí. I když někteří studenti oktávy uvedli, že povzbuzení při nezdaru se jim zdá nedostačující.

Když se zaměříme na výsledky, které nám vyšly z dotazníků zadaných učitelům, tak zjistíme, že učitelé se o asertivní jednání snaží. Ne ve všech situacích se jim to daří. I když o asertivní jednání usilují, tak se jim občas stane, že sklouznou k neasertivnímu způsobu komunikace a to více k agresí než k pasivitě. Tři pedagogové ze čtyř sami sebe hodnotí jako dobrý vzor asertivního jednání pro studenty.

Pokud bychom si tedy měli odpovědět na naši hlavní výzkumnou otázku:

*Jaké jsou rozdíly ve vnímání asertivního jednání učitelů osmiletých gymnázií studenty prvního a osmého ročníku?*

*Jak vnímají svoji asertivitu sami pedagogové?*

Náš názor je takový, že i když studenti primy nedokážou definovat, co to asertivita je, dokážou rozpoznat prvky této komunikace, jako příklad mohu uvést otázku týkající se kompromisu. Někteří studenti primy sice nevěděli, co slovo kompromis znamená, ale po jasném a stručném vysvětlení významu toho slova dokázali na tuto otázku bez problému odpovědět.

Vyhodnocení odpovědí tohoto dotazníku nám ukazují, že rozdíly ve vnímání asertivního jednání studenty primy a oktávy nejsou, nebo jsou jen ve velmi omezené míře.

Pedagogové sami sebe ohodnotili jako dobré vzory asertivního jednání, což také koresponduje s odpověďmi, které jsme získali od studentů. Jen ve výjimečných situacích se u učitelů vyskytují prvky neasertivního jednání.



## Závěr

Asertivní komunikace napomáhá ve zlepšování sociálních dovedností a pěstování dobrých mezilidských vztahů, což platí nejen v běžném životě, ale také ve školním prostředí. Naučit se správnému asertivnímu jednání, není jen tak, a vyžaduje to mnoho let zkušeností a neustálého tréninku, mohli bychom to nazvat jakousi životní strategií, ke které bychom měli směřovat. Každý pedagog by měl být vybaven touto dovedností, aby se jeho komunikace stala efektivnější.

Náš průzkum proběhl v měsíci březnu 2013 na vybraných osmiletých gymnáziích a to v Prostějově, Olomouci a v Uherském Hradišti. Cílem průzkumu bylo zjistit, zda je rozdíl ve vnímání asertivního jednání učitelů osmiletých gymnázií studenty prvního a osmého ročníku. Na tuto problematiku jsme nazírali ze dvou hledisek, a to z pohledu studentů a samotných učitelů. Učitelé i žáci se k této problematice vyjadřovali na základě námi rozdaných dotazníků.

Na základě vyhodnocení dotazníků studentů jsme zjistili, že studenti primy i oktávy vnímají asertivitu jejich učitelů naprosto shodně a pokud se vyskytnou rozdíly v tomto vnímání, tak jsou jen velmi nepatrné. Myslíme si, že to, jak daný učitel jedná, je dáno jeho osobnostními předpoklady, temperamentem, ale také danou třídou, ve které zrovna vyučuje.

Sami učitelé se hodnotí jako dobrý model asertivního jednání, ale všechno také záleží na dané situaci a momentálním rozpoložení jak učitele, tak studentů. I když se bude učitel snažit jednat asertivně, ale nebude k tomu mít vhodné podmínky, může snadno sklouznout buďto k pasivnímu nebo k agresivnímu jednání a to hlavně ve vypjatých situacích. Pokud srovnáme to, jak učitele hodnotili studenti, a jak se hodnotil on sám, zjistíme, že se tyto dva pohledy shodují.

Průzkum z této diplomové práce může posloužit jako podklad pro budoucí mnohem větší výzkumné šetření, které tento průzkum může potvrdit či vyvrátit.

## Seznam použité literatury

BISHOP, S. *Jste asertivní?* Praha: Computer Press, 2000. ISBN 80-7226-325-0.

Bílá kniha, Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8. [cit. 2013-03-20]. Dostupný z:  
<<http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>>.

CAPPONI, V., NOVÁK, T. *Asertivně do života*. Praha: Grada, 1994. ISBN 80-7169-082-1.

CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-038-9.

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. *Učitel, příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.

FENSTERMACHER, G. *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-471-7.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-725-1.

GAVORA, P. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda, 1988.

GAVORA, P. *Učiteľ a žiaci komunikácii*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2007. ISBN 978-80-223-2327-7.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

GAVORA, P., MAJERČÍKOVÁ, J. Vnímaná zdatnosť (self-efficacy) učiteľa: oblasť vyučovania a oblasť spolupráce s rodičmi. *Pedagogická orientace*, 2012, roč. 22, č. 2, s. 206.

- GRUBER, D. *Zlatá kniha komunikace*. Ostrava: Gruber-TDP, 2009. ISBN 978-80-85624-28-1.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- JÚVA, V. et al. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-85931-95-8.
- KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2007. ISBN 80-901873-7-4.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme*. Praha: Svoboda, 1988.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace učitelů se žáky*. Olomouc: Krajský pedagogický ústav, 1987.
- KUČEROVÁ, S. Problém vztahu autority, hodnot a ideálů pohledem současné mládeže. In: Vališová, A. a kol. *Autorita ve výchově – vzestup, pád nebo pomalý návrat*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-857-3.
- KYRIACOU, CH. *Essential teaching skills*. Cheltenham: Delta place, 1998. ISBN 0-7487-3514-3.
- MACEK, P. *Adolescence*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-747-7.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: SPN, 1989. ISBN 80-04-21854-7.
- MEDZIHORSKÝ, Š. *Asertivita*. Praha: Elfa, 1991. ISBN 80-900197-1-4.
- MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada, 2003.
- NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1.

NOVÁK, T., KUDLÁČKOVÁ, Y. *Jak se prosadit asertivně*. Praha: Grada, 2000. ISBN 80-7169-953-5.

NOVÁK, T., POKORNÁ A. *Asertivita jako lék v profesních a mezilidských vztazích*. Praha: C. H. Beck, 2003. ISBN 80-7179-354-X.

*Organizace vzdělávací soustavy České republiky 2008/2009* [online]: EURIDICE [cit. 2013-03-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/system-zdelavani-v-cr>.

PIAGET, J. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-608-X.

PRAŠKO, J., PRAŠKOVÁ, H. *Asertivitou proti stresu*. Praha: Grada, 1996. ISBN 80-7169-334-0.

PROCHÁZKA, M. Autorita učitele v kontextu utváření jeho kompetencí. In: Vališová, A. a kol. *Autorita a proměny jejího pojetí v edukačním prostředí*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1939-2.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

*Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* [online]. Výzkumný ústav pedagogický v Praze [cit. 2013-03-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>.

ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-829-5.

ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti, obor v pohybu*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3133-9.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.

SVATOŠ, T. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace*. Hradec Králové: Gaudeamus UHK, 2006. ISBN 80-7041-176-7.

ŠVEC, Š. a kol. *Metodológia vied o výchove*. Bratislava: Iris, 1998. ISBN 80-88778-73-5.

ŠVEC, V. *Faktory ovlivňující rozvoj pedagogických dovedností studentů*. *Pedagogická orientace*, 2002, č. 1., s. 63-82. ISSN 1211-4669.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VALIŠOVÁ, A. *Asertivita v prostředí rodiny a školy*. Praha: ISV, 2002. ISBN 80-86642-03-8.

VALIŠOVÁ, A. *Asertivita v rodině a ve škole*. Praha: H+H, 1994. ISBN 80-85787-29-6.

VALIŠOVÁ, A. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-24.

## Seznam obrázků

Obr. 1, Obr. 1.1 Pohlaví.....	48
Obr. 2, Obr. 2.1 Požadavek.....	49
Obr. 3, Obr. 3.1 Kompromis.....	50
Obr. 4, Obr. 4.1 Komplimenty.....	51
Obr. 5, Obr. 5.1 Nesouhlas.....	52
Obr. 6, Obr. 6.1 Omluvy.....	53
Obr. 7, Obr. 7.1 Smích.....	54
Obr. 8, Obr. 8.1 Komunikace.....	55
Obr. 9, Obr. 9.1 Spokojenost s prací.....	56
Obr. 10, Obr. 10.1 Pomoc.....	57
Obr. 11, Obr. 11.1 Nejistota.....	58
Obr. 12, Obr. 12.1 Rada.....	59
Obr. 13, Obr. 13.1 Naslouchání.....	60
Obr. 14, Obr. 14.1 Strach.....	61
Obr. 15, Obr. 15.1 Negativní vztah.....	62
Obr. 16, Obr. 16.1 Domluva.....	63
Obr. 17, Obr. 17.1 Ponižování.....	64
Obr. 18, Obr. 18.1 Nezájem.....	65
Obr. 19, Obr. 19.1 Kázeň.....	67
Obr. 20, Obr. 20.1 Problémové situace.....	68
Obr. 21, Obr. 21.1 Zvýšení hlasu.....	69
Obr. 22, Obr. 22.2 Srozumitelnost.....	70
Obr. 23, Obr. 23.1 Změna názoru.....	71
Obr. 24, Obr. 24.1 Názor studentů.....	72
Obr. 25, Obr. 25.1 Povzbuzení.....	73
Obr. 26, Obr. 26.1 Pomůcky.....	74

## Seznam tabulek

Tab. 1, Tab. 1.1 Pohlaví.....	47
Tab. 2, Tab. 2.1 Požadavek.....	48
Tab. 3, Tab. 3.1 Kompromis.....	49
Tab. 4, Tab. 4.1 Komplimenty.....	50
Tab. 5, Tab. 5.1 Nesouhlas.....	51
Tab. 6, Tab. 6.1 Omluvy.....	52
Tab. 7, Tab. 7.1 Smích.....	53
Tab. 8, Tab. 8.1 Komunikace.....	54
Tab. 9, Tab. 9.1 Spokojenost s prací.....	55
Tab. 10, Tab. 10.1 Pomoc.....	56
Tab. 11, Tab. 11.1 Nejistota.....	57
Tab. 12, Tab. 12.1 Rada.....	59
Tab. 13, Tab. 13.1 Naslouchání.....	60
Tab. 14, Tab. 14.1 Strach.....	61
Tab. 15, Tab. 15.1 Negativní vztah.....	62
Tab. 16, Tab. 16.1 Domluva.....	63
Tab. 17, Tab. 17.1 Ponižování.....	64
Tab. 18, Tab. 18.1 Nezájem.....	65
Tab. 19, Tab. 19.1 Kázeň.....	66
Tab. 20, Tab. 20.1 Problémové situace.....	67
Tab. 21, Tab. 21.1 Zvýšení hlasu.....	68
Tab. 22, Tab. 22.1 Srozumitelnost.....	70
Tab. 23, Tab. 23.1 Změna názoru.....	71
Tab. 24, Tab. 24.1 Názor studentů.....	72
Tab. 25, Tab. 25.1 Povzbuzení.....	73
Tab. 26, Tab. 26.1 Pomůcky.....	74

## **Přílohy**

Příloha č. 1 Dotazník – studenti

Příloha č. 2 Dotazník – Mapa asertivity

Příloha č. 3 Vyhodnocení výsledků dotazníku – Mapy asertivity



## Příloha č. 1 Dotazník – studenti

Vážení studenti,

jmenuji se Silvie Červenková a jsem studentkou Univerzity Palackého v Olomouci, kde studuji 2. ročník navazujícího magisterského studia, obor Učitelství pedagogiky pro SŠ a VOŠ. Tématem mé diplomové práce je „Asertivní pedagogická komunikace“. Nyní držíte ve svých rukou dotazník, který se týká asertivity pedagoga z pohledu studenta. Prosím Vás, aby vaše odpovědi byly co nejpřesnější, aby má práce byla smysluplná. Vybírejte prosím vždy jen **jednu odpověď**. Tento dotazník je zcela anonymní.

Děkuji za Váš čas.

---

1. Učitel/ka dokáže jasně a srozumitelně vyjádřit svůj požadavek.

souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	nesouhlasím
-----------	-----------------	-------	-------------------	-------------

2. Učitel/ka dokáže uzavírat kompromisy

souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	nesouhlasím
-----------	-----------------	-------	-------------------	-------------

3. Učitel/ka umí poradit, když si nevím s něčím rady.

souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	nesouhlasím
-----------	-----------------	-------	-------------------	-------------

4. Učitel/ka dává najevo své uznání a komplimenty, pokud se mi něco povede.

souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	nesouhlasím
-----------	-----------------	-------	-------------------	-------------

5. Učitel/ka umí naslouchat mým problémům.

souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	nesouhlasím
-----------	-----------------	-------	-------------------	-------------

6. Pokud učitel/ka s něčím nesouhlasí, dá to jasně najevo.

souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	nesouhlasím
-----------	-----------------	-------	-------------------	-------------

7. Dokáže srozumitelně a zábavně přednášet nové učivo.

souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	nesouhlasím
-----------	-----------------	-------	-------------------	-------------

8. Nemám strach se učitele/ky na cokoli zeptat.

souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	nesouhlasím
-----------	-----------------	-------	-------------------	-------------

9. S učitelem/kou máme negativní vztah.

souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	nesouhlasím
-----------	-----------------	-------	-------------------	-------------

10. Učitel/ka toleruje naše omluvy, pokud jsou opodstatněné.

souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	nesouhlasím
-----------	-----------------	-------	-------------------	-------------

11. Učitel/ka si umí sjednat kázeň ve třídě.

souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	nesouhlasím
-----------	-----------------	-------	-------------------	-------------

12. Učitel/ka umí řešit problémové situace v klidu (s nadhledem, bez emocí).

souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	nesouhlasím
-----------	-----------------	-------	-------------------	-------------

13. Učitel/ka se dokáže zasmát sám/sama sobě.

souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	nesouhlasím
-----------	-----------------	-------	-------------------	-------------

14. Má potíže při komunikaci s mými rodiči (je nervózní, neumí vysvětlit daný problém, vyhýbá se komunikaci).

souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	nesouhlasím
-----------	-----------------	-------	-------------------	-------------

15. Učitel/ka často mění svůj názor.

souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	nesouhlasím
-----------	-----------------	-------	-------------------	-------------

16. S učitelem se nedá na ničem domluvit.

souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	nesouhlasím
-----------	-----------------	-------	-------------------	-------------

17. Pokud není spokojena s mou prací, dá to jasně najevo.

souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	nesouhlasím
-----------	-----------------	-------	-------------------	-------------

18. Pokud učitel/ka potřebuje pomoci s nějakým úkolem, řekne si o pomoc.

souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	nesouhlasím
-----------	-----------------	-------	-------------------	-------------

19. Učitel/ka mi případně nejistý.

souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	nesouhlasím
-----------	-----------------	-------	-------------------	-------------

20. Učitel/ka se často ptá na náš názor.

souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	nesouhlasím
-----------	-----------------	-------	-------------------	-------------

21. Když se někomu nedaří, povzbudí ho.

souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	nesouhlasím
-----------	-----------------	-------	-------------------	-------------

22. Učitel/ka občas zvýší hlas.

souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	nesouhlasím
-----------	-----------------	-------	-------------------	-------------

23. Učitel/ka nás často ponižuje.

souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	nesouhlasím
-----------	-----------------	-------	-------------------	-------------

24. Učitel/ka se o nás nezajímá.

souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	nesouhlasím
-----------	-----------------	-------	-------------------	-------------

25. Pro lepší pochopení učiva používá různé příklady a pomůcky.

souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	nesouhlasím
-----------	-----------------	-------	-------------------	-------------

26. Jsem muž / žena

27. Studuji 1. ročník / 8. ročník

28. Gymnázium.....

Děkuji za Vaši spolupráci.

## Příloha č. 2 – Mapa asertivity

Dotazník, který Vám pomůže zorientovat se ve vlastních slabých a silných stránkách v asertivním jednání. Odpovězte na každou otázku tím, že uděláte křížek v okénku, které vyjadřuje, jak často reagujete uvedeným způsobem, přitom číselná označení znamenají: (Dle M. Król, Waršava 1988).

0 nikdy	1 zřídka	2 někdy	3 obvykle	4 vždy, nebo téměř vždy
------------	-------------	------------	--------------	-------------------------------

	0	1	2	3	4
1. Stane se vám, že koupíte něco, co jste původně neměli v úmyslu proto, že je pro vás obtížné odmítnout nabídku prodavače?					
2. Váháte s vrácením zboží do obchodu, pokud se ukáže, že je vadné, nebo že vám z jiných důvodů nevyhovuje?					
3. Pokud někdo nahlas mluví v průběhu filmu, koncertu nebo divadelního představení, požádáte ho, aby byl zticha?					
4. Pokud někdo strká do vaší židle, opírá se o vaše opěradlo, nebo vás podobným způsobem obtěžuje v kině atd., požádáte ho, aby s tím přestal?					
5. Pokud vám vadí, že někdo kouří ve vaší blízkosti, řeknete mu to?					
6. Pokud se vás někdo snaží předběhnout ve frontě, ve které čekáte, upozorníte ho, aby to nedělal?					
7. V případě poruchy, nebo technického nedostatku ve vašem bytě, naléháte na příslušného pracovníka, aby zajistil nápravu, výměnu, nebo vylepšení?					
8. Pokud si od vás někdo vypůjčil peníze nebo nějakou cennější věc a už delší dobu vám je nevrací, připomenete mu to?					
9. Máte pocit, že jiní lidé mají tendenci vás využívat, nebo vámi manipulovat?					
10. Pokud vás dobrý známý žádá o pomoc, nebo o službu, která je podle vás příliš obtížná, či je spojena s nějakou nevýhodou pro vás, odmítne jeho prosbu?					
11. Pokud se k vám někdo zachová nespravedlivě, nebo vám ukřivdí, upozorníte ho na to?					
12. Jste schopni zahájit rozhovor s kterýmkoli člověkem?					

13. Působí vám potíže udržovat rozhovor se spolupracovníky nebo známými?					
14. Působí vám potíže udržovat zrakový kontakt s člověkem, se kterým rozmlouváte?					
15. Víte, jak se máte zachovat, když vás někdo chválí?					
16. Umíte pochválit své známé, přátele nebo členy vaší rodiny?					
17. Máte obtíže s kritizováním svých známých, přátel nebo členů rodiny?					
18. Umíte požádat své známé, přátele, či příbuzné o službu, nebo o pomoc?					
19. Umíte být otevřený a jednoznačný, při vyjadřování jak pozitivních, tak negativních pocitů vůči mužům?					
20. Umíte být otevřený a jednoznačný, při vyjadřování jak pozitivních, tak negativních pocitů vůči ženám?					
21. Snažíte se vyhnout určitým lidem, nebo situacím, z obavy před vlastními obtížemi?					
22. Umíte se o své vnitřní pocity podělit nějakým jiným člověkem?					
23. Pokud máte jiný názor, než někdo, koho si hluboce vážíte, sdělíte mu otevřeně své stanovisko?					
24. Máte obtíže s tím, vzít si slovo v diskusi, ve větší skupině lidí?					
25. Vadí vám, když vás někdo pozoruje při práci?					
26. Užíváte někdy křiku, abyste přiměl druhé k tomu, aby udělali to, co chcete vy?					
27. Stává se vám, že dokončíte větu, nebo myšlenku za někoho jiného?					
28. Pokračujete v hádce, i když je zjevné, že ten druhý toho má už delší dobu dost?					
29. Když máte vztek, máte ve zvyku užívat nekontrolovatelné výrazy?					
30. Jste kriticky zaměřený vůči cizím myšlenkám a názorům?					
31. Jste (nebo mohl byste být) dobrým modelem asertivity pro vaše vlastní děti?					

### **Příloha č. 3 - Vyhodnocení výsledků dotazníku – Mapa asertivity**

Část odpovědí u otázek je umístěna v šedě zbarvených okénkách. Ta označují tu míru frekvence, kde je to už s vaší asertivitou problematické, a signalizují situace, ve kterých máte problém s asertivním jednáním.

Křížky ve sloupci 2 znamenají průměrnou asertivitu.

Navozené situace je možné velmi obecně rozdělit do tří oblastí:

1. oblast (otázky 1-11) – situace spojené s obranou vlastních práv,
2. oblast (otázky 12-26) – situace spojené s dovedností uplatňovat svá práva,
3. oblast (otázky 27-30) – situace spojené s narušováním práv druhých lidí.

Poslední otázka (číslo 31) – vyjadřuje vaši celkovou představu o vlastní úrovni dovednosti asertivního jednání.

Spočtete si nyní křížky v šedě zbarvených okénkách zvlášť za každou oblast, a v následující tabulce najdete orientační údaj o tom, jak velké problémy s asertivitou pravděpodobně máte. Přitom, pokud máte větší počet extrémních hodnot (tj. 0 nebo 4), se míra potíží ještě zvyšuje.

#### **Míra problémů s asertivitou**

oblast	malá	střední	značná
	počet křížků		
1. obrana	1-4	5-8	9-11
2. uplatňování	1-5	6-11	12-15
3. narušování	1-2	3-4	5