

Pojetí autority učitele žáky základních škol

Bc.Svatopluk Vavro

Diplomová práce
2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2013/2014

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Svatopluk Vavro**
Osobní číslo: **H11461**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Pojetí autority učitele žáky základních škol**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení teoretických východisek a pojmů vztahujících se k autoritě učitele, komunikaci a kázní.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

BENDL, Stanislav. Ukázněná třída aneb Kázeňské minimum pro učitele. Praha: Triton, 2005. ISBN 80-7254-624-4.

ČAPEK, Robert. Odměny a tresty ve školní praxi. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1718-0.

GAVORA, Peter. Učitel a žáci v komunikaci. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.

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

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

ÜNAL, Zafer and Aslihan, ÜNAL. The impact of years of teaching experience on the classroom management approaches of elementary school teachers. International Journal of instruction. 2012, Vol.5, No.2. Pp. 41-60.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Eva Machů, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **15. ledna 2014**

Termín odevzdání diplomové práce: **18. dubna 2014**

Ve Zlíně dne 15. ledna 2014


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 15. 04. 2014



1) Zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů. § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá souvztažností mezi autoritou učitele jako klíčové složky v pedagogickém procesu, komplexního vnímání jeho osobnosti žáky základních škol. Popisuje zákonitosti v rámci role učitele ve vztahu k osobnosti žáka, vliv vnitřních i vnějších faktorů, které působí na kázeňské hledisko ve výchovně vzdělávacím procesu. Interpretuje pedagogické prostředky v návaznosti na disciplínu a zkoumá nezastupitelnou pozici komunikace, jejích zvláštností ve vztahu pedagoga a žáka. Cílem je poukázat na význam fenoménu autority učitele ve vztahu k autoritě, definování postavení pedagoga z hlediska školní instituce, a jeho role v budování vztahové roviny k žákům. Výzkumná část vycházela z anonymních odpovědí, získaných z dotazníků žáků základních škol ve městě Zlíně, a dotvářela tak cíl diplomové práce poukázat na pevnou vazbu mezi působením učitele a vnímání jeho role žáky.

Klíčová slova: učitel, žák, autorita, osobnost, kázeň, komunikace, role, instituce, fenomén

ABSTRACT

This thesis deals with the correspondence between the authority of the teacher as the key component in the pedagogical process, a comprehensive perception of his personality elementary schools. Describes patterns within the teacher's role in relation to the personality of the pupil, the influence of internal and external factors that affect disciplinary perspective in the educational process. Interprets pedagogical means in relation to the discipline and examines the irreplaceable position communication, its particularities in relation of teacher and pupil. The aim is to highlight the importance of the phenomenon of teacher's authority in relation to authority, defining the status of teacher education in terms of institution and its role in building a relationship plane to the pupils. The research part was based on anonymous responses obtained from the questionnaires of primary school pupils in Zlín and aim of the thesis point out the strong linkage between the action of the teacher and the perception of its role pupils.

Keywords: teacher, student, authority, personality, discipline, communication, roles, institutions phenomenon

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	9
I TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 AUTORITA UČITELE	11
1.1 AUTORITA	11
1.2 OSOBNOST UČITELE.....	14
1.3 OSOBNOST ŽÁKA	20
2 VZTAH AUTORITY UČITELE KE KÁZNI	24
2.1 KÁZEŇ.....	24
2.2 DIAGNOSTIKA A PŘÍČINY NEKÁZNĚ	29
2.3 PROJEVY NEKÁZNĚ A KÁZEŇSKÉ PROSTŘEDKY	36
3 VZTAH AUTORITY UČITELE KE KOMUNIKACI.....	45
3.1 NONVERBÁLNÍ KOMUNIKACE	49
3.2 VERBÁLNÍ KOMUNIKACE	53
3.3 CHYBY V KOMUNIKACI	59
II PRAKTICKÁ ČÁST	62
4. CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU	63
4.1 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO CÍLE A PROBLEMATIKY.....	63
4.2 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	63
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR	64
4.4 VÝZKUMNÁ TECHNIKA	65
4.5 PODMÍNKY PRO VÝZKUM.....	66
4.6 REALIZACE VÝZKUMU	66
4.7 PLÁN PRO ZPRACOVÁNÍ KVANTITATIVNÍCH DAT.....	66
5. SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	68
ZÁVĚR	90
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	91
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	94
SEZNAM OBRÁZKŮ	95
SEZNAM PŘÍLOH.....	97

ÚVOD

Téma diplomové práce Pojetí autority učitele žáky základních škol jsem si vybral z osobních pohnutek, které vycházejí z mé profese, ve které je autorita a vnímání jejího významu každodenní součástí mého osobní i pracovního života. Vnímám ji jako nezastupitelnou v rámci moderního společnosti. Z tohoto důvodu pojetí autority učitele ve vnímání žáků, považuji, za podstatnou a specifickou složku v rámci vývoje dítěte, jako nositele hodnot a norem naší společnosti a budoucnosti.

Cílem mé diplomové práce bylo poukázat návaznost vnímání autority pedagoga, specifčnosti i faktorů ve vnímání žáků jako vytváření názorů, postojů a norem. Nastínit prvky, které se podílejí na formování vztahu mezi učitelem a žákem, jakou roli sehrávají prvky osobnosti, pedagogického působení, metod a odbornost, na vytváření názorových postojů žáka, jako dospívajícího člověka. Které části ve výchovně vzdělávacím procesu pokládá žák za primární, ale také jaké faktory na jeho vnímání působí rušivým nebo negativním dojmem. Propojujícím prvkem mezi dvěma aktéry – autoritou učitele a osobností žáka, tvoří komunikační proces, jeho typologie, jednotlivé zákonitosti a používání komunikačních postupů s využitím metodologie. Zaměřili jsme se na způsoby tvořivosti, odbornosti, projevu a angažovanosti jako vlastní obraz pedagoga, který je žákem vnímán na základě konkrétních projevů, a zároveň se tím odráží v žákově postoji k autoritám, hodnotám, institucím. Zaměřili jsme se na prolínání jednotlivých částí výchovného procesu a jejich specifík ve vnímání žákem, následným vytvářením vztahových konstalací jako atributů vztahového pojetí.

Výzkumnou část jsme zaměřili na žáky základních škol ve městě Zlín, kdy jsme jako metodu využili vlastní dotazník s použitím techniky škálování, v podobě formy uzavřených otázek a výrokem, který žákům dával prostor k osobitému vyjádření se k dané problematice. V následných analýzách se budeme zabývat podrobným rozбором získaných dat s podmětovým podtextem v jednotlivých zkoumaných oblastech.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 AUTORITA UČITELE

„ Ten, kdo je nejlépe způsobilý vládnout, může i druhé nejlépe uzpůsobit. “

Dante Alighieri

Autorita je úzce provázána s osobností učitele i žáka, vzájemná propojenost těchto třech elementů ve výchovně – vzdělávacím procesu, tvoří nejen základní stavební jednotku celého principu pedagogiky, ale také nám dávají nahlédnout na podstatu lidské interakce v primárním vzorci chování a seberealizace na obou stranách, přičemž autoritu ve výše uvedeném, můžeme chápat jako propojující prvek v různých obměnách napříč historií pedagogické disciplíny.

1.1 Autorita

Etymologie slova autorita, vychází z latinského slova *auctoritas*, jehož význam se dá v překladu pochopit jako následující – vliv podporující, záruku, jistotu, spolehlivost, platnost, hodnověrnost aj. Latinské slovo *auctoritas* má přímý vztah ke slovu *auctor*, které v rovině významové se dá vyložit jako napomahatel, podporovatel, vzor či příklad. Společný základ obou slov je sloveso *augo*, jehož význam se dá opsat jako rozmnožovat, zvelebovat, obdařit aj.¹ Z hlediska obecného chápání významu lze autoritu chápat jako všeobecně uznávanou vážnost, úctu, člověka, který má zásadní vliv na jiné osoby. Dále se pod pojmem autorita ve společnosti rozumí persona, kterou ostatní členové komunity přijímají a chápou jako odborníka ve své profesi nebo ve všeobecně posuzovaném měřítku postavení v dané společenské hierarchii. V rámci těchto aspektů je autorita podstatnou součástí pedagogického života učitele, přímo souvisí s osobností učitele a odráží tím vnitřní energii a postoje, které dotyčného ovlivňují, a utvářejí vzájemné vztahy s žáky.

Z pohledu historického se zakladatelé různých pedagogických typů myšlení dívají na osobnost učitele jako představitele autority z mnoha úhlů pohledu a významu. V pojetí Komenského humanistického pojetí působení autority učitele na žáka, jako člověka, který provází dítě cestou k všeobecnému poznání světa, princip výchovy vychází z komplexního řádu a pojetí přírodních zákonů, kde jsou v harmonii hodnoty a postavení. Učitel je ten,

¹ VALIŠOVÁ, A. a kol. *Autorita ve výchově, vzestup, pád nebo pomalý návrat*. Vyd.1.Praha: Karolinum, 1999, s. 32-33,ISBN 80-7184-857-3

který svou komplexností znalostí rozsévá v dětech touhu po poznání z pozice přirozeného postavení ve společnosti. Velký důraz na autoritu učitele můžeme objevit v Lockově pedagogickém pojetí výchovy, kdy jedním z hlavních bodů, je autorita vychovatele, s důrazem na disciplinovanost, důslednost a morálku ve spojení s respektováním práv dítěte. Můžeme tak podotknout, že Lock vidí autoritu pedagoga v postoji k žákům zejména jako vzor, a všeobecně uznávanou personu ve výchovném procesu.² Jiný pohled na autoritu učitele v rámci edukačního procesu vnesl antipedagogický směr, který na rozdíl od předchozích dvou se vědomě odklání od vztahu k autoritě, někdo by to mohl vnímat jako protipól předšlým přístupům. Chápání výše uvedeného směru je dvousečné, neboť první skupina, jej může vnímat, jako primární odmítání učitele jako a jeho vedoucí pozice, které může vést ke skutečnosti, kdy se pedagog cítí ohrožen. Avšak druhé a preferované pojetí antipedagogického stylu je vyjádřeno takto:

„ ... nemělo by jít o odstraňování vedoucí role učitele, ale o utváření hodnotného a odpovědného vztahu mezi učitelem a žáky. Ten předpokládá úctu k žákům, respektování jejich osobností, jejich vedení ke stále výraznějšímu sebeurčení a vlastní odpovědnosti.“³

I v dnešní době můžeme říci, že i nadále přetrvávají dva pohledy na pojetí autority učitele vzhledem k žákovi, první je tradiční autoritativní směr, který představují styl herbartovského evropského učení a druhým antiautoritativním typem, kde je zahrnutý již zmíněný antipedagogický směr, ale také alternativní pedagogika, myšlení M. Montessori a další. Tímto malým exkurzem, jsme naznačili proměnlivost autority jejího vnímání a významu, které v současnosti nabývá na významu, vzhledem ke složité situaci dnešního školství, a s tím spojená problematika pozice role učitele ke vztahu k žákům.

Vzhledem ke skutečnosti, že školní instituce jsou odrazem v určitém pohledu okolní společnosti, s tím související vazba na vztahový rámec mezi učitelem a žákem jako odraz komplexního chápání uznávání autority ve všeobecně pojímaném hodnotovém měřítku společnosti, rozvineme si dělení autority z více pohledů, neboť je velmi prospěšný víceúrovňový pohled na danou problematiku.

² KASPER, T., KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2008, ISBN 978-80-247-2429-4

³ VALIŠOVÁ, A. a kol. *Autorita ve výchově, vzestup, pád nebo pomalý návrat*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1999, s. 14, ISBN 80-7184-857-3

Autoritu lze vnímat na základě jejího oprávnění jako legitimní, která je udělena na základě určitého typu oprávnění, také zvanou zákonnou a nelegitimní, která není formou oprávněnou, přesto ji někdo vymáhá pod nátlakem nebo silou.

Max Weber rozlišil několik typů autority⁴:

- 1) **tradiční** – založenou na postavení nositele autority v hierarchii, taktéž na jeho příslušnosti k určité sociální skupině, osobnost nehraje roli, spíše se tu poukazuje na tradice a zvyky
- 2) **charismatická** - oproti tradiční, je založena na předpokládaných či skutečných dispozicích dané osoby k vedoucí funkci, taktéž je velkým měřítkem tzv. charisma osobnosti, které může být chápáno zcela nekriticky a nepodloženě na faktech, tento typ je nebezpečný svou podstatou – může vést k totalitarismu, velmi křehký typ
- 3) **racionální** (legální) – získaná jedincem vzhledem k jeho pozici, vychází ze zákona, z právních norem, které přenášejí na osobu pravomoce

V rámci jiných pohledů můžeme také rozlišovat autoritu formální a neformální, přirozenou či profesionální, poziční, administrativní, statutární, morální, odborná, získaná aj. Formální autorita je založena na vykonávání určité pozice v rámci určité sociální hierarchie, nese sebou typické rysy pozice (nadřazenost), naproti tomu neformální autorita nepotřebuje jasně stanovené a povinné podmínky pro její získání, neboť vyplývá ze svobodného, přirozeného a nenuceného postoje ostatních jedinců. Jedinec s neformální autoritou si svou pozici vybudoval na základě svého určitého talentu ve specifické oblasti např. umění, věda, tanec, atd.

Autorita se také může dělit dle druhu vlivu na :

- 1) **spontánní** – dobrovolná, samovolná, nevynucená, neuvědomělá
- 2) **kompulzivní** – se vyznačuje fyzickou převahou nad ovládaným jedincem

dle existence na:

- 1) **faktickou** – neboli skutečná, zakládající se na pravdě, také vážená a uznávaná
- 2) **imaginární** – vymyšlená, domnělá, neskutečná, její vliv se neprojevuje, není uznávaná

⁴ PRŮCHA, J. a kol. *Pedagogický slovník*. Vyd.3. Praha: Portál, 2001, ISBN 80-7178-579-2

Vzhledem k výše uvedenému je autorita vzhledem k osobnosti učitele velice specifická a složitá oblast, neboť tento vztah učitele a žáka odráží velice křehké a složité ukazatele dnešní společnosti, poukazuje na všeobecné vnímání autority ve společnosti, také odkrývá mechanismy, které fungují uvnitř rodinných sociálních vazeb, taktéž je velmi podstatné hledisko vrstevnické skupiny a komplexní vnímání učitele touto malou sociální skupinou.

„ 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.“⁵

1.2 Osobnost učitele

„ Osobnost je individuální jednota člověka: je to jednota jeho duševních vlastností a dějů založená na jednotě těla a utvářená a projevující se v jeho společenských vztazích.“⁶

Osobnost člověka - personality je předmětem zkoumání mnoha velkých osobností od samotného počátku lidstva, její specifika a různorodost, stejně jako mnoho pohledů na její utváření jsou součástí komplexního posouzení každého jedince ve společnosti. Každý z nás si v rámci interpersonálních vztahů vytváří obraz daného člověka na základě mnoha specifických i čistě emocionálně subjektivních vjemů, které ovlivňují vzájemné postoje k dotyčnému. Osobnost učitele je v učebním procesu nezastupitelnou položkou a ovlivňuje nejen získané kognitivní znalosti žáků, ale zejména je hlavní vztahovou složkou v interakci žáka a pedagoga. Nesmíme opomenout skutečnost, že pedagog tím, jaké má vlastnosti a tím, jak je zařazuje do svého výchovné působení, je nedílnou součástí utváření subjektivní postoje žáků k autoritám, následkem toho i jejich dalšího vývoje v rámci budoucího postavení a chování ve společnosti. Na utváření osobnosti člověka se podílí mnoho jednotlivých složek vnitřních, získaných, které společně v kombinaci utvářejí specifikum každého jednotlivce. Z tohoto důvodu nahlédneme do několika různých pojetí člověka, prvků, které jej ovlivňují, abychom mohli lépe nahlédnout na pedagoga a jeho možnosti působení směrem k jednotlivým žákům. V současnosti existuje více než 50 různých definic osobnosti.

⁵ VALIŠOVÁ, A.a kol. *Autorita ve výchově, vzestup, pád nebo pomalý návrat*. Vyd.1.Praha: Karolinum, 1999, s. 73, ISBN 80-7184-857-3

⁶ BEDRNOVÁ, E., NOVOTNÝ,I, *Psychologie a sociologie řízení*. Vyd.1. Praha: Management Press, 1998, s. 47, ISBN: 80-85943-57-3

Mezi klasické teorie osobnosti⁷ patří typologie Hippokratova⁸, na kterou posléze navázal Galénos⁹, Jung¹⁰, Kretschmer¹¹, Pavlova¹² a mnoha jiných osobností. Galénos vnímal osobnost člověka, jako entitu¹³, která je ovlivněna působením tělesných tekutin – krve, žluči, černé žluče a hlenu. Rozlišil osobnosti dle dominance jedné z nich na:¹⁴

1. **melancholik** – ovlivněn černou žlučí, osobnost hloubavá, tichá, introvertní, smutná
2. **cholirik** – působící tekutina je žluč, takto chápeme člověka vznětlivého, často podrážděného – vznětlivého, impulzivního a aktivního
3. **flegmatik** – primární funkcí hraje hlen, persona pomalá – rozvážná, lhostejná, ale také ovládající se a spolehlivá ve svém tempu
4. **sangvinik** – primární tekutinou je krev, osoba projevující se jako společenská, aktivní, optimistická, bezstarostná a také je dobrým vůdcem

Ostatní velcí myslitelé zkoumali osobnost člověka a postupně ji rozebírali v rámci jejich jednotlivých součástí – charakteru, typického chování, rolí, které zastává, temperamentu, ale také působení zvyků, podnětů, citů, vůle, reflexe, vědomí a mnoha dalších. V kombinaci těchto všech faktorů zjistili, že každá osobnost se projevuje třemi základními složkami, těmi jsou :¹⁵

1. **výkon** - souhrn schopnosti, zkušenosti a dovednosti
2. **dynamika** – zahrnuje motivaci a charakter
3. **temperament** – ten se odvíjí od komplexního vnímání smyslového, kognitivního a senzomotorického

Vzhledem ke skutečnosti, že k osobnosti učitele přistupujeme celostně, zaměříme se blíže na holistickou teorii osobnosti, neboť ta vychází z řeckého slova „holos“, které svým vý-

⁷ HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 200, s. 732-755, ISBN 80-7178-303-X

⁸ Hippokrates – lékař, který působil v dobách starověkého Řecka, jeho poznatky se staly základem středověkého lékařství a dodnes je považován za otce lékařské vědy

⁹ Galénos – osobní lékař císaře Marca Aurelia, zakladatel lékařské vědecké metodologie

¹⁰ C.G. Jung – švýcarský psycholog, psychiatr, zakladatel analytické psychologie

¹¹ E. Kretschmer - německý psychiatr, zabýval se oblastí psychopatologie, charakterem, neurózami aj.

¹² I. P. Pavlov – ruský fyziolog, objevitel podmíněného reflexu

¹³ entita - podstata

¹⁴ HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 200, s. 634, ISBN 80-7178-303-X

¹⁵ tamtéž s. 379 - 381

znamem vyjadřuje synonyma celistvosti, a lze ho v překladu definovat jako úplnost či sjednocenost. Hlavními představiteli této teorie je Kurnst Goldstein¹⁶ a Abraham Maslow s podrobnějším zaměřením na druhého jmenovaného.

Maslowova teorie osobnosti se zaměřuje na chápání jedince jako integrovaný celek se specifickými potřebami, které ovlivňují motivaci a tím i následné prvky v chování. Hlavním bodem jeho teorie jsou potřeby, které dělí hierarchicky dle epigenetického¹⁷ procesu v rámci uspokojování:¹⁸

Nižší potřeby:

1. **fyziologické potřeby** – základní lidské potřeby, které se vztahují k pudovosti – hlad, žízeň, sexualita, potřeba kyslíku...
2. **potřeby bezpečí** – především dominující v raném dětství, ale prolínají celým životem, každý člověk vyhledává bezpečí, k tomu se vztahují prvky - struktura, řád, ochrana

Vyšší potřeby (psychogenní):

1. **potřeby náležitosti a lásky** – související s potřebou po vztazích, začlenění se mezi ostatní, mít zázemí, vztah, nastupují po uspokojení základních fyziologických potřeb
2. **potřeby úcty** – tato potřeba je specifická tím, že ji Maslow rozlišuje na dvě části – na *sebeúctu*, která přímo souvisí s vlastním vnímáním jedince sebe sama a s jeho životními postoji a dále *úctu druhých* – ta koreluje s pověstí, prestiží a uznáním

Samostatným celkem v rámci hierarchie potřeb je **potřeba sebeaktualizace** - jedinec je na nejvyšší úrovni – B- úrovni, přičemž tento stupeň je Maslowa chápán jako neustále probíhající proces v životě člověka.

¹⁶ K. Goldstein – americký neurolog, psychiatr a psycholog, německého původu

¹⁷ epigenetický – později vzniklý

¹⁸ DRAPELA, V.J. *Přehled teorií osobnosti*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2008, s. 138-141, ISBN 9778-80-7367-505-9

Typické znaky sebeaktualizace:

1. *odstup a potřeba soukromí*
2. *nezávislost na kultuře a okolí: autonomie a asertivita*
3. *smysl pro humor bez nepřátelství*
4. *originalita a tvořivost*
5. *sebetranscendence*

V osobnosti učitele se vyšší potřeby a potřeby v B-úrovni, taktéž jejich následné naplňování přímo odráží v pedagogickém působení a ovlivňování žáků. Jestliže se osobnost cítí naplněná v rámci výše uvedených úrovní, lze předpokládat přímou souvztažnost vnímání žáků jeho komplexního pojetí jako osobnosti, taktéž pozitivního ovlivňování jejich osobitých postojů a vnímání sebe sama.

Typologií osobnosti učitele se zabýval německý psycholog a filozof W. O. Döring, který popsal šest základních typů učitele:¹⁹

1. ***náboženský typ*** – veškeré činy posuzuje a směřuje v návaznosti víry v Boha, spolehlivý, objevují se i pedantské rysy, udržuje si určitý odstup od žáků, vše posuzuje v rámci vyššího principu
2. ***estetický typ*** – ve výuce převažují prvky intuice, emocí a fantazií, silnou stránkou je schopnost vcítění se do osobnosti žáka, umění pozitivního utváření, povahou je spíše individuální a nezávislá s citem pro harmonii ducha
3. ***sociální typ*** – silnou stránkou je objektivní přístup ke všem žákům, nepreferuje a nevyčleňuje konkrétní jednotlivce, vyznačuje se vstřícným, trpělivým přístupem, tolerancí, není příliš přísný, žáky velmi oblíbený, povahově se dá popsat jako sociabilní altruistický²⁰ filantrop
4. ***teoretický typ*** – převažuje důraz na teoretické znalosti žáka, jeho hlavním smyslem v učebním procesu je osvojení látky žáky, aniž by byl kladen zřetel na specifika jejich osobností, často se podílí na vědeckých výzkumech

¹⁹ <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0912/typy-osobnosti-ucitelu>

²⁰ altruismus – nesobecký způsob myšlení, jednání ve prospěch druhých osob

5. **ekonomický typ** - projevuje se silným metodickým vedením žáků, které vychází z principu minimální vynaložené energie pedagoga a maximálních dosažených výsledků u žáků, preferuje samostatnou práci žáků, charakterizován jako praktická osobnost, která zřídka ocení vynalézavost a originalitu v přístupu žáků
6. **politický - mocenský typ** – egocentrický pedagog, který rád prosazuje své postoje a názory, s tím souvisí také jeho výchovné prostředky, kdy se uchyluje k přísnému dodržování kázně, udílení trestů, dokazování svého vlastního mocenského postavení, často bývá k žákům kritický

Švýcarský psycholog Ch. Caselmann v rámci své typologie osobnosti učitele propojil vztahové interakce mezi učitelem a žákem, kdy se zabývá vztahem mezi učitelem a žákem, žákem a učitelem, a mezi žáky navzájem, na základě tohoto rozlišuje dva základní typy učitele:²¹

1. **logotrop**²² – učitel preferující svůj předmět, vědecké poznatky, snaží se u žáků probouzet chuť do učení, dosahuje dobrých výsledků u žáků, avšak bývá příliš jednostranně zaměřený
2. **paidotrop**²³ - tento typ má většinou velmi osobní vztah k žákům, snaží se jim přiblížit, pomoci, používá inovativní metody, povahově spíše převažují vlastnosti jako shovívavost, citlivost aj.

Tyto dva základní typy lze v realitě pozorovat spíše v jejich obměnách:²⁴

1. **filozoficky orientovaný logotrop**
2. **odborně vědecky orientovaný logotrop**
3. **individuálně psychologicky orientovaný paidotrop**
4. **obecně psychologicky orientovaný paidotrop**

Ve skutečném pedagogickém působení jsou vyhraněné typy učitele spojeny spíše s kontraproduktivními výsledky, protože jakákoliv jednostranná zaměřenost není žádoucím jevem, neboť v rámci komplexního působení na osobnost žáka je kladně přijímána kreativita s pravidly, které odrážejí osobitost jedince.

²¹ HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 200, s. 636, ISBN 80-7178-303-X

²² logos – řec. výraz znamenající slovo, myšlenku, úsudek, ale také vědu - rozum

²³ paidea – řec. výchova a vzdělání, péče o duši

²⁴ <http://cs.wikipedia.org/wiki/Logotrop>

Podle Podlahové²⁵ se od typologie učitelovy osobnosti přímo odvíjejí její konkrétní povahové osobnostní projevy a rysy:

1. **tvůrčivost** – jako schopnost hledání nového, nových postupů, technika metod,
2. **zásadový morální přístup** – vycházející z humanismu, smyslu pro demokracii, vztahu k práci, ukázněnosti, pevné vůle,
3. **pedagogický optimismus** – víra v účinnost pedagogického působení, v žákovy síly a jeho kladné vlastnosti,
4. **pedagogický takt** – respektování žáka jako svébytného jedince s právem na korektní zacházení, úctu a uznání, schopnost sebeovládání, dovednost vyslovit nepříjemné věci přiměřeným nedevalvujícím způsobem,
5. **pedagogický klid** – trpělivost, neuspěchanost, nenechat se vyvést z míry, reagovat adekvátně,
6. **pedagogické zaujetí** – měla by ho práce bavit, měl by mít sklon k ovlivňování jiných lidí, k osvětové a vzdělávací práci, neměl by považovat svou práci za zbytečnou,
7. **přísná spravedlnost** – nepřeferovat některé žáky, bránit se subjektivním psychologickým efektům.

V návaznosti na konkrétní typologie osobnosti a na výše uvedené lze předpokládat, že určité osobností specifika v návaznosti na přímé pedagogické působení nejsou zcela vhodné pro tuto práci, například povahy cholerické, vznětlivé, sebestředné – egocentrické, emocionálně labilní atd.

²⁵ pedagog.ic.cz/podlahova_dok/soubory/Osobnost_ucitele_2.doc

1.3 Osobnost žáka

„ Děti, živé květiny země. “

Maxim Gorkij²⁶

Na žáka a jeho osobnost je nutno pohlížet v rámci všech specifických kritérií, které se podílejí na utváření jedince, z pohledu psychologického vývoje v souvztažnosti na jeho rodinu, vrstevnickou skupinu, sebepojetí a v neposlední řadě osobnostních rysů i personalitě.

Žák v rámci pedagogického procesu bývá vnímán jako vyučovaný subjekt bez ohledu na věk.²⁷ Žákem se podle Heluse²⁸ také rozumí souhrn jednotlivých prvků – osoby, osobnosti, individuality, subjektu a člověka, který plní sociální roli. Osobou je myšlena pozice v rámci právního pojetí ve společnosti, osobnost je chápána jako celek vlastností, způsobilostí. Individualitu vnímá jako prvek, který žáka spojuje i odlišuje od jiných osob, v rámci subjektu se na žáka pohlíží jako jedinec, který prožívá, ale zároveň uskutečňuje procesy jednání. Posledním prvkem komplexního pojetí je zastávání sociální role²⁹, se kterou je spojený souhrn očekávaného jednání.

Vývojová specifika žáků druhého stupně žáků základních škol

V období dospívání – adolescence dochází ve vývoji člověka k mnoha složitým a různorodým psychickým procesům a následných projevů, které jsou indikátorem mnoha změn v chování, a zároveň tím osobnost člověka určitým způsobem determinují a zasahují do vzdělávacího procesu. Z hlediska biologického probíhají první známky pohlavního zrání, a s tím úzce spojené psychologické děje. Musíme si uvědomit, že jedince prochází obdobím, kdy již opouští bezstarostné dětství a vstupuje do složitého stavu dospělosti.

S tímto životním procesem souvisí emocionální výkyvy nálad, nestálost, nespokojenost, změna postojů. V rámci učebního procesu se projevují obtíže s koncentrací, schopnost vytváření logických souvislostí, rozvoj abstraktního myšlení, je schopen formálních operací,

²⁶ <http://www.mottak.cz/citaty/dite-deti.php>

²⁷ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Vyd.3. Praha: Portál, 2001, ISBN 80-7178-578-2

²⁸ HELUS, Z. *Osobnost a vzdělávací úspěšnost žáka*. In. FRANIOK, P., KNOTOVÁ, D., eds. *Učitel a žák v současné škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2008, s. 11-19, ISBN 978-80-210-4752-5

²⁹ JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*. Vyd.2. Praha: Portál, 2007, s. 207, ISBN 978-80-7367-269-0

vytváření soudů a domněnek. Zároveň se vytváří kritický způsob smýšlení nejen k druhým osobám, ale i sám k sobě.³⁰

Pubescent se potýká v přijetí sebe sama jako kompletní osobnosti, musí se vyrovnat s tělesnými změnami, které ne vždy korespondují s ideálními představami všeobecně vnímaného kultu, který je prezentován v masmediálních periodikách, často si neuvědomujeme, jak hluboce tato rozdílnost ovlivňuje ostatní složky v životě žáka, protože nespokojenost se svým vzhledem evokují stavy nelibosti, které se odrážejí v ostatních složkách života. Vnitřní svět je dalším zdrojem impulsů podněcující vytváření nových pocitů, emocionálních stavů a postojů. Snižuje se závislost na rodičích, přichází etapa začleňování se do vrstevnické skupiny, které bývá preferována před rodinnými vztahy, s tím souvisí i změna hodnotových škál, které jsou ovlivňovány postoji ve skupině. Z hlediska emocí se více objevují stavy negativismu, kritiky k autoritám a vzpoury. Tyto postoje se zrcadlí ve vzdělávacím procesu a vztahu k učiteli, jako objektu autority a s tím spojené konfliktní situace nesouhlasu a odporu k zásadám a pravidlům spojených s pedagogickým působením. Pozitivní emoce k učitelům se vyskytují spíše latentně, avšak opačné – negativní postoje vyjadřují přímým komentářem, kdy využijí každou chybu, kterou pedagog udělá, jako příležitost pro upevnění či získání své pozice v kolektivu.³¹

U mladého dospívajícího člověka se vyskytují rozpory mezi rolí a statusem, který zastává, kdy odpovídající chování v rámci role žáka plně neodráží postavení ve společnosti, které je spojeno se souborem práv a povinností. Na tomto stavu mají vliv určité vnější nejednotné postoje výchovných prvků – osob v procesu, myslíme tím rodiče a učitele, kdy se potýkáme s otázkou, jak přistupovat k dospívajícímu žákovi, zdali jako k dítěti nebo dospělé osobě. Tyto skutečnosti způsobují nespokojenost a stavy nelibosti, či odporu proti výše zmíněným autoritám při použití špatného přístupu v dané oblasti. Nedílnou součástí života adolescentního žáka, která se podílí na utváření jeho osobnosti, jsou generační konflikty a hodnotová hierarchie rodiny vůči vnější společnosti³². Výše zmiňované situace mají víceúrovňový význam, neboť v rozdílném přijetí a řešení konkrétního problému z pohledů více ge-

³⁰ LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Vyd. 2. Praha: Grada Publishing, 2006, s. 142-152, ISBN 80-247-1284-9

³¹ ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2006, s. 178-184, ISBN 80-7368-124-7

³² LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Vyd. 2. Praha: Grada Publishing, 2006, s. 14-165, ISBN 80-247-1284-9

nerací, dochází k učení tradičních postupů předávaných starší generací, naproti tomu mladší generace se učí být více tolerantní a chápavá, probíhá proces uvědomění se kořenů a zároveň inovuje pohled na skutečnost u všech aktérů. Rodina jako primární výchovná instituce v osobnosti dospívající vytvořila hodnotové principy, návyky a naučené způsoby chování na vzniklé situace, pedagog se však může potýkat s konfliktem mezi rodinnými zásadami i hodnotami, které zastává v rámci své pedagogické funkce. Je třeba velkého pochopení pro rozporuplné chování žáka, kdy by měl pedagog být seznámen s okolnostmi a příčinami tohoto konfliktu.

Americký psycholog, profesor David Kersey vytvořil na základě pozorování a hodnotami spolu s typologiemi temperamentu 16 typů osobností do čtyř temperamentních podskupin, které pojmenoval dle představitelů z antické mytologie, na základě tohoto popisuje jednotlivé projevy v chování, hodnotové preference, odvíjející se učební styly, upřednostňované aktivity, vztahové konstelace a mnoho dalších vzájemných souvislostí. My se zaměříme na charakteristiku a doporučený učební styl spojující se k definované osobnosti.³³

Keirseyo typologie:

1. **Apolloni** – neustále hledají smysl života, rozvíjejí se v sebereflexi, jsou citliví, vnímaví, altruističtí idealisté, vyhovuje jim demokratická výuka, kooperace, problémy řeší komplexně, vyhovuje jim vytváření projektů písemných esejí, testy jim způsobují stresové situace
2. **Prométheové** – inteligentní jedinci neustále zkoumající a vynalézaví, dospělý nemusí plně chápat jejich svět a zaujetí, často se dotazují, vyžadují logické a korektní odpovědi, výuka plná faktů a logických souvztažností jim plně vyhovuje, rádi debatují, racionálně zvažují věci z více pohledů, neuznávají klasické činnosti, které je nerozvíjejí – úprav sešitů, domácí úkoly apod.
3. **Dionýsové** – nejlépe je popisují slova volnost a nezávaznost, protože jednají impulzivně, nárazově až roztěkaně, lidé je často zaměňují s dětmi s ADHD³⁴, žijí okamžikem, vyhovuje jim učební styl s názornými příklady kreativitou, prostorem pro vlastní tvůrčí schopnosti, důraz na střídání aktivit a smyslové vjemy

³³ MIKOVÁ, Š., STANG, J. *Typologie osobnosti u dětí*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, s. 127 – 147, ISBN 978-80-7367-587-5

³⁴ ADHD – porucha pozornosti s hyperaktivitou

4. *Epimetheové* – děti velmi zodpovědné dodržující stanovená pravidla, ochotně plní požadavky, snaží se být užiteční, potřebují ke své spokojenosti jistotu a stabilitu, musí znát cíle, plánování je přesné, ke svému klidu je třeba, aby jim učitel sdělil konkrétní požadavky, nejlépe podrobným opisem, vyhovuje jim postupné plnění úkolů, ne více najednou, mají dobré logické myšlení, v abstraktních postupech se ztrácejí

Český konzultant a lektor Michal Čakrt vychází z obdobných kořenů typologie temperamentu jako Keirseya – Jungovy extroverze a introverze, avšak používá jiné rozlišení – hráč, racionál, idealista a strážce.³⁵

Shrnutí

Nastínili jsme souvztažnost mezi různými pojetími autority učitele, jeho osobností a žákem jako třemi podstatnými prvky v pedagogickém procesu. Zaobírali jsme se přístupy, které definují osobnost učitele na základě jeho biologické danosti, temperamentu i psychosociálních změn zrcadlících se v interakci s dospívajícím. Žákem jsme rozuměli komplexní pojetí celku, které utváří jedince v učebním procesu na podkladě vývojového specifika a postavení ve společnosti společně s vnitřními i vnějšími vlivy, které podmiňují jeho začlenění a přijímání autority pedagoga. Další nedílnou součástí je prvek kázně, rozeznání příčin a podmínek, které se podílejí na udržení disciplíny v rámci výchovně vzdělávacího procesu, tímto se budeme zabývat v následující kapitole.

³⁵ ČAKRT, M, *Typologie osobnosti pro manažery. Manažerské styly, rozhodování, komunikace, konflikty, týmová práce, time management a změny*. Vyd. 2. Praha: Management Press, 2009, ISBN 978-80-7261-201-7

2 VZTAH AUTORITY UČITELE KE KÁZNI

„ Kázeň není k tomu, aby spoutávala svobodu, nýbrž aby jí dávala vznik.“³⁶

Josef Čapek

Kázeň a její neustálá přítomnost v našich životech je zakořeněna v myšlenkách, mnohdy pouze s přísným a autoritativním způsobem vedení již od pre-primární formy vzdělání, kdy dítě prvně okusí, její vliv. Musíme si však uvědomit, že způsob jednotvárného pojetí je mnohdy velmi zavádějící a neobjektivní, v následujícím textu se proto budeme snažit nahlédnout k podstatě významu v komplexu vícero faktorů, které přispějí k objektivnímu pohledu na kázeň jako nedílnou součást pedagogického prostředí.

2.1 Kázeň

Kázeň neboli disciplína je soubor opatření vedoucích k dodržování stanovených norem chování, zároveň je jedním z cílů výchovy. Také ji lze chápat jako prostředek, který vede k dosažení vyšších cílů, a zároveň také mravního uvědomění člověka.³⁷

Jiné pojetí o kázni hovoří, jako o vědomém, přesném plnění požadované sociální role, zadaných úkolů, typických přidělených činností, které jsou v spojené s respektováním autority.³⁸

Kázeň je úzce propojena s pojmy, které na ni přímo i nepřímo navazují, ovlivňují a pomáhají vytvářet její podstatu. Chování, které se v rámci ní projevuje, se odvíjí od sociální role jedince, které zastává, s hodnotami, jež jsou ztotožněné se sociálním statutem, pravidly a normami, ke kterým je osoba vedena, vnitřními složkami učitele i žáka, jejich vůlí a disciplínou, kterou používá, aby dosáhl uvědomělého a společností chtěného chování. Výše zmiňované prvky mohou v člověku vyvolat stavy rozporů, kdy sám v sobě řeší své vlastní stanoviska a postoje vůči určitým nastaveným pravidlům.

Kázeň zrcadlí stav společnosti, ve které se nacházíme, kauzalita těchto dvou prvků nám dává nahlédnout do systémového uspořádání a taktéž hierarchie hodnot a postojů. V antro-

³⁶ <http://www.citaty.fabulator.cz>

³⁷ HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, s. 253, ISBN 80-7178-303-X

³⁸ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2001, s. 98, ISBN 80-7178-578-2

pologickém hledisku, se kázeň vztahuje k uspokojování základních životních potřeb, myšleno tím, že jestliže chce člověk jíst a pít, musí se zapříčinit určitými pracovními rituály, aby si stravu obstaral a zabezpečil, bez ohledu na osobní stav. Tato úvaha se vztahuje k počátkům zemědělského typu společnosti, kdy bylo nutné dodržování pracovních návyků, spojených s disciplínou a kázní obyvatel.³⁹ Na tento poznatek navázalo mnoho myslitelů, kteří vyvodili závěry, že existuje přímé spojení mezi podnebnými podmínkami, životním stylem, pravidly a kulturními zvyky konkrétní společnosti, myšleno i osobnostními prvky jedince s tím, jakou mají hodnotovou a kázeňskou hierarchii, a jakým způsobem dbají na dodržování pravidel a norem. Tímto poukázali na provázanost kulturních a sociálních vzorců na přístupu ke kázní.⁴⁰

S. Bendl⁴¹ vykládá pojem kázně k následujícím oblastem:

1. *cíle kázně (sebekázeň)*
2. *funkce kázně (ochrana žáků a učitelů)*
3. *obsah kázně (kritická kázeň, pasivní – aktivní kázeň)*
4. *konstituování norem kázně (podílení se žáky na tvorbě školních norem)*
5. *rozvíjení kázně (poukazuje na výchovnou funkci instituce školy)*
6. *metody, které se podílejí na ukázněnosti žáků (projektová výuka, spolupráce, asertivní výchova aj.)*

Kázeň, jestliže ji budeme chápat, jako disciplínu, a s tímto spojené dodržování pravidel, lze ji dělit podle specifických sociálních oblastí na⁴² :

1. **školní**
2. **dopravní**
3. **církevní**
4. **stranickou**
5. **nemocniční**
6. **vojenskou**

³⁹ SOKOL, J. *Filosofická antropologie. Člověk jako osoba*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, s. 111-114, ISBN 80-7178-627-6

⁴⁰ BENDL, S. *Školní kázeň v teorii a praxi. Učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton, 2011, s. 21-22, ISBN 978-80-7387-432-2

⁴¹ BENDL, S. *Kázeňské problémy ve škole*. Praha: Triton, 2004, s. 39-40, ISBN 80-7254-453-5

⁴² BENDL, S. *Ukázněná třída aneb Kázeňské minimum pro učitele*. Praha: Triton, 2005, s. 11, ISBN 80-7254-624-4

7. pracovní**8. otrokářskou**

a mnoho dalších.

Z hlediska pedagogicko – psychologických kritérií můžeme definovat typy kázně:

- 1. vnitřní – vnější**
- 2. vědomou – vynucenou**
- 3. autoritativní – demokratickou**
- 4. formální – neformální**

Disciplína a její dodržování v rámci školního prostředí plní mnoho funkcí, které jsou provázány s kolektivem, osobností učitele i žáka a mají latentní velmi vysoký a nezaměnitelný význam v životě.

Uvedeme si některé funkce kázně v rámci pedagogické instituce⁴³:

1. **orientační** – žák má dané měřítko, podle kterých se chová, zároveň může předpokládat chování ostatních
2. **ochrannou** – osoba, jestliže zná pravidla, a s nimi spojené hranice, pociťuje stav bezpečí, při jejich dodržování
3. **sociotvornou** – v každé společnosti je podstatné položení mantinelů, které zajistí její správné fungování jako komplexního celku
4. **výkonovou** – zaměření se na výkon, u člověka vzbuzuje snahu a zvyšuje potenciál z hlediska efektivity konání

Pozastavíme-li se nad ochranou funkcí kázně, musíme si uvědomit, že tento vztah funguje oboustranně, rozlišujeme význam bezpečnostní, výkonový, hygienický, ekonomický a v neposlední řadě prognostický⁴⁴. Bezpečnostní funkci rozumíme skutečnost, že jsou definována jasně vymezená kritéria, která předcházejí vzniku nežádoucích jevů, například šikany. Výkonnostní hledisko spočívá ve stanovení priorit a jejich dodržování, to vede ke zkvalitnění celkového postoje i výsledků. Hygienický význam kázně představuje prevenci před nežádoucími jevy – alkoholismus, drogy, násilí, v rámci škol probíhají různé preven-

⁴³ BENDL, S. *Jak předcházet nekázní aneb kázeňské prostředky*. Vyd.1.Praha: ISV, 2004, s. 24, ISBN 80-86642-14-3

⁴⁴ BENDL, S. *Kázeňské problémy ve škole*. Praha: Triton, 2004, s. 31-40, ISBN 80-7254-453-5

tivní programy, které informují a varují před následky. Poslední dvě funkce spolu úzce souvisí, protože ekonomická a prognostická složka zabraňuje potencionálnímu poškozování cizího majetku, s tím spojeným finančním ztrátám, eliminací rozvoje nežádoucího chování a směřování žáků.

Pedagog, v rámci svého postavení v edukačním systému, může svým působením výrazně ovlivnit kázeň, a tím i předcházet projevům nežádoucího chování. Bendl uvádí hlavní body týkající se dovedností pedagoga, které přispívají k ukázněnosti žáků.⁴⁵

1. *přísnost* – důslednost v chování učitele
2. *láska* – pozitivní vztah k dětem a dospívajícím
3. *zajímavá výuka* – obohacený obsah učiva o poutavé prvky, neobvyklé alternativní učební metody a osobitý přednes
4. *sebevědomé vystupování*
5. *humor* – pomáhá překonávat ostych, obavy, pedagog se může tímto způsobem přiblížit svým žákům
6. *spravedlnost* – bez rozdílu přistupovat ke všem dětem
7. *dobrá organizace výuky* – dle potřeby aktuálně reagovat na potřeby, třídní klima, volit metody, které upoutají, vycítit potřebu změny při upadání zájmu
8. *asertivní chování*
9. *učitel sám je příkladem slušného chování*
10. *užívání ukázkujících symbolů* – pedagog by měl celou svou osobností prezentovat své postavení v rámci výchovného procesu – oblečení, spisovná verbální komunikace aj.

Kázeňské zásady přímo navazují na dovednosti učitele, mnohdy se překrývají, spolu však vytvářejí pevný základ pro přirozenou cestu k vytváření hodnot pedagogického výchovného působení, tím mnohdy latentně posilují u žáků pozitivní a očekávaný přístup a chování. Při podrobnějším zkoumání zásad zjistíme, že jsou podstatě stavebními kameny celého pedagogického myšlení.

⁴⁵ BENDL, S. *Školní kázeň v teorii a praxi. Učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton, 2011, s. 163, ISBN 978-80-7387-432-2

Kázeňské zásady:⁴⁶

1. *Zásada vědeckosti*
2. *zásada kázeňského optimismu*
3. *zásada kázeňské cílevědomosti*
4. *zásada srozumitelnosti*
5. *zásada upřímnosti*
6. *zásada jednotného přístupu*
7. *zásada přiměřenosti*
8. *zásada „umírněného používání“ kázeňských prostředků*
9. *zásada spravedlivosti*
10. *zásada postupnosti*
11. *zásada soustavnosti*
12. *zásada trpělivosti*
13. *zásada náročnosti a úcty k osobnosti žáka*
14. *zásada důslednosti*
15. *zásada orientace na kladné rysy žáka*
16. *zásada komplexního rozvoje osobnosti žáka*
17. *zásada výchovy kolektivismem*
18. *zásada spojení teorie s praxí*
19. *zásada bohatosti a členitosti kázeňských prostředků*

Nesmíme zapomenout, že žák ocení rovnost a osobnost pedagoga pouze v tom případě, že mu nedává rozporuplné signály, až poté může i žák projevit důvěru a prostor pro vzájemnou spolupráci.

⁴⁶ BENDL, S. *Ukázněná třída aneb Kázeňské minimum pro učitele*. Praha: Triton, 2005, s. 250-254, ISBN 80-7254-624-4

2.2 Diagnostika a příčiny nekázně

Diagnostiku definujeme jako činnost vedoucí k určení diagnózy, souvisejících projevů, příznaků, a následného zjišťování příčin, které se podílejí na vzniku a způsobů, kterými chceme tyto jevy ovlivnit, eliminovat nebo posílit.⁴⁷

Chce-li pedagog diagnostikovat a blíže zkoumat nekázeň, měl by na počátku diagnostického procesu velmi dobře znát své žáky, jejich primární sociální rodinné prostředí, podmínky, ve kterých vyrůstají, znát vnitřní provázanost se členy rodiny a poznat dominantního člena, od kterého se odvíjí žebříček hodnot chování daného jedince. Nezastupitelnou položkou tohoto složitých procesů je umění vnímání a naslouchání svým svěřencům, neboť pouze takto se lze vnitřně ztotožnit s jejich postoji a názory a nalézt posléze nejlepší cestu k důvodům, které žáka vedou ke konkrétnímu typu chování. V neposlední řadě se musí prokázat v rámci pedagogického diagnostikování postoj učitele ke kázní jako stavu věci, který je automatickou součástí jeho vlastního prezentování sebe sama a zároveň přirozeným jevem, kterým působí na své žáky, myslíme tím skutečnost, že sám pedagog musí cítit výchovu ke kázní jako přirozenou složku svého pedagogického působení. S tímto spojenou i odpovědnost a odhodlání pozitivním způsobem prosazovat výchovné zásady v běžných školních podmínkách a situacích.

Blíže si představíme a rozvedeme diagnostické metody, které se používají při pedagogickém působení zejména pozorování, škálování, dotazník, rozhovor, projektivní techniky a analýzu školní dokumentace.

Pozorování

Jedna z nejstarších metod, která je založena na sledování a chování žáků, přičemž se zaměřujeme na konkrétní projevy, v rámci školy je to hlavní metoda, jak vypořádat a pochopit projevy nekázně.

⁴⁷ HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, s. 111, ISBN 80-7178-303-X

Pozorování lze dělit podle mnoha kritérií, dělíme ho⁴⁸ :

1. *soustavné – příležitostné, nestandardizované*
2. *zúčastněné – nezúčastněné*
3. *zjevné – skryté*
4. *přirozené – laboratorní*
5. *přímé – zprostředkované*
6. *strukturované – nestrukturované*

Zaměříme se na cílevědomé pozorování, neboť se snažíme vědomě si všimnout projevům, které souvisejí s podstatou a dodržováním kázně ve školním prostředí.

Postup cílevědomého – řízeného pozorování má následující kroky⁴⁹

1. *stanovení konkrétního cíle a objektu pozorování*
2. *rozlišení jevů, které můžeme pozorovat a určit úseky, které chceme zaznamenat*
3. *pravidelné pořizování záznamů s předem stanovenou osnovou*
4. *následné provedení analýzy získaných dat, které zpracujeme dle předem stanovených kritérií*

Při tomto způsobu také primárně stanovíme časové, místní ukazatele, prostředky nebo pomůcky, které budeme využívat a osobu či osoby, které se budou podílet na pozorovacím procesu, přičemž je dobré zvážit interpersonální vztahové dispozice zúčastněných.

Škálování

Škálování se řadí mezi ratingové⁵⁰ metody, které *posuzují běžně neměřitelné většinou subjektivní kvality jevů způsobem, který spočívá, že určité entitě přiřadíme měřitelnou kvantitativní objektivní hodnotu, jež je zanesena na poměrovou stupnici.*⁵¹

⁴⁸ HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, s. 446, ISBN 80-7178-303-X

⁴⁹ BENDL, S. *Školní kázeň v teorii a praxi. Učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton, 2011, s. 43-44, ISBN 978-80-7387-432-2

⁵⁰ rating – znamená odhad nebo hodnocení osoby

⁵¹ HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, s. 495, ISBN 80-7178-303-X

Existuje několik typů posuzovacích škál, J. P. Guilford rozlišuje škály⁵²:

1. *numerickou* – jevu se přiřazuje číselná hodnota, která je na hodnotové stupnici v rozmezí bipolárních skutečností
2. *grafickou* – představují grafické znázornění kategorií
3. *intervalovou, posuzovací* – používáme, při cíleném zjišťování časové frekvence opakování daného jevu
4. *sumační Likertova* – zpravidla se používá k určení postojů a názorů osob

Dotazník

Tato metoda pracuje s hromadnými získanými daty, které byly shromážděny písemnou formou, rozlišujeme několik základní typů⁵³:

1. *adaptační* – zjišťující míru sociálního přizpůsobení
2. *osobnostní* – zaměřený na určité rysy člověka, jeho postoje, zkušenosti atd
3. *podle formy otázek* – strukturovaný, otevřený, uzavřený

Primární podmínkou pro vytvoření dotazníku je jasně stanoven cíl a následná třířázková struktura, která se skládá ze vstupní části – ta popisuje formální prvky, cíl a pokyny při vyplňování, druhá část obsahuje konkrétní otázky, v poslední části autor vyjadřuje poděkování dotazovanému za jeho spolupráci. V tomto postupu je třeba klást zvláštní zřetel na formulaci otázek spojených s předpokládaným následným vyhodnocováním, potřeba koncipovat otázky způsobem, který zaručí adresnou a žádanou odpověď, jež povede k analýze a následnému vyhodnocení dle předpokládaných kritérií.

Rozhovor

Tato metoda úzce souvisí s dotazníkovým způsobem získávání dat, z hlediska časového je náročnější, spojuje ústní a písemnou formou, může být ovlivněna mnoha prvky, které vystávají z osobního kontaktu aktérů – sociální preference, pocity libosti, otevřenosti, sym-

⁵² BENDL, S. *Ukázňná třída aneb Kázeňské minimum pro učitele*. Praha: Triton, 2005, s. 66-70, ISBN 80-7254-624-4

⁵³ HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, s. 120-121, ISBN 80-7178-303-X

patie, ochoty, časového ukazatele, v neposlední řadě je třeba brát v úvahu skutečnost, že tazatel i respondent ztrácí anonymitu.

Rozlišujeme rozhovory podle různých hledisek na⁵⁴:

1. *nestandardizovaný* - možná improvizace tazatele a volnost odpovědí respondenta
 2. *standardizovaný* – otázky jsou určeny, dobře posloupně formulovány
 3. *hloubkový*
 4. *řízený*
 5. *individuální*
 6. *skupinový*
 7. *skrytý* – respondent netuší, že je dotazován
 8. *panelový* – probíhá ve skupině respondentů před publikem
 9. *úvodní*
- aj.

Projektivní techniky

Vycházejí z psychologických metod, využívají metodu projekce, kdy dotazovaná osoba promítá do svých odpovědí vlastní pocity, názory, životní postoje. Používají se v mnoha podobách – dokončení neúplných vět, vytvoření vlastního konce příběhu, dotazovaná osoba může zastávat roli řešitele v problematice oblasti, také jsou velmi oblíbené obrázky, skvrny, kdy osoba popisuje, co vidí. Projektivní techniky jsou specifické ve své náročnosti na vyhodnocování, člověk, která zpracovává získané podklady, by měl mít bohaté zkušenosti, speciální výcvik a intuitivní dovednosti.⁵⁵

Analýza školní dokumentace

Zdrojem informací pro získání podkladů ke zkoumání jsou většinou žákovské knížky, katalogové listy žáků, kázeňské sešity, inspekční zprávy, zápisy v třídní knize apod. Školní dokumentace přímo navazuje na vnitřní ustanovení a pravidla dané školy, v současnosti v mnoha školách fungují takzvané schránky důvěry, kde žáci mohou písemnou formou sdělovat své pocity, stavy, problémy, postoje a mnohdy i velmi osobní zážitky. Na základě

⁵⁴ BENDL, S. *Ukázněná třída aneb Kázeňské minimum pro učitele*. Praha: Triton, 2005, s. 84-89, ISBN 80-7254-624-4

⁵⁵ PRŮCHA, J. a kol. *Pedagogický slovník*. Vyd.3. Praha: Portál, 2001, s.184, ISBN 80-7178-579-2

výše uvedeným písemností a jejich vzájemného zkoumání lze identifikovat kázeňské problémy, popřípadě zabránit jejich dalšímu rozšiřování. I v tomto způsobu získávání informací je důležitá důvěra žáka v představitele školy jako autority, u které mohou naleznout pochopení a pomoc.

Jestliže jsme si již stanovili postupy, které pomáhají rozeznat, definovat a popsat variabilní projevy kázně ve školách, měli bychom si uvědomit, že každý skutek má svou příčinu, nad touto je nezbytně nutné se zamyslet a snažit se, rozšifrovat její specifika. Pouze se získanými poznatky může pedagog přistupovat ke kázeňskému problému nezaopatě a profesionálně.

Příčiny nekázně

Nekázeň žáků je jev způsobený a ovlivněný mnoha faktory, skutečnostmi, determinovaný několika příčinami, které jsou mnohdy ukryté hluboko pod zjevným činem. Z tohoto důvodu je velmi náročné a složité definovat projev nekázně bez podkladů a hlubšího zkoumání dané problematiky.

Bendl⁵⁶ se zabýval faktory, které ovlivňují nekázeň žáků ve školním prostředí, a rozdělil je podle vzájemných souvztažností do následujících skupin:

1. ***faktory biologické*** – související s genetickým přenosem informací, biologickými danostmi organismu
2. ***faktory duchovní*** – vnitřní pojetí jedince v otázkách spirituálních – vnímání své vlastní existence v životním poslání, hledání smyslu a souvztažností, vlastní žebříček hodnot
3. ***faktory sociální*** – pojetí sociálních rolí a pozic v rámci své rodiny, školní instituce, vrstevnické skupiny nebo třídního kolektivu, souvztažnost osoby k okolním prvkům společnosti
4. ***faktory biologicko - sociální*** - typologie inteligence a vyhraněné dovednosti, citová a sociální zralost, psychický i fyzický zdravotní stav
5. ***faktory zdravotnicko-hygienické*** – souvisejí s uspokojování a naplněním základních i pudových životních potřeb

⁵⁶ BENDL, S. *Kázeňské problémy ve škole*. Praha: Triton, 2004, s. 82 -83, ISBN 80-7254-453-5

6. *faktory fyzikální* – vnější vlivy jako jsou podnebí, počasí, architektura školy, vnitřní uspořádání a barevné ladění prvků ve třídě, technické vybavení školy aj.
7. *faktory situační* – souhrn aktuální atmosféry ve třídě, také nálada, kterou působí pedagog ve vyučovacích jednotkách, osobnostní a emocionální rozpoložení jedinců ve třídě, stresové situace, nemoci, hluk a výjevy z ulice...
8. *faktory kombinované* – vznikají na základě spojení více prvků
9. *faktory neznámé* – zatím neuchopené a nepopsané vjemy, skutečnosti

Jiná klasifikace příčin nekázně (autoři Taxová, zoubková, Černíková a Štáblová, Semrád), podkryvá kritické body současné společnosti, vidí hlavní zdroje v těchto oblastech⁵⁷:

1. *rodina – neplní základní funkce – výchovnou, sociální, emocionální, ekonomickou*
2. *mravní výchova je u pedagogů odsunuta do pozadí výchovného procesu*
3. *školní instituce se potýkají s existenčními otázkami*
4. *učitelé nejsou mnohdy plně kvalifikováni nebo se již dále nevzdělávají v rámci aktuálních trendů a postupů*
5. *zkušenosti a kvalifikovaní pedagogové odcházejí z institucí*
6. *výskyt nudy jako nového fenoménu ve školách*
7. *autorita pedagoga přímo souvisí s hodnotovým systémem ve společnosti – současným jevem se stává úpadek*
8. *do popředí se dostávají materiální preference*
9. *lidé nemají základní životní jistoty*
10. *negativní působení masmédií na lidské chápání životních norem*
11. *nesprávné chápání svobody a odpovědnosti i v rámci legislativní úpravy*
12. *uspěchanost současné reality*

Jestliže si uvědomíme, jaké množství faktorů působí na celou společnost, poté si musíme uvědomit, že dospělý jedinec mnohdy není schopen pojmout veškeré principy způsobem, který by plně naplňoval ideální představy, jakou tíhu nese dospívající žák, jež se ocitá v situaci, kdy má být veden a provázen životem autoritami, kterých si může vážit. V neposlední řadě jedním ze zásadních prvků k zamyšlení je otázka, zda-li jsou dnešní pedagogové připraveni znalostně i emocionálně na integraci dětí se specifickými potřebami v rámci

⁵⁷ BENDL, S. *Jak předcházet nekázní aneb kázeňské prostředky*. Vyd.1.Praha: ISV, 2004, s. 28, ISBN 80-86642-14-3

vzdělávacího procesu. Výše zmiňované ovlivní nejen vrstevnický třídní kolektiv, ale také budou vyžadovat odlišný přístup v rámci výuky, který se odrazí na náročnosti zvládnání konceptu výuky pedagogem.

Zajímavou skutečností je poznatek, který vychází ze získaných informací podaných žáky 2. stupně základních škol, kteří uvádějí, že jim v pedagogickém sboru chybí více početné zastoupení mužského elementu v edukačním procesu. Důvody, které žáky vedou, k tomuto usuzování může být několik. Předpokládejme, že je tento stav ovlivněn sociálním postavením a rozložením mužského prvku v životech žáků, rodinných konstalací, míra rozvodovosti, početnosti neúplných rodin, a s tím vším související chybějící element muže a jeho role. Bendl⁵⁸ zmiňuje konkrétní pohledy na působení muže jako pedagoga, které by pozitivně přispěly ve výchovném procesu:

1. *mužská velkorysost* – nerozebírají nepodstatnosti, přistupují k věcem s nadhledem
2. *fyzická převaha* – evokující sílu
3. *mají více volného času* – na rozdíl od žen, které kromě role učitele zastávají i role matek, hospodyněk, pečovatelek aj.
4. *dovedou se chovat ve výchově více bezprizorně*
5. *pokárání od muže je pro adolescenta v rámci třídního kolektivu přijatelnější než od ženy*

Na základě výše získaných poznatků se zaměříme na konkrétní projevy nekázně a následných postupů, které mohou těmto situacím předcházet nebo přímo eliminovat jejich samotný výskyt.

⁵⁸ BENDL, S. *Jak předcházet nekázní aneb kázeňské prostředky*. Vyd.1.Praha: ISV, 2004, s. 35, ISBN 80-86642-14-3

2.3 Projevy nekázně a kázeňské prostředky

Abychom se mohli zabývat účinnými metodami, jak nekázni předcházet, je třeba si objasnit konkrétní formy a podoby nežádoucího chování žáků. Je velmi znepokojující skutečnost narůstajícího procenta těchto projevů na našich školách, o to více, že se takto zobrazuje stav společnosti, v jaké děti – žáci vyrůstají, jak progresivně okolní souvztažnosti dopadají na dospívajícího jedince. Porušení výchovných pravidel můžeme rozlišit dle oblastí, osob, kterých se negativní chování přímo dotýká v rámci prostředí školy i mimoškolních aktivit.

Nekázeň vůči učitelům:⁵⁹

1. *drzé způsoby* – odmítání uposlechnutí pedagoga, neplnění požadovaných úkolů
2. *vulgárnost* – používání nevhodných, hanlivých, urážlivých slov
3. *vandalismus* – poškozování – ničení majetku školy, nebo osobního vlastnictví pedagoga
4. *šikana* – mnozí žáci cíleně psychicky týrají své vyučující
5. *krádeže* – záměrné odcizení věcí
6. *lhání*
7. *pomlouvání*
8. *fyzické ataky*
9. *zapomínání poznámek, úkolů*
10. *falšování podpisů v žákovských knížkách*
11. *používání taháků*
12. *záměrné narušování výuky* – vykřikování, nepřístojné zvuky
13. *simulantství* – zneužívání důvěry učitele
14. *záškoláctví*
15. *používání mobilních telefonů při hodinách* – psaní sms zpráv, telefonování
16. *porušování školního řádu* – nenošení přezůvek, pozdní příchody, záměrné zapomínání pomůcek a učebních materiálů

⁵⁹ BENDL, S. *Kázeňské problémy ve škole*. Praha: Triton, 2004, s. 44-43, ISBN 80-7254-453-5

Nekázeň vedená vůči spolužákům:

1. *vulgární projevy*
2. *šikana – psychická, fyzická*
3. *odcizování osobních věcí*
4. *ničení osobního majetku*
5. *šíření mylných a ubližujících informací*
6. *odmítání vzájemné spolupráce*

Velmi specifickou oblastí jsou projevy nekázně přímo spojené s rizikovým chováním, tím myslíme takový typ chování, *na základě něho dochází k prokazatelnému nárůstu zdravotních, sociálních, výchovných rizik pro jednotlivé osoby nebo společnost*. U chování, které považujeme za nežádoucí, ohrožující se dají vyzorovat typické znaky. Chování je směřováno proti samotnému člověku, u něhož jej sledujeme, také je namířeno proti jiným jedincům, je způsobeno narušenými vztahy v rámci sociálních interakcí. Sledovaný jev má instrumentální povahu s emocionálním podtextem, souvisí s věkem, sociální pozicí osoby a v neposlední řadě, bývá propojeno s kulturními souvislostmi, jež bývají neuvědomělé a latentní.⁶⁰

Typy rizikového chování⁶¹:

1. *agrese vůči zvířatům i lidem*
2. *delikvence*
3. *xenofobie, rasismus, antisemitismus*
4. *netolismus – virtuální drogy, kyberšikana*
5. *patologické hráčství*
6. *sebepoškozování*
7. *divácké násilí*
8. *CAN – syndrom týraného a zneužívaného dítěte*
9. *vliv sekt a sociálně patologických náboženských hnutí*
10. *mravní ohrožení výchovy mládeže – prostituce, pornografické materiály aj.*

⁶⁰ <http://www.prevence-praha/rizikove-chovani-charakteristiky>

⁶¹ <http://www.pedagoginkluze.cz/16-diagnosticka-kriteria>

Agrese neboli útočné chování se může projevovat projevy nepřátelství vůči jednotlivým osobám, kolektivu, instituci nebo sobě samému, v různých obměnách od slovních ataků, symbolických symbolů až po fyzické napadení. Původy mohou vycházet z frustrace, neschopnosti se podřídit nebo naopak tendence mít dominantní roli ve skupině. V rámci psychologického pohledu existují dva pohledy na její vznik, kdy psychoanalýza agresii popisuje jako pudovou záležitost, která je způsobena například dle Freuda pudem thanatos neboli destruktivní energií. Na ni navazují etologové⁶², kteří předpokládají, že je součástí instinktivního chování člověka směřující k přežití. Opačný přístup zastávají představitelé zkoumající sociální učení, protože agresii vidí jako naučené vzorce.⁶³ Rozeznáváme několik druhů agrese: altruistickou (ochranitelskou), institucionální, mateřskou, skupinovou, zástupnou, afektivní a mnoha dalších.

Delikvence je způsob chování, který porušuje normativní zásady dané společnosti, zahrnuje trestné činy i delikty neboli provinění, přestupek. V oblasti dětí a mládeže hovoříme o juvenilní delikvenci.

Xenofobie neboli nepřátelství či nedůvěra ke všemu cizímu, s tím související i odpor, strach, nenávisť k cizincům, uprchlíkům, také lidem jiné barvy pleti, národnosti, kultury či náboženského přesvědčení. Mnohdy je propojený s pojmy: rasismus, antisemitismus a nacionalismus. V současnosti, představuje aktuální a velmi diskutovanou oblast, neboť v rámci procesu asimilace do české, evropské společnosti je to zcela přirozený a nezvratitelný proces. V rámci školního prostředí je vhodné reagovat včasnou multikulturní výchovou, předcházet předsudkům, které vycházejí z neznalosti a omezených znalostí situace.

Rasismus vědecky nepodložený názor o nadřazenosti a podřazenosti lidských ras a etnických skupin, který zneužívá biologické teorie polyfyletismu zdůrazňující význam rasových rozdílů.⁶⁴

Antisemitismus vyjadřuje nepřátelské postoje vůči židům, jejich kultuře, náboženskému přesvědčení a tradicím.

⁶² etologie – vědní obor zabývající se studiem souborů – vzorců v chování jedince v jeho přirozeném prostředí

⁶³ HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, s. 22-23, ISBN 80-7178-303-X

⁶⁴ KLIMEŠ, L. *Slovník cizích slov*. Vyd. 2. Praha: SPN, 2005, s. 613, ISBN 80-7235-272-5

Patologické hráčství neboli chorobná závislost, která zasahuje do života nejen hráče, ale i všech zúčastněných osob, u dospívajících jedinců může nestálý emocionální vývoj a snaha zapadnout do kolektivu vést i k této závislosti. Příčinami může být nepříznivá sociální situace, kdy nedostatek finančních zdrojů, s tím související nemožnost vyrovnání se svým vrstevníkům z hlediska hmotných věcí, může být jedním z důvodů jejich počátků.

Netolismus neboli závislost na virtuálních drogách – televizi, surfování po internetu, chatování, hraní her, která se projevuje neustálou touhou být on-line (být připojená na síti). Dospívající se tak potýkají s odloučením od reality, interpersonálními problémy, odosobněním, s tím související riziko kyberšikany, která je velmi rozšířená přes sociální sítě. Tato závislost působí velké kázeňské problémy v rámci učebního procesu, nejen z důvodu nepozornosti v hodinách, ale také výrazně ovlivňuje a v mnoha případech degraduje žáka jako osobnost i člena třídního kolektivu.

Sebepoškozování je autoagresivní chování bez vědomého úmyslu zemřít, může být spojováno s vnitřní náležitostí k subkulturám – „emo“, „gothic“, také může podmět vycházet ze sociální skupiny, do které chce dospívající jedinec patřit, a proto se přizpůsobí stylizaci, přejímání hodnot i projevy chování. Z jiného úhlu pohledu lze chápat sebepoškozování jako reakci na emocionální a duševní stav člověka, kdy fyzická bolest je zástupným, hmatatelným a hlavně ovladatelným východiskem.

Syndrom CAN⁶⁵ lze vysvětlit nenáhodné, vědomé i nevědomé činy rodičů, vychovatelů nebo jiné osoby vůči dítěti, které je v soudobé společnosti nepřijatelné protiprávní a na dítěti zanechává celoživotní následky, neboť komplexně poškozují osobnost jedince z hlediska psychického, fyzického i společenského. Mnoho pedagogů se s tímto setkává u svých žáků, je nutná znalost dané problematiky, včetně návazných institucí.

Vzhledem k výše zmiňovaným informacím je zcela zřetelná složitost pedagogického působení, kdy učitel plní mnoho rolí, primárně pedagogickou, ale i psychologickou, sociální, morální, informativní a z těchto důvodů, je důležité, aby ke kázeňským problémům přistupoval s hlubokými znalostmi, vcítěním se a použil vhodné metody a prostředky.

⁶⁵ z anglic. *child abuse and neglect – syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte*,

Klasické – tradiční kázeňské metody⁶⁶

1. *příklad*
2. *slovo*
3. *zaměstnání*
4. *dozor*
5. *trest*
6. *odměna*

Příklad lze definovat jako soubor symbolů v chování, které působí na smyslové vnímání jedince a vytvářejí u něj podvědomé zakódované pozitivní způsoby řešení situací. Musíme si uvědomit, že komplexnost smyslů, vytváří širokou škálu podnětů, vždyť učení a výchova příkladem - nápodobou je v každém člověku zakódovaná od raného dětství, kdy si dítě vytváří základní povědomí o žádoucím a pozitivním chování. Příklad jako metoda využívá různé pomocné nástroje, které nesou symbolické hodnoty, a tak mnohdy i skrytě působí na morální stránku jedince. Formování pomocí techniky příkladu můžeme pozorovat v dětské literatuře, kde jednotlivé postavy, zvířata jsou nositelé typických vlastností, v psychologické fázi vývoje jedince posléze role těchto postav převezmou osoby, také nazývané významní druzí, se kterými se dítě vnitřně identifikuje a napodobuje jejich vzorce chování. S tímto souvisí i riziko negativního příkladu, které můžeme sledovat v různých obměnách sociálních skupin, podmíněné potřebou „někam“ patřit. Aby metoda příkladem byla účinná, musí být komplexní v mnoha ohledech, pedagog musí být pro dotyčného uznávanou a plnohodnotnou autoritou, osoba, která je představitelem, by měla být žákovi blízká věkově, situačně, koncepčně i osobnostně. Příklad by měl být názorný, adresný, smyslově různorodý a v neposlední řadě musí obsahovat sugestivní důvod, který dítě bude motivovat k žádoucímu chování.

Slovo můžeme chápat ve výchově v mnoha rovinách, kdy závisí na podobě psané či verbální, významové ve smyslu rozkazu či prosby v návaznosti na dikci a postavení osoby a v neposlední řadě s pozice vycházející z kontextu, kdy může jedno konkrétní slovo vyznít jako rada, přesvědčování, vysvětlení, výstraha nebo poučení.⁶⁷ V rámci pedagogického působení je třeba nalézt správnou rovnováhu mezi používanými slovními podobami, nemě-

⁶⁶ BENDL, S. *Kázeňské problémy ve škole*. Praha: Triton, 2004, s.65-142, ISBN 80-7254-453-5

⁶⁷ BENDL, S. *Kázeňské problémy ve škole*. Praha: Triton, 2004, s.72-73, ISBN 80-7254-453-5

li by převažovat zákazy, napomenutí, výtky, výstrahy nad vysvětlováním, radami, prosbami a poučeními. Ve všech formách by měl pedagog dodržovat určité principy používání slovních prostředků, které podmiňují násobení účinku slova – jasnost, zřetelnost, přiměřenost, adekvátnost, pravdivost, mít přiměřené následné argumenty a hlavně vycházet z podstaty autority učitele a s tímto souvisejícího slovního výběru – neměl by vzniknout konflikt mezi osobností učitele a používaným způsobem verbální komunikace, nesouladné informace vyvolávají rozpor ve vnímání situace žáky.

Zaměstnání je v případě žáků projevem formou hry a vyučování, které společnost vidí jako určitou povinnost přiměřenou věku, která vede k získávání sociálních návyků, dovedností, získáváním vědomostí a zkušeností, které formují přirozenou formou jedince a jeho smýšlení v rámci budoucího postavení ve společnosti. Nejvhodnějším způsobem se jeví propojení jednotlivých dílčích faktorů do Komenského rčení „škola hrou“, kdy dítě - dospívající vsřebává podnětné informace přirozenou cestou podávání informací zakomponovaných do zajímavé poutavé i hravé formy. Struktura vyučovacích hodin by měla nést prvky přiměřené redukce učiva, kooperace mezi učitelem a žákem, ale také žáky navzájem, nadále by pedagog měl vést pomocí informací k toleranci, zodpovědnosti, správnému morálnímu povědomí a umění využití získaných informací v praktickém životě.

Dozor je obecně vnímám jako určitá cílená kontrola nad dodržováním norem, hodnot a pravidel daných konkrétním typem společnosti. V rámci školního prostředí probíhá formou pozorování určitých jevů a prvků v chování. Plní funkci informativní, ochranou, preventivní ale také sociální. Konkrétním případem je dozor na chodbách v přestávkách mezi hodinami, dbaní na dodržování školního řádu, přítomnost učitele na mimoškolních akcích apod.

Trest definujeme jako následek nežádoucí formy chování jedince, kterým se provinil proti obecně daným pravidlům, hodnotám a normám. Je zcela běžným výchovným prostředkem, kdy je však nutné zachovat přirozený soulad mezi nežádoucím činem a přiměřeností a vhodností výběru trestů.

Typy trestů:⁶⁸

1. *administrativní opatření* – poznámka, zápis do třídní knihy, důtka, snížená známka z chování
2. *omezení volného času žáků* – vyučování přes přestávku, náhrada tzv. „po škole“
3. *pracovní trest* – napsání písemné práce, kdy se má žák zamyslet, nad svým konáním, domácí úkoly nad rámec ostatních úkolů, účast na nepovinné školní akci aj.
4. *hromadný trest* – prohřešek jednoho žáka se projeví na potrestání celé skupiny, forma uvědomění si důsledků svého chování a jeho vlivu na společenskou skupinu
5. *odebrání věci* – v současnosti se nejvíce týká mobilních telefonů a věcí osobního užitku, klasickým příkladem je psaní sms zpráv v rámci výuky
6. *vyloučení z kolektivu* – v menším měřítku se může jednat o zákaz přístupu na zábavné školní akce nebo přesazení žáka v rámci třídy, v závažnějších případech lze hovořit o vyloučení na dobu určitou či přeřazení jedince na jinou školu
7. *přirozený trest* – jedinec nese odpovědnost za své jednání v rovině logických souvislostí a souvztažností činu a následku v rámci společnosti
8. *alternativní trest* – spočívá v individuálním přístupu pedagoga k jedinci a následků vybraných na základě všech souvislostí, které nežádoucímu chování předcházely
9. *tělesné tresty* – tento způsob jednání ze strany pedagoga, je v českém školském systému zakázaný, v návaznosti na soubor právních norem a předpisů respektují právo a postavení dítěte ve společnosti – Úmluva o právech dítěte schválenou Organizací spojených národů, kterou Česká republika přijala v roce 1993 (v návaznosti na předchozí přijetí v rámci ČSFR), platná jako dokument nejvyššího řádu – pozičně nadřazena zákonům dané země
10. *nevhodné tresty* – mezi ně řadíme nevhodné slovní projevy ze strany učitele vůči žákovi – zesměšňování, urážky, přezdívký, imitování, dále změnou jeho pozice ve třídě na základě obecné roviny znevážení – tzn. spojení místa s konkrétním významem

Vzhledem ke specifiku tělesných trestů musíme podotknout, že v rámci historie byly nedílnou součástí výchovného procesu, avšak i v dnešní době existují protichůdné názory na jejich užívání v současné společnosti. U dospívajících jedinců, bychom měli zvážit dopady

⁶⁸ BENDL, S. *Kázeňské problémy ve škole*. Praha: Triton, 2004, s.108-128, ISBN 80-7254-453-5

v případě tělesného trestu ze strany učitele nejen jako na nevhodný prostředek k řešení následků, ale na psychický, morální a sociální kontext v rámci budoucích následků. Žák může tento projev ze strany učitele chápat jako projev bezmoci, slabosti, a tím nad ním získat určitým způsobem moc, zvýšit svůj status v rámci vrstevnického kolektivu, kdy v rámci své psychické převahy může dojít k výměně rolí z pozice moci. Druhým aspektem je zatvrzení jedince nejen proti konkrétnímu pedagogovi, ale k autoritám obecně, kdy se může cítit neoprávněně poníženo, následující stavy frustrace se mohou zrcadlit v chování, učebních výsledcích a početností nežádoucího chování. Tělesný trest je diskutabilní pojetí kázně, musíme si však uvědomit, že respekt k autoritám se násilím na školách nelze vymáhat. Jestliže žáci nemají v rámci rodinného výchovného působení vštěpené zásady chování a společnost je rozvrácena polarizovanými postoji, kdy pedagog ani žák mnohdy nemají pevně dané hranice, nemůže učitel v této situaci řešit jednostranným prostředkem.

Odměna lze chápat jako pozitivní ohodnocení žádoucího projevu u žáka. Pojetí, četnost a forma záleží na osobnosti pedagoga, neboť neexistuje přesná specifikace a vymezení, jelikož nelze předpokládat účinky a následky. Ve své podstatě má odměna velmi blízce k trestu ve své jedinečnosti, neboť souvztažnost mezi chováním a následkem se liší pouze stavem libosti a nelibosti zúčastněných stran. Odměna může mít podobu slovní pochvaly, známky, psaného ohodnocení, ale také získáním konkrétního typu privilegií. U dospívajících žáků by se měla odměna pomalu měnit z formy hmotné na vyšší stupeň motivace, kdy žák pociťuje vnitřní uspokojení, pozitivní emoce a přijímá hodnoty, které jsou ve společnosti žádoucí bez očekávání odměny.

Specifickým pojetím kázeňských prostředků jsou žákovské samosprávy, kdy se žáci sami podílejí na prevenci nekázně, přebírají na sebe určitou zodpovědnost, učí se sociálním postojům a rolím, musí předvídat následky, ale také umět najít řešení a postupy, zároveň se tak upevňují vazby nejen mezi žáky navzájem, ale také v rámci spolupráce s pedagogem.

Shrnutí

Seznámili jsme se s podstatou specifické části pedagogického procesu, kázni, definovali jsme její různé podoby a typy dle pole působení, nastínili jsme úzkou návaznost na osobnost učitele a jeho kázeňské působení na osobnost dospívajícího jedince. Zaobírali jsme se způsoby diagnostikování, jaké faktory ovlivňují účinnost tohoto procesu, zmínili jsme konkrétní projevy nekázně a následně reagovali na získané skutečnostími typologií kázeňských prostředků, které pedagog používá při své práci. Mnohotvárnost jednotlivých složek je dynamický proces založený na jistých předvídatelných jevech, které však mohou vyplýnout v úplně nové skutečnosti. Primární způsob, jak může pedagog dosáhnout vytyčených cílů je bezesporu komunikace, která ve své podstatě zakládá interpersonální vnímání jedinců.

3 VZTAH AUTORITY UČITELE KE KOMUNIKACI

„ Plně porozumět myšlenkám a pocitům druhého včetně významů, které pro něho mají, a být tímto druhým člověkem také sám plně chápán, to je jeden z nejhodnotnějších lidských prožitků.“

C. R. Rogers⁶⁹

Etymologie slova komunikace vychází z latinského významu *communacare*, které znamená *commuenm reddere* neboli učinit společným, naznačuje souvztažnost mezi jednotlivými subjekty procesu sdělování ve smyslu sdílení společných emocí, postojů, myšlenek, názorů, přesvědčení.⁷⁰ Člověk komunikuje celou svou osobností, svou přítomností v daném místě, vnímání a prožíváním. Lidskou komunikaci spatřujeme v rovinách biologické, psychologické i sociální, neboť je nedílnou součástí jedince, vychází a čerpá z dědičných předpokladů, historické zázemí spojeného s tradičními prvky dané společnosti. Působí na ni primární rodinné prostředí, kde se prvotně získávají dovednosti a návyky v oblasti sociálního působení na druhé, společenská skupina a v neposlední řadě člověka ovlivňují jeho vlastní zkušenosti.

Na mezilidskou komunikaci můžeme nahlížet s různých úhlů pohledu, podle používané terminologie kódování a dekodování, její záměrnost a cílenost, neboli ke komu je směřována a s jakého důvodu, přiměřeností vzhledem k jedinci ke kterému směřuje a v neposlední řadě na prostředí, kde probíhá, jeho specifika, proměnlivost. Komunikace plní mnoho rozličných funkcí v rámci lidské interakce:⁷¹

1. *informativní funkce* – oznamovat, předat, prohlásit
2. *instruktážní funkce* – naučit, poučit, navést, osvětlit
3. *persuasivní funkce* – ovlivnit, manipulovat, přesvědčit
4. *operativní funkce* – řešit, vyřešit, dospět k závěru
5. *zábavní funkce* – pobavit, rozptýlit, rozesmát
6. *výchovně vzdělávací funkce* – realizována prostřednictvím institucí

⁶⁹ MOTSCHNIG, R., NIKL, L. *Komunikace zaměřená na člověka. Rozumět sobě i druhým*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2011, s. 59, ISBN 978-80-247-3612-9

⁷⁰ MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1995, s. 15, ISBN 80-210-1070

⁷¹ VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, s. 30-32, ISBN 978-80-7367-387

7. *socializační a integrační funkce* – založena na vytváření kontaktů
8. *sdílejší funkce* – přenos intimních informací

V komunikaci je velmi podstatná, i když mnohdy skrytá, funkce motivace, neboť ta člověka ovlivňuje v celém procesu. Motivace závisí na osobním rozpoložení člověka, jak se cítí, aktuální situace, schopnost navazovat kontakty, používané prostředky, ale také druhá osoba, zda je nám blízká, jaké v nás vyvolává pocity, jaký používá komunikační jazyk apod.

Motivaci dělíme na následující typy:⁷²

1. *kognitivní* – v situaci, kdy se snažíme pomocí komunikace předat určitý smysl
2. *sdružovací* – souvisí s potřebou navázání kontaktu s jinými lidmi
3. *sebepotvrzovací* – tím, jakým způsobem komunikujeme, vytváříme svůj vlastní obraz ve vztahu sám k sobě, ale i k druhým
4. *adaptační* – probíhá v rámci sociální integrace, kdy si přejeme, aby nás ostatní přijali, z toho důvodu se přizpůsobujeme
5. *přesilová* – v situacích, kdy chceme upoutat okolí, získat úctu, respekt a výjimečnost nad ostatními
6. *existencionální* – směřuje k zachování psychické harmonie
7. *požitkářská* – pomáhá jedinci spokojit jeho potřeby relaxovat, pobavit se i odpočnout si

V sociálním prostředí můžeme komunikaci vnímat z mnoha různých hledisek⁷³:

1. *záměru* – vědomou - nevědomou
2. *kognice* – racionální - afektivní
3. *přijetí* – pozitivní - negativní
4. *prosazení* – asertivní – agresivní – manipulativní – pasivní
5. *formy komunikace* – verbální – nonverbální – činem
6. *zaměření* – interpersonální, intrapersonální, masovou, mezikulturní, extrapersonální a biologickou

⁷² VOZÁB GABRIELOVÁ, A. *Základy sociologie, sociální komunikace a sociologického výzkumu*. Vyd. 1. Plzeň: VOŠ územně-správní a jazyková škola s právem jazykové zkoušky, s.r.o. 2012, s. 36-37. ISBN 9778-80-904859-3-8

⁷³ tamtéž s. 37-38

7. *směřování* – jednosměrnou – dvousměrnou
8. *získávání informací* – tváří v tvář – postranní – zprostředkovanou – psanou

Jestliže chceme docílit v rámci pedagogického procesu efektivní komunikace směrem k žákům, měl by pedagog znát přesný záměr – výchovný cíl, který chce docílit, být pečlivě připravený, zvážit míru adekvátnosti informací, komplexní souhra mezi verbálním a non-verbálním projevem a v neposlední řadě neopomíjet emocionální hledisko komunikace.⁷⁴

Specifickou formou sociální komunikace je pedagogická komunikace. V odborných pracích bývá *definována jako vzájemná výměna informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu, která slouží k výchovně vzdělávacím cílům, používá jazykové i nejazykové prostředky.*⁷⁵ Rozpoznáváme v ní tři roviny – obsahovou, procesuální a vztahovou. Pedagogická komunikace je výjimečná místem vzdělávací instituce – prostředí a klima školy, tím, co zprostředkovává – výchovné a vzdělávací aspekty a v neposlední řadě plní mnoho funkcí, které jsou pro život žáka nezastupitelné v rovině interpersonální, edukační, emocionální, osobnostní a mnoha jiných.

Pedagogická komunikace by měla obsahovat následné body, aby naplnila své poslání.⁷⁶

1. *princip kooperace* – spolupráce mezi účastníky komunikace, která je založená na správném používání obsahu směrem k situaci
2. *maximum kvality* – sdělovat způsobem, který obsahuje podstatné informace a s ohledem na časový prostor
3. *maximum kvality* – hodnoty, které jsou sdílené, by měly stavět na podložených informacích
4. *maximum způsobu* – rozumíme tím formy slovního projevu, které jsou správně formulované a vyjadřují podstatu cíle

Komunikace a zejména pedagogická je primárně zaměřena na úspěšné působení na cílovou skupinu, aby byla naplněna její podstata, měli bychom se v rámci procesu zaměřit, jakým způsobem může pedagog ovlivnit vnímání sdílených informací žáky.

⁷⁴ KOONTZ, H., WEINRICH, H. *Management*. Praha: Victoria Publishing, 1993, s. 664. ISBN 80-85605-45-7

⁷⁵ MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1995, s. 24, ISBN 80-210-1070

⁷⁶ MÜLLEROVÁ, O., HOFMANNOVÁ, J. *Kapitoly o dialogu*. vyd. 1. Praha: Pansofia, 1994, s. 37, ISBN 80-85804-29-8

Faktory přispívající k přesnosti vnímání:⁷⁷

1. věk
2. pohlaví
3. temperamentní rysy
4. osobnostní rysy
5. osobní teorie o jiných lidech vycházející z životních zkušeností, výchovy a prostředí
6. aktuální stav organismu, psychiky
7. očekávání
8. zájmy a zájmová orientace
9. používání zažitých stereotypů
10. naladění se na druhého

Formální prvky pedagogické komunikace zahrnují *hledisko připravenosti* – detailně připravená, rámcově připravená a nepřipravená, *účastníky* – vychovávající a vychovávaní, *zprostředkování* – slovy, písemnostmi (učebnice, sešity), masmediální technologie, *výchovné cíle a obsahy, pravidla, časové hledisko, organizační formy a vyučovací metody*.⁷⁸

V rámci pedagogické komunikace by měl být přítomný postoj win-win neboli výhra - výhra na obou stranách pedagoga i žáka, neboť pouze tímto postojem lze dosáhnout uspokojujivých výsledků, které se odráží v nalezení vnitřního souladu zúčastněných jedinců a harmonizaci prostředí.

⁷⁷ MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada Publishing, 2010, s. 57-59, ISBN 978-80-247-2339-6

⁷⁸ MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1995, s. 26-38, ISBN 80-210-1070

3.1 Nonverbální komunikace

Nonverbální komunikace vychází z mimoslovních projevů osoby. *Z antropologických studií vyplývá, že neverbální komunikace zaujímá 93% komunikace, z toho je 55% tvořena řečí těla, 38% modifikací hlasem a pouze zbývajících 7% je verbální komunikace.*⁷⁹

Neverbální komunikace je tvořena mnoha faktory, kterými vědomě či nevědomě působíme na jiné osoby, mnohdy si sami neuvědomujeme, jakým způsobem se reprezentujeme, ovlivňujeme a vytváříme tak komplexní stanovisko sebe sama vůči druhé osobě v komunikačním procesu. Rozeznáváme několik typů nonverbální komunikace, které si blíže specifikujeme, a tím, uchopíme možnosti, jak působit v pedagogickém procesu na žáka, nebo jakým způsobem lze zachytit konkrétní signály ze strany vychovávaných. V návaznosti na získané poznatky můžeme cíleně posílit pozitivní význam autority učitele a upevníme žádané postoje dospívajících jedinců k výchovně vzdělávacímu procesu.

Nonverbální komunikace pomáhá při:⁸⁰

1. *vytváření a řízení dojmů*
2. *utváření a vymezování vztahů*
3. *řízení konverzace a sociálních interakcí*
4. *vyjadřování emocí*

Vizika jinými slovy řeč očí. Tím, jakým způsobem se na žáka pedagog dívá, nepřímou vyjadřuje své vnitřní postoje k němu, jestliže zaměříme pohled na osobu, dáváme tím najevo zájem o ni. Podle cíleného místa, kam upíráme pohled, můžeme sdělovat, jak vnímáme tělesnou konstituci, oblečení, účes, také tím vyjadřovat tzv. tichý nesouhlas a negativní vnitřní hodnocení. Všeobecně platí, že silní jedinci se dovedou dívat druhému do očí déle, unesou pohled druhých, a tím dávají najevo nejen, že člověka vnímají, ale také uznávají. Naproti tomu krátké plaché uhýbající pohledy napovídají, že jsme nejistí, situace nám není příjemná. Z četnosti očních kontaktů lze vyčíst souznění s danou osobou, zájem o danou problematiku, snahu být v kontaktu. pedagog by měl vzhledem k výše zmiňovanému svou

⁷⁹ VOZÁB GABRIELOVÁ, A. *Základy sociologie, sociální komunikace a sociologického výzkumu*. Vyd. 1. Plzeň: VOŠ územně-správní a jazyková škola s právem jazykové zkoušky s.r.o. 2012, s. 39. ISBN 9778-80-904859-3-8

⁸⁰ HAJEROVÁ-MÜLLEROVÁ, L. *Komunikační dovednosti*. Vyd.1 VŠEM, 2013, s. 13. ISBN 978-80-86730-99-8

četnost pohledů dělit rovnoměrně – obsáhnout všechny zúčastněné, nepoužívat provokující signály – klopení nebo protáčení očí v souvislosti s určitým jedincem, neuhýbat pohledem, tím dávat najevo vyrovnanost, ale také své postavení v hierarchii.

Mimika emocionálně vyjadřuje pomocí pohybů v obličeji aktuální vnitřní postoje a pocity. V této oblasti lze využít zkušenost, znalost i emocionální vyspělost jedince. Můžeme cíleně regulovat rysy ve tváři stejným způsobem, jako se herci dovedou vžít do svých rolí. Pedagog by měl ovládat, alespoň částečně svůj výraz tváře, neboť pouze tak se lze vyvarovat mnoha nepříjemným situacím při vyučování. Tvář je jako kniha, lze číst mezi řádky schopným čtenářem a děti – dospívající jsou velmi senzitivní na nepatrné signály. Mnohdy jeden výraz řekne více než tisíc slov.

Kinezika zahrnuje kompletní soustavu pohybů těla a chůze, zohledňuje rychlost, setrvání na místě, pohyb v rámci třídy, z pouhého okamžiku, kdy učitel vejde do třídy lze rozpoznat nebo alespoň odhadnout jeho vnitřní naladění, dynamiku. Z opačného pohledu, z pouhé chůze žáka, například když míří k tabuli v rámci zkoušení, můžeme rozpoznat, nechut', nervozitu, připravenost apod. Součástí kinetiky je **gestika**, které je vyjádřena pohyby rukou i hlavy. Výrazná gestikulace může pedagogu sdělovat temperament či aktuální emocionální rozpoložení žáka, a tím mu umožnit naladění se na podobné cítění, tím se usnadní komunikace a lze tak snadněji dosáhnout cíle.

Dle Mikulášťíka⁸¹ lze gesta rozdělit do 5 - ti skupin:

1. *ilustrátory* – ty doplňují verbální komunikaci, např. pedagog ukáže na žáka při položení otázky
2. *regulátory chování* – usměřňují toky komunikačních kanálů
3. *znaky* – hodnocení ok, ko
4. *emočně výrazová gesta* – sevřená pěst, specifická gesta – palec nahoru aj.
5. *adaptory* – ty se vztahují k samému člověku, pomáhají mu zvládnout určité situace – poškrábání se, hraní si s předmětem, např. žák, který je nervózní při zkoušení může podupávat, pohrávat si s prsty...

⁸¹ MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada Publishing, 2010, s. 110, ISBN 978-80-247-2339-6

Posturologie je vytvářena souborem fyzických postojů osoby, myslíme tím poloha těla, rukou, nohou i hlavy, ty by měly působit v harmonii. Jestliže pedagog komunikuje s žákem a otočí se pouze hlavou, ne celým tělem, lze pochopit, že účast jeho koncentraci a sdílení vnímání není úplné a koncentrované. Schoulený postoj žáka může učiteli nastínit, jak se žák cítí – není zcela otevřený ke komunikaci. Samozřejmě musíme postupovat v rámci kódování jako komplexu signálů až posléze vyhodnocovat a zaujímat postoj.

Chronemika zohledňuje časové vnímání člověka vzhledem k souvislostem, jakým způsobem si rozvrhne prostor na určité činnosti, ale také ukazuje míru zodpovědnosti, trpělivosti a efektivnosti. Pedagog by měl uvážlivě používat časové intervaly ve výuce, při zkoušení, osobním kontaktu, pochvale či pokárání. Pravidlo časové úměrnosti a spravedlnosti je nezastupitelným prvkem v edukaci i sociálních vztazích.

Haptika je chápána jako komunikace pomocí doteků a podáváním rukou. Dotýkání se je stejně samozřejmé jako dýchání, avšak s postupem věku si musíme uvědomit vhodnost, četnost, taktického přístupu zohledňující blízkost a postavení jedince v rámci hierarchie a kontextu souvislostí. Doteky jsou také velmi ovlivněny kulturou a zvyky konkrétní společnosti. V našich podnebných podmínkách s ohledem na zvyklosti země přicházíme nejčastěji do kontaktu s druhým člověkem podáním ruky, které by však mělo splňovat určité doporučené prvky, aby bylo vhodné a pro druhou osobu přijatelné. Ruce by se měly střetnout v rovnocenné horizontální úrovni a stisk by měl být ne příliš pevný, ale také ne vláčný, přiměřený a ne dlouhý, také není vhodné rukou třást, používat obě ruce, ty pouze ve specifických příležitostech. Z hlediska etikety podává ruku první žena, starší osoby, či persona s vyšším postavením v hierarchii společenského vnímání.

Proxemika je vyjádřením pomocí vzdálenosti mezi dvěma osobami, vztahující se k horizontálnímu nebo vertikálnímu přiblížení nebo oddálení se. Mezi určující faktory řadíme věk, pohlaví, temperament dané osoby, společenská událost, ale také skutečnost, zda druhého známe, jak často se s ním setkáváme pod. V rámci proxemiky hovoříme o specifické oblasti okolo jednotlivce, takzvaná teritoria neboli osobní zóny, který si každá člověk vymezuje specifickým způsobem.

Rozeznáváme zónu:⁸²

1. *intimní* – prostor do 30/45 cm, vymezena je pro osoby blízké, rodičů a dítěte, partnery, přátelé, jestliže se do této zóny přiblíží osoby, se kterou nejsou navázány užší vztahy, může dojít k nepříjemné situaci a komplikacím v rámci komunikace
2. *osobní* – prostor od 30/45 – 75/120 cm
3. *společenská* – prostor od 75/120 do 210/370 cm
4. *veřejná zóna* – od 370 cm a více

Ve škole se výše zmíněné zóny prolínají a vytvářejí tak neskutečný sled jednotlivých momentů, okamžiků a vyjádření postojů, dalo by se přirovnat tento jev k hierarchii ve včelím úle – každý má své místo založené na vnitřních i vnějších znacích obecně přijímané, včetně učitele, jakékoliv vybočení v prostoru v rámci své pozice je následováno projevy jiných jedinců.

Komunikace prostřednictvím předmětů oblečení, barev, ozdob (tetování, piercing), zařízení místnosti – velikost prostoru, dekorace, to vše mají významný vliv na to, jak působíme na druhé osoby, přičemž tento efekt může dominovat v usuzování o druhém člověku, aniž by byla poznána nebo pochopena vnitřní podstata. Výběrem oblečení a doplňků také dáváme okolí najevo, s jakými sociálními skupinami se identifikujeme, hodnotově, normativně, jaký zaujímáme přístup apod. V rámci školního prostředí lze zcela viditelně rozpoznávat statuty žáků, jejich sounáležitost a bohužel i postavení socioekonomické.

Mlčení je velmi specifický a všeřikající projev, kdy si dotyčný jedinec, může tímto projevem vymezovat čas na odpověď, komplikovat nebo ztěžovat průběh dialog i celé komunikace, vyjadřovat své postoje a emoce.

⁸² HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, s. 461, ISBN 80-7178-303-X

3.2 Verbální komunikace

Verbální neboli slovní komunikace v pedagogickém kontextu zahrnuje i sociální aspekt, neboť slovo je součástí jazyka a řeč je nejuniverzálnější a zároveň ojedinělý prostředek kontaktu mezi lidmi, který dokresluje socializační kontext, motivaci člověka, zároveň však vypovídá o vnitřních pohnutkách, cílem a hodnotách.

Verbální komunikace lze chápat jako vzájemný proces předávání informací osob pomocí jazykových symbolů. Je vytvářena *komunikátorem*, autorem mluveného slova, *komunikantem*, ta osoba, která zprávu přijímá a *komunikačním kanálem* neboli cestou prostřednictvím toho probíhá přenos. Spoluvytváření je, přímo ovlivněno vzájemnou *interakcí* (střídání pozice komunikátora a komunikanta, jazykem, prostředím, zpětnou vazbou a kontextem).⁸³

J.A. DeVito⁸⁴ klade důraz na zásady verbální komunikace, které působí na efektivitu komunikace:

1. *sdělení mají denotační a konotační význam* – objektivní a emocionální složku
2. *sdělení mohou vyjadřovat různou míru abstrakce*
3. *sdělení mohou obsahovat různou míru přímocárosti*
4. *významy sdělení jsou v jedincích*
5. *sdělení jsou ovlivněna kulturou a pohlavím*

Na slovní komunikaci mají vliv prvky nonverbální komunikace, které spoluvytvářejí celkový dojem formální stránky řeči, tímto se zabývá paralingvistika.

Aspekty paralingvistiky⁸⁵:

1. *intenzita hlasového projevu* – proměnlivost hlasu a jeho modulace v rámci rozho-
voru
2. *tónová výška hlasu* – hraje roli položení hlasu mluvčího a jeho intonační projev
3. *barva hlasu*

⁸³ VOZÁB GABRIELOVÁ, A. *Základy sociologie, sociální komunikace a sociologického výzkumu*. Vyd. 1. Plzeň: VOŠ územně-správní a jazyková škola s právem jazykové zkoušky s.r.o. 2012, s. 44-45. ISBN 9778-80-904859-3-8

⁸⁴ DEVITO, J. A. *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada Publishing, 2008, s. 124, ISBN 9778-80-247-2018-0

⁸⁵ MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1995, s. 58-60, ISBN 80-210-1070

4. *délka projevu*
5. *rychlost projevu* – posuzuje množství slov v závislosti na časový údaj
6. *přestávky v projevu* – frázování, pomlky, cílené pauzy
7. *akustická náplň přestávek*
8. *přesnost projevu* – s ohledem na obsahovou korekci, přeřky, opakování, chyby
9. *způsob předávání slova*

Role pedagoga s ohledem na výše uvedené v rámci sociální verbální komunikace je psychologická a mnohdy i umělecká dovednost, která je neustále zkoušena ve výchovném procesu. Barva hlasu prozradí emocionální stav učitele, stejně jako rychlost, frázování, slovní přesmyčky, nesoustředěnost, každá z těchto jednotlivých položek může být dospívajícími jedinci velice citlivě vnímána a využita kooperativně nebo naopak cíleně proti učiteli. Pedagog by měl postupně v rámci svého působení velice dobře modulovat intonaci hlasu, formulovat přesně a uváženě, obzvláště při osobních tématech, v případě své chybné interpretace, aktuálně reagovat na případné pichlavé poznámky žáků a v neposlední řadě umět zachovat klid a své vnitřní rozpoložení potlačit v rámci vyučovacího procesu.

Základem interpersonální komunikace je dle C. R. Rogerse *kongruence, přijetí a empatie*. Kongruence jinými slovy opravdovost, autenticita, ale také pozitivní otevřenost, přímo ovlivňuje, jakým způsobem druhá osoba přijímá informace v komplexnosti sdělení, v návaznosti na vysílané signály můžeme dosáhnout naslouchání, a bezprostředního pochopení. Rogers vychází ze skutečnosti, že komunikace zaměřená na člověka je dána vzájemným vztahem.⁸⁶

Každá jedince má svůj osobní individuální styl, kterým komunikuje, tím se projevují jeho vlastnosti a osobnostní charakteristiky, můžeme rozlišovat několik verbálních stylů, které se mohou vzájemně prolínat v souvislosti na vnější i vnitřní aktuální souvztažnosti.

⁸⁶ MOTSCHNIG, R., NIKL, L. *Komunikace zaměřená na člověka. Rozumět sobě i druhým*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2011, s. 62-74, ISBN 978-80-247-3612-9

Verbální styly dělíme:⁸⁷

- Dle charakterových vlastností
 1. *neutrální*
 2. *egocentrický*
 3. *srdečný*
 4. *negativistický*
 5. *filozofující*
 6. *srdečný*

- Dle vědomého působení
 1. *patetický* – vznešený, nanesený
 2. *ironizující*- zpochybňující
 3. *výsměšný*
 4. *vůdcovský*

- Dle psychologického pohledu
 1. *konvenční*
 2. *konverzační*
 3. *operativní*
 4. *intimní*

Pedagogickou komunikaci spoluvytvářejí osoby, které vychovávají a ten, kdo je vychováváný, první skupina je tvořena pedagogy a druhá žákem jednotlivcem, ale také třídou žáků. Komunikaci přímo ovlivňuje počet vzdělávaných, kdy ve většině případů platí pravidlo úměrnosti, které říká, že čím je počet účastníků nižší, tím stoupá produktivita a aktivní přístup jednotlivce. Ve všeobecném povědomí se pedagogická komunikace vztahuje pouze s předmětem učiva, avšak nesmíme zapomínat na skutečnosti, že ji utváří nejen předmětová stránka přednášeného učiva, ale také jeho aktuálnost, obsažnost, pojetí a forma výuky, metodami, organizační formou, která je podkreslena celkovou atmosférou ve třídě. Pedagogická komunikace zahrnuje nejen verbální projev, ale také probíhá formou psaného slova prostřednictvím sešitů, učebnic a počítačů.

⁸⁷ VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, s. 111-112, ISBN 978-80-7367-387-1

Pedagogická komunikace má tři podoby dle míry připravenosti pedagoga:⁸⁸

1. *detailně připravená komunikace* – promyšlená, svým způsobem opakující se, podoba je téměř konstantní
2. *rámcově připravená* – učitel na základě svých získaných zkušeností, může předvídat následný průběh komunikace, usnadňuje pedagogické přístupy a rozhodování, pedagog se může předem připravit na různorodost v rámci znalosti třídního kolektivu a možností znalosti žáků
3. *nepřipravená komunikace* – nastává v průběhu pedagogického výkladu, nelze předpokládat, většinou je emocionálně podkreslená, zkušený učitel by měl zvládat i tento stav a umět reagovat v návaznosti na pravděpodobné závěry z ní vyplývající

V rámci verbální pedagogické komunikace rozlišujeme tři základní organizační formy výuky – vyučování hromadné, skupinové a individualizované. Převládající forma v našich zeměpisných a kulturních podmínkách je hromadného vyučování, u kterého je upřednostňována obousměrná komunikace mezi učitelem a žákem, následuje individualizované vyučované a skupinová výuka.

U hromadného vyučování nacházíme několik typů komunikace mezi učitelem a žákem⁸⁹:

1. *jednosměrná komunikace od učitele ke třídě* – pedagog především sděluje informace formou monologu při výkladu nového učiva, problémem nastává skutečnost, že učitel je maximálně zaměřený na obsahovou stránku věci, nepředává žákům své vlastní poznatky a stanoviska, není obsažena kooperace a prostor pro iniciativu, metoda přednášky, vyprávění, popisu
2. *obousměrná komunikace učitele s jedním žákem* – typickým příkladem je zkoušení žáka v prostředí třídy – u tabule nebo v lavici, pedagog klade otázky a žák na ně reaguje, komunikace zaměřená na jednotlivce, ostatní žáci jsou v pozici pozorovatelů, ale také se mnohdy aktivně zapojují jako podpůrný prvek zkoušenému žákovi – napovídají, vyrušují, snaží se odvést pozornost učitele

⁸⁸ MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1995, s. 26-27, ISBN 80-210-1070

⁸⁹ MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1995, s. 39-49, ISBN 80-210-1070

3. *jednosměrná komunikace učitele k žákovi* – pedagog žáka instruuje příkazem, klade otázky, na které žák neodpovídá
4. *rozprava ve třídě* – obousměrná komunikace mezi žákem a učitelem zůstává zachována, avšak rozhovoru se účastní i ostatní vychovávaní, formou diskuse, rozpravy, použití sokratovské⁹⁰ a heuristické⁹¹ metody

Skupinové vyučování je založeno na vzájemné spolupráci mezi žáky navzájem, působí obousměrná komunikace, ve školách bývá často používán formou párové spolupráce například v laboratorních cvičeních, lingvistického procvičování – rozhovory, dialog v cizím jazyku, kladení si vzájemných otázek za účelem získání postojů a názorů. Role pedagoga spočívá v uvedení žáků do situace, zadáním problémů, a následného pozorování, kontrolování a zhodnocení splnění zadaného úkolu. Individualizované vyučování probíhá v rámci obousměrné komunikace mezi pedagogem a žákem, je historicky nejstarším typem výchovného působení na jedince. Pedagog je plně zaměřen na žáka, ve vyučovacím procesu je dominantním prvkem vzájemný dialog, v současnosti je tento typ převážně využívám u žáků se speciálními potřebami, při alternativních způsobech vzdělávání.

V rámci verbálního výchovného působení používá pedagog slovní metody, které jsou nejefektivnějším způsobem přenosu informací, ale také i nejrychlejší.

Slovní metody dělíme⁹²:

1. *monologické* – popis, vysvětlování, vyprávění, přednáška a výklad
2. *dialogické* – rozhovor, dialog, diskuze, dramatizace, beseda a brainstorming⁹³
3. *písemných prací* – písemná cvičení, kompozice
4. *práce s textem* – práce s učebnicí, knihou, články a webovými stránkami

V rámci verbální pedagogické komunikaci má specifický význam dialogická metody rozhovoru ve vztahu pedagogické kladení otázek a následná reakce žakovských odpovědí. Metoda rozhovoru plní funkci motivační, doplňující, a také zpětnovazební. Díky této me-

⁹⁰ sokratovská metoda – spočívá ve výchovně vzdělávacím postup, kdy se pedagog pomocí kladení otázek snaží žáky přivést k novým poznatkům

⁹¹ heuristická metoda – pedagogický přístup, který využívá dříve získaných a osvojených poznatků žáků k vyřešení nastolených otázek či problémů

⁹² http://www.pf.ujep.cz/obecna-didaktika/sw/pdf/vyukove_metody.pdf

⁹³ brainstorming – metoda nazývaná jako burza dobrých nápadů, spočívá v zadání problému pedagogem a žáci bezprostředně říkají své návrhy na řešení, společně se v kolektivu vybere nejlepší z nich

toď může pedagog upoutat a zaujmout pozornost řáků, zvýšit efektivitu a soustředěnost, navodit pocit atmosféry spolupráce a pochopení. Vhodným kladením otázek ze strany pedagoga a následným využitím odpovědí dotazovaného jedince lze v rámci vzdělávání dosáhnout pozitivních výsledků.

Typy kladených otázek⁹⁴:

1. *otevřené* – možný široký výběr odpovědí, dávají prostor pro vyjádření subjektivních postojů a pocitů, nelze odhadnout odpověď, pouze předpokládat
2. *uzavřené* - odpověď vázána na předpokládané odpovědi, jsou nabízeny alternativní výklady
3. *věcné* – týkající se objektivních skutečností
4. *osobní* – zaměřující se na osobní rovinu – emoce, postoje
5. *motivační* – pomocí odpovědi se zjišťuje postoj k danému tématu
6. *kontrolní* – pomocí ní, se ověřuje pravdivost související s tématem
7. *úvodní* – záměrem je získání postoje nebo zájmu k následujícímu učivu a mnoho jiných

Hlavní pedagogicko-psychologická kritéria třídění otázek podle⁹⁵:

1. *pedagogických cílů, záměrů, kterým slouží*
2. *obsahu, k němuž se vztahují*
3. *subjektů, které s nimi pracují*
4. *způsobů, jimiž jsou prezentovány*
5. *podmínek, za nichž se s nimi pracuje*
6. *psychických stavů a procesů, které vyvolávají*
7. *sociálních postojů a vztahů, které navozují*
8. *výsledků, efektů, jichž bylo pomocí otázek dosaženo*

⁹⁴ HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, s. 388, ISBN 80-7178-303-X

⁹⁵ MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1995, s. 78, ISBN 80-210-1070

Dotazování je jedna z nejpoužívanějších pedagogických metod, neboť umožňuje získání poznatků o získaných vědomostech žáků, jejich názorů a postojů, zpětnou vazbu na metodické vedení výuky, zaujetí pro cílovou oblast, ale také nesouhlas a poukazuje na nedostatky v pedagogickém projevu. Z tohoto důvodu by měla být v rámci výchovně vzdělávacího procesu na předních pozicích v obousměrné komunikaci.

3.3 Chyby v komunikaci

Chyba je součástí života každého jedince, proto i v rámci pedagogické komunikace rozeznáváme chybné odpovědi, rozhodnutí i metodický postup. Nemusíme vždy pracovat s chybou jako problémem, mnohdy nám může pomoci v rámci zkvalitnění pedagogického výchovného procesu, sebeuvědomění svých postojů, pozměnění názorů a také lze pomocí chyby získat nadhled nad situací. V rámci interpersonálního vnímání, může chyba u pedagoga otevřít cestu ve vnímání žáky, pochopí, že i učitel je pouze člověk. Ale také v případě opačné situace, může učitel svým chybným jednáním způsobit bariéry mezi jeho osobou a žáky.

V rámci ryze pedagogického výchovného působení se chyba diagnostikuje dvojím způsobem, jako negativní prvek, který by se neměl vyskytovat ve vzdělávacím procesu, anebo je vnímána jako součást života každého jedince.

Chyba v pedagogickém procesu neohroží vzdělání žáka za těchto předpokladů⁹⁶:

1. *musí být odhalena*
2. *musí být určeno místo výskytu*
3. *musí být vysvětlena*
4. *musí být opravena*

Jestliže chybuje žák, je dobré postupovat v rámci zpětného pohledu na činnosti způsobem⁹⁷:

1. *detekce – chybná činnost je vůbec zaregistrována jako chybná, pohybuje se v dvouhodnotové úrovni: ano-ne, správně-chybně*
2. *identifikace – říká žákovi, v čem vlastně udělal chybu, kde se chyba nachází*

⁹⁶ MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1995, s. 99-105, ISBN 80-210-1070

⁹⁷ http://www.ped.muni.cz/wedu/Body/Stud_mat/KOM1/ped_kom.doc

3. *interpretace – vysvětlení smyslu chyby, nalezení pravděpodobného zdroje a promyšlení, co s chybou udělat*
4. *korekce – opravení chyby, opravujeme nejen výsledek, ale i postup a zdroje chybné činnosti*

V návaznosti na výše zmíněné příčiny chyby u žáka, by měl pedagog věnovat dostatek času k vysvětlení podstaty potíží, měl by rozlišit, jaké důvody ji způsobily, aby se vyvarovalo její opakování, a následně by měl provést osobní projekci situace, zda nebyla způsobena i jeho pedagogickým vedením.

Přihlédneme-li k sociálně psychologickému podtextu interpersonální komunikace, musíme si uvědomit, že chyby v komunikaci jsou úzce provázané s bariérami, které mohou narušit úsilí obou zúčastněných stran. Překážky můžeme rozlišit dle vnitřních a vnějších faktorů.

Vnitřní faktory ovlivňují výskyt chyb v komunikaci:

1. *obava a strach z neúspěchu*
2. *rodinná situace*
3. *kulturní rozdíly*
4. *fyzické- tělesné problémy*
5. *způsob vyjadřování – rychlost, frázování, slang*

Vnější faktory působící na korektnost komunikace:

1. *prostředí – hlučnost*
2. *rozptylující prvky*
3. *vyrušování, způsobené jinými osobami*

Žák a především dospívající jedinec, je velmi náchylný na impulsivní jednání s citovým kontextem, jeho vnímání rušivých elementů může být znásobené aktuální životní situací, ve které se právě nachází. Pedagog by měl být i v rámci vytýkání chyb více psychologem než pouhým učitelem, sám by se měl při komunikaci s žáky vyvarovat nevhodného chování, neboť i to, může být považováno za chybu nebo osobní selhání.

Chyby v chování pedagoga v rámci komunikace s žáky⁹⁸:

1. *volit cizí pro žáka neznámé výrazy*
2. *používat složité větné spojení*
3. *soustavné poučování*
4. *zdůrazňování nedostatků*
5. *zesměšňování nebo parodování jedince*
6. *používání labellingu⁹⁹*
7. *zneužívat svého postavení – rol učitele*
8. *používat manipulaci*
9. *preferovat pouze určité jedince na úkor ostatních*
10. *nesmyslně přetěžovat v rámci požadovaných znalostních oblastí*

aj.

Shrnutí

Nastínily jsme provázanost ve vztahu učitele a komunikace, kterou jsme vnímali nejen z pedagogického hlediska, ale zajímali jsme se o její sociálně psychologickou rovinu. Komunikaci jsme v rámci typy rozdělili na verbální a neverbální, popsali jsme jednotlivá kritéria, specifika a vnitřní i vnější faktory, které působí v rámci vztahu učitele a žáka. V rámci přímého pedagogického působení na žáka, jsme se zaměřili na možné chyby v pedagogické komunikaci a jejich následné řešení. Je zcela zřejmá nezastupitelnost komplexního pojetí komunikace ve výchovně vzdělávacím procesu.

⁹⁸ <http://www.pinos.cz/text01.html>

⁹⁹ etiketizační teorie – proces interakce mezi jedinci, kteří z pohledu, těch, co je hodnotí, porušují pravidla – normy a mají „nálepku“ devianta, zavádějící způsob jednání z pohledu moci

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4. CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

4.1 Vymezení výzkumného cíle a problematiky

Základním cílem našeho výzkumného snažení bylo, popsat základní kategorie pojetí autority učitele očima žáků. Soustředili jsme se na základní kategorie - fenomén autority učitele, která sehrává důležitou úlohu při vzniku a formování vztahu učitele a žáka. První skupinu jevů tvořili jevy sehrávající úlohu při budování vztahu, a týkali se fenoménů, jako jsou pozornost a její udržení, upoutání pozornosti. Tu jsme sledovali jako roli, která sehrává fenomén vztahu a jak se buduje skrze právě námi zvolená kritéria. Jak se tyto fenomény naplňují, případně mění. Druhou část tvořily fenomény týkající se tvořivosti a názornosti ve výuce učitele, jako prvky, které budují jeho autoritu ve významu odbornosti a sledování nových trendů v edukační realitě. Třetí kategorie je tvořena fenomény komunikace se žáky a osobní angažovaností učitele. Čtvrtá kategorie fenoménů je tvořena komunikačními projevy, které vycházejí z výchovných situací, řadíme do ní, vnímání potřeb studentů např. i projev zesměšňování, případně taktnost vůči žákům. Pátá kategorie jevů je tvořena vztahem učitele ke škole jako instituci a jejím normám, a vztahem a projevem učitele k nim. Jednotlivé cíle popsané v následných kategoriích, tvořily základ, při definování výzkumného problému.

4.2 Výzkumný problém

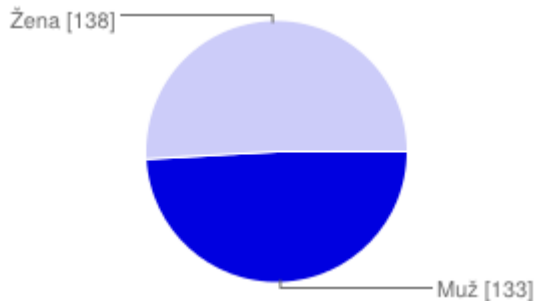
Předmětem tohoto popisného výzkumu je popsat pojetí autority učitele žáky základních škol. Výzkumný problém popisný jsme zvolili z důvodu získání informací a pojetí autority pohledem žáků. Základní prvotní motiv byl popsat daný jev očima žáků. Jejich vnímáním a reflexí role učitele jako partnera, edukátora a zároveň s ohledem na měnící se roli učitele, jako facilitátora edukačních procesů, a měnící se trendy ve vzdělávání. Zvoleným postupem můžeme specifikovat tyto atributy, a zároveň zevšeobecňovat výsledky pro dané věkové skupiny žáků. Metodologické postupy - typem výzkumu byla zvolená kvantitativní metodologie, jako analýzu získaných dat jsme zvolili deskriptivní statistiku.

4.3 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor pro náš výzkum tvořili žáci vybraných základních škol ve městě Zlín. Tento výběr byl záměrný i vzhledem ke skutečnosti, že byly oslovené všechny školy. Ochtu spolupracovat, však projevily pouze výše popsané školy.

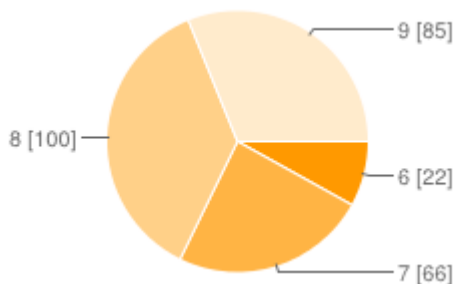
- **Základní soubor:** Žáci ve věku 12 – 15 let
- **Dílčí soubory:**
 - Žáci 2. stupně ZŠ ve Zlíně
 - Kluci, holky
- **Rozsah vzorku:** 271 respondentů

Obr. č.1 složení vzorku dle pohlaví



Muž	133	49 %
Žena	138	51 %
Celkem	271	100 %

Obr.č.2 složení vzorku dle ročníků



6	22	8 %
7	66	24 %
8	100	37 %
9	85	31 %

4.4 Výzkumná technika

Vlastní konstrukce dotazníku byla anonymní, žáci uvedli školu, věk, třídu a pohlaví.

Dotazník byl sestaven z 14 otázek, které se zaměřovaly na oblast autority (podrobnější popsané oblasti v kapitole vymezení výzkumného cíle) a možnost vyjádřit se názorem a komentářem.

Tento dotazník byl sestaven z uzavřených otázek, které byly respondentem podané jako výroková sazba – výrok, ke kterému se měli žáci vyjádřit. K vyjádření názoru byla vytvořená škála 4 možností odpovědí, a to zcela souhlasím, spíše souhlasím, spíše nesouhlasím, zcela nesouhlasím. Možnost nevím a nechci se vyjádřit, jsme po provedení před- výzkumu zrušili. Dotazník byl distribuovaný ve formě elektronického dotazníku, a také byl umístěný na webovém rozhraní google:

<https://docs.google.com/forms/d/18sRUMbNgdr08vUBerJd0itiZeMI7FJuydO8rRH5hsVI/viewform>.

Uzavřené otázky jsme podrobili statistické analýze v podobě absolutních a relativních četností.

4.5 Podmínky pro výzkum

Výzkum pro diplomovou práci byl proveden na vybraných ZŠ v městě Zlín.

V prvotní fázi výzkumu byly oslovené všechny ZŠ ve Zlíně. S ochotou spolupracovat a snahou pomoci byly následně osloveny konkrétní školy. Bylo projednáno, že se výzkum může realizovat v době výuky, a to konkrétně v počítačové učebně při hodinách informatiky, kde byl dotazník po dohodě s konkrétními vyučujícími umístěn. Následně byl vypracován dotazník, který byl předložen k nahlédnutí právě řediteli školy (viz webový odkaz výše). Bylo stanoveno, že tohoto výzkumu se zúčastní žáci 6. – 9. ročníků.

Termín pro výzkum byl stanoven na prosinec 2013 až únor 2014.

Po další dohodě s ředitelem školy bylo ujednáno, že výsledky výzkumu budou zpracovány nejen v diplomové práci, ale budou poskytnuty i vedení školy. Dále byl k dotazníku vypracován průvodní dopis, který byl zkrácený do úvodní části dotazníku, a obsahoval pokyny pro vyplnění dotazníku a také náměty, které by měli učitelé s žáky probrat ještě před samotným vyplněním dotazníku.

4.6 Realizace výzkumu

Dotazníky, které žáci ZŠ měli vypracovat, byly nejprve konzultovány s řediteli jednotlivých škol a učiteli ZŠ. Webové rozhraní poskytlo ideální prostor a anonymitu pro respondenty, také sloužil jako jeden z motivačních faktorů. Žáci byli seznámeni a měli dostatek instrukcí od učitelů, jakým způsobem měli dotazník vyplnit.

4.7 Plán pro zpracování kvantitativních dat

Po uplynutí stanoveného času byl dotazník „zablokovaný“ a data převedené do tabulky excelu (příloha na cd -excelový soubor). Pro analýzu dat a výsledků výzkumu byly vypracovány tabulky pro jednotlivé třídy a pro dílčí skupiny. Vzhledem na to, že jsme nezazna-

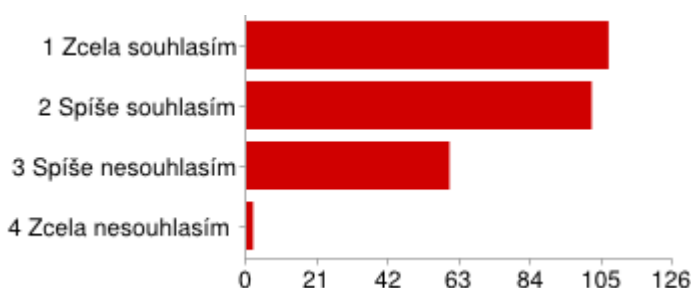
menali statisticky významné rozdíly mezi jednotlivými ročníky, celkové zpracování prezentované níže, je pouze v rámci popisné statistiky. Při jednotlivých analýzách popisujeme v komentářích, jen výrazné rozdíly mezi pohlavím. Každá analýza statistického zpracování je doplněna o podnět – zájem, který jsme chtěli zjistit, a také následný komentář dat.

5. SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

1 Pozornost učitele upoutávají stále stejní žáci, i když vyrušují i jiní žáci.

Tímto výrokem jsme sledovali míru chápání autority z pohledu spontaneity a kompulzivnosti - fyzické a psychické převahy. Zaujímalo nás, do jaké míry, žáci vnímají chování učitele vůči žákům, kteří mají problémy s kázní a disciplínou, a možnosti tzv. labellingu nálepkování žáků.

Obr. Č. 3 Grafické znázornění výsledků na otázku č. 1



Tab. Č. 2 Obr. Č. 4 statistické znázornění výsledků na otázku č. 1

1 Zcela souhlasím	107	39 %
2 Spíše souhlasím	102	38 %
3 Spíše nesouhlasím	60	22 %
4 Zcela nesouhlasím	2	1 %

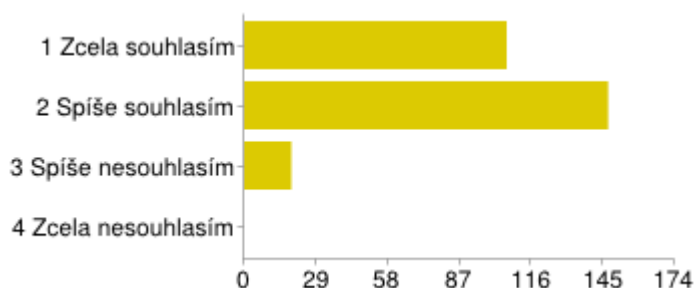
Komentář: Z odpovědí žáků: 209 souhlasných stanovisek (77%) jasně vyplývá, že žáci vnímají autoritu učitele i jeho míru nálepkování a „škatulkování“ žáků. Tento negativní prvek autority je spojený s faktickou existencí autority s prvky kompulzivnosti, která se právě projevuje tendencemi a reakcí učitele k nálepkování žáků na základe jejich typu chování ve třídě.

2. Dokážou si učitelé získat pozornost zajímavou výukou.

Výrok byl zaměřený na zjištění týkající se, vztahu učitele a jeho zaujetí pozornosti žáků názornou výukou. Za takovou považujeme výuku, kde učitel využívá varianty metod didaktiky a didaktické techniky. Používá komunikaci a komunikuje se žáky i neverbálně.

Komentář: Výsledky jasně dokazují vysokou míru souhlasu u žáků. Z toho vyplývá, že žáci mají rádi učitele, kteří jsou tvořiví komunikativní a využívají pestrou škálu metod (tab a obr. Č. 2).

Obr. Č. 5 Grafické znázornění výsledků na otázku č. 2



Tab. Č. xy **Obr. Č. 6** statistické znázornění výsledků na otázku č. 2

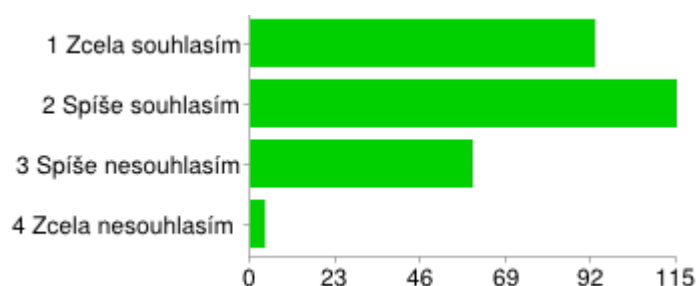
1 Zcela souhlasím	106	39 %
2 Spíše souhlasím	147	54 %
3 Spíše nesouhlasím	19	7 %
4 Zcela nesouhlasím	0	0 %

Vysoké procenta dále poukazují i na náročnost žáka na svého učitele. Žáci považují za podstatné nejen to, že učitel komunikuje, ale vyžadují i specifický typ výuky, čím si učitel buduje přirozenou autoritu. Zároveň to odhaluje i fakt, že žáci ve své náročnosti na učitele a jeho postavení vyžadují určitou míru odbornosti, tím autorita nabývá rozměru na neformálnosti. Neformálnost se projevuje dále v tvořivosti.

3. Žáci vždy ocení učitele, který je tvořivý.

Touto otázkou spolu s předcházející, jsme chtěli zjistit míru budování autority skrze tvořivou stránku osobnosti učitele. Tvořivost a názornost totiž představují, alespoň pro nás, spojené nádoby, kde se autorita učitele neformálně buduje pohledem žáka.

Obr. Č. 7 Grafické znázornění výsledků na otázku č. 3



Tab. Č. xy Obr. Č. 8 statistické znázornění výsledků na otázku č. 3

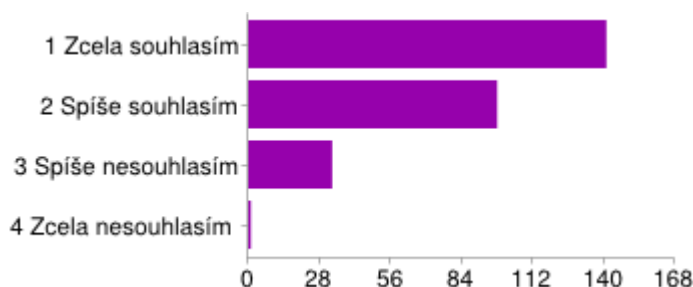
1 Zcela souhlasím	93	34 %
2 Spíše souhlasím	115	42 %
3 Spíše nesouhlasím	60	22 %
4 Zcela nesouhlasím	4	1 %

Komentář: Žáci oceňují u učitelů tvořivost, jako jeden z faktorů tvorby autority. I když z výsledků je jasná vazba tvořivosti a autority skoro 1/5 žáků usuzuje, že tvořivost nemusí být základním faktorem budování autority. Předpokládáme, že tvořivost u respondentů je vnímaná jako důležitá, ale ne úplně nezbytná součást při tvorbě autority učitele.

4. Učitel, který křičí a úkoluje je neoblíbený u žáků.

Otázku č. 4 jsme využili jako kontrolní otázku (na otázku předcházející), kde jsme chtěli zjistit, zda žáci nevybírají odpovědi náhodně. Druhým motivem takto formulované otázky byl i fakt, je-li autorita spojená s komunikačními projevy učitele, kde on využívá slovní nátlak a využívá i formy formálních kompulzů- úkolů.

Obr. Č. 9 Grafické znázornění výsledků na otázku č. 4



Tab. Č. xy Obr. Č. 10 statistické znázornění výsledků na otázku č. 4

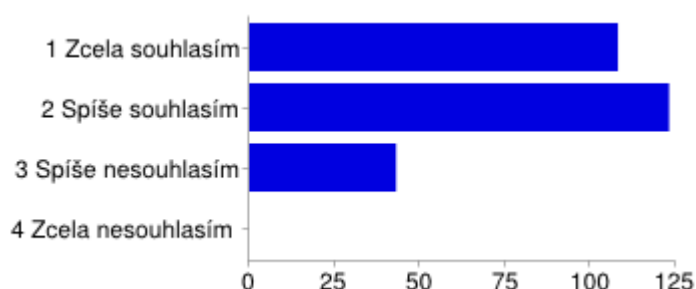
1 Zcela souhlasím	141	52 %
2 Spíše souhlasím	98	36 %
3 Spíše nesouhlasím	33	12 %
4 Zcela nesouhlasím	1	0 %

Komentář: výsledky jasně poukazují na to, že autorita učitele, je v očích žáka nejen spojená s nátlakem učitele a jeho využíváním formální autority. Táto je chápaná i v odborné literatuře a mnohých výzkumech Bendla, právě s projevy nátlaku a využívání úkolů jako formy získání si pozornosti a vynucování autority. Z výsledků je patrný fakt, že tato forma autority a její budování učitelem, se u žáků nepotkává s efektem, jak si mnohý učitelé, zejména začínající myslí.

5. Učitel, který podává výuku názorně, je oblíbený víc jako ten, který jen čte text.

Otázka je propojená z otázkou č. 3, a sleduje fakt, zda žáci vnímají názornost a strohé čtení textu jako autoritativní prvky. Čtení textu chápeme jako metodu, kde učitel jen plní svou základní roli a výuku nebere vážně, a tím dává najevo, svůj vztah k práci a k žákům.

Obr. Č.11 Grafické znázornění výsledků na otázku č. 5



Tab. Č. xy Obr. Č. 12 statistické znázornění výsledků na otázku č. 5

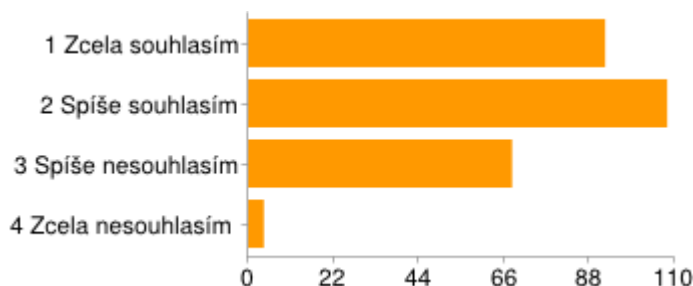
1 Zcela souhlasím	108	39 %
2 Spíše souhlasím	123	45 %
3 Spíše nesouhlasím	43	16 %
4 Zcela nesouhlasím	0	0 %

Komentář: míra souhlasu žáků s danou výrokovou sazbou prozrazuje zejména, že žáci vnímají učitele a jeho vztah k práci jako motivační a jako příklad k budoucímu povolání u sebe. Žáci autoritu učitele posuzují v rámci vztahu nejen k sobě, ale i k práci, to je velmi zajímavým výsledkem našeho výzkumu.

6. Učitel, který se zajímá o žáka a jeho problémy nad rámec výuky je pro něho autoritou.

Otázkou jsme sledovali názory žáků směřující k budování autority učitele vztahem k žákům, který překračuje rámec klasického vymezení edukátora, který jen odevzdává vědomosti. Zaujímal nás názor žáků na budování vztahu učitele, který i nad rámec povinností má zájem o žáka jeho problémy a je mu „oporou“ v životě.

Obr. Č. 13 Grafické znázornění výsledků na otázku č. 6



Tab. Č. xy Obr. Č. 14 statistické znázornění výsledků na otázku č. 7

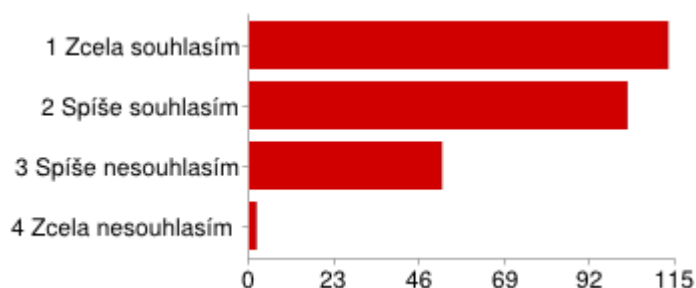
1 Zcela souhlasím	92	34 %
2 Spíše souhlasím	108	40 %
3 Spíše nesouhlasím	68	25 %
4 Zcela nesouhlasím	4	1 %

Komentář: Překvapivé vysoké procento odpovědí se souhlasným stanoviskem poukazuje na fakt, že žáci učitele jako autoritu nevnímají jen jako odborníka a učitele daného předmětu, ale i jako člověka, který je vyučuje a má s nimi vztah nad rámec povinností. Tento fakt, je zajímavým zjištěním ve vztahu k přípravě budoucích učitelů na pedagogických fakultách, kde by se mělo soustředit kromě didaktických znalostí učitele i na aktivity spojené s budováním vztahu učitele a žáka.

7. Autorita budovaná z pozice nadřazenosti učitele nad žákem je žáky vnímána jako špatná.

Nadřazenost a role mentora ve významu „vy jste tady pro mne“, byla cílem této otázky. Pochopení nadřazenosti jako role, kterou mnozí učitelé využívají při budování autority, nás vedla, k formulování této položky v dotazníku. Domníváme se, že nadřazená role v současnosti už není přínosná a žáci ji vidí negativně.

Obr. Č.15 Grafické znázornění výsledků na otázku č. 7



Tab. Č. xy Obr. Č. 16 statistické znázornění výsledků na otázku č. 7

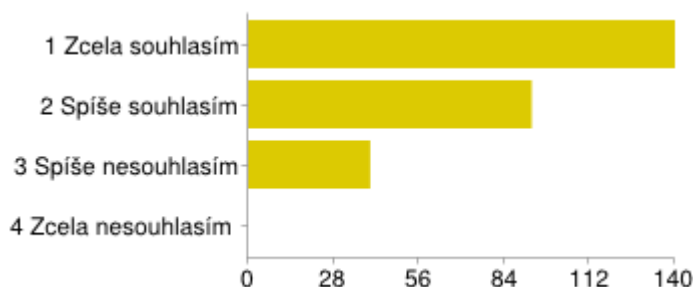
1 Zcela souhlasím	113	42 %
2 Spíše souhlasím	102	38 %
3 Spíše nesouhlasím	52	19 %
4 Zcela nesouhlasím	2	1 %

Komentář: žáci vidí nadřazenost jako něco, co není v dnešní škole žádoucí. 80% dotazovaných, tento fakt potvrzuje. S negativním jevem nadřazenosti se střetáváme v současné škole neustále. Role učitele se však mění a žáci, jako příjemci sociálního kapitálu v podobě vědomostí nepřijímají učitele jako autoritu a nevytváří s ním žádné vztahy. Domníváme se, že vztah učitel – žák právě naopak neguje přístup učitele, kde učitel vystupuje v roli nadřazeného elementu.

8. Učitel, který žáky zesměšňuje žáky je vnímán jako špatný učitel.

Formy budování autority jako zastrašování a zesměšňování bereme jako negativní a otázkou jsme chtěli zjistit názor žáků na tuto problematiku.

Obr. Č. 17 Grafické znázornění výsledků na otázku č. 8



Tab. Č. xy Obr. Č. 18 statistické znázornění výsledků na otázku č. 8

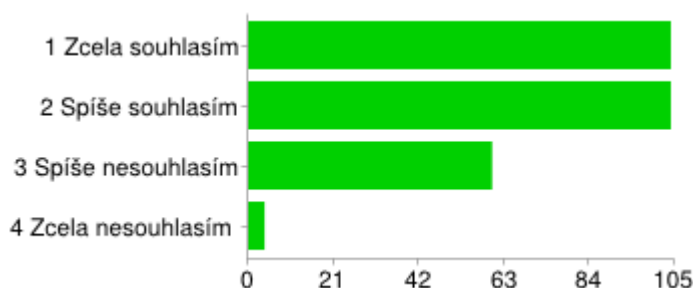
1 Zcela souhlasím	140	51 %
2 Spíše souhlasím	93	34 %
3 Spíše nesouhlasím	40	15 %
4 Zcela nesouhlasím	0	0 %

Komentář: 85% procent odpovědí souhlasí s výrokem poukazujícím na fakt, že žáci nevnímají zesměšňování jako pozitivní jev a vymezují se vůči němu. Je možné konstatovat, že ve svém věku posuzují autority dospělých a učitelů podle jiných kritérií. Učitelé by totiž jako formální autority měli zvážit formy projevu a komunikace se žáky a brát ohled na jejich věk, potřeby a pocity.

9. Učitel, který si dokáže udělat srandu sám ze sebe, je žáky vnímán jako správný učitel.

Tato otázka byla položena za účelem zjištění názorů žáků, jak vnímají autoritu učitelova vztahu k jeho vlastnímu humoru. Humor a dělání si randy sám ze sebe je vnímán jako faktor, který u žáků vzbuzuje tendence chápat učitele jako omylného a zároveň člověka, který vnímá sebe i optikou humoru.

Obr. Č. 19 Grafické znázornění výsledků na otázku č. 9



Tab. Č. xy Obr. Č. 20 statistické znázornění výsledků na otázku č. 9

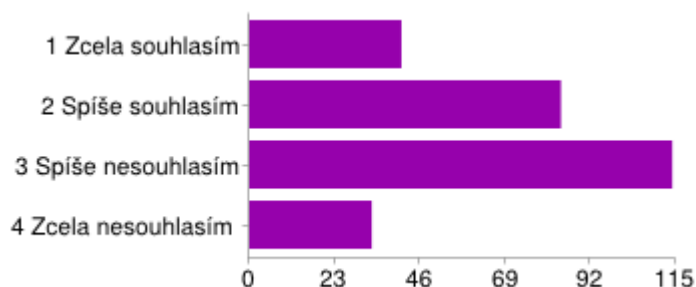
1 Zcela souhlasím	104	38 %
2 Spíše souhlasím	104	38 %
3 Spíše nesouhlasím	60	22 %
4 Zcela nesouhlasím	4	1 %

Komentář: mnoho učitelů svou roli kantora bere někdy vážněji než profese vyžaduje, potvrzení této naší úvahy žáky dokazuje, že učitel dělající si randu ze svých omylů a jazykových přeřeků, je vnímán jako člověk, který má autoritu přirozenou, a umí uvolnit atmosféru i tím, že poukáže na sebe a svoje chyby.

10. Učitel, který uznává jen přísné dodržování pravidel školy (školní řád apod.) je vnímán žáky jako autorita.

Otázka směřovala k zjištění, zda žáci vnímají učitele a jeho autoritu v optice přesného dodržování norem a nařízení. Předpokládali jsme, že ne vždy je možné, se pohybovat v mezích norem a učitel jako autorita dokáže balancovat mezi tím, co je nutné a nařízené. Zajímavé je i sledování, zda žáci vyžadují od učitele přesné plnění povinností, tak jako se to očekává od nich.

Obr. Č. 21 Grafické znázornění výsledků na otázku č. 9



Tab. Č. xy Obr. Č. 22 statistické znázornění výsledků na otázku č. 10

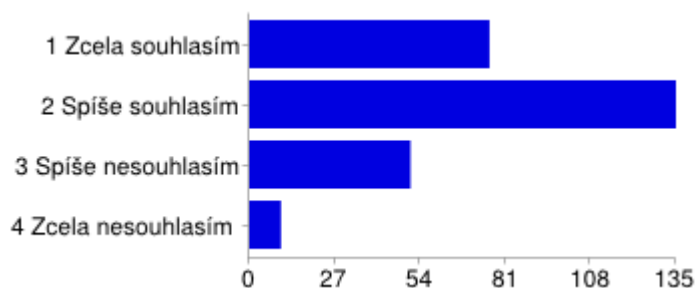
1 Zcela souhlasím	41	15 %
2 Spíše souhlasím	84	31 %
3 Spíše nesouhlasím	114	42 %
4 Zcela nesouhlasím	33	12 %

Komentář: výsledky naznačující, že autorita učitele je vnímána žáky optikou dodržování norem a pravidel jako formálních ukazatelů. Rozvrstvení výsledků však naznačuje, že tendence vnímání učitele a jeho autority je zaměřená, že se v chápání, ne vždy dá každé formální pravidlo dodržovat, a žáci oceňují učitele, který tyto normy pružně upravuje pro jejich potřeby.

11. Materiály učitele dokážu využít i jako zdroj a inspiraci do jiných předmětů.

Tendence využití poznatků i v jiné formě, a mezipředmětové vztahy mají důležitou roli v plnění cílů vzdělávání. Odrážející se i v budování autority, která je spíše vnímaná jako argument, že učitel ví, co je pro jeho žáka dobré, a to žáci ocení. Jiným vnímáním je fakt, že vědomosti, které si žáci osvojí, umí využít i mimo školu v praktické rovině, čímž učitel získává na „ceně“ jako někdo, kdo nežije jen svým předmětem a svým vyučováním a odevzdáváním se. Formálnost autority je tímto vnímaná jako poskytnutí přidané hodnoty.

Obr. Č. 23 Grafické znázornění výsledků na otázku č. 11



Tab. Č. xy Obr. Č. 24 statistické znázornění výsledků na otázku č. 11

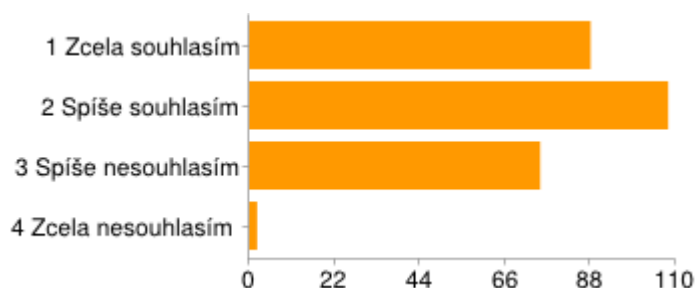
1 Zcela souhlasím	76	28 %
2 Spíše souhlasím	135	50 %
3 Spíše nesouhlasím	51	19 %
4 Zcela nesouhlasím	10	4 %

Komentář: 78% souhlasných stanovisek nás vede ke konstatování, že autorita učitele se zvyšuje z jeho schopností poskytnout i něco více, jako jen odučit předmět. Hlavní je propojení poznatků a vědomostí žáky tak, aby je mohli využít v jiné formě a při jiných příležitostech. Osvojení se vykazuje tvořivostí a názorností.

12. Učitel, který neovládá dokonale používanou techniku ve škole, není pro žáky autorita.

Otázka je směřovaná k využívání nových médií, kde jsme předpokládali, že autorita učitele je spojená i se základními znalostmi nových technologií. Žáci citlivě reagují, většinou negativně vždy, když učitel neovládá „to co oni“ a potom toho patřičně využívají k zesměšňování, tím se nabourává získaná autorita.

Obr. Č. 25 Grafické znázornění výsledků na otázku č. 12



Tab. Č. xy Obr. Č. 26 statistické znázornění výsledků na otázku č. 12

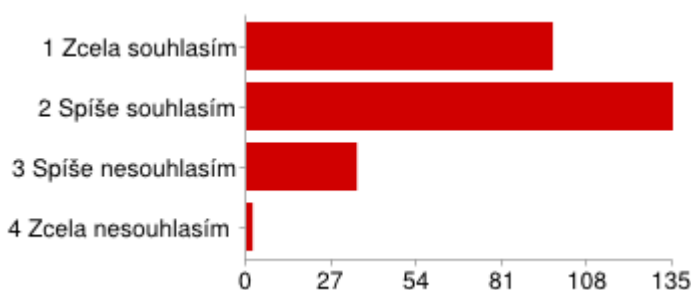
1 Zcela souhlasím	88	32 %
2 Spíše souhlasím	108	40 %
3 Spíše nesouhlasím	75	27 %
4 Zcela nesouhlasím	2	1 %

Komentář: odpovědi žáků vypovídají o tom, že učitel, který neovládá technické „vymoženosti“ doby, které jsou mu k dispozici, nemusí být vždy negativně vnímané, a jeho autorita tím nemusí utrpět. Zajímavým zjištěním by byl fakt, jak je to v předmětech přírodovědného a technického charakteru.

13. Učitel, který dává návody, jak pracovat s interaktivní prezentací a materiály je oblíbený u žáků.

Ve spojitosti s předcházející otázkou jsme chtěli poznat názor žáků, jak vnímají autoritu právě v okamžiku, kdy učitel vyžaduje interaktivitu, a zároveň ji plně využívá. Otázka je směřovaná k pomáhající roli učitele v roli rádce a tvořivého elementu.

Obr. Č. 27 Grafické znázornění výsledků na otázku č. 13



Tab. Č. xy Obr. Č. 28 statistické znázornění výsledků na otázku č. 13

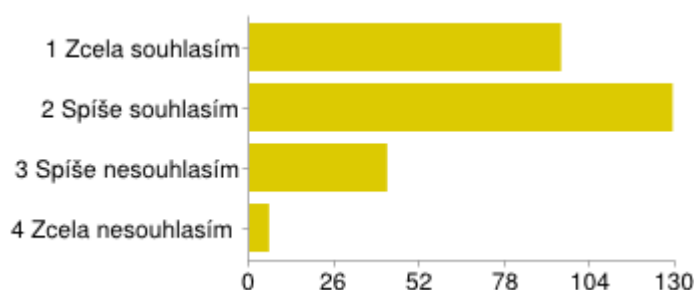
1 Zcela souhlasím	97	36 %
2 Spíše souhlasím	135	50 %
3 Spíše nesouhlasím	35	13 %
4 Zcela nesouhlasím	2	1 %

Komentář: vysoké procento odpovědí naznačuje, že žáci autoritu učitele vnímají i přes jeho roli poradce. Nové trendy výuky a interaktivity vzbuzují na straně jedné respekt a na straně druh iritují k aktivitě žáků. Když učitel svou roli edukátora rozšíří i o prvek poradce, domníváme se, že žáci právě ocení tento fakt více než mentorování a opravování chyb.

14. Učitel, který umožňuje aktivní účast na tvorbě materiálů a výuce je u žáků vnímaný pozitivně.

Otázkou jsme sledovali snahu učitele žákům pomoci a ukázat jim svou profesi v intencích přípravy na výuku a jejího učení. Aktivita žáků a role facilitátora je důležitou pro budování neformální autority a vztahu učitele a žáka.

Obr. Č. 29 Grafické znázornění výsledků na otázku č. 14



Tab. Č. xy Obr. Č. 30 statistické znázornění výsledků na otázku č. 14

1 Zcela souhlasím	95	35 %
2 Spíše souhlasím	129	47 %
3 Spíše nesouhlasím	42	15 %
4 Zcela nesouhlasím	6	2 %

Komentář: žáci oceňují snahu a ochotu učitele být spolupodílejícími se na výuce a přípravě. Tendence čtení referátů v době interaktivity už asi pominula, a tak žáci vnímají učitele jako facilitátora velmi pozitivně. Aktivita a spolupráce na tvorbě materiálů a výuce je v rámci obsahu a rozsahu vnímána žáky pozitivně.

Analýza výroků podnětů

V této části uvádíme všechny výroky žáků na otevřenou otázku, kde se mohli vyjádřit a popsat svůj názor mimo uzavřené otázky.

Vaše podněty a inspirace, komentáře...?

máme krátké přestávky a prázdniny.

Chtělo by to přidat

Mě je to úplně jedno.

Fotr mi dává dost peněz a jednou budu dělat u něho ve firmě.

Nejradši bych se naučil

Holky ve třídě si ze mě dělají srandu kvůli brýlím a tomu, že mám dobré známky.

tak snad vám ten dotazník pomůže a dopracujete se k něčemu zajímavému

Bylo by super, kdyby probíraná látka šla najít na internetu -----

Mít ve škole automat na coca colu.

Kratší vyučování.

Menší počet žáků ve třídě.

Více tělocviku.

Mladší vyučující - radši muži.

Abychom, do školy ráno nastupovali později.

Stávání mě nebaví.

Kratší hodiny, delší přestávky.

CO JE TO AUTORITA?

Bylo by super, kdyby se zrušila škola a mohly jsme se učit přes internet, takový home office

Doplnit výuku více o názorné ukázky, příklady v praxi - zaměstnání atd.

Více tělesné výchovy.

Možnost výuky z domu - internet.

nechce se mi nic komentovat

Ve škole bych chtěla jinak úplně všechno.

Stejně se ale nic nezmění.

Pán, co dělá dotazníky je šikulka. Pozdravujte ho od Lucky.

pozor na šikanu, věnuje se jí málo pozornosti do školy bych zavedla fyzické tresty,

Těch blbců co s náma chodí do třídy!

Denně by zasloužili ve škole mi chybí pořádné holky
bylo by fajn, kdyby byla na škole větší výuka cizích jazyků
školní výuku bych zkrátina z 5 dnů na 3 dny. Stejně nás tam kulové naučí. I ty 3 dny je
stráta času.

Vezmu si milionáře a nebudu muset celý život pracovat

Zrušit hodiny hudebky a výtvarky.

Zrušit hodiny hudebky a výtvarky.

Ach ta technika, nekterým z nás to dělá velký problém.

chtělo by to více hodin počítačem

Mladší učitele, pozdější začátek výuky ráno.

přála bych si více hodin z matematiky a fyziky

Osobně bych si přál lepší vybavení odborných učeben, naše jsou nedostačující.

Opravdu ten dotazník k něčemu bude?

Aspoň jsme dělali chvílku něco jiného.

zrušil bych tělocvik, ten mně vážně nebaví

Kratší vyučovací hodina, možnost si najít výuku na internetu (z domova). -----

dneska se nikomu nechce učit, a když vám valí kvanta materiálu, tak jsou dobré tak do
sběru

Bylo by fajn mít méně žáků ve třídě, aby se nám učitelé více věnovali ---

Zrušit češtinu!

Když tečky spojíte, vyjde vám z toho něco moc pěkného,pa

nechápu, k čemu bude tento dotazník?

Při výuce více využít počítačovou techniku k prezentaci probírané látky.

K čemu je ten dotazník?

Stejně se ve škole nic nezmění!

zrušil bych školu, vůbec mně to v ní neuspokojuje

Více tělesné výchovy.

Možnost výuky z domu - internet.

Zrušit domácí úlohy!! Z

avést sexuální výchovu!

Bylo by super, kdyby jsme mohli, chodit tak na devátou, jak to mají jinde ve světě

Možnost výběru z předmětů - technické a humanitní předměty. -----

My máme fajn učitelé, jak se chováš k nim oni zase k tobě a to je zpravedlivé

Zrušil bych hodiny výtvarky, tak mě děšně nebaví a zřídil bych více automatů na bagety a občerstvení

Můj oblíbený učitel je ten, který si na nic nehraje.

A bych nemusel chodit do školy.

Menší počet žáků ve třídě.

není dobré, aby se učitelé pletli do osobních problémů žáka.

Menší počet žáků ve třídě.

Kratší vyučovací hodiny.

Výuka 4 dny v týdnu.

V dnešní době je autorita učitele pro žáka jednou velkou neznámou

Něco se mi těžko vyplňovalo, protože můj otec je zároveň můj učitel ve škole.

Bylo by fajn, když je člověk nemocný, najít látku po dobu absence na internetu

Co k tomu dodat?

Něčemu jsem vůbec nerozuměl.

Škola je nuda, zrušil bych ji!!!!

nemám komentář já jsem ve škole moc spokojená, nic mi nechybí

aktivní blbec je horší jak třídní nepřítel!

Přála bych si, aby se více na školách zaměřilo na šikanu. Je jí hodně, ale všichni naši učitelé dělají, že ji nevidí. A to je špatně!

chtělo by ty starší učitele vyměnit za mladší

chtělo by to pořádný bar, ty pitomé automaty na čoko a bagetu stojí za prd

dneska to mají učitelé hodně těžké a psychicky náročné

Chtělo by to více mladých a krásných učitelů.

Asi bych se konečně začala učit tvořivost je k ničemu

Zrušit školu!!

Zavést jiný způsob výuky.

Menší počet žáků ve třídě.

Kratší vyučovací hodiny.

Ctělo by to delší přestávky a kratší hodiny a ty naše blbečky ve třídě srovnat do latě

Vůbec se nedívím, že někteří učitele po žácích řvou, taky bych řvala, kdybych měla takovou sebranku, jako jsme my

Kratší vyučovací hodina.

Přijďte se k nám do školy podívat a uvidíte, jaké nás učí autority aktivita se moc v dnešní době neoceňuje

Lepší vybavení odborných učeben.

I můj oblíbený učitel mi občas leze na nervy.

Kratší vyučovací hodina, možnost si najít výuku na internetu (z domu).

Nebáví mě vstávání, nejrádší bych chodil kolem oběda do školy a po obědě zpátky domů

Chtělo by to víc mladších koček, máme samé staré rakety

Opravdu ten dotazník k něčemu bude?

Aspoň jsme dělali chvíli něco jiného.

Zrušit učebnice.

Více prostoru pro vlastní kreativitu.

navrhovala bych začátek škola tak na devátou

Bez komentáře...

bylo by super se učit z domu přes internet

Někteří učitelé ani neví, co je počítač

Opravdu bude tento dotazník k něčemu?????

Učitel musí vědět, o čem mluví.

Lepší vybavení odborných učeben.

Více tělesné výchovy.

Možnost výuky z domu - internet.

materiály od vyučujících jsou pro mě velmi důležité, hodně se podle něj připravuji do hodin daného předmětu

Chtělo by to více chemie, tu já totiž žeru ta dnešní mládež!!!

Kratší vyučovací hodiny.

Výuka 4 dny v týdnu.

Konečně jsme dělali něco jiného.

Neustále píšeme písemky jako pitomci. Nechápu proč!

Aktivita je důležitá jak za strany žáka tak ze strany učitele

bez komentáře

Menší počet žáků ve třídě.

Kratší vyučovací hodiny.

Výuka 4 dny v týdnu.

Je prýma když je aktivní učitel, to je pak aktivní celá třída

Jsem rád, když si umí učitel vybudovat přirozenou autoritu u žáků

Více práce na PC.

Delší přestávky.

V dnešní době je pro učitele velmi těžké si vybudovat autoritu u žáků, když dojde k nějaké situaci, vždy se vedení školy přiklání k žákovi a to je dle mého názoru špatně.

Jsme parchanti

Možnost najít probírané učivo i na internetu.

Chtěl bych ve škole sexuální výchovu a automaty na prezervativy.

Ve škole mně chybí více mladších učitelů, ti staršího věku jsou už těžce labilní. Ono se vlastně není čemu divit, učit naši generaci, dopadla bych stejně!

HLAVNĚ, KDYŽ NENÍ V HODINĚ NUDA.

Škola je jedna velká nuda, ranní vstávání mě obtěžuje, nejdraději bych do ní nechodil je to na nic, když nás učitelé úkolují, sama mám doma práce až nad hlavu, protože je na mně máti hodně přísná

Zadávat práci v kolektivu.

Snažit se jinak zpestřit výuku - návštěva muzeí, knihovny, besedy...

Už ať ta pakárna skončí a máme prázdniny

Volil bych kratší vyučovací hodiny a více pracovat z domu pomocí internetu

V naší třídě to vnímám tak, čím je učitel více aktivní, tím je větší debil v dnešní době se nedivím, že učitelé občas zařvou, mít ty naše pubertáky za žáky, trefilo by mi

Škola mě baví. Nic bych na ní neměnila.

Více technických hodin ve výuce

Zrušit učebnice.

Více prostoru pro vlastní kreativitu.

zrušit školu, je to nuda!

Nemám žádný podnět ani komentář chtělo by to pořádný bar a pěkné kočičky, automaty na bagety jsou už ohledně

ve škole chybí automat na špreky

Záleží na tom, jaký je učitel jako člověk, jaké má vlastnosti, jak se k nám chová apod.

škola, základ života, bohužel mých většina spolužáků to tak nevnímá aktivní účast není vítána

chtěla bych zrušit hodiny tělocviku, jsem většího věku a asi mně to brzo šlahne

Zrušit hodiny hudebky a výtvarky.

Kratší vyučovací hodina, možnost si najít výuku na internetu (z domova).

Lepší vybavení odborných učeben.

Chtěla bych radši učitele - muže, mladé a pěkné.

Možnost dohledat probíranou výuku na internetu.

Už se těším, až z té naší ZŠ vypadu. Na střední to bude určitě lepší i co se týče vztah kan-
tor, žák

Zadávat žákům projekty, učit schopnost práce v kolektivu.

Nezadávat domácí úkoly.

Více hodin tělocviku.

Při zkoušení spíše požadovat, že jsem látce porozuměla, než odříkávat definice.

Více věnovat pozornost šikaně.

Nejraději bych měl ve škole pouze tělocvik, pač jsem dutý jako pařez

Zrušit matiku, více tělocviku. Zrušit rodičáky.

Při zkoušení spíše požadovat, že jsem látce porozuměla, než odříkávat definice.

Více věnovat pozornost šikaně.

Už se těším na střední, na ZŠ je to vopruz

potřebovala bych hodina vaření a šití, jsem hrozné poleno škola je bezva, víc mně to neba-
ví doma, matka pořád něco potřebuje a buzeruje

Více mladých učitelů.

Menší počet žáků ve třídě.

chtěl bych více technických a humanitních předmětů

Zrušila bych učebnice a více prostoru pro vlastní kreativitu

Doplnit výuku více o názorné ukázky, příklady v praxi - zaměstnání atd.

nic

Já bych si přála nějaké mladé učitele, to co nás učí mají bradavice na nose

Ve škole pouze humanitní předměty. Nesníším matiku a fyziku a tělocvik.

Je velký rozdíl u učitele a učitelky.

to je krásná řada teček, co?

Bral bych víc třídních výletů s holkama na nich zažijeme spousty vzrůša

Lepší vybavení odborných učeben. Delší přestávky.

Kratší vyučovací hodina, možnost si najít výuku na internetu (z domova).

Chtěla bych radši učitele - muže, mladé a pěkné.

Možnost dohledat probíranou výuku na internetu.

Z výroků jasně vyplývá mnoho zajímavých faktů o autoritě a vztahu žáků k učitelům, nejzajímavější ve vztahu k autoritě uvádíme ve výčtu:

- Žáci by přivítali více mužů jako učitelů – to vede k úvaze o atraktivnosti povolání, ale i o faktu, že žáci učitele – muže vnímají v pohledu autority odlišně než ženu.
- Více mladých učitelů – tendence žáků směřující k představě, že mladší učitel je flexibilnější více připravený na současné trendy ve výuce.
- Žáci by ocenili méně žáků ve třídě – žáci si uvědomují vztah učitele a žáka i přes tento faktor, předpokládají více aktivity a možností individuálnímu vedení a výuce učiteli.
- Větší využívání internetu a e-learningu v rámci výuky – tento fakt není úplně spojený s autoritou učitele, ale poukazuje na fakt, že žáci vnímají nové trendy ve výuce, a patřičně je požadují.

Shrnutí praktické části

V našem výzkumu jsme se snažili, popsat základní atributy autority učitele, tak jako je vnímají žáci základních škol ve městě Zlíně. Pro účely popsaných jevů, se nám zdálo vhodné, zvolit výzkumný problém popisného charakteru, a tím získat mnohem více podnětů, týkající se daného tématu. Nechtěli jsme se omezovat na konkrétní výzkumné otázky a zadání, které by v dané problematice potvrzovali či vyvraceli nějaké teze. Podobných výzkumů v diplomových a bakalářských pracích je určitě mnoho, a nepřineslo by to, podle nás žádný relevantní výsledek. Bylo by to jen pouhé ověření našeho výzkumného nástroje. Popisným výzkumem jsme se snažili zmapovat fenomén autority tak, že jsme vytvořili výrokové otázky a použili škálu. Tím se domníváme, že i odpovědi žáků byly věrohodnější. Odevzdané dotazníky z jednotlivých 7 škol jsme původně zamýšleli, statisticky zpracovat jednotlivě a porovnat ročníky mezi sebou. Celkové počty za jednotlivé školy však nedosahovaly takové hodnoty, která by z hlediska statistiky byla významná. Proto jsme se rozhodli, srovnat výsledky popisnou statistikou, a tyto komentovat. Dotazník byl doplněný o možnosti komentářů, které jsme uvedli v závěru analytické části.

Mezi výsledky, které bychom rádi uvedli jako zajímavé, patří:

- Žáci oceňují tvořivého učitele, který dokáže tvořivost využít i způsobem, kde žáci vědomost získanou ve výuce, využijí i v jiných předmětech

Tomuto faktu nahrávají mnohé změny v českém školství – změny rámcových vzdělávacích programů, změny v hodnocení výuky, a v přípravě budoucích učitelů na pedagogických fakultách,

- Žáci neoceňují, když učitel jejich výsledky a snahu bagatelizuje a zesměšňuje žáky v hodinách.

Chování učitele žáci citlivě reflektují a jeho snaha být vtipným za každou cenu, je žáky přijímaná spíše kriticky než pozitivně. Reflektování vztahů se odráží i v samotné výuce a přípravě na ni, v pohledu žáka na neformální autoritu učitele.

- Žáci oceňují učitele, který k nim a k jejich problémům přistupuje pozitivně, a má snahu pomáhat a vést žáky, a ne je pouze vzdělávat.

Role učitele nepůsobí jen v edukační rovině, žáci velmi citlivě vnímají a pozitivně oceňují učitele, který je ochotný poskytnout rady, a pomáhat žákovi i nad rámec svých povinností.

Výsledky výzkumu, který jsme představili, poukazují vesměs na změny v přístupu učitelů, na jejich typy chování, v daných situacích, jako i na pozitivní prvky ve výuce, jako je interaktivita a využívání ICT technologií, kde učitel prokazuje základní znalosti, a napomáhá žákům, aby tyto znalosti využili i v jiném než edukačním prostředí.

ZÁVĚR

V diplomové práci jsme, na základě teoretických pedagogických, psychologických a sociálních podkladů, zjistili specifika jednotlivých oblastí. Popsali jsme okolnosti a faktory, které spoluvytvářejí autoritu učitele, definovali různé pojetí vnímání autority z různých hledisek. Popsali jsme souvztažnost mezi osobnostními rysy učitele k žákovi, jako dospívající a plnohodnotné osobnosti, která se odráží na vnímání autority jako součástí pedagogického působení. Vymezili jsme typologické rozhraní autority v přímé souvislosti na s působícími vnitřními a vnějšími faktory. Seznámili jsme se v rámci pedagogického procesu s prvkem kázně, jako působícím faktorem, který ovlivňuje dosažení výchovně vzdělávacích cílů, a způsobem, jakým ovlivňuje vychovávané jedince. V souvislosti s tímto jsme vymezili kázeňské prostředky a postupy, které pedagog používá ve vztahu k žákům. Následně jsme se zaměřili na nezaměnitelnou typologii kázně v dynamické proměnlivosti vnímání žáků. Vymezili jsme pedagogickou komunikaci ve vztahové rovině, zaměřující se na kontext dokreslení projevů autority a kázně. Popsali jsme komunikační techniky ve verbální i neverbální rovině, kdy jsme vymezily jednotlivá možná úskalí pedagogického chybění v sociální interakci s žáky, a následného definování možných způsobů, jak těmto předcházet. Zdůraznili jsme nutnost komplexního vnímání jednotlivých prvků v komunikaci v rámci obousměrného působení ve vztahu pedagog a žák.

Ve výzkumné části jsme navázali na teoretické poznatky a v rámci zpracování získaných dat, jsme analyzovali odpovědi žáků, jako hodnotných ukazatelů vnímání pedagogických fenoménů, zejména autority učitele, jeho projevů chování, používaných pedagogických přístupů a osobnostních složek. Žáci zejména pozitivně zhodnotili proaktivní otevřený přístup ze strany pedagoga, který by měl také, dle získaných dat disponovat velkou mírou odbornosti, tvořivosti, empatií a akceptováním postojů a hodnotových osobnostních vlastností jednotlivců. Žáci se kladně vyjádřili k alternativním prvkům ve výuce, u pedagoga také zdůraznili zásady objektivního a rovného přístupu, který má kladný vliv na vztahový rámec a důvěru, s tímto související akceptování a uznávání autority pedagoga.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. BEDRNOVÁ, E., NOVOTNÝ, I., *Psychologie a sociologie řízení*. Vyd. 1. Praha: Management Press, 1998, ISBN: 80-85943-57-3
2. BENDL, S. *Jak předcházet nekázni aneb kázeňské prostředky*. Vyd. 1. Praha: ISV, 2004, ISBN 80-86642-14-3
3. BENDL, S. *Kázeňské problémy ve škole*. Praha: Triton, 2004, ISBN 80-7254-453-5
4. BENDL, S. *Školní kázeň v teorii a praxi. Učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton, 2011, ISBN 978-80-7387-432-2
5. BENDL, S. *Ukážněná třída aneb Kázeňské minimum pro učitele*. Praha: Triton, 2005, ISBN 80-7254-624-4
6. ČAKRT, M., *Typologie osobnosti pro manažery. Manažerské styly, rozhodování, komunikace, konflikty, týmová práce, time management a změny*. Vyd. 2. Praha: Management Press, 2009, ISBN 978-80-7261-201-7
7. DEVITO, J. A. *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada Publishing, 2008, ISBN 978-80-247-2018-0
8. DRAPELA, V. J. *Přehled teorií osobnosti*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2008, ISBN 978-80-7367-505-9
9. HAJEROVÁ-MÜLLEROVÁ, L. *Komunikační dovednosti*. Vyd. 1. VŠEM, 2013, ISBN 978-80-86730-99-8
10. HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 200, ISBN 80-7178-303-X
11. HELUS, Z. *Osobnost a vzdělávací úspěšnost žáka*
In. FRANIOK, P., KNOTOVÁ, D., eds. *Učitel a žák v současné škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2008, ISBN 978-80-210-4752-5
12. JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, ISBN 978-80-7367-269-0
13. KASPER, T., KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2008, ISBN 978-80-247-2429-4
14. KLIMEŠ, L. *Slovník cizích slov*. Vyd. 2. Praha: SPN, 2005, ISBN 80-7235-272-5
15. KOONTZ, H., WEINRICH, H. *Management*. Praha: Victoria Publishing, 1993, ISBN 80-85605-45-7
16. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Vyd. 2. Praha: Grada Publishing, 2006, ISBN 80-247-1284-9

17. MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1995, ISBN 80-210-1070
18. MIKOVÁ, Š., STANG, J. *Typologie osobnosti u dětí*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, ISBN 978-80-7367-587-5
19. MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada Publishing, 2010, ISBN 978-80-247-2339-6
20. MOTSCHNIG, R., NIKL, L. *Komunikace zaměřená na člověka. Rozumět sobě i druhým*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2011, ISBN 978-80-247-3612-9
21. MÜLLEROVÁ, O., HOFMANNOVÁ, J. *Kapitoly o dialogu*. vyd. 1. Praha: Pansofia, 1994, ISBN 80-85804-29-8
22. PRŮCHA, J. a kol. *Pedagogický slovník*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2001, ISBN 80-7178-579-2
23. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2001, ISBN 80-7178-578-2
24. ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2006, ISBN 80-7368-124-7
25. SOKOL, J. *Filosofická antropologie. Člověk jako osoba*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, ISBN 80-7178-627-6
26. VALIŠOVÁ, A. a kol. *Autorita ve výchově, vzestup, pád nebo pomalý návrat*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1999, ISBN 80-7184-857-3
27. VOZÁB GABRIELOVÁ, A. *Základy sociologie, sociální komunikace a sociologického výzkumu*. Vyd. 1. Plzeň: VOŠ územně-správní a jazyková škola s právem jazykové zkoušky, s.r.o. 2012, ISBN 978-80-904859-3-8
28. VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, ISBN 978-80-7367-387

Internetové zdroje

http://www.pf.ujep.cz/obecna-didaktika/sw/pdf/vyukove_metody.pdf

http://www.pf.ujep.cz/obecna-didaktika/sw/pdf/vyukove_metody.pdf

<http://www.pinos.cz/text01.html>

<http://www.prevence-praha/rizikove-chovani-charakteristiky>

<http://www.pedagoginkluzce.cz/16-diagnosticka-kriteria>

<http://www.citaty.fabulator.cz>

<http://cs.wikipedia.org/wiki/Logotrop>

<http://rudolfkohoutek.blog.cz/0912/typy-osobnosti-ucitelu>

pedagog.ic.cz/podlahova_dok/soubory/Osobnost_ucitele_2.doc

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

- ABC Význam první zkratky.
- B Význam druhé zkratky.
- C Význam třetí zkratky.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. č. 1 Složení vzorků dle pohlaví

Obr. č. 2 Složení vzorků dle ročníků

Obr. č. 3 Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 1

Obr. č. 4 Statistické znázornění odpovědí na otázku č. 1

Obr. č. 5 Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 2

Obr. č. 6 Statistické znázornění odpovědí na otázku č. 2

Obr. č. 7 Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 3

Obr. č. 8 Statistické znázornění odpovědí na otázku č. 3

Obr. č. 9 Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 4

Obr. č. 10 Statistické znázornění odpovědí na otázku č. 4

Obr. č. 11 Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 5

Obr. č. 12 Statistické znázornění odpovědí na otázku č. 5

Obr. č. 13 Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 6

Obr. č. 14 Statistické znázornění odpovědí na otázku č. 6

Obr. č. 15 Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 7

Obr. č. 16 Statistické znázornění odpovědí na otázku č. 7

Obr. č. 17 Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 8

Obr. č. 18 Statistické znázornění odpovědí na otázku č. 8

Obr. č. 19 Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 9

Obr. č. 20 Statistické znázornění odpovědí na otázku č. 9

Obr. č. 21 Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 10

Obr. č. 22 Statistické znázornění odpovědí na otázku č. 10

Obr. č. 23 Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 11

Obr. č. 24 Statistické znázornění odpovědí na otázku č. 11

Obr. č. 25 Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 12

Obr. č. 26 Statistické znázornění odpovědí na otázku č. 12

Obr. č. 27 Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 13

Obr. č. 28 Statistické znázornění odpovědí na otázku č. 13

Obr. č. 29 Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 14

Obr. č. 30 Statistické znázornění odpovědí na otázku č. 14

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 excel subor na cd

PŘÍLOHA P I: