

Katedra: KPP

Studijní program: 2. stupeň

Studijní obor český jazyk-občanská výchova
(kombinace)

AUTORITA UČITELE VE VYUČOVÁNÍ

Základní faktory, které posilují a oslabují autoritu učitele

TEACHER'S AUTHORITY IN EDUCATION

Basic factors of raising and lowering teacher's authority

DIE AUTORITÄT DES PÄDAGOGES IM UNTERRICHT

Die Faktoren die beeinflussen die Autorität des Pädagoges

Diplomová práce: 07-FP-KPP-043

Autor:

Veronika HOUDOVÁ

Podpis:

Adresa:

Mimoňská 39

460 01, Liberec 1

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.

Konzultant:

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
114	15	3	21	41	2

V Liberci dne 11. května 2009

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

Datum: 11. květen 2009

Podpis:

Veronika Houdová

Poděkování

Za pomoc a cenné rady děkuji vedoucímu práce panu Doc. PhDr. Tomáši Kasperovi, Ph.D. Dále děkuji za vstřícnost a ochotu paním učitelkám ze ZŠ U Soudu a ZŠ Dobiášova. Poděkování patří také mému příteli a mým rodičům za trpělivost, morální a finanční podporu.

Autorita učitele ve vyučování.

Faktory, které posilují a oslabují autoritu učitele

Veronika HOUDOVÁ

DP–2009

Vedoucí DP: Doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.

Anotace

Diplomová práce se zabývá autoritou učitele ve vyučování a faktory, které na ni nejvíce působí.

Teoretická část popisuje nezbytné vlastnosti osobnosti učitele, jeho schopnosti a dovednosti, charakteristiky efektivní komunikace a dovedného stylu vyučování. Tato část je základem pro vlastní výzkum.

Praktická část ověřuje, zda jsou vybrané faktory ovlivňující autoritu učitele důležité také z pohledu žáků. Jako metoda výzkumu byl zvolen dotazník.

Klíčová slova: autorita učitele, formální a neformální autorita, faktory ovlivňující autoritu učitele, osobnost učitele, komunikace, vyučovací styl, vztah učitele a žáka.

Teacher's authority in education

Basic factors of raising and lowering teacher's authority

Summary

This thesis deals with teacher's authority in education and the factors which influence teacher's authority the most.

Theoretical part of this thesis describes personality of teacher, his ability, communication styl and styl of education. Theoretical part is basis for next investigation.

Practical part of this thesis contains questionnaire for pupil. This survey should approve importance of teacher's abilities mentioned in theoretical part from pupil's point of view.

Key words: teacher's authority, formal and informal authority, the factors which influence teacher's authority, personality of the teacher, communications, styl of education, the relationship between teacher and pupil.

Die Autorität des Pädagogen im Unterricht

Die Faktoren die beeinflussen die Autorität des Pädagogen

Zusammenfassung

Diese Diplomarbeit befasst sich mit der Autorität des Pädagogen im Unterricht und mit der Faktoren, die die Autorität beeinflussen.

Theoretische Teil beschreibt die Persönlichkeit des Pädagogen, seine Fähigkeit und Fertigkeit, die Kommunikation und der pädagogischen Stil. Dieses Teil ist Basis für nächste Forschung.

Praktische Teil enthält den Fragebogen für die Schülerschaft. Das Forschungsergebnis sollte die Richtigkeit des theoretischen Teiles bestätigen.

Die Schlüsselwörter: die Autorität des Pädagogen, das formal und unformal Autorität, die Faktoren die beeinflussen die Autorität des Pädagogen, die Kommunikation, der pädagogischen Stil, Pädagog-Schüler Beziehung.

Obsah

Úvod	12
I. TEORETICKÁ ČÁST	
1. Autorita	15
1.1 Vymezení pojmu autorita	15
1.2 Není autorita jako autorita	16
1.3 Proč je autorita důležitá	19
2. Vliv osobnosti učitele na jeho autoritu	21
2.1 Motivace k učitelskému povolání	21
2.2 Charakterové a volní vlastnosti	23
2.2.1 Vztah k sobě	23
2.2.2 Vztah k druhým	24
2.2.3 Vztah k práci	24
2.2.4 Vztah k hodnotám	25
2.3 Volní vlastnosti úspěšného učitele	25
2.4 Dynamické vlastnosti. Temperament učitele	25
2.5 Vlastnosti psychických procesů	29
2.5.1 Vnímání	29
2.5.2 Představivost a tvořivost	30
2.5.3 Myšlení a řeč	30
2.6 Vlastnosti psychických stavů	31
2.6.1 Pozornost	31
2.6.2 Citové stavy	31
2.6.3 Náročné životní situace. Stres. Duševní hygiena	31
2.7 Speciální schopnosti váženého učitele	33
2.7.1 Didaktické schopnosti	33
2.7.2 Expresivní vlastnosti	34
2.7.3 Organizační a řídicí schopnosti	34
2.7.4 Pedagogický takt	35
2.7.5 Schopnost sebereflexe	35
2.8 Jaký jste typ učitele?	37
2.9 Shrnutí	39
3. Komunikace a autorita učitele	40
3.1 Komunikace na úrovni UČITEL – ŽÁK	40
3.1.1 Pravidla komunikace a vzájemné interakce	42

3.1.2	<i>Autorita učitele ve verbální komunikaci</i>	43
3.1.2.1	<i>Spisovný projev. Slovní zásoba</i>	43
3.1.2.2	<i>Co ne-říkat?</i>	44
3.1.2.3	<i>Popisný jazyk</i>	45
3.1.3	<i>Co o učiteli prozradí neverbální komunikace</i>	45
3.1.3.1	<i>Jak použít různé druhy neverbální komunikace ve svůj prospěch</i>	46
3.1.4	<i>Komunikace činem, aneb vyjádřete svůj status</i>	49
3.1.5	<i>Problémy v komunikaci ohrožující vzájemné vztahy</i>	49
3.1.6	<i>Naslouchání – předpoklad poznávání, důvěry a respektu</i>	51
3.1.7	<i>Komunikace s dospívajícím žákem</i>	53
3.2	Komunikace na úrovni UČITEL – ŠKOLA – RODIČE	54
3.2.1	<i>Učitel, škola – rodiče</i>	54
3.2.2	<i>Učitel – škola</i>	56
3.3	Shrnutí	57
4.	Vyučovací stylem k autoritě	58
4.1	Organizace - cesta k respektu	59
4.1.1	<i>Příprava učitele na vyučování</i>	59
4.1.2	<i>Pravidla a systémy</i>	61
4.2	Motivovat a být oblíbený	61
4.3	Vyučovací metody, organizační formy vyučování a autorita	63
4.3.1	<i>Vyučovací metody</i>	63
4.3.1.1	<i>Slovní metody. Aneb jak s nimi zacházet a nebýt lapen do pastí</i>	63
4.3.1.2	<i>Další zajímavé metody</i>	67
4.3.2	<i>Organizační formy</i>	68
4.4	Jak hodnotí vážený učitel	70
4.4.1	<i>Funkce vhodného hodnocení</i>	70
4.4.2	<i>Projevy kvalit učitele v hodnocení</i>	71
4.4.3	<i>Alternativní hodnocení versus tradiční hodnocení</i>	72
4.5	Kázeň. Předcházení a řešení problémů	74
4.5.1	<i>Jak správně reagovat?</i>	75
4.5.2	<i>Spravedlivé a smysluplné tresty</i>	77
4.6	Shrnutí	78
5.	Některé další faktory ovlivňující autoritu	79
5.1	<i>Prestiž učitelského povolání</i>	79
5.2	<i>Škola</i>	79
5.3	<i>Žák</i>	81

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6. Přípava výzkumu. Výzkum a jeho výsledky	83
6.1 Cíl výzkumu	83
6.2 Formulace hypotéz	83
6.3 Popis použité metody a zkoumaného vzorku	84
6.3.1 <i>Metoda výzkumu. Dotazník</i>	84
6.3.2 <i>Výzkumný vzorek</i>	84
6.4 Výsledky výzkumu	85
6.4.1 <i>Ověření stanovených hypotéz</i>	85
6.4.2 <i>Důležitost všech charakteristik učitele</i>	90
 7. Diskuse	 102
 8. Závěr	 105
 Použitá literatura	 107
 Přílohy	 1
Příloha č. 1 – Dotazník	2
Příloha č. 2 – Test – Staráte se o svou autoritu?.....	3

Seznam obrázků, příkladů, tabulek a grafů

Seznam obrázků

Obr. 1 Faktory určující autoritu učitele	17
Obr. 2 Venovy diagramy znázorňují čtyři obrazy sebe sama, našeho JÁ	20
Obr. 3 Temperamentové typy	25

Seznam příkladů

Př. 1 Seznam pravidel	40
Př. 2 Učitelka A	55
Př. 3 Učitelka B	55

Seznam tabulek

Tab. 1 Druhy autority	15
Tab. 2 Typy temperamentu a úkoly sebevýchovy	22
Tab. 3 Jungova typologie	24
Tab. 4 Eysenckova typologie	25
Tab. 5 Nejzávažnější stresory působící na učitele	28
Tab. 6 Komunikační styly	38
Tab. 7 Jak se stát lepším posluchačem	50
Tab. 8 Jak vysvětlovat	61
Tab. 9 Tři možnosti rozhovoru s žákem	73
Tab. 10 Výzkumný vzorek	82
Tab. 11 Celkové pořadí jednotlivých tvrzení	88
Tab. 12 Pořadí dle školy U Soudu	89
Tab. 13 Pořadí dle školy Dobiášova	90
Tab. 14 Porovnání výsledků obou škol	91
Tab. 15 Pořadí dle průměru bodů - 6. tř.	92
Tab. 16 Pořadí dle průměru bodů - 9. tř.	93
Tab. 17 Porovnání názoru starších a mladších žáků	94
Tab. 18 Pořadí dle průměru bodů - chlapci	95
Tab. 19 Pořadí dle průměru bodů - dívky	96
Tab. 20 Porovnání názorů chlapců a dívek	97
Tab. 21 Přehled umístění jednotlivých vlastností, schopností a dovedností učitele..	98

Seznam grafů

Graf 1 Kladný postoj	83
Graf 2 Trpělivost	84
Graf 3 Důslednost	84
Graf 4 Emoční stabilita	84
Graf 5 Stejný přístup ke všem žákům	85
Graf 6 Jasný, stručný, srozumitelný, výstižný projev	86
Graf 7 Jistý, sebevědomý, přiměřeně dominantní postoj	86
Graf 8 Odborné znalosti	86
Graf 9 Schopnost žáky „naučit“	86
Graf 10 Schopnost udržet klid a pořádek	87
Graf 11 Celkové výsledky	89
Graf 12 Porovnání výsledků škol	92
Graf 13 Porovnání výsledků starších a mladších žáků	95
Graf 14 Porovnání výsledků chlapců a dívek	97
Graf 15 Průměrný počet bodů – všechna tvrzení – všechny kategorie	98

Úvod

V životě každého z nás hraje autorita důležitou roli. Setkáváme se s ní každý den, někdy jako její nositelé, máme moc, řídíme druhé, jindy jsme v postavení podřízeném, přijímáme a plníme příkazy. Jako obyčejní lidé v běžném shonu se nad tím snad ani nepozastavíme, přijímáme to tak, jak to přichází. Tak dlouho dokud nenarazíme na problém: jsme rodičem – *Jak správně vychovávat své dítě, jak ho oslovit a co nejlépe formovat? Jak ho chránit?*; jsme vedoucím pracovníkem – *Jak podřízené vést, aby jejich činnost byla co nejefektivnější?*; jsme učitelem – *Jak upoutat pozornost žáků a přimět je ke spolupráci? Jak je vést, aby bylo vyučování výhodné pro všechny a práce učitele a žáků vedla k vytváření potřebných vědomostí, dovedností a postojů?*; jsme v podřízené pozici – *Jak se nestat „otloukánek“ moci? Jak předcházet konfliktům s nadřízenými nebo již vzniklé konflikty řešit?* Až tehdy si autoritu a její vliv začínáme opravdu uvědomovat. Začínáme přemýšlet o tom, co je její podstatou, kde se bere, co má na ni a její působení vliv, kdo ji má a proč.

Podobnými otázkami se zabývala i autorka, coby začínající učitelka, v této práci. I ona stanula před problémem autority. Ačkoli absolvovala pedagogické praxe a výuku, která ji měla připravit na povolání učitele, brzy zjistila, že práce skutečného učitele je mnohem složitější a náročnější, než se zdála. Proto bylo nutné získat řadu dalších informací, jak učit a být „opravdovým“ učitelem. To byl také jeden z hlavních důvodů, proč si autorka zvolila toto téma.

Práce se zaměřuje na autoritu učitele ve vyučování a na to, co je pro její získání a udržení podstatné. Faktorů, které ovlivňují autoritu je značné množství, proto vybíráme jen některé, takové, o kterých se domníváme, že jsou nejdůležitější. Jedná se o jednotlivé vlivy spojené s osobností učitele, komunikací se žáky, efektivním vyučovacím stylem. Zmíněny jsou i některé další, těm se ale věnujeme jen okrajově.

Cílem této práce je objasnění pojmu autorita, analyzování nejdůležitějších vlivů podporujících autoritu učitele a porovnání se skutečnými názory žáků, tzn. zda jsou námi stanovené „důležité“ vlastnosti, schopnosti a dovednosti učitele důležité také z pohledu žáků. Stanovením nejdůležitějších vlivů se zabývá teoretická část, jejich ověřením v praxi potom část praktická.

V první kapitole teoretické části ujasníme pojem autorita, seznámíme se s jejími druhy a jejich vztahem k práci učitele, užitečností autority a znázorníme souvislosti mezi námi popisovanými vlivy působícími na autoritu učitele.

Druhá kapitola se zabývá osobností učitele a jejím podílem na vytvoření, udržení a posilování autority. Konkrétně se pouští do rozboru charakterových a volných vlastností učitele, dále temperamentu, vlastností psychických stavů a procesů a speciálních schopností. Z tohoto hlediska vymezuje učitele s autoritou jako toho, který má kladný vztah k sobě a okolí, je trpělivý, vytrvalý a důsledný, schopný sebeovládání a sebereflexe.

V následující kapitole autorka řeší otázku efektivní komunikace podporující učitelovu autoritu. V jednotlivých částech, jako komunikace se žákem a pravidla této komunikace, verbální a neverbální komunikace, naslouchání, problémy v komunikaci, potom odhaluje a uvádí jednotlivé typy a triky nezbytné pro pozitivní vztahy mezi učitelem a žáky. Z tohoto úhlu pohledu je pro váženého učitele důležitá spisovnost a dynamičnost projevu a jeho stručnost, srozumitelnost a výstižnost, na druhé straně schopnost naslouchat. Svým vystupováním by měl působit klidně, sebevědomně a přiměřeně dominantně, zároveň ale vytvářet přátelskou atmosféru. Měl by dbát na osobní hygienu a upravenost zevnějšku.

Čtvrtá kapitola se zaměřuje na vyučovací styl učitele jako jeden z faktorů odrážejících se v jeho autoritě. Seznamuje nás s účinky organizace vyučování, motivace žáků, vyučovacích metod a forem, hodnocení a zajišťování kázně. Autoritu si zajistí učitel prostřednictvím svých organizačních schopností, odborných znalostí, podnětnou výukou, objektivním hodnocením a vhodnými postupy řešení nekázně.

V páté kapitole uvádíme některé další faktory působící na autoritu učitele, těm jsme již nevěnovali takovou pozornost.

Následuje praktická část, která ověřila stanovené hypotézy. A to prostřednictvím krátkého dotazníku, který obsahoval šestadvacet tvrzení. Úkolem žáků bylo jednotlivá tvrzení podle jejich důležitosti ohodnotit body, popřípadě chybějící charakteristiky učitele s autoritou doplnit.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Autorita

1.1 Vymezení pojmu autorita

Vymezení pojmu autorita není tak jednoduché, jak by se na první pohled zdálo. V rámci různých perspektiv představuje jiné významy, hovoří se o osobní, pravé, přirozené autoritě, o autoritě mocenské nebo úřední apod. Ani zdroje, které se tento pojem snaží vysvětlit, nejsou zcela jednotné. Uvádíme několik variant:

Etymologický slovník uvádí, že pojem autorita nese význam „vážnost, vliv, uznávaná osoba, z lat. auctoritas = platnost, hodnověrnost (od auctor = původce, tvůrce)“¹. Jiný zdroj navíc uvádí: „moc budící úctu, na slovo vzatý vynikající odborník.“²

Sociologové vysvětlují autoritu jako pojem, který velmi úzce souvisí s mocí, legitimitou a vedením (pojmem vůdce, vedoucí). Konkrétně H. Koontz a C. O'Donnell pokládají standardní vymezení pojetí autority jako legální a právoplatné moci a práva nařizovat (vládnout) nebo jednat. Autorita však není vždy spojena, resp. nevyplývá, z držení moci nebo nadřazené sociální pozice, spíše je předchází. V tomto případě jsou jejím základem hodnoty převahy v určité oblasti. Autorita tak představuje celou škálu stupňů a kvalit, které se uplatňují v různých sociálních situacích různým způsobem. Pro jejich postížení je lépe chápat autoritu jako vážnost, úctu a z nich vyplývající vliv jednotlivců, skupin, institucí apod., který mají na ostatní jedince, skupiny i celý sociální útvar jako ztělesnění hodnot, převahy, moci, sociální pozice.³

Podle **pedagogického slovníku** je autorita „moc uplatňovaná v souladu s hodnotami těch, kdo jsou ovládáni, jim přijatelnou formou, která si získala jejich souhlas.“⁴

Každá z věd autoritu začleňuje do kontextu svého působení. Pokud shrneme nejdůležitější body a přizpůsobíme naši práci, mohla by definice autority znít takto:

Autorita je společenský vztah mezi lidmi (v našem případě mezi učitelem a žáky, učitelem a rodiči, učitelem a školou, učitelem a společností), ve kterém jsou někteří nadřizeni druhým, podřizení je respektují, přijímají jejich moc dobrovolně. Zmíněná nadřizenost není dána pouze formálně a na neomezenou dobu, jedinec (skupina) se o její získání musí z velké části zasloužit. Avšak těšíte-li se již vydobyté autoritě, úctě či

¹ REJZEK, J. Český etymologický slovník. 1. vydání. Český Těšín: LEDA, 2001. 752 s. ISBN 80-85927-85-3. s. 63.

² Příruční slovník jazyka českého. 1. vydání. Praha: Státní nakladatelství, 1935-39. 1252 s. s. 58.

³ Srv. GEIST, B. Sociologický slovník. 1. vydání. Praha: Victoria publishing, cop, 1992. 647 s. ISBN 80-85605-28-7. s. 32.

⁴ PRŮCHA, J. - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J. Pedagogický slovník. Praha: PORTÁL, 1995. 292 s. ISBN 80-8178-029-4. s. 27.

vážnosti, neznamená to, že o ni nemůžete přijít, každý o ni musí průběžně pečovat, posilovat ji. Potíží autority totiž je, že se těžce získává a velmi snadno ztrácí.

1.2 Není autorita jako autorita

Na začátku jsme naznačili, že není autorita jako autorita. Mimo drobné rozdíly vysvětlení pojmu autorita jazykem různých věd lze spatřit autoritu také mnohokrát jinak ve světle rozličných kritérií.

Genetické kritérium

„Podle genetického kritéria lze rozlišovat **autoritu přirozenou** (vyplývá ze spontánnosti osobnostních rysů či profesních dovedností nositele, může být umocněna i temperamentovými dispozicemi) a **získanou** (na autoritě získané se podílí výchova a individuální cílevědomé úsilí, je určitým stupněm vlivnosti, získaným v průběhu činností člověka, čerpá a staví na autoritě přirozené, někdy ji kultivuje, jindy upravuje a omezuje).

Sociální kritérium

Podle sociálního statusu lze rozdělovat autoritu na **osobní** (představuje přirozený vliv pramenící z individuálních vlastností, schopností a dovedností jedince, z jeho osobního vkladu do sociální situace), **poziční** (znamená míru vlivu, kterou jednotlivec získává díky svému postavení v systému organizace, jde o oficiálně a úředně předaný stupeň vlivu) a **funkční** (představuje vlivnost danou plněním úkolů, kvalitou výkonu určité sociální role či funkce, je získaná plněním očekávání ostatních lidí, nadřízených, podřízených i kolegů).

Důsledky v chování okolí

Z hlediska důsledků v chování sociálního okolí můžeme vymezit **autoritu skutečnou** (spočívá v tom, že podřízení respektují stanovenou strategii, projevují vstřícnost k pokynům; aktivita skupin se vyznačuje trvalostí a soudržností i v krizových situacích) a **autoritu zdánlivou** (ve skupině existují projevy nedůvěry podřízených, neochota ke spolupráci; přes existenci symbolů uznání nemá nositel autority v náročné situaci u spolupracovníků oporu).

Kritérium sociální prestiže

Z tohoto hlediska můžeme dělit autoritu na **formální** (je mírou vlivu plynoucího z postavení a jemu odpovídající činnosti v organizační hierarchii instituce či podniku, a to bez ohledu na konkrétního jedince a jeho osobnostní vlastnosti) a **neformální** (je založena na lidských a odborných charakteristikách jedince, majícího na ostatní přirozený vliv).

Hledisko dějinného vývoje

Rozlišuje například **autoritu rodičovskou, autoritu silnějších, starších, autoritu panovníků, náboženskou, úřední či vědeckou.**

Další členění autority

Autoritu lze členit na **autoritu statutární** (bývá často ztotožňována s formální či poziční autoritou, statutární vliv je v podstatě dán silou mocenské pozice, významem a stupněm našeho zařízení v hierarchii instituce, podniku či sociální skupiny, je získávána automaticky s přidělením funkce – například ředitele školy, náměstka ministra školství, vedoucího katedry či děkana fakulty; tento typ autority lze získat s převzetím sociální role se vším, co k ní patří), **charismatickou** (vyplývá z naší osobnosti, vřelosti, laskavosti, taktu i osobního kouzla; je podmíněna citlivým a opravdovým vztahem k lidem, přirozeným, uvolněným a kultivovaným vystupováním), **odbornou** (získáváme ji profesními znalostmi a dovednostmi; čím více je člověk profesionálem ve svém oboru, tím více jej ostatní respektují jako autoritu odbornou) a **morální** (získáváme ji především poctivým vztahem k sobě, druhým lidem a ke světu, je reprezentována především vlivem charakteru a silou humanity, která je v člověku).“⁵

Pro přehlednost jsme si dovolili uspořádat a poněkud zjednodušit toto členění do tabulky:

⁵ VALIŠOVÁ, A. - KASÍKOVÁ, H. a kol. Pedagogika pro učitele. Praha: Grada, 2007. 402 s. ISBN 978-80-247-1734-0. s. 395.

Tab. 1 Druhy autority

Kritérium členění	Získaná vlastní aktivitou		Autorita získaná bez vlastního přičinění	
	Druh autority	Charakteristika	Druh autority	Charakteristika
Genetické	Přirozená	Osobnostní rysy Profesní dovednosti Temperamentové dispozice		
	Získaná	Závisí na výchově a cílevědomém úsilí		
Sociální	Osobní	Individuální vlastnosti, schopnosti a dovednosti Osobní vklad do sociálních situací (znát a umět jednat, sociální komunikace)	Poziční	Vliv, který plyne z postavení v organizaci (oficiálně a úředně předepsaný stupeň vlivu)
	Funkční	Dána plněním úkolů, kvalitou výkonu, sociální role/funkce Plnění očekávání ostatních lidí		
Sociální prestiže	Neformální	Lidské a odborné charakteristiky jedince	Formální	Plyne z postavení v organizaci, bez ohledu na konkrétního jedince a jeho osobní kvality
Další	Charismatická	Plyne z osobnosti, vřelosti, taktu a osobního kouzla Obsahuje citlivý a opravdový vztah k lidem Kultivované, přirozené, uvolněné vystupování	Statutární	Plyne z převzetí sociální role (jako poziční a formální)
	Odborná	Profesní znalosti a dovednosti		
	Morální	Poctivý vztah k sobě, druhým lidem a ke světu Dána charakterem a silou humanity v člověku		
Dle sociálního chování okolí	Skutečná	Projevuje se respektem a vstřícností podřízených, trvalostí a soudržností skupin	Zdánlivá	Ve skupině projevy nedůvěry, neochota spolupracovat Nadřízený nemá v krizových situacích oporu

Pravý sloupec představuje takové druhy autority, které plynou z postavení jedince bez ohledu na jeho osobnost, získává je bez zvláštního vlastního přičinění. Jedná se o autoritu poziční, formální, statutární.

Předpokládáme, že autorita poziční, formální a statutární znamená přibližně totéž. Moc, která je učiteli dána (získává ji automaticky, když se stane učitelem), je značná. Dává mu právo rozhodovat o věcech výchovy a vyučování (např. způsob řízení vyučování, metody, hodnocení žáků, výchovná opatření – tresty a odměny atd.). Dané pravomoci jsou však tlumeny odpovědností za výsledky jeho práce, kterou odvádí. Formální autoritu bychom neměli podceňovat. Především začínajícím učitelům se doporučuje, aby si tento typ autority zcela osvojili a obhájili. Později mohou začít pracovat na autoritě neformální.

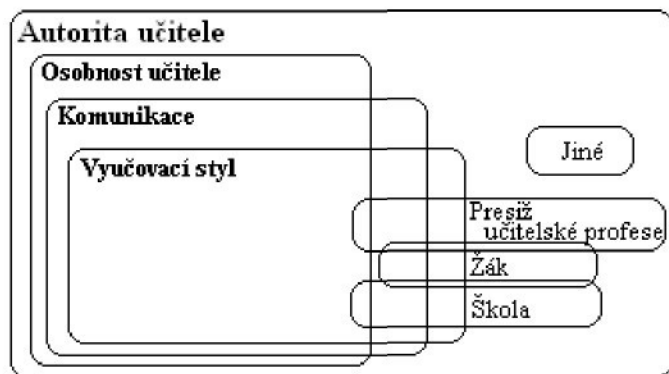
Druhy autority v levém sloupci bychom mohli shrnout právě pod přívlastek neformální, v něm jsou obsaženy zbývající druhy autority (přirozená, osobní, charismatická, odborná, funkční, morální). Zahnuje tedy rysy osobnosti, temperament, profesní znalosti a dovednosti, vztahy k sobě a okolí atd. Neformální autoritu si učitel získává (i přes některé vrozené předpoklady) vlastním úsilím, snaží se například získávat nové znalosti, rozvíjet potřebné vlastnosti a schopnosti, naproti tomu potlačuje a odbourává ty nežádoucí.

V současné době se často hovoří o tom, že je autorita učitele v ohrožení. Negativní dopad na ni mají například úbytek výchovných prostředků, které má učitel k dispozici při řešení nevhodného chování, masmédiu a společnost a jejich názory, které děti přebírají, dále výchova dětí v rodině (např. nedostatečné osvojení slušného chování, negativní postoj k autoritám převzatý od rodičů). Před těmito problémy by se učitel rozhodně neměl schovávat, ani naopak svádět své neúspěchy na nezvládnutelnost žáků a negativní vlivy společnosti 21. století. Takové přístupy by nikam nevedly a nic neřešily. Je nutno se naučit být aktivní a postavit se problému čelem, nedat negativním vlivům možnost rozšířit se. Bez autority (formální i neformální) by učitelovo počínání nemohlo být příliš účinné.

1.3 Proč je autorita důležitá?

Autorita představuje vztah mezi učitelem a žákem, který se realizuje ve výchovně-vzdělávacím procesu. Bez autority by výchovné působení nebylo možné, tedy ne do té míry, aby došlo požadovaných cílů, jinými slovy významným způsobem zefektivňuje (spolu)práci učitele a žáků. Napomáhá efektivnímu osvojování znalostí a dovedností žáků, předávání žádoucích hodnot a jejich zvnitřnění. Učitel, který nemá autoritu, ničemu nenaučí. Proto o její získání a udržení učitelé, vychovatelé, rodiče a mnozí další usilují. Bohužel neexistuje recept, který by ji stoprocentně zajistil. V následujících kapitolách se přesto pokusíme jeden podobný „návod“ na podporu autority sestavit. Následující schéma naznačuje, do kterých oblastí (ovlivňujících autoritu) nahlédneme, v těch určíme příznivě působící faktory:

Obr. 1 Faktory určující autoritu učitele



Blíže se seznámíme s vlivy, které působí na získání a udržení autority učitele. Jedná se především o vlivy plynoucí z osobnosti učitele, komunikace, vyučovacího stylu, dále potom prestiže učitelského povolání, školy a žáka. Jak je patrné ze schématu, jednotlivé oblasti se prostupují a vzájemně doplňují.

2. Vliv osobnosti učitele na jeho autoritu

Jako první oblast, která má vliv na učitelovu autoritu, uvádíme jeho osobnost, rozdělujeme ji na několik menších částí a určujeme v nich rozhodující vlastnosti, schopnosti a dovednosti. Zmiňovanými částmi jsou konkrétně: motivace k učitelskému povolání, charakterové a volní vlastnosti, dynamické vlastnosti a temperament učitele, vlastnosti psychických procesů, vlastnosti psychických stavů, speciální schopnosti učitele. Nejprve se ale podívejme na osobnost a autoritu učitele z obecnějšího hlediska.

„Každý člověk je osobností, se všemi city, rysy charakteru, dovednostmi, vnitřními hodnotami a osobními schopnostmi. Využívání vlastních schopností, osobnostních kvalit a jejich projevy se však liší podle charakteru profese, kterou člověk vykonává.“⁶

Od učitele se očekává: že bude vychovávat žáky, že je bude vzdělávat, a to tak, jak nejlépe dovede. Proto se na profesi učitele z hlediska osobnostních vlastností klade mnoho nároků.

Osobnost učitele má ve vyučovací a výchovné práci rozhodující úlohu. Vlastnosti jeho osobnosti spoluvytváří atmosféru všech pedagogických situací, ovlivňují učitelovu úspěšnost v interakcích se žáky, podporují nebo oslabují jeho autoritu. Jeho osobnost můžeme chápat jako soubor vlastností, učitel na žáky působí celou svou osobností, „komplexně, ne jednotlivými izolovanými vlastnostmi.“⁷

2. 1 Motivace k učitelskému povolání

„Dobry učitel je motivován ke své učitelské práci tím, že při ní uspokojuje některé své vyšší psychické potřeby, např. potřebu poznávat stále nové a toto pak předávat druhým, působit na žáky, rozvíjet jejich osobnost, vést a řídit jejich činnost, pomáhat jim apod.“⁸

Z hlediska motivace k učitelskému povolání lze rozlišit dva základní typy učitele a jejich podtypy (Caselmannova typologie):

- a) „**Paidotrop** se orientuje hlavně na žáka, na jedince nebo skupinu.

Typ individuálně psychologicky orientovaného paidotropa se vyznačuje chápavým přístupem k žákům. Usiluje poznat a získat žáky jako svébytné jedince.

Má mateřský nebo otcovský vztah k žákům a vzbuzuje svým chováním důvěru.

⁶ KLAPAL, V. Osobnost učitele jako vychovatele a vzdělavatele. In *Učitel sekundární školy* 2. 1. vydání. Olomouc: BITTISK, 2007. 136 s. ISBN 978-80-244-1829-2. s. 19.

⁷ LANGOVÁ, M. a kol. Učitel v pedagogických situacích. Kapitoly ze sociální pedagogické psychologie. 1. vydání. Praha: DIALOG, 1992. 88 s. ISBN 80-7066-613-7. s. 17.

⁸ HOLEČEK, V. Aplikovaná psychologie pro učitele 1. 1. vydání. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2002. 74 s. ISBN 80-7082739-4. s. 12.

Typ obecně psychologicky orientovaného paidotropa se nezaměřuje na jedince, ale na žáky jako skupinu. Zajímají jej problémy mládeže jako celku. Klade si obecnější otázky. Např. jak rozvíjet paměť žáků.

- b) **Logotrop** se spíše orientuje na vědu, obsah vyučovacího předmětu a na problematiku vyučování vůbec. Je teoreticky zaměřený, sleduje znalosti žáků, ideál vzdělání a snaží se pro tyto hodnoty získat žáky.

Typ filosoficky orientovaného logotropa usiluje o prohloubení životní filozofie u žáků. Ať jde o filozofii orientovanou humanisticky, pozitivisticky, nábožensky nebo materialisticky. Neovlivňuje žáky jinak orientované, filosoficky neprobuzené.

Typ vědecky orientovaného logotropa nesměřuje tolik k abstrakcím. Těžištěm jeho zájmu jsou poznatky exaktních věd. Bývá na výši i po stránce metodické. Nešetří námahy, aby získal žáky pro svůj obor. Rubem jeho předností bývá strohá přísnost, jednostranný akcent na vlastní obor a nepochopení potřeb žáků.⁹

Který z nich je nejlepší? Výhodou logotropa je nadšení svým oborem, vůle předávat své poznatky dál a schopnost podnítit zájem žáků o svůj předmět. Zároveň ale hrozí nebezpečí, že se bude na svůj předmět tak soustředit, že pro potřeby a zájmy žáků již nezbyde prostor. Problémem by také mohla být nedostatečná schopnost předat informace, přehnaná detailnost a nároky na znalosti žáků. Paidotrop se zdá být vhodným kandidátem na tvůrce přátelské atmosféry plné pochopení, ale jeho zájmem o žáky by mohl být znevýhodněn předmět, který vyučuje. Nejlepší variantou by byla kombinace obou typů:

- učitel jako odborník, který umí zapálit žáky pro svůj předmět
- probouzí v žácích životní filozofii
- přistupuje k žákům s pochopením
- má zájem je poznávat
- respektuje jejich potřeby a zájmy

Výše uvedený přehled typů učitele je pouze orientační, ve skutečnosti se příliš často s takto vyhraněným učitelem nesetkáme. U učitele spíše jen převládají charakteristiky některého z typů, ale současně se u něj objevují i charakteristiky typů ostatních.

⁹ LANGOVÁ, M. a kol. Učitel v pedagogických situacích. Kapitoly ze sociální pedagogické psychologie. 1. vydání. Praha: DIALOG, 1992. 88 s. ISBN 80-7066-613-7, s. 23.

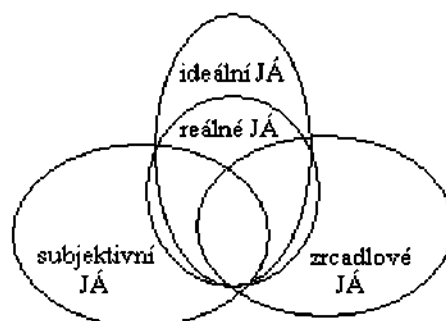
2.2 Charakterově volní vlastnosti učitele

2.2.1 Vztah k sobě

Pro člověka, který se denně setkává s lidmi, záměrně na ně působí, řídí jejich činnost, je nezbytná notná dávka zdravé sebedůvěry. Bez sebedůvěry a sebevědomého vystupování by práce učitele nebyla možná. *Jak by asi reagoval žák na pokyny učitele, který stojí sklesle v koutě, uhýbá pohledem a jeho hlas je roztřesený a téměř neslyšitelný?* Jak můžeme poznat z příkladu, neměl by se učitel podceňovat, přívlastek „zdravá“ (sebedůvěra) připomíná, že na průběh setkání s žáky pozitivně nepůsobí ani přehnané sebepojetí.

Se sebedůvěrou je spojeno také sebepoznání, které si klade otázky: Kdo a jaký jsem? Zahnuje také sebeurčování a sebeaktualizaci: Kým se mohu, chci stát? Jaké jsou moje možnosti? Co jsem udělal a co ještě udělat chci a mohu? Sebepojetí postavené na těchto základech ovlivní i naši vnitřní motivaci, touhu po seberealizaci a naše chování.

Obr. 2 Venovy diagramy znázorňují čtyři obrazy sebe sama, našeho JÁ¹⁰:



- a) **Subjektivní JÁ** je vlastní představa o sobě – Jaký jsem, kam patřím, co umím, jaké mám schopnosti, postavení mezi lidmi apod.
- b) **Zrcadlové JÁ** je to, co si o mně myslí, jak mě hodnotí druzí.
- c) **Reálné JÁ** jsou moje skutečné vlastnosti, schopnosti (zcela je neznám ani já ani druzí).
- d) **Ideální JÁ** jsou moje přání, možnosti, předpoklady dalšího rozvoje.

¹⁰ HOLEČEK, V. Aplikovaná psychologie pro učitele I. 1. vydání. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2002. 74 s. ISBN 80-7082739-4. s. 15.

2.2.2 Vztah k druhým

Jedná se o vztah především k žákům, ale také k jejich rodičům, svým kolegům, škole, veřejnosti. Pro učitele je důležité vytvářet přátelskou atmosféru, projevovat pochopení a zájem o druhé.

Přátelskost, vřelost „předpokládá schopnost reflexe potřeb a očekávání žáků. Projevuje se milým, laskavým a žáky podporujícím chováním, které vytváří podmínky pro uvolněné, kooperativní vztahy s žáky a žáků mezi sebou, a tím i vyšší motivaci k učení.“¹¹ Aby si učitel udržel ve třídě pořádek a kázeň a mohl směřovat k vytyčeným cílům, musí mít přátelské chování své meze, ty zajistí přiměřená dominance.

Dominance znamená umět se prosadit, umět rozhodovat, volit a užívat účinné prostředky, kterými lze přimět žáky ke spolupráci, být důsledný a kontrolovat činnost žáků. Je známo, že žáci na základní škole mají vyšší potřebu být vedeni učitelem, očekávají jasné požadavky. „Děti sami si žádají přísnější a důslednější učitele, zároveň však takové, kteří mají děti rádi a u kterých cítí, že jim na nich záleží.“¹² Opět je nutno připomenout přiměřenost. „Vysoká dominance učitele a jeho silná kontrola žáků totiž působí nepříznivě na jejich vývoj, protože je brzdou jejich samostatnosti a tvořivosti.“¹³

2.2.3 Vztah k práci

Vztah k práci je určen možností seberealizace, uspokojování potřeb. Učitel spokojený se svou prací, se k ní staví zodpovědně a svědomitě. Svůj kladný vztah k práci, pak daleko snadněji dokáže přenést na žáky a celkovou atmosféru ve třídě, než učitel, který je se svou prací nespokojen. Proto by se měla škola, společnost i učitel sám, postarat o vytvoření optimálních podmínek. Kladný vztah k práci nejvíce podporují: „dobré vztahy v pedagogickém sboru, tvůrčí charakter práce, možnost formovat žáky a předávat jim zkušenosti, možnost práce s dětmi, mládeží, pocit dobře vykonané práce, dobrých výsledků.“¹⁴ Jak je možné vytyčit, učitelům se do cesty staví řada problémů, které jejich kladný vztah k práci ohrožují, jsou to především: „neodpovídající platy a nedocnění

¹¹ LANGOVÁ, M. a kol. Učitel v pedagogických situacích. Kapitoly ze sociální pedagogické psychologie. 1. vydání. Praha: DIALOG, 1992. 88 s. ISBN 80-7066-613-7. s. 20.

¹² BENDL, S. Školní kázeň. Metody a strategie. Praha: ISV, 2001. 276 s. ISBN 80-85866-80-3. s. 179.

¹³ LANGOVÁ, M. a kol. Učitel v pedagogických situacích. Kapitoly ze sociální pedagogické psychologie. 1. vydání. Praha: DIALOG, 1992. 88 s. ISBN 80-7066-613-7. s. 21.

¹⁴ PRŮCHA, J. Učitel. Současné poznatky o profesi. 1. vydání. Praha: Portál, 2002. 151 s. ISBN 80-7178-621-7. s. 77.

učitelské práce společností, nekázeň a snížená morálka žáků, nedostatečná spolupráce rodičů se školou, psychická zátěž a nedostatek času, nedostatečné vybavení školy“¹⁵.

2.2.4 Vztah k hodnotám

Tím rozumíme postoj učitele k duchovním a materiálním hodnotám (smysl života, pravda, spravedlnost, moc, majetek, atd.). Učitel často bývá vzorem, je žáky napodobován. Proto by měl hlásat a uznávat takové hodnoty, které vyžaduje od žáků nebo které by si měli osvojit.

2.3 Volní vlastnosti

„Sebeovládání, trpělivost, rozhodnost, důslednost, vytrvalost, houževnatost, to jsou vlastnosti, jichž si žáci nejvíce cení.“¹⁶

2.4 Dynamické vlastnosti. Temperament učitele

Jednou skupinou vlastností, kterou učitel působí na žáky, a dokonce na ně přenáší, je temperament. Jedná se o vlastnosti ovlivňující dynamiku prožívání a chování, jsou převážně vrozené, relativně stálé. Můžeme je do jisté míry měnit a to prostřednictvím sebevýchovy.

¹⁵ PRŮCHA, J. Učitel. Současné poznatky o profesi. 1. vydání. Praha: Portál, 2002. 151 s. ISBN 80-7178-621-7. s. 77.

¹⁶ HOLEČEK, V. Aplikovaná psychologie pro učitele 1. 1. vydání. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2002. 74 s. ISBN 80-7082739-4. s. 15.

Tab. 2 Typy temperamentu a úkoly sebevýchovy¹⁷

Sangvinik		Flegmatik	
Kladné vlastnosti	Záporné vlastnosti	Kladné vlastnosti	Záporné vlastnosti
- je společenský - přátelský - vyrovnaný - aktivní - optimistický - výřečný - rozhodný	- je lhostejný - lehkomyšlný - nevytrvalý - příliš ovlivnitelný - nesoustředěný - k sobě málo náročný - má sklony k povrchnosti zájmů a citů	- je trpělivý - rozvážný - vyrovnaný - klidný - zodpovědný - má smysl pro spravedlnost - vytrvalý - schopný snášet dlouhodobé zatížení - přizpůsobivý - disciplinovaný - spolehlivý	- příliš pomalý - nerozhodný - pasivní - má sklony k lenosti, setrvačnosti v názorech či metodách

Sebevýchova: pěstovat větší vytrvalost, důslednost, soustředění

Sebevýchova: zvýšit pružnost, aktivitu, překonat pohodlnost, rozvíjet tvořivost

Cholerik		Melancholik	
Kladné vlastnosti	Záporné vlastnosti	Kladné vlastnosti	Záporné vlastnosti
- bývá průbojný - energický - nebojácný - zásadový - tvořivý - samostatný - velmi aktivní - výkonný a iniciativní	- příliš impulsivní - náladový - s nedostatkem sebeovládání - dříve jedná než myslí - netrpělivý - nesnášenlivý - tvrdohlavý - vzdorovitý	- bývá velmi citlivý - chápavý - ohleduplný - obětavý - svědomitý - pečlivý	- příliš pesimistický - starostlivý - bojácný - plachý - uzavřený - urážlivý - nedůvěřivý - shovívavý - mírný - nedůsledný - málo praktický

Sebevýchova: naučit se více ovládat, nedávat příliš najevo své prožívání

Sebevýchova: zaujmout reálný postoj k životu, neidealizovat si skutečnost

Opět se nabízí otázka: Který typ je pro vybudování autority nejvýhodnější? Domníváme se, že autoritu formální by si bez větších obtíží (alespoň na čas) dokázal zajistit cholerik. Pravděpodobně lépe by si vedl při získávání autority (i té neformální) sangvinik. S největšími problémy při řízení třídy by se pro své vlastnosti potýkal patrně

¹⁷ Srv. HOLEČEK, V. Aplikovaná psychologie pro učitele 1. vydání. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2002. 74 s. ISBN 80-7082739-4. s. 16.

melancholik. Nejrozumnějšími výzkumy bylo skutečně prokázáno, že „nejméně vhodným typem pro učitelství je temperament melancholika.“¹⁸

Pokud bychom chtěli sestavit dokonalého učitele, pak bychom stáli před opravdu těžkou prací, protože vlastnosti, které hodnotíme v jedné situaci za nevhodné, jsou v jiné zcela nezbytné. Je tedy nutné své prožívání a chování přizpůsobit konkrétní situaci.

V praxi se setkáme spíše s tím, že určitý typ temperamentu osobnosti převažuje a je doplněn vlastnostmi jiných typů, než s učitelem, který přesně splňuje charakteristiky jednoho temperamentového typu.

Často se můžeme setkat i s jinou typologií rozlišující dva typy temperamentu tzv. Jungovou typologií:

Tab. 3 Jungova typologie

Extravert	Nejvhodnější je umístění zhruba uprostřed kontinua extraverte-introverze	Introvert
Kladné vlastnosti		Kladné vlastnosti
- je družný - společenský - má hodně přátel - cítí potřebu být obklopen lidmi - optimistický - veselý - nenucený		- klidný - staví se vážně ke každodenním povinnostem - oceňuje spořádaný způsob života - kontroluje své city, někdy až příliš
Záporné vlastnosti		Záporné vlastnosti
- nerad sám čte a studuje - touží po vzrušení - rád riskuje - je spíše impulzivní - má sklon k agresivnosti - lehkomyslný - bezstarostný		- spíše nesmělý - zdrženlivý - uzavřený vůči lidem, kteří nejsou jeho přáteli - trochu pesimistický

Jako nejvhodnější pro učitelskou činnost byl dříve hodnocen extravertní typ vzhledem k snadnosti a pružnosti v navazování interpersonálních kontaktů a zároveň schopnosti vytvářet uvolněnou atmosféru pedagogických situací. Je ale upozorňováno na jeho nedostatek obsahové hloubky, propracovanosti a samostatnosti jeho poznání, ty jsou ale důležité pro vzdělávací činnost učitele především ve vyšších ročnících. Pro úspěšnost učitele se zdá být nejvýhodnějším umístění zhruba uprostřed kontinua extraverte-introverze.¹⁹

¹⁸ HOLEČEK, V. Aplikovaná psychologie pro učitele 1. 1. vydání. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2002. 74 s. ISBN 80-7082739-4. s. 16.

¹⁹ Srv. LANGOVÁ, M a kol. Učitel v pedagogických situacích. Kapitoly ze sociální pedagogické psychologie. 1. vydání. Praha: DIALOG, 1992. 88 s. ISBN 80-7066-613-7. s. 21.

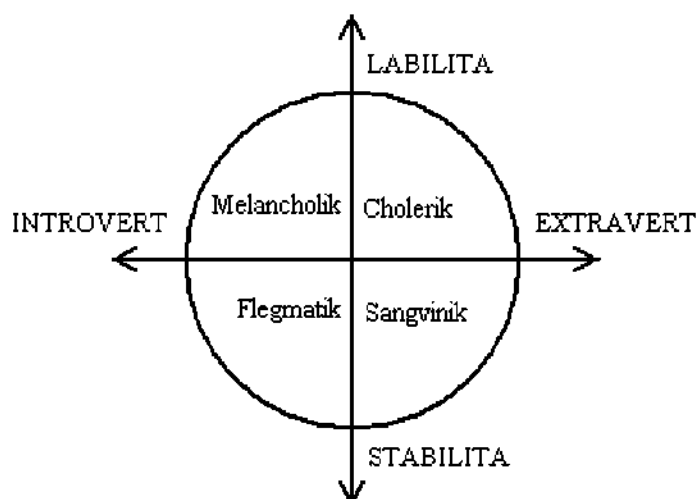
¹⁵ Srv. LANGOVÁ, M. a kol. Učitel v pedagogických situacích. Kapitoly ze sociální pedagogické psychologie. 1. vydání. Praha: DIALOG, 1992. 88 s. ISBN 80-7066-613-7. s. 20.

Tab. 4 O škálu neuroticismu doplňuje Jungovu typologii Eysenckova typologie²⁰:

Labilita	- náladovost - nedostatek sebeovládání a sebejistoty - nadměrná vzrušivost - společenská plachost - neklid
↕	
Stabilita	- klid - společenskost - kontrola emocí - sebeovládání a sebejistota - stálost nálad

Učitel s převažujícím pozitivním laděním svých emocí, s přiměřenou intenzitou citů a jejich přiměřenou vzrušivostí, s pocitem psychické pohody vytváří pro vývoj žáků příznivější atmosféru. Naopak učitel, který je vysoce emocionálně vzrušivý, náladový, jehož citové reakce jsou nepřiměřené situaci a který je nestálý v požadavcích na žáky, jim vytváří náročné až stresové situace.²¹ Takové situace vedou k obranným pozicím žáků, tj. nespolupracujícímu chování, vzdorovitosti, ignorování, nebo naopak agresivitě ze strany žáků, apod.

Obr. 3 Všechny zmíněné temperamentové typy a jejich vztahy můžeme znázornit v následujícím schématu²²:



²⁰ Srv. HOLEČEK, V. Aplikovaná psychologie pro učitele 1. 1. vydání. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2002. 74 s. ISBN 80-7082739-4. s. 17.

²² Srv. Čáp, J. Struktura osobnosti. In *Psychologie pro učitele*. 1. vydání. Praha: Portál, 2001. 665 s. ISBN 80-7178463-X. s. 164.

2.5 Vlastnosti psychických procesů

2.5.1 Vnímání

V učitelově autoritě se odráží také vnímání, které by mělo být nezkrácené a objektivní. V pořádku by učitel měl mít především sluch a zrak. Ty jsou naprosto nezbytné k přijetí a rozkódování obsahu sdělení komunikačního partnera (vnímáme např. obsah a intonaci řeči, emoce, gesta, mimiku, vzhled atd.). V komunikaci mezi učitelem a žáky je důležité vnímání toho druhého (druhých) a vzniklé situace, tzv. sociální vnímání.

Sociální vnímání učitele, především jeho objektivnost, je ovlivněno mnoha faktory:

- a) **Charakterem vztahu** mezi vnímaným a vnímajícím, vnímající se zaměřuje především na vlastnosti, které jsou pro jejich vztah důležité (jak se žák chová, jak se učí). Chce-li učitel žáka opravdu poznat (a tím přispět k získání jeho úcty), měl by se pokusit být neutrální, tedy ovládat své kladné a záporné citové vztahy.
- b) **Aktuální psychický stav pozorovatele** představují momentální nálady. Dobrá, radostná nálada většinou vede jedince k tomu, aby viděl věci lepší než jaké jsou doopravdy. Opačné tendence k vnímání vznikají v rámci špatné nálady a různých afektů (hněv). Výzkumy ukazují, že žáci nejvíce odsuzují náladové učitele.
- c) **Obecná zaměřenost vnímajícího**, optimismus a pesimismus, vedou k vnímání spíše kladných, nebo záporných vlastností.
- d) **Speciální schopnosti učitele-pozorovatele**, např. všimnout si detailů, registrovat a správně interpretovat neverbální projevy při komunikaci a také schopnost nepodléhnout chybám typu: podlehnutí haló-efektu, prvnímu dojmu, projekce, kauzální atribuce atd.²³ (Viz. kapitola 3. Komunikace)

Učitelé své žáky vnímají zjednodušeně, vnímají jen některé vlastnosti (především ty, kterým připisují rozhodující význam, např. poslušnost, pracovitost atd.), některé vnímají nepřesně a některé vůbec (tvořivost, samostatnost, iniciativnost atd.). Takové vnímání často vede k nedorozuměním, nespavedlivým závěrům, konfliktům mezi učitelem a žákem apod. Na jejich vzájemný vztah působí destruktivně.

²³ Srv. Holeček, V. Aplikovaná psychologie pro učitele 1. 1. vydání. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2002. 74 s. ISBN 80-7082739-4. s. 19.

2.5.2 Představivost a tvořivost

Učitelova představivost a tvořivost se promítají do jeho stylu vyučování a komunikace se žáky, tj. další dvě důležité „autoritativní“ oblasti.

Tvořivost je často popisována jako soubor schopností:

- a) **Senzibilita** znamená citlivost vnímat problémy, vystihnout je, postřeh pro zvláštnosti a neobvyklosti.
- b) **Fluence** je schopnost pohotově a snadno formulovat velké množství myšlenek a nápadů, hypotéz, koncepcí.
- c) **Flexibilita** zahrnuje dobrý přenos pozornosti, používání rozdílných přístupů, změny úhlu pohledu, kritičnost.
- d) **Originalita** znamená produkovat nové, neobvyklé, důvtipné nápady, schopnost postřehnout netušené souvislosti, možnosti řešení.
- e) **Elaborace** je smysl pro detail, výstižnost, řád pečlivost při konkretizaci postupů.²⁴

Od učitele jedenadvacátého století se očekává mnohem více kreativity než od učitelů z dob dřívějších. Pro některé učitele je požadavek tvořivosti ve vyučování noční můrou, nebo dokonce velkou neznámou. Proč? Jak je známo, základy tvořivosti si jedinec osvojuje již v předškolním a školním věku, jsou-li vytvořeny vhodné podmínky. V dřívějším vyučování se často projevy tvořivosti považovaly za nežádoucí a pomocí trestů byly z výuky odstraňovány. Pro vznik a rozvoj kreativity některých současných učitelů (a dalších) nebyly vytvořeny potřebné podmínky, nyní se s tímto problémem musí vypořádat sami (např. v různých kurzech). Tento problém by měl být zároveň pro učitele pohnutkou k tomu, aby ve svých žácích tvořivost probouzeli a podporovali ji. Měli by vždy dobře zvážit, zda se jedná o nespolupracující chování, nebo o projev kreativity žáka, dříve než podniknou nějaké další kroky.

2.5.3 Myšlení a řeč

Učitel musí být schopen vyjádřit své myšlenky, spojovat je v souvislosti a zprostředkovat je svým žákům, k tomu je nezbytné pohotové a výstižné vyjadřování. (O tom více v kapitole 3. Komunikace)

²⁴ Srv. Holeček, V. Aplikovaná psychologie pro učitele 1. 1. vydání. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2002. 74 s. ISBN 80-7082739-4. s. 26.

2.6 Vlastnosti psychických stavů

2.6.1 Pozornost

Je nutné, aby byl učitel vybaven větším stupněm rozsahu, délky a intenzity úmyslné pozornosti, schopností přenášet a rozdělovat pozornost. V praxi to znamená být schopen soustředit se na prezentaci učiva, zároveň sledovat a interpretovat chování žáků.²⁵ Stav pozornosti je závislý na vnitřních (únava, nálada, životospráva atd.) a vnějších (sociální a fyzikální prostředí, ve kterém působí) faktorech.

2.6.2 Citové stavy

Pozitivní rozvoj neformální autority nezřídka komplikuje učitelova neschopnost ovládat své citové projevy. Často od žáků slyšíme negativní soudy o náladových učitelích. Jednou z cest k dobrým vztahům s žáky je tedy vyrovnanost, citová zralost (tj. rovnováha mezi citovou a rozumovou složkou psychiky).

Na učitele ale neustále působí nespočet negativních okolností, které mohou vést k narušení jeho emocionální vyrovnanosti a psychickým poruchám.

2.6.3 Náročné životní situace. Stres. Duševní hygiena

Na učitele, jak jsme již několikrát zmínili, působí řada činitelů, které nežádoucím způsobem poznamenávají nejen jeho zdraví, celkovou kondici, vztah k povolání. Není-li učitel proti zátěži odolný a podléhá stresu, ovlivňuje také třídní klima a jednotlivé žáky.

Tab. 5 Nejzávažnější stresory působící na učitele:

1998	1999 - 2001
1. chování dětí	1. přetížení (<i>termínovaná práce, nahromadění úkolů, časová tíseň, krátké přestávky, nadbytečná administrativa</i>)
2. zvládání času	2. vedení (<i>vedení školy, školský úřad, Česká školní inspekce atd.</i>)
3. pracovní podmínky	3. žáci (<i>nespolupracující chování, špatný postoj a motivace ke školní práci,</i>

²⁵ Srv. HOLEČEK, V. Aplikovaná psychologie pro učitele 1. 1. vydání. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2002. 74 s. ISBN 80-7082739-4. s. 31.

²⁶ Srv. MLČÁK, Z. Psychická zátěž u učitelů velkoměstských a venkovských škol. In *Učitelé a zdraví 1*. Brno: Nakladatelství Pavel Křepela, 1998. 645. s. ISBN 80-7315-119-7. s. 27-34.

4. profesionalita	<i>nedisciplinovanost, nekázeň, agresivita atd.)</i>
5. struktura autority	4. frustrace (<i>pocit nedocení práce učitele, nízké finanční ohodnocení, částečná deziluze</i>)
6. vztahy mezi spolupracovníky	5. rodiče (<i>stoupající agresivita rodičů, nekritický přístup ke svým dětem atd.</i>)
7. způsobilost, jistota	6. škola (<i>špatné materiálně technické a psychohygienické podmínky</i>)
8. byrokratické překážky²⁶	7. kolegové (<i>konflikty s kolegy, neprofesionalita některých kolegů, výskyt alkoholismu u některých kolegů atd.</i>) ²⁷

Pozn.: Pro zajímavost jsme uvedli výsledky dvou výzkumů. Pro naši práci není příliš důležité pořadí jednotlivých stresorů.

Konkrétní učitelé prožívají působení stresorů různě, „ukazuje se však, že společným jmenovatelem všech je, že zážitek stresu spouští pocit ohrožení sebeúcty, pohody, popř. přímo existence.“²⁸

Na stresory může organismus reagovat ve třech fázích:

1. fáze – „Poplachová reakce – Působící stresor otlásl organismem, který se začne bránit. Dojde k emisi adrenalinu, glukózy a jiných látek do krve. Objevují se bolesti hlavy, únavy, horečka, nechutenství, pocit schvácenosti.
2. fáze – Stadium rezistence (odolávání, odporu) – Pokud ovlivňuje stresor organismus delší dobu, dochází k rezistenci. Fyziologické procesy (zvýšená činnost předního laloku hypofýzy a kůry nadledvinek produkují adranokortikotropin a kortin) se snaží obnovovat normální funkci, která byla narušena poplachovou reakcí.
3. fáze – Stadium vyčerpání – Po dlouhodobém působení stresoru není organismus schopen již rezistence. Opět se dostávají biochemické a fyziologické reakce z první fáze adaptace. Následovat může i zhroucení, kolaps a smrt. Naštěstí takto intenzívně a negativně může poškodit organismus jen málo stresorů. Většinou ke třetímu stadiu nedochází.“²⁹

Učiteli, na kterého působí stres dlouhodobě, hrozí tzv. syndrom psychického vyhoření, ten je typický **citovým a mentálním vyčerpáním**. Týká se nejvíce lidí, kteří pracují s jinými lidmi. Jeho součástí jsou **pochybnosti o smyslu své práce**. Jedná se o plynulý, postupný a dlouhodobý proces, v němž lze rozpoznat zhruba tyto fáze: počáteční nadšení, vystřízlivění, frustrace, apatie a rozvinutý syndrom. Každý člověk je ovšem jedinečný, takže projevy se mohou případ od případu lišit.³⁰

Každý učitel se se zátěží a stresem vyrovnává po svém. Pokud by si ale nebyl jist, co má pro své duševní zdraví udělat, může využít následujících rad:

- a) „Snažte se rozpoznat a řešit problémy, jak je to nejdříve možné.

²⁷ Srv. Holeček, V. Aplikovaná psychologie pro učitele 1. 1. vydání. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2002. 74 s. ISBN 80-7082739-4. s. 35.

²⁸ KYRIACOU, Ch. Klíčové dovednosti učitele. Cesty k lepšímu vyučování. 3. vydání. Praha: Portál, 2008. 155 s. ISBN 987-80-7367-434-2. s. 152.

²⁹ GRECMANOVÁ, H. Pracovní zátěž a zdraví učitelů In *Učitel sekundární školy* 2. 1. vydání. Olomouc: BITTISK, 2007. 136 s. ISBN 978-80-244-1829-2. s. 39.

³⁰ Srv. PATERKOVÁ, M. Psychoweb [online]. c2008, [cit. 2009-02-15]. Dostupné z: <http://www.syndrom-vyhoreni.psychoweb.cz/>.

- b) Rozvíjejte dovednosti, které vám pomáhají vyrovnávat se s úkoly, které jsou na vás kladeny, zejména dovednosti organizovat a řídit svou práci.
- c) Přesvědčte se, zda se částečně sami nepodílíte na vzniku stresových situací (například spory se žáky nebo kolegy, kterým lze předejít, přijímání úkolů, které vás příliš zatěžují apod.).
- d) Neztrácejte vědomí širších souvislostí a pokuste se vytvářet realistická očekávání výkonů vlastních i vašeho okolí.
- e) Své obavy a starosti sdílejte se svým okolím.
- f) Udržujte rovnováhu mezi prací a životem mimo školu (zdravý a plně prožívaný život mimo školní prostředí zvýší vaši sebedůvěru a upevní vnitřní sílu, kterou potřebujete pro úspěšné řešení problémů ve škole).³¹

Je možné navíc provádět tzv. opatření s antistresovými účinky - relaxace, antistresové dýchání, mluvení v hlubší tónině, antistresové masáže atd.

2.7 Speciální schopnosti váženého učitele

Tyto schopnosti nejsou vrozené, jejich základem jsou ale vrozené vlohy, které se rozvíjí studiem a vlastní činností.

2.7.1 Didaktické schopnosti

Didaktickými schopnostmi rozumíme schopnost volby vhodných vyučovacích metod, forem a dalších prostředků, které umožňují efektivní vyučování. V první kapitole jsme uvedli různé významy pojmu autorita, jedním z nich byl „na slovo vzatý, vynikající odborník“. Proto aby splnil učitel jednu z podmínek pro získání a udržení autority, musí být odborníkem ve svém oboru. To samotné ale nestačí, další podmínkou je „vědět CO předat, JAK to předat a za jakých podmínek (např. poznat psychiku žáka, užívat vhodných didaktických postupů, vytvořit dobré klima ve třídě, vytvářet příznivé podmínky pro učení, dobré pracovní klima, řídit žákovo učení).“³²

³¹ KYRIACOU, Ch. Klíčové dovednosti učitele. Cesty k lepšímu vyučování. 3. vydání. Praha: Portál, 2008. 155 s. ISBN 987-80-7367-434-2. s. 154.

³² KLAPAL, V. Osobnost učitele jako vychovatele a vzdělavatele. In *Učitel sekundární školy* 2. 1. vydání. Olomouc: BITTISK, 2007. 136 s. ISBN 978-80-244-1829-2. s. 21.

„Dokonalá znalost předmětu, hluboké teoretické vědomosti, znalost praxe i širších společenských souvislostí předmětu byly znakem všech nejlepších učitelů, avšak vždy ve spojení s pedagogickými schopnostmi.“³³ Tyto schopnosti rozvíjí budoucí učitelé již při studiu. To se skládá z aprobačních předmětů (většinou dva obory) a pedagogicko-psychologické složky, která vytváří podklad pro praktickou stránku studia. Praxe je spíše letným seznámením s učitelskou prací, svůj profil učitele dotváří a zkušeným učitelem se jedinec stává až během výkonu učitelské profese.

I tehdy, ačkoli je považován za učitele-experta, by měl dobrý učitel dbát na další sebevzdělávání. Měl by se tedy vzdělávat s ohledem na vývoj oboru, který vyučuje, vývoj techniky a společnosti, získávat nové znalosti, dovednosti, tím přispět k inovování a lepšímu zvládnutí praxe. Učitel, který sám nemá zájem o zlepšení sebe sama, k tomu jen těžko bude inspirovat své žáky. Další vzdělávání učitelů je upraveno i v zákonech: „Pedagogičtí pracovníci mají po dobu výkonu své pedagogické činnosti povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, upevňují a doplňují kvalifikaci.“³⁴

2.7.2 Expresivní schopnosti

Tyto schopnosti zahrnují to, jak učitel dokáže v komunikaci využít získané vědomosti o zákonitostech komunikace a vlastní osobnostní charakteristiky. Učitel vstupuje do kontaktu se žáky, jejich rodiči, školou, veřejností, musí být tedy schopen srozumitelně vyjádřit své myšlenky, city a postoje s ohledem na komunikačního partnera a situaci.

2.7.3 Organizační a řídicí schopnosti

Podmínkou učitelova úspěšného působení na žáky je schopnost řídit a organizovat jejich činnost. „Výuka je plánovaný proces, ve kterém učitel řídí a usměrňuje dění během hodiny tak, aby byly splněny výukové cíle. Hodinu je třeba tedy naplánovat tak, aby v ní vše tvořilo systém, který je příznačný právě pro daný předmět, udržovat řád a systém a organizovat činnosti žáků.“³⁵ Bez organizace a řízení, by vyučování pravděpodobně propukalo v chaos, nebylo by možné, zdraví žáků i učitele by bylo ohroženo. Instituce školy a její výchovně-vzdělávací snahy by ztratily význam.

³³ PAŘÍZEK, V. Učitel a jeho povolání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 124 s. s. 108.

³⁴ Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů [online]. Praha: Nakladatelství C.H. Beck, ISSN 2004-9-24. c2005, [cit. 2008-9-9]. Dostupné z: < <http://abonent.lexdata.cz/> >.

³⁵ KLAPAL, V. Osobnost učitele jako vychovatele a vzdělavatele. In *Učitel sekundární škol* 2. 1. vydání. Olomouc: BITTISK, 2007. 136 s. ISBN 978-80-244-1829-2. s. 21.

2.7.4 Pedagogický takt

Domníváme se, že právě pedagogický takt je nezbytnou podmínkou získání úcty a váženosti v očích žáků. Můžeme ho charakterizovat jako správné, citlivé a pohotové vedení žáků, které přispívá k optimálnímu rozvoji jejich osobnosti. O pedagogickém taktu se hovoří jako o částečně vrozeném, lze ho ale rozvíjet samostudiem, přemýšlením o své práci a získaných zkušenostech v pedagogické praxi a uplatňováním principu zpětné vazby.³⁶

Konkrétně se projevuje:

- a) **Empatií** (vcítěním). Dobrý učitel se snaží porozumět emocím a motivům žáků. Je užitečné, aby uměl odložit svoje vlastní názory, hodnoty a předsudky. Musí být tedy schopný pochopit, jak a proč žák jednal tak, jak jednal, jaké z toho má pocity a jaký má na kterou věc názor. Kdy jedná proti svému přesvědčení a kdy se naopak to, jak se chová navenek, plně ztotožňuje s tím, co cítí uvnitř.³⁷ To všechno vede k přiměřeným reakcím a jednání učitele vůči žákovi. Pochopení a odhalenou lidskou tvář žák pravděpodobně velmi ocení.
- b) **Zájmem o žáka** jeho potřeby, zájmy ale i problémy. Učitel by měl vytvářet přátelské vztahy podpořené vzájemným respektem a porozuměním.
- c) **Smyslem pro spravedlnost** a objektivním hodnocením.
- d) **Pedagogickým optimismem**. Oblibě a úctě učitele přispěje i projev víry v žáka a jeho lepší vlastnosti.³⁸

2.7.5 Schopnost sebereflexe

„Osobnost učitele je bezesporu nejdůležitějším faktorem úspěchu v učitelském povolání.“³⁹ Promítá se do všech oblastí práce učitele, vytváří podstatnou část jeho autority. Proto je nutné, aby ty vlastnosti své osobnosti, které negativně ovlivňují úspěšnost jeho činností, potlačoval, zcela odboural, nahrazoval jinými vhodnějšími a nedostatečné schopnosti posiloval. Základní podmínkou pro vlastní změny, zdokonalování učitele, je sebereflexe - znát sám sebe, své přednosti a nedostatky, mít zpětnou vazbu (hodnotit

³⁶ Srv. HOLEČEK, V. *Aplikovaná psychologie pro učitele* 1. vydání. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2002. 74 s. ISBN 80-7082739-4. s. 38.

³⁷ Srv. Wikipedia [online]. c2007, poslední revize 2.11.2007 [cit. 2009-02-20]. Dostupné z: <<http://encyklopedie.seznam.cz/heslo/128117-empatie>>.

³⁸ Srv. HOLEČEK, V. *Aplikovaná psychologie pro učitele* 1. vydání. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2002. 74 s. ISBN 80-7082739-4. s. 38.

³⁹ SVOBODA, B. Empirické studie osobnosti učitele tělesné výchovy. In *Osobnost učitele a učení*. 1. vydání. Praha: UK, 1972. s. 47.

vlastní práci). Pro získání některých informací o sobě a vlastní práci je dobré se zamyslet a odpovědět na tyto otázky:

- a) Plánuji řádně své hodiny, stanovuji jasné cíle, vhodnou náplň a strukturu vyučovacích hodin?
- b) Přípravuji si včas materiál potřebný na hodinu?
- c) Jsou mé instrukce a pracovní pokyny jasné a jsou na takové úrovni, aby jim mohli žáci porozumět?
- d) Kladu otázky rovnoměrně celé třídě a užívám otázky otevřené i uzavřené?
- e) Využívám široké spektrum učebních činností?
- f) Jsou moje hodiny vhodné pro všechny žáky ve třídě (schopné, průměrné, méně schopné)?
- g) Udržuji ve třídě takovou úroveň pořádku a kázně, která napomáhá procesu učení?
- h) Sleduji pozorně učení žáků během hodiny a poskytuji pomoc těm, kteří mají obtíže?
- i) Známkuji práci žáků, včetně domácích úkolů, důsledně, konstruktivně a včas?
- j) Jsou mé vztahy s žáky založeny na vzájemné úctě a pozitivním kontaktu?
- k) Je má znalost předmětu dostatečná vzhledem k požadavkům na moji práci?⁴⁰
- l) Jaký mám zájem o práci s dětmi a co je jeho zdrojem (otázka motivace, celkové hodnotové orientace)?
- m) Jaké jsou mé charakterově-volní a temperamentové vlastnosti (míra dominance a kooperace, vytrvalost v realizaci svých rozhodnutí)?
- n) Jaká je moje výkonnost a předpoklady pro ni?
- o) Jak jsem odolný proti zátěži?
- p) Jaký mám zájem o sebereflexi, o sebepoznání a sebezdokonalování?⁴¹

Učitel pro hodnocení vlastní práce může využít například vlastní písemné přípravy s reflexí průběhu hodin, deník, dotazníky, které vyplní žáci, rozhovory s žáky, vzájemné hospitace, méně časté videozáznamy, audionahrávky atd.

2.8 Jaký jste typ učitele?

Existuje několik typologií, které rozlišují podle příznačných vlastností různé druhy pedagogických osobností. Takové typologie mohou posloužit učiteli k vytvoření obrazu

⁴⁰ Srv. KYRIACOU, Ch. Klíčové dovednosti učitele. Cesty k lepšímu vyučování. 3. vydání. Praha: Portál, 2008. 155 s. ISBN 987-80-7367-434-2. s. 140.

⁴¹ Srv. HOLEČEK, V. Aplikovaná psychologie pro učitele 1. 1. vydání. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2002. 74 s. ISBN 80-7082739-4. s. 39.

o sobě samém a pomoci určit směr k sebeovládání a sebezdokonalování. Již jsme se setkali s Caselmannovou, Jungovou, Eysenckovou typologií. Zde nabízíme ještě některé další z nejčastěji uváděných typologií:

Lukova typologie

Typ bezprostředně reproduktivní jedná v nových, nečekaných pedagogických situacích bez přemýšlení, ale instinktivně správně a pohotově. Teprve dodatečně se snaží své rozhodnutí zdůvodnit. Toto zdůvodnění však často postrádá teoretickou úroveň. Tento typ je schopen sice zprostředkovat žákům vědomosti ke zkouškám, ale k samostatné tvůrčí práci je nevede. Mají jej rádi spíše mladší žáci. Starší žáci jej příliš nerespektují.

Typ bezprostředně produktivní je pohotový, ale ve svém rozhodování je jistější. Tato jistota vyplývá z toho, že si tvořivě osvojil pedagogickou teorii. Jeho vědomosti jsou obsáhlé a živé. Ve své výchovné a vzdělávací práci je úspěšný.

Typ reflexivně reproduktivní nedovede tvořivě využívat svých vědomostí. Často trpí neplodnými úvahami, které nevedou k cíli. Je značně nesamostatný a nejistý, zvláště v nových situacích. Pedagogickou činnost považuje za obtížnou a skutečně se ve svých pedagogických rozhodnutích často mýlí.

Typ reflexivně produktivní nedovede v pedagogických situacích adekvátně reagovat, protože žákům nerozumí, nechápe jejich zvláštnosti, potřeby. Snaží se však na základě svých pedagogických vědomostí vést pedagogické situace k výchovně-vzdělávacím cílům.⁴²

Typologie pedagogů W. O. Döringa

Popisuje šest typů osobnosti pedagoga: náboženský, estetický, sociální, teoretický, ekonomický a mocenský typ. Jedná se pouze o základní typy, autor nevylučuje existenci smíšených, méně výrazných typů.

„**Náboženský typ pedagoga** má tendence a pocit vnitřní nevyhnutelnosti každý svůj čin a každou svou pohnutku posuzovat z hlediska smyslu života (z hlediska vyšších principů). Je spolehlivý, často vážný, uzavřený, bez smyslu pro humor. Nemá také mnoho smyslu pro dětskou hru, žákům (studentům) se proto nezřídky nedovede přiblížit - jeví se jim jako nudný pedant, puntičkář.

Döring rozděluje náboženský typ na dva podtypy: **více citový** (pietistický) a **více intelektuální** (ortodoxní).

⁴² LANGOVÁ, M. a kol. Učitel v pedagogických situacích. Kapitoly ze sociální pedagogické psychologie. 1. vydání. Praha: DIALOG, 1992. 88 s. ISBN 80-7066-613-7. s. 24.

U estetického typu pedagoga převažuje iracionální prvek (intuice, fantazie a cit) nad racionálností v myšlení. Má schopnost vcítovat se do osobnosti žáka a utvářet ji. Nejvyšší hodnotu vidí v kráse, harmonii, tvaru, půvabu, symetrii, stylu. Má tendenci k individualismu a nezávislosti.

Tento typ má dvě varianty: **aktivně tvořivý** (originální) utváří osobnost žáků a studentů jako umělecké dílo, někdy však nebere ohled na zvláštnosti osobnosti žáků a studentů, a proto naráží. **Pasivně receptivní** bere ohled na konkrétní osobnost žáka, rozvíjí v něm, co je pro něho specifické, umí se vcítit i do jiného založení osobnosti, než jaké má sám, proto ho mají žáci v oblibě.

Sociální typ pedagoga neomezuje své sympatie jen na jednotlivce nebo podskupiny, ale věnuje se všem žákům či studentům. Je trpělivý, střízlivý, je schopen sebezapření. Chce vychovávat společensky prospěšné a užitečné lidi. Nejvyšší hodnotou tohoto typu je láska k lidem, altruismus, filantropie, blíží se k náboženskému typu. Žáci ho mají v oblibě.

Teoretický typ pedagoga má větší zájem o teoretické poznání, o vyučovaný předmět než o vyučovaného žáka, zpravidla si nevytyčuje za cíl poznat osobnost žáka a do detailů mu porozumět. Často vědecky a výzkumně pracuje, jeho dominantním zájmem je nalézání pravdy. Jeho cílem je řadit a systematizovat své poznatky. Žáci a studenti se ho často bojí.

Ekonomický typ pedagoga má snahu dosáhnout u žáků maximálních výsledků s minimálním vynaložením energie a úsilí. Často je úspěšným metodikem, rád vede žáky k samostatné práci, vzdělání chápe jako osvojení si a rozvoj prakticky užitečných vědomostí a dovedností. Často je až příliš praktický, nedoceňuje teorii a fantazii (originalitu), má hlavně zájem na tom, co je užitečné.

Mocenský typ pedagoga má tendenci vždy a všude prosadit vlastní osobnost (i agresí), řídí se spíš úsilím prosadit své názory a postoje, než kladným vztahem k žákům, rád prožívá vědomí své vlastní převahy, s oblibou kárá a trestá, bývá velmi náročný a kritický, s uspokojením prožívá, že se ho žáci bojí. Zajímá se především o moc, vliv a uznání.⁴³

⁴³ Srv. KOHOUTEK, R. Základy pedagogické psychologie. Brno: Akademické nakladatelství, 1996. 184 s. ISBN 80-85867-94-X. s. 24-26.

2.9 Shrnutí

Pro autoritu učitele je důležité:

- **kladný vztah k sobě samému (zdravá sebedůvěra), kladný vztah k žákům (vřelost ale přiměřená dominance), kladný vztah k vlastní práci**
- **volní vlastnosti jako trpělivost, vytrvalost, důslednost**
- **z hlediska temperamentu emoční stabilita, klid a schopnost se ovládat**
- **nezkreslené vnímání**
- **kreativita**
- **pedagogický takt (projevující se empatií, zájmem o žáka, spravedlivostí, vírou v lepší vlastnosti žáka)**
- **schopnost sebereflexe a snaha být lepším, umění přiznat chybu, klást na sebe i žáky přiměřené nároky**

3. Komunikace a autorita učitele

3.1 Komunikace na úrovni UČITEL - ŽÁK

V první kapitole jsme zmínili tři hlavní oblasti, ve kterých stanovíme konkrétní vlivy mající na autoritu učitele značný dopad. Nyní si rozebereme druhou oblast, komunikaci učitele, a pokusíme se v jednotlivých částech (které zahrnují druhy komunikace, její pravidla, naslouchání učitele, různé překážky komunikace atd.) stanovit to, co by mohlo učiteli pomoci ke zlepšení vztahu se žáky a posílení vlastní pozice.

Co to vůbec komunikace je? Velmi zjednodušeně můžeme pojem komunikace vysvětlit jako výměnu informací mezi jednotlivci, skupinami, nebo jednotlivcem a skupinou.

Do komunikace s okolím se promítá celá naše osobnost (osobnostní rysy, znalosti, dovednosti, zvyky a postoje). Komunikace je tedy jakýmsi prostorem pro vyjádření a využití kvalit vlastní osobnosti. Pro učitele je to možnost, jak žáky zaujmout, přesvědčit o svých kvalitách, navázat kladný vztah a docílit sladění zájmů obou stran. Nejedná se tedy o jednosměrný vztah (pouze učitel k žákovi), ale o vztah, ve kterém vzájemné porozumění závisí na obou, na učiteli i žákovi. „Třída je sociální skupina. Je to malá komunita, ve které existují konkrétní lidé. Nefungují však jako izolovaní jednotlivci, ale naopak, vstupují do vztahů. Děje se tak skrze komunikaci. Komunikace je tedy prostředek k realizaci (otevření, rozvíjení) mezilidských vztahů ve třídě. Umožňuje zrod, zrání, rozvíjení i přeměnu vztahů mezi komunikujícími ve třídě.“⁴⁴ Tyto vztahy rozdělujeme na asymetrické a symetrické. Učitel má právo rozhodovat ve všech věcech vyučování, vzhledem k žákovi má nadřazené postavení. Nadřazené postavení získává tím, že se stane učitelem, vychází z formální autority. Tento druh autority ale nemusí být trvalý, učitel ji stále musí posilovat, projevovat se jako vedoucí člen skupiny. Pozor na přiměřenost, projevy přílišné nadřazenosti by mohly vést k opačnému účinku (nelibost žáků, nespolupracující chování, agresivita ze strany žáků apod.), než učitel zamýšlí. Obhájení formální autority je obzvláště důležité pro začínající učitele, teprve potom se doporučuje začít pracovat na autoritě neformální. K symetrickým vztahům, tj. vztahům mezi rovnocennými partnery, by měl učitel přistupovat obezřetně. Pro oblíbenost učitele je bezesporu přínosné být přátelský, projevit svou lidskou tvář, respektovat žáka, ale jak jsme se zmínili v minulé kapitole, vše má své meze. Udržujte vždy přiměřený odstup a projevujte přiměřenou dominanci. Do

⁴⁴ GAVORA, P. Učitel a žáci v komunikaci. 1. vydání. Brno: Paido, 2005. 165 s. ISBN 80-7315-104-9. s. 26.

symetrického vztahu vstupují učitel a žák například jako účastníci diskuse obhajující vlastní názor na dané téma.

Nejenže se během vyučování mohou měnit vzájemné vztahy učitele a žáků, lze využít i různých komunikačních stylů.

Tab. 6 Komunikační styly⁴⁵

Styl	Funkce, účel	Pozice	Distance (cca)	Citové projevy	Příklady
K O N V E N Č N Í	*potvrdit status quo *bránit rozpakům *umožnit volbu mezi pokračováním a ukončením kontaktů	symetrie a asymetrie (nemění se)	1,5 - 3 m	mírně pozitivní (úsměvy)	pozdravy, společenské rituály, seznamování, poklony a lichočky
K O N V E N Č N Í Z A Č -	*výměny informací, názorů a postojů *pobavit se *utvrdit sounáležitost *sebeprosazení (vzájemné)	jen symetrie	2 - 4 m	pozitivní	povídání při jídle, diskuse, společenské zábavy a hry, polemiky (k věci), fáze vyjednávání
O P E R A T I V N Í	*zvládnutí životního prostoru *uspokojování běžných potřeb	asymetrie (při vyjednávání symetrie)	2 - 5 m (0 m při profes. dotecích)	neutrální	nákupy, jednání na úřadech, práce, výuka, vyjednávání
O S O B N Í	*ochrana a reprodukce života *uspokojování základních lidských potřeb	symetrie a asymetrie	0 - 35 cm	výrazně pozitivní nebo výrazně negativní	mazlení, erotika, sex, bytostné rozmluvy, prudká hádka, fyzický střet

Ve škole se nejčastěji setkáme se stylem operativním. V komunikaci převažuje asymetrie. Během vyučování využívá učitel pro efektivní spolupráci změn vzdálenosti např. mluví-li k celé třídě bude stát před nimi (2 – 5 m), individuální pomoc a napomínání žáků probíhá z menší vzdálenosti (cca do 1 m). Lze také použít tělesného kontaktu (vzdálenost 0 m), vhodné a povzbuzující je podání ruky – je projevem zájmu o žáka, dává mu pocit důležitosti, sounáležitosti. Ne každý fyzický dotek je v každé situaci vhodný,

⁴⁵ VALIŠOVÁ, A. Jak získat a neztratit autoritu, aneb, Proč má maminka vždycky pravdu. 1. vydání. Praha: ISV, 2004. 116 s. ISBN 80-86642-29-1. s. 80.

v problém se mohou proměnit např. přátelské poplácání nebo pohlazení především směřované k žákům staršího školního věku nebo opačného pohlaví. Pohlavky a jiné tělesné tresty jsou zakázány, i přesto jich někteří pedagogové užívají, můžeme jen spekulovat, zda jejich autoritu podpoří, nebo jí uškodí, to pravděpodobně závisí na míře užití tělesných trestů a mnoha dalších okolnostech.

3.1.1 Pravidla komunikace a vzájemné interakce

Každá komunikace se řídí určitými pravidly, na nejobecnější rovině ji ovlivňuje společnost a konvence, škola jí určuje meze prostřednictvím školního řádu, na nejnížší příčce se na stanovení (a následném dodržování) pravidel komunikace podílí učitel a žáci. Taková pravidla upravují možnosti chování učitele a žáků, zajišťují plynulý průběh vyučování a pomáhají učiteli udržet vedoucí postavení. Uvádíme několik rad pro stanovování pravidel ve třídě:

- a) Učitel si musí promyslet, **kdo se bude** na vytváření pravidel **podílet** a jaký to bude mít přínos. Nabízí se mu tři možnosti: „Pravidla stanoví učitel. O pravidlech rozhodují žáci. Žáci vytvářejí pravidla společně s učitelem.“⁴⁶ Domníváme se, že nejlepší je na žáky přenést část zodpovědnosti a dát jim možnost vyjádřit názor a zároveň očekávat rozumnou argumentaci. *Tzn.: Žák navrhne pravidlo a zdůvodní, proč by bylo vhodné (nutné) ho dodržovat.* Máme za to, že pravidla, která si žáci stanoví sami, budou spíše dodržovat, než ta, která jim vnutí učitel. Jednou z variant by také mohlo být, kdyby učitel předem pečlivě promyslel a stanovil pravidla, a poté k nim žáky nenápadně navedl tak, aby byli přesvědčeni, že autory těchto pravidel jsou sami.
- b) Jaká je nejlepší **doba pro stanovení pravidel**? Nejefektivnější je stanovit nejvíce komunikačních pravidel na začátku školního roku (v prvním až třetím týdnu) a během roku pracovat na jejich upevňování. Během roku je možné přidávat další potřebná pravidla.⁴⁷
- c) Pozor na **velké množství** pravidel. „Málo pravidel se snadněji zapamatuje než mnoho. Jednotlivé pravidlo se v malém počtu nařízení bude jevit jako důležité. Funkční pravidla apelují na zdravý rozum žáků a vedou je k tomu, aby přemýšleli

⁴⁶ NELEŠOVSKÁ, A. Pedagogická komunikace v teorii a praxi: význam komunikace, vztah učitele k žákovi, komunikace ve škole, ukázky. 1. vydání. Praha: Grada, 2005. 171 s. ISBN 80-247-0738-1. s. 31.

⁴⁷ Srv. GAVORA, P. Učitel a žáci v komunikaci. 1. vydání. Brno: Paido, 2005. 165 s. ISBN 80-7315-104-9. s. 40.

o svém chování. Funkční pravidla soustřeďují pozornost spíše na účelné chování než na nefunkční formality.“⁴⁸

- d) Jednotlivá pravidla musí být **stručná a jasná**, žáci by měli chápat: *Co mají/nemají dělat? Proč to mají/nemají dělat?*
- e) Doporučuje se také již stanovená pravidla **napsat a vyvěsit** je ve třídě. Žáci je budou mít stále před očima a snadněji si je zapamatují. Učitel při porušení některého z nich nebude muset nic zdlouhavě vysvětlovat, postačí, když ho ukáže v seznamu.
- f) K čemu by byla pravidla, kdyby se nedodržovala? Během školního roku musí učitel **dbát na to, aby všichni** (žáci i on sám) **pravidla dodržovali** a aby bylo jejich dodržování oceněno a porušení sankcionováno.

Př. 1 Seznam pravidel

Příklad seznamu pravidel

- 1. Před hodinou budou mít žáci nachystané potřebné pomůcky.**
- 2. Žádné vyrušování, když mluví druhý!** *Dejte prostor k vyjádření ostatním a naslouchajte jim. Buďte zdvořilí a ohleduplní. Nečinite druhým to, co nechcete, aby činili oni vám.*
- 3. Nikdo nechodí z místa, pokud se nedohodneme jinak!**
- 4. Žáci nesklízejí věci dříve, než učitel ukončí hodinu!**

3.1.2 Autorita učitele ve verbální komunikaci

Verbální komunikací rozumíme součást komunikace, která „nese věcný obsah informace a odehrává se v pojmech.“⁴⁹ Je nepostradatelným prvkem vyučování, zároveň je možností učitele projevit své kvality a prosadit své postavení.

3.1.2.1 Spisovný projev. Slovní zásoba

Prvním ukazatelem úrovně učitele je správná skladba a spisovnost jeho projevu. Ty vyjadřují jeho postoj k předmětu, k učivu a k žákům, také k jeho profesi a sobě samotnému apod. Učitel, který s žáky hovoří obecnou češtinou, nedrží se pravidel správné výslovnosti nebo užívá vulgárních výrazů, stojí sám proti sobě, proč by tedy proti němu neměli stát

⁴⁸ CANGELOSI, J. S. Strategie řízení třídy. Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce. 2. vydání. Praha: Portál, 1996. 289 s. ISBN 80-7178-083-9. s. 122

⁴⁹ VALIŠOVÁ, A. Jak získat a neztratit autoritu, aneb, Proč má maminka vždycky pravdu. 1. vydání. Praha: ISV, 2004. 116 s. ISBN 80-86642-29-1. s. 80.

i žáci? Někteří učitelé se chtějí takto přiblížit svým žákům, chovají se a mluví jako jedni z nich, pokud ale chtějí mít vedoucí postavení, musí se jako vedoucí chovat a vyjadřovat.

Mimo spisovného jazyka by pro dobrého učitele měla být charakteristická bohatá slovní zásoba, kterou využívá s ohledem na stupeň rozumové vyspělosti žáků. Častým problémem jsou tzv. parazitní slova, tj. časté nevědomé používání některých výrazů, např. *tak prosím, takže, vlastně, hm, ééé* apod. Vysoká frekvence těchto výrazů působí velmi rušivě a nezřídka také směšně. Žáci se místo vstřebávání učiva věnují jejich zaznamenávání či počítání.

3.1.2.2 Co ne-říkat?

Předmětem verbální komunikace ve vyučování je především učební látka a informace, které směřují průběh hodiny k vytyčeným cílům. *Učitel zprostředkovává učivo, vysvětluje, kontroluje znalosti žáků, hodnotí, odpovídá na dotazy žáků atd. Žák odpovídá na otázky, zdůvodňuje odpovědi, ptá se atd.* Jejich komunikace má formu monologu, či dialogu (k tomu více ve 4. kapitole Vyučovací styl).

Zásady efektivní komunikace (platí pro učitele i žáky):

- a) „Princip kooperace – spolupracuj s partnery.
- b) Maxima kvantity – řekni dost, ale neříkej více, než je nezbytné, ať je tvé sdělení dostatečně informativní, ale zároveň co nejúspornější.
- c) Maxima kvality – nelži, neříkej nic, pro co nemáš dostatek důkazů.
- d) Maxima relevance – řekni to, co je v daný moment důležité a vhodné k tématu, cílům, účastníkům.
- e) Maxima způsobu – vyjadřuj se jasně, srozumitelně, přesně, jednoznačně.“⁵⁰

Žák a učitel se ale setkávají i mimo vyučování (po vyučování, o přestávce, na školním výletě atd.) a málokterý žák chce ve volných chvílích mluvit o tom, co se právě učí. Je možné zvolit téma, které se vyučování netýká. Pro pedagoga je to vynikající příležitostí žáka lépe poznat, něco nového se o něm dozvědět, takové informace může později využít při předcházení nebo řešení konfliktů (*Je mi líto, že se tvůj pes zaběhl a ještě se nevrátil, musí to být těžké. Podívej, pokus se tyto úlohy vyřešit. Třeba tě to alespoň na chvíli přivede na jiné myšlenky.*). Tak jako se chce učitel dozvědět něco o svých žácích, i oni chtějí učitele poznat, ten by se ale měl vyhýbat příliš osobním zpovědím a od žáků si stále udržovat přiměřený odstup.

⁵⁰ MAREŠ, J. - KŘIVOHLAVÝ, J. Komunikace ve škole. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 1995. 210 s. ISBN 80-210-1070-3 . s. 25.

Učitel je také jen člověk, ani on se nevyhne omylu. Pokud se tak stane a žák to odhalí, není vhodné, aby si dál učitel stál na svém (*Já jsem učitel, já mám pravdu!*), chybu zapíral (*Ale, prosím Tě, to jsem nikdy neřekl!*) nebo se z ní nějak jinak vykrucoval. Přiznejte svou chybu, můžete si ze sebe udělat i legraci, ale zase ne moc (nedělejte ze sebe klauna). „A když něco nevíte, zeptejte se dětí, dejte jim možnost, aby vám pomohly a podílely se na vyučování.“⁵¹ Ani přílišné žertování na vlastní účet, ani častá nevědomost nejsou dobrou vizitkou učitele, domníváme se, že jeho váženost spíše podkopávají.

3.1.2.3 Popisný jazyk

„Z výzkumů vyplývá, že žáci se cítí méně ohroženi, méně se u nich projevují sebeobrané postoje a ochotněji se zapojují do učebních činností, když pracují s učiteli, kteří se soustavně vyjadřují popisným způsobem, než při práci s těmi, v jejichž řeči je slyšet mnoho posuzování.“⁵² Dalším krokem k získání úcty žáků je tedy využívání popisného jazyka. Jaký je mezi nimi rozdíl? Posuzující jazyk: *nevychovaný, chytrý, pomalý, inteligentní špatný chlapec atd.* versus popisný jazyk: *Ráda bych, abys přestala mluvit, já ani tví spolužáci nemohou pracovat, když mluvíš. Ano, pochopil jsi podstatu...* Popisný jazyk a tedy i úctyhodný učitel nehodnotí, ale vykresluje situaci, chování, dosažený výsledek nebo pocity. K žákovi se tak dostává mnohem více informací (dozví se, kde udělal chybu a bude ji moci brzy odstranit, přijme pochvalu za konkrétní jednání, příště se bude snažit o totéž apod.). Pokud se rozhodnete pro popisný jazyk, žáci brzy pochopí, že spoluprací s vámi neztratí svou tvář a že nebudou zbytečně vystavováni trapným situacím.

3.1.3 Co o učiteli prozradí neverbální komunikace

Neverbální komunikace je další nedílnou součástí komunikace, tentokrát mimoslovní, vyjadřuje emoce, postoje, temperament. Většinou doprovází verbální komunikaci (může být funkční i sama o sobě), dokresluje její význam a pomáhá k lepšímu pochopení přijatého sdělení. Učitel může využít spojení verbální a neverbální komunikace dvěma způsoby:

⁵¹ Srv. NOVÁČKOVÁ, J. Mýty ve vzdělávání. 2. vydání. Kroměříž: Spirála, 2006. 44 s. ISBN 80-901873-5-8, s. 19.

⁵² CANGELOSI, J. S. Strategie řízení třídy. Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce. 2. vydání. Praha: Portál, 1996. 289 s. ISBN 80-7178-083-9, s. 93.

- a) Verbální a neverbální projev **je v souladu** – mimoslovními prostředky zdůrazňuje to, co vyjádřil slovy (radost, hněv, souhlas).
- b) Verbální a neverbální projev **je v rozporu** – naznačuje to, že říká něco jiného, než si skutečně myslí – ironická sdělení se ale příliš nedoporučují, obzvláště ne u žáků mladšího školního věku (nemusejí je pochopit správně).

3.1.3.1 Jak využít různé druhy neverbální komunikace ve svůj prospěch

Zvukové prostředky řeči

Jedním z častých nedostatků komunikace bývá jakási „nedochucenost“. Ta se podílí na negativním vnímání učitele žáky jako tzv. „uspávače“, jeho autoritě rozhodně neprospívá. Aby se učitel vyhnul pohledu na znučené a znechucené žáky a poklesu své autority, může ve svém projevu uplatnit různé zvukové prostředky řeči:

- a) **Hlasitost řeči.** Učitel pracuje s intenzitou hlasu (od šepotu po křik). Hlasitost je závislá na tom, co (obsah sdělení) učitel říká a kde (akustické vlastnosti prostředí). Z hlasu úspěšného učitele by měla znít sebejistota a přiměřená dominance. Učitel musí mluvit dostatečně nahlas, aby všichni žáci dobře slyšeli, během projevu mění intenzitu hlasu, naopak by se měl vyvarovat kombinaci vzteku a křiku.
- b) **Přízvuk** – užívá učitel pro zesílení, zvýraznění určité slabiky v mluveném textu. Správně používaný přízvuk v řeči učitele člení jeho řeč do logických celků, zdůrazňuje podstatné, přispívá k srozumitelnosti, nápodobě, zvyšuje emocionální účinek.
- c) **Rytmus.** Je významnou složkou projevu učitele. Střídáním přízvučných a nepřízvučných slabik udržuje pozornost žáků, pravidelný rytmus uklidňuje, nepravidelný znamená naopak změnu, vyrušení.
- d) **Dynamika.** Celkově ke zvýraznění projevu, upoutání pozornosti a srozumitelnosti přispívá dynamika. Aby učitel zaujal své posluchače zesiluje, zvýrazňuje slova, mění hlasitost řeči atd., a to podle vnitřního zaujetí pro obsah, který sděluje.
- e) **Intonace.** Její využití je pro učitele velmi důležité. Obsahuje sdělovací a emocionální složku. Učitel, který chce být vnímán (a to musí být každý úspěšný učitel), by se měl vyvarovat monotónního hlasu a také hlasu, který je příliš vysoký nebo hluboký. Opět na tom závisí udržení pozornosti žáků, srozumitelnost, nápodoba.

- f) **Tempo.** Učitel užívá optimálního tempa řeči, které odpovídá obsahu a signalizuje živost, temperament. Rychlost projevu musí přizpůsobit obsahu sdělení, momentální situaci, prostředí, cíli projevu apod.
- g) **Pauza** – jde o přerušování řeči. Pro vážnost učitele a jeho projevu je nutné správné dýchání (fyziologické pauzy), pro srozumitelnost a jasné vyjádření myšlenek musí učitel (logickými) pauzami vyznačovat hranice taktů, úseků a vět. Pro připomenutí pravidel chování, nelibost či upevnění pozice učitelé často záměrně užívají pauzy (psychologické), které nesou určitý podtext.⁵³

Mimika

Jsou výrazy obličeje, tvořené souhrou pohybů čela, obočí, očí, tváří, úst a brady. Mimika je nejdůležitější prostředek k vyjádření pocitů. Ve tváři učitele by se měl odrážet klid a jistota. Důležitým výrazem ve vyučování i mimo něj je úsměv. „Vyjadřuje srdečnost a upřímnost, a tím nastoluje příjemnou atmosféru ve třídě. Úsměv vzbuzuje důvěru, povzbuzuje, přináší radost.“⁵⁴ Podobně lze využít doteku (např. pohlazení, přátelské poplácání, podání ruky), je nutné ho správně načasovat a přizpůsobit situaci. Velmi dobře by měli tyto projevy zvážet učitelé-muži, nebo se jim zcela vyhnout.

Pohledy očí

„Pohled je nejdůležitějším nonverbálním nástrojem učitele k řízení třídy. Není možné vytvořit si autoritu u žáků bez zrakové kontroly třídy.“⁵⁵ Učitel by měl během hodiny udržovat oční kontakt s žáky, a to aby dal najevo, že je pánem situace, že žáky stále kontroluje, a také aby se přesvědčil, že žáci rozumí obsahu sdělení.

„Když mluvíte, dívejte se žákovi přímo do očí, a chcete-li vliv svých slov ještě zvýšit, podržte svůj pohled o něco déle.“⁵⁶

Aby sdělení mělo požadovaný účinek, musí učitel mluvit na ty, kterých se to týká. Například vyrušuje-li jeden žák, hovoří jen s ním, přijde k němu (na malou vzdálenost), dívá se mu do očí a sdělí mu to, co potřebuje. Žák pochopí a vrátí se k práci. Tento přístup neodvádí pozornost ostatních žáků (maximálně jen těch v těsné blízkosti napomínaného). Křičí-li učitel přes celou třídu a na žáka se třeba ani nepodívá, nemusí si žák vůbec

⁵³ Srv. NELEŠOVSKÁ, A. Pedagogická komunikace v teorii a praxi: význam komunikace, vztah učitele k žákovi, komunikace ve škole, ukázky. 1. vydání. Praha: Grada, 2005. 171 s. ISBN 80-247-0738-1. s. 45.

⁵⁴ GAVORA, P. Učitel a žáci v komunikaci. 1. vydání. Brno: Paido, 2005. 165 s. ISBN 80-7315-104-9. s. 106.

⁵⁵ GAVORA, P. Učitel a žáci v komunikaci. 1. vydání. Brno: Paido, 2005. 165 s. ISBN 80-7315-104-9. s. 106.

⁵⁶ PETTY, G. Moderní vyučování. 5. vydání. Praha: Portál, 2008. 380 s. ISBN 978-80-7367-427-4. s. 78.

uvědomit, že se to týká právě jeho, nebo nepocítí nutnost vrátit se k práci (nebezpečí pro autoritu učitele), navíc křik vyruší ostatní z činnosti. Před tím, než učitel začne hovořit s celou třídou, je nutné získat si její pozornost (např. přerušением své činnosti, oslovením, odmlkou, pohledem do očí jednotlivých žáků).⁵⁷

Vzdálenost (proxemika)

Vzdálenost mezi učitelem a žákem se během vyučování mění podle komunikační situace (výklad, řešení nevhodného chování žáka, zkoušení atd).

Své postavení naznačuje učitel zmenšením vzdálenosti mezi ním a žákem. „Čím blíže stojíte, tím vyšší je účinek, zejména pokud vniknete do žákova osobního prostoru a zaujmete vhodnou pozici“⁵⁸ V takovém případě by měl vzít učitel ale na vědomí, že narušení osobního prostoru může druhou stranu vyprovokovat až k útoku.

Gesta (gestika)

Gestikulace představuje pohyby rukou a hlavy. Gesta slouží k oživení a zefektivnění komunikace, každý mluvčí by jich měl používat přiměřeně, přehnané množství gest odpoutává pozornost od obsahu sdělení a navíc působí dost komicky, podobně působí i tzv. gestikulační nehybnost.

Gesty můžeme vyjádřit činností, vlastností, velikostí, tvarem, taková potom nazýváme ikonografická. Užívání jiných (akcentačních) gest je možné pouze ve spojení s verbálním projevem, nemají vlastní význam. Učitelé často využívají gesta-emblémy (přiložený prst k ústům – *Ticho!* Kývnutí hlavou směrem k tabuli – *Pojď k tabuli!* Ruka u ucha – *Neslyším!*). Těmi rychle, bez toho, aby rušili ostatní, sdělí požadavek, usměrní chování, vyjádří pocity apod. Nejproblematictější je poslední druh gest tzv. uvolňovacích, jsou to mimovolné pohyby, které člověk užívá v případě napětí, rozpaků (poklepávání na stůl, mnutí rukou, hraní si s vlasy atd.). Je třeba je postupně odstranit. Jejich nebezpečí spočívá v tom, že jsou snadno rozpoznatelná, o učiteli např. prozrazují, že je nervózní, nejistý, nevěří si, má obavy. Žák-pozorovatel si toho velmi brzy všimne a mohl by si takového učitele začít dobírat.⁵⁹

⁵⁷ CANGELOSI, J. S. Strategie řízení třídy. Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce. 2. vydání. Praha: Portál, 1996. 289 s. ISBN 80-7178-083-9. s. 99-101.

⁵⁸ PETTY, G. Moderní vyučování. 5. vydání. Praha: Portál, 2008. 380 s. ISBN 978-80-7367-427-4. s. 78.

⁵⁹ Srv. GAVORA, P. Učitel a žáci v komunikaci. 1. vydání. Brno: Paido, 2005. 165 s. ISBN 80-7315-104-9. s. 105-106.

Pohyby a fyzické postoje

Z pohybů a fyzických postojů, stejně tak jako z ostatních prostředků mimoslovní komunikace, lze vyčíst dominanci, sebevědomí a jistotu. Může tomu být ale naopak, což je pro úspěšné řízení třídy nežádoucí. Již při utváření prvního dojmu se snažte svou nejistotu a nervozitu překonat, nebo alespoň skrýt.

Vzhled

Na žáky působí učitel i svým zevnějškem. Aby z učitele mohli mít žáci dobrý dojem, měl by dbát na osobní hygienu a být vždy upravený. Začínajícím učitelům se doporučuje (alespoň zpočátku) volit formálnější typ oblečení.

3.1.4 Komunikace činem, aneb vyjádřete svůj status

Jedná se o způsob jednání, v našem případě jednání učitele s žáky a naopak. V tom, co učitel dělá a jak to dělá, se odráží jeho postoje k předmětu, k sobě, k žákovi atd. Aby žáci mohli brát svého učitele vážně, měl by se snažit, aby jeho přesvědčení, to co hlásá a to co dělá bylo v souladu.

„Velká část autority učitele se odvozuje od jeho statusu, který vyplývá z této role. Není ale důležité, že status máte, ale zda jednáte v souladu s ním.“⁶⁰ Pro status a tedy i autoritu učitele je samozřejmě lepší působit klidně a sebevědomě (a zvláště tehdy, není-li to pravda). „Autorita je prosazována převážně řečí těla“⁶¹, proto „stůjte rovně, s uvolněnými rameny, dívejte se žákům přímo do očí, dávejte pokyny sebevědomým tónem hlasu a očekávejte, že jich bude uposlechnuto. Jestliže žáka o něco požádáte, nezůstávejte jen tak stát se zneklidněným výrazem ve tváři a čekat, co se bude dít dál. Rozdávejte pokyny s jistotou. Když žák neudělá, oč jste ho žádali, buďte důrazní a vyrovnaní; můžete projevit překvapení nad jeho drzostí, nikdy však nesmíte dát najevo, že vás vyvedl z míry.“⁶²

3.1.5 Problémy v komunikaci ohrožující vzájemné vztahy

Jedná se o to, jak učitel vnímá a posuzuje žáka (celou třídu), to se také odráží ve společné komunikaci. Tato představa o žákovi se potvrzuje a posiluje, působí na jeho

⁶⁰ KYRIACOU, Ch. Klíčové dovednosti učitele. Cesty k lepšímu vyučování. 3. vydání. Praha: Portál, 2008. 155 s. ISBN 987-80-7367-434-2. s. 99-100.

⁶¹ PETTY, G. Moderní vyučování. 5. vydání. Praha: Portál, 2008. 380 s. ISBN 978-80-7367-427-4. s. 77.

⁶² PETTY, G. Moderní vyučování. 5. vydání. Praha: Portál, 2008. 380 s. ISBN 978-80-7367-427-4. s. 77.

možnosti podat určitý výkon. Podotýkáme, že pro získání a udržení autority, ať už formální či neformální, je důležitý objektivní přístup učitele k žákovi, tj. bez předsudků a dalších subjektivních vlivů.

Vliv na vzájemnou komunikaci (a neméně na vzájemný vztah) učitele a žáka mají:

- a) **Podlehnutí prvnímu dojmu.** Je způsobeno sklonem vycházet při svém jednání s žákem z pocitů, které v učiteli vyvolal při prvním setkání. Nepříznivý první dojem může vést k tomu, že si učitel dítě zaškatulkuje do určité role a v podstatě mu tuto roli začne vnucovat. Jistě uznáte, že toto by se oblíbenému a váženému učiteli stávat nemělo. Situace může dojít až tak daleko, že žák, který se snaží změnit učitelův dojem o sobě, může narazit na rigidnost, autoritativnost, předpojatost, neochotu, špatnou interpretaci takové snahy (drzost, dotěrnost apod.). Tím se jeho vyhlídky na nápravu učitelova názoru ještě více zhoršují.
- b) **Podlehnutí tzv. haló-efektu** je sklon vycházet při jednání s žákem z jeho vlastností, které jsou nápadnější než ostatní a nedovolí brát v úvahu i další.
- c) **Podlehnutí působení kontrastu** spočívá v přeceňování jedněch žáků v porovnání s druhými, kteří jsou pak spíše podceňováni.
- d) **Favoritismus** je sklon učitele mít ve třídě oblíbené žáky, omlouvat je, ochraňovat. Jednou z příčin favoritismu je sklon člověka nalézt ve svém okolí sympatické lidi a hledat u nich podporu, čerpat ocenění atd. Spolu s podlehnutím kontrastu a stereotypizací tvoří základ názoru žáka o nespravedlivosti a nefér hře učitele.
- e) **Podléhání sklonu orientovat se výlučně na úkoly** může znamenat neschopnost všimnout si mezilidských vztahů ve třídě. Stejnou chybou je ovšem i podléhání sklonu zabývat se převážně dětmi, bez ohledu na věcnou stránku. Tento problém, jsme řešili již v druhé kapitole. A dospěli jsme k závěru, že nejvhodnější by byla kombinace vlastností logotropa a paidotropa, tzn. učitel-odborník na svůj předmět, dokáže pro něj žáky zapálit, navíc má o žáky zájem, respektuje jejich potřeby a zájmy.
- f) **Stereotypizace** znamená jednostranné zpevňování původního obrazu. Stereotypy jsou v této souvislosti komplexy vlastností, které lidem připisujeme na základě jejich skupinové příslušnosti. Znamená to například, že si učitel udělá určitou představu o žácích jedné třídy, zobecní ji a vychází z ní při kontaktech s jednotlivými žáky této třídy. Může jít také o převzetí názoru kolegů. V případě negativního stereotypního hodnocení mluvíme o předsudcích. Na druhé straně mohou vzniknout stereotypy také na základě pozitivní zkušenosti, avšak i ty mohou být zavádějící.

- g) Negativní dopad na vzájemné vztahy má i tzv. **uplatnění sociální role jako poznávacího schématu**. Tentokrát se jedná hodnocení žáků uvnitř skupin, tříd, (v předchozím případě to bylo mezi skupinami). Sociální role se vztahuje ke všem lidem určité pozice, funkce, zařazení. Např. u žáka navštěvujícího ekologický kroužek očekáváme určitý způsob chování, určité znalosti, vlastnosti apod. Může však dojít k nepříjemnému překvapení, rozčarování a k nepřiměřeným reakcím.
- h) **Kauzální atribuce** je předčasné přisuzování příčin určitému sociálnímu chování. Úctyhodný učitel by se měl snažit žáky poznat. Dobře poznat člověka však lze až na základě delší známosti, a to sledováním jeho projevů v různých situacích. Učitel by neměl zobecňovat nepodložené domněnky. Pokud k tomu má sklony, můžeme mu doporučit především procvičování pozorovacích schopností, trpělivosti a sebeovládání.
- i) Nepřehlédnutelným, naprosto neodpustitelným prohřeškem je tzv. **projekce**. To je interpretační chyba, která se projevuje jako tendence připisovat vlastní chyby druhým lidem (žákům, kolegům atd.) nebo jako sklon nacházet příčiny vlastních problémů ve svém okolí.
- j) **Efekt pořadí** - hodnocení žáka je z velké části ovlivněno prvním a zároveň i posledním dojmem. Lidská paměť si totiž zapamatuje obvykle to úvodní a závěrečné lépe než to ostatní.
- k) **Vliv emocí**, které učitel právě prožívá, se také může podepsat na jeho vnímání. Jsou to např. obavy z ohrožení vlastního postavení, závist, touha po odvetě, ale také silná radost, euforie apod.⁶³

Negativní i pozitivní sociální percepce učitele se promítá do jeho interakce s žáky. Tím působí na jejich pojetí učitele, sebepojetí a ovlivňuje efektivitu školní práce.⁶⁴

3.1.6 Naslouchání – předpoklad poznávání, důvěry a respektu

Mohlo by se zdát, že úkolem učitele je předat žákům učební látku a zadat úlohy na její procvičení. Ale aby mohl učitel zjistit alespoň výsledek svého úsilí, musí nevyhnutelně vstoupit do dialogu s žáky. V kvalitní komunikaci jsou obě strany (mluvčí i příjemce) aktivní. Pokud si vzájemně nenaslouchají, a nezřídka se to stává, jedná se o výměnu

⁶³ MÜLLEROVÁ, S. Komunikace ve škole. 1. vydání. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2002. 73 s. ISBN 80-7083-618-0. s. 31-34.

⁶⁴ Srv. HOLEČEK, V. Aplikovaná psychologie pro učitele 1. 1. vydání. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2002. 74 s. ISBN 80-7082739-4. s. 23.

monologů, nedochází k přijetí potřebných informací, a proto vede k mýlkám a konfliktům, poklesu důvěry a respektu ze strany žáků.

Naučte se naslouchat žákům, nejenže je to možnost kontrolovat vámi odvedenou práci, ale dozvíte se něco více o nich samých. „Znalost myšlenek a postojů žáků potřebujeme také ke správnému rozhodování o tom, kdy, jak a jaké sdělení jim máte předat. Budete-li žákům naslouchat, zjistíte, jak je můžete přimět, aby naslouchali oni vám.“⁶⁵

Aktivní naslouchání spočívá v přijetí a zpracování informace, vcítění se do protějšku, projevení zájmu o téma (přikyvování, slovní souhlas/nesouhlas, občasné doplnění myšlenky), adekvátním odpovídání a umožnění pokračování komunikace. Učitel-posluchač, hodný důvěry a respektu, se od začátku do konce soustředí pouze na rozhovor. Hledání věcí v zásuvce, pokřikování na jiné žáky, pohledy do dálky atd. působí velmi nezdvořile. Není divu, že ve vás mluvčí (žák) ztratí důvěru a příště si vybere raději jiného posluchače (např. vedle sedícího žáka).

Tab. 7 Jak se stát lepším posluchačem

Několik rad, jak se stát lepším posluchačem Rozhodněte se, že chcete naslouchat. Poslouchejte kontext. Nenaslouchejte selektivně. Dejte si pozor, abyste neslyšeli jen to, co chcete. Dejte si pozor, abyste slyšeli i to, co nechcete. Naslouchejte tomu, co nebylo řečeno. Uznejte, že naslouchání není čekání na příležitost mluvit. Vyhnete se naslouchání jako ústupu. Naslouchejte se soucitem. Naslouchejte pocitům i faktům. Poznejte, kdy je třeba naslouchat reflexivně (pocitům společně s fakty) a kdy analyticky (faktům). Reagujte nejdříve na pocity, potom teprve na fakta. Parafrázujte, nepapouškejte. Účastněte se celým tělem. Povzbuzujte poznámkami o jejich řeči těla. Neškatulkujte to, co slyšíte. Pozor na stereotypizaci při interpretaci sdělení.

⁶⁵ CANGELOSI, J. S. Strategie řízení třídy. Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce. 2. vydání. Praha: Portál, 1996. 289 s. ISBN 80-7178-083-9. s. 101.

Překonejte osobní zaujatost.

Berte poznámku mimo dané téma jako téma samostatné.

Rozpoznejte výrazy, které konverzaci mohou brzdit (např. mentorování, moralizování, vyslýchání, vyhrožování, příkazy).

Eliminujte rušení.

Vyhněte se přerušování typu: „já také“.

Testujte pomocí otázek s otevřeným koncem.

Povzbuzujte mlčením.

Vyhněte se kolísání pozornosti.

Poslouchejte až do konce, nehádejte.

Komentujte to, co slyšíte, a nebojte se požádat lidi, aby to zopakovali.

Nedělejte rozvláčné poznámky.

Klad'te si kontrolní otázky: Je důvěryhodný? Jaký je jeho záměr? Co může ztratit – získat?

Má důkazy? Co je skutečnost a co názor? Jaké informace ještě potřebuji? Co mě odrazuje?

Proč se musím rychle rozhodnout? Proč to chci odložit?⁶⁶

Chcete-li, aby žáci naslouchali vám, zaměřte se na „oční kontakt, řeč těla, oslovení jménem, shrnutí všeho, co bylo řečeno – parafrázování“⁶⁷.

3.1.7 Komunikace s dospívajícím žákem

Dospívající žáci (11-15 let) vyžadují zvláštní jednání ze strany dospělých.

Pro jejich projevy je typická:

- **větší emoční labilita** (např. někdy přehnané citové reakce na běžné podněty, většinou ale krátkodobé, velmi proměnlivé)
- **výkyvy v aktivitě** (někdy se jim pracovat chce, někdy nechce)
- **negativní pocity** (hněv, vzdor, nejistota, stísněnost), dospívající působí dojmem náladových, nestálých, rozmazlených, mívají kolísající úroveň **sebehodnocení**
- jsou velmi **citliví vůči emocím a pocitům druhých**, ty se na ně mohou přenést a zesílit jejich reakce, jsou vztahovační a chování druhých si mohou snadno vysvětlit jako nepřátelské
- **nevyznají se příliš ve svých pocitech**, ani je příliš nevyjadřují ze strachu z nepochopení a zesměšnění, tím spíše nechtějí své pocity sdílet s někým, komu nedůvěřují
- dospívající mají tendence **odpoutávat se od dospělých a závislosti na nich**, očekávají spíše spolupráci a respekt, vůči dospělým jsou často velmi kritičtí, pouští se do nekonečných polemik, bojují o uznání své dospělosti, vystavují vychovatele různým zkouškám (testují je), snaží se jim oponovat, dokázat vlastní kvality a sami se stát autoritou
- **neakceptují formální autoritu** (tím spíše zvláště prosazovanou), uznávají jen toho, kdo jim imponuje atd.

⁶⁶ Srv. MÜLLEROVÁ, S. Komunikace ve škole. 1. vydání. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2002. 73 s. ISBN 80-7083-618-0. s. 44-45.

⁶⁷ VALIŠOVÁ, A. Jak získat a neztratit autoritu, aneb, Proč má maminka vždycky pravdu. 1. vydání. Praha: ISV, 2004. 116 s. ISBN 80-86642-29-1. s. 82.

Učitelé by si měli všímat zkoušek, které na ně dospívající nastražili, aby se nechytli do pastí a neohrozili tak vlastní autoritu. Zároveň by se měli vyvarovat nadřazenému chování a nenechat se vyvést z míry. Spíše by měli dát najevo zájem o spolupráci a projevit respekt a úctu k žákovi. Imperativy je nutné nahradit otázkami, či prosbami a následným poděkováním (*Odnes mi ty věci do kabinetu! ale Mohl bys mi, prosím, pomoci odnést tyto věci do kabinetu? Děkuji, sama bych to asi nezvládla.*). Je třeba dát dospívajícímu možnost projevit pochybnosti o úkolech, které má plnit.

Abychom mohli dospívajícímu porozumět, je nezbytné alespoň se pokusit rozšifrovat skryté významy jeho verbálního i neverbálního sdělení.⁶⁸

3.2 Komunikace na úrovni UČITEL-ŠKOLA-RODIČE

3.2.1 Učitel, škola - rodiče

Hodnocení učitele a školy žáky je z části také ovlivněno pohledem jejich rodičů. Žáci často přebírají nelichotivý názor na školu nebo učitele od svých rodičů (nebo osob, které jsou pro ně významné). Ti jsou naopak ovlivněni tím, co se dozví „z druhé ruky“ (od dítěte, od známých atd.), a nemají dostatek času či motivace zajímat se o školu a učitele aktivně sami.

Velkým problémem je rozdílné očekávání obou stran. Rodiče od školy a učitele čekají, že dítě vše naučí bez domácích úkolů a bez problémů, problémy ze školy mají být vyřešeny ve škole, škola nemá rodiče zatěžovat, takoví rodiče přenášejí zodpovědnost za výchovu a vzdělávání svého dítěte na školu (což není ani podle zákona možné). Na druhém břehu stojí očekávání učitele a školy, předpokládají ochotu rodičů podílet se na řešení problémů, podporu a kontrolu pracovitosti svého dítěte, zájem o dítě a jeho volný čas, snahu vytvářet dobré rodinné zázemí.⁶⁹

Obě instituce by měly usilovat (a pravděpodobně usilují) o totéž, o pozitivní vývoj dítěte-žáka. Proto by jim mělo záležet na vzájemných vztazích, které mohou umocnit jejich snahy.

⁶⁸ Srv. MÜLLEROVÁ, S. Komunikace ve škole. 1. vydání. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2002. 73 s. ISBN 80-7083-618-0. s. 30.

⁶⁹ Srv. OBST, O. Mimoškolní prostředí. In *Školní didaktika*. 1. vydání. Praha: Portál, 2002. 448 s. ISBN 80-7178-253. s. 169-171.

Výhody spolupráce

- „rodiče mohou díky radám ze strany učitelů zdokonalovat své výchovné techniky, mnohým rodičům mohou být vhodné pokyny nepostradatelným návodem pro jejich výchovnou činnost
- díky tomu, že rodiče vědí jak pomoci svým dětem s učením, se mohou školní výsledky jejich dětí zlepšovat
- řada výzkumů potvrzuje, že úspěšnější jsou ti žáci, kterým se rodiče věnují“⁷⁰

Při každé výměně informací, které se týkají žáků, je nutná diskrétnost. Učitel by v opačném případě mohl velmi rychle ztratit získanou důvěru žáků, rodičů, kolegů i vedení školy.

Možnosti komunikace učitele, školy a rodičů

Způsobů, jak může škola, učitel získávat rodinu (a ostatní veřejnost) pro spolupráci a jejich prostřednictvím posílit svou autoritu, je řada. Jejich realizace je však často velmi náročná, nebo pro nevhodné podmínky naprosto nemožná.

V našem prostředí jsou patrně nejznámější možností komunikace s rodiči **rodičovské schůzky**. Při této příležitosti učitel hodnotí výsledky žáka, vhodné je seznámit rodiče s jeho úspěchy (ve kterých se odráží i podíl vlastní práce učitele), ale také problémy, se kterými se potýká. Navrhuje možná řešení a pokouší se rodiče přesvědčit o výhodách jejich spolupráce.

Před takovou schůzkou by měl učitel:

- Přípravit si program schůzky**, který bude obsahovat: cíl shromáždění, pořadí témat, o nichž se bude hovořit, čas začátku a skončení schůzky.
- Pozvat na schůzku i žáky** (pokud to vzhledem k situaci bude možné). Tím se zvýší pravděpodobnost, že se u nich vytvoří zdravější a otevřenější postoje.
- Přípravit setkání v místnosti, kde ho nebude nic vyrušovat a kde by někdo mohl zvenku poslouchat, o čem se hovoří.**
- Přípravit si pro účastníky přehled bodů programu** a během schůzky na ně odkazovat.
- Během setkání se zaměřit na popis situací, chování a okolností.** Soustředit se na potřeby, cíle a plány na jejich dosažení.
- Během setkání pozorně naslouchat**, aby se mu podařilo sdělit zamýšlené, poučit se od ostatních účastníků setkání a získat nápady pro účinnější práci s žáky.⁷¹

⁷⁰ PROKOP, J. Sociální prostředí školy. In *Kapitoly ze sociální pedagogiky a psychologie*. Brno: Paido, 1998. 191 s. ISBN 80-85931-58-3. s. 76.

⁷¹ Srv. CANGELOSI, J. S. Strategie řízení třídy. Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce. 2. vydání. Praha: Portál, 1996. 289 s. ISBN 80-7178-083-9. s. 113-114.

Ke spolupráci lze užít také **písemného kontaktu**, především prostřednictvím žákovských knížek, případně zvláštních dopisů. Učitel by si měl dát pozor na zápisy vytržené z kontextu, působí groteskně a spíše snižují jeho autoritu.

Telefonický kontakt (platí pro učitele i rodiče) by se měl využívat s mírou, aby neobtěžoval. Doporučuje se vést si o obsahu písemné i telefonické komunikaci jednoduché záznamy.

Méně častou je **návštěva třídního učitele v rodině**. Používá se v naléhavých případech. Výhodou je pro rodiče známé prostředí a možnost projednat problémy bez zábran, pro učitele seznámení se s prostředím, ve kterém žák žije.

Opačnou situací je **účast rodičů ve vyučování** (pozorovatel, asistent, lektor, vedoucí kroužku).

Další možností sblížení školy, rodičů a veřejnosti je **rada školy**. Může být sestavena zřizovatelem školy, má značné pravomoci vůči škole a jejímu řediteli. Přestože její zřizování zákon o státní správě a samosprávě ve školství umožňuje, nevznikají rady škol snadno a příliš často. Důvodem bývá nezájem veřejnosti o účast v radách, neochota věnovat část volného času řešení problémů jejich školy. S podobným problémem se setkává i samostatné občanské sdružení tzv. **sdružení rodičů**.

Na některých školách se pořádají různé **společenské večery**, jejich funkcí není prioritně získat finanční prostředky, ale vytvořit prostor pro neformální setkání učitelů a rodičů. Tak vylepšit vzájemné vztahy a vyměnit přínosné informace.

Škola může zájem rodičů podnítit také skrze pomoc a účast na **divadelním představení**.

Školní akademie by se měly stát součástí systému školy. Žáci a učitelé zde prezentují školu jako instituci, která mimo předávání vědomostí, učí řadě zajímavých věcí. Rodiče se zde seznamují s kvalitou školy a jejích učitelů.

3.2.2 Učitel - škola

Autorita učitele je v ohrožení také v situacích, kdy je komunikace mezi školou a učitelem v rozporu. Především v prosazování standardů chování a při řešení jejich porušení by měli být učitelé a škola jednotní. Jestliže dojde k pochybení, je nutná diskrétnost. Projednávání takových záležitostí na veřejnosti by mohlo mít vážné důsledky. Dojde-li ke znevážení učitelova názoru, postupu, práce atd. před žáky, pak je

pravděpodobné, že jeho váženost v očích žáků vezme za své. Toto platí i v opačném případě, kdy by v roli zneváženého byla škola, ale také kolega z řad učitelů.

3.3 Shrnutí

Pro autoritu učitele je důležité:

- spisovný, dynamický a pro žáky poutavý projev
- jasný, stručný, srozumitelný, výstižný projev
- úsměv a vytváření příjemné atmosféry
- působit jistě, sebevědomě, přiměřeně dominantně
- být vždy čistý a upravený
- komunikovat s žáky bez předsudků, chovat se ke všem stejně
- umět naslouchat žákům
- to co učitel hlásá, je v souladu s jeho činy

4. Vyučovacím stylem k autoritě

Někdo by se mohl ptát, co má vyučovací styl a autorita společného. Učitel pro získání a udržení své autority musí mít jisté osobnostní vlastnosti, být odborníkem na předmět, který vyučuje. Zároveň by mu měl také propůjčit atraktivnost a zajistit mimo dosažení vyučovacího cíle potřeby žáků.

A právě vyučovací styl je třetí rozhodující oblastí zasahující učitelovu autoritu. Z hlediska příznivých vlivů (na autoritu) budeme analyzovat přípravu učitele na vyučování, motivaci žáků, některé metody a formy vyučování, hodnocení a vhodná řešení kázeňských problémů.

„Výzkumy vztahů učitelů a žáků dokládají, že existuje těsná souvislost mezi oblibou předmětu a vztahem k učiteli tohoto předmětu.“⁷²

Podívejme se nyní na následující zcela vymyšlené příklady a posuďme, která z učitelek by se stala spíše oblíbenou, která z nich by měla větší šanci na posílení své autority.

Př. 2 Vyučovací styl – učitelka A

Paní učitelka A každý den vstupuje do třídy s precizně vypracovaným plánem vyučovací hodiny. Každá hodina začíná vážným pozdravem, zápisem do třídní knihy. Následuje kontrola domácího úkolu a krátké opakování látky z minulé hodiny. Poté vyloží novou látku a dohlédne na to, aby si žáci vše zapsali do svých sešitů. Do konce hodiny žáci společně s učitelkou, později samostatně, procvičují nové učivo podle učebnice. Na závěr učitelka zadává domácí cvičení. Paní učitelka A vyžaduje naprostou kázeň, žáci musí tiše sedět a plnit její instrukce, mluvit smí žáci, jen pokud jsou vyvoláni, komunikace se sousedy je nežádoucí. Téměř nikdy se neodklání od svého plánu. Do hodin nevnáší kromě látky nic nového, tlumočí jen informace z učebnice.

Př. 3 Vyučovací styl – učitelka B

Paní učitelka B každý den vstupuje do třídy s vypracovanou „orientační“ osnovou vyučovací hodiny. Své hodiny často zahajuje něčím netradičním, co se však dotýká tématu hodiny. Podle požadovaného cíle, charakteru probírané látky, reakcí žáků, času apod. využívá různých organizačních forem vyučování, vyučovacích metod, didaktické techniky atd. Tato paní učitelka dbá na dodržování stanovených pravidel chování a komunikace,

⁷² OBST, O. a kol. Realizace výuky. In *Školní didaktika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 447 s. ISBN 80-7178-253-X. s. 366-385.

pozoruje reakce žáků při práci, v případě potřeby mění běh vyučovací jednotky. Vždy se ale snaží dojít stanoveného cíle.

Při porovnání obou příkladů odhalíme hned několik rozdílů. Učitelka A upadla do stereotypu, každodenní rutina žáky brzy omrzí, začnou mít odpor k předmětu a pravděpodobně i k učitelce. Tak by se mohly dostat do začarovaného kruhu, ve kterém žáci nesnáší předmět i učitelku a dávají to znát, v důsledku toho učitelka ztratí možnou motivaci svůj přístup změnit, situace bude stále stejná (v lepším případě), nebo se bude zhoršovat a povede až ke ztrátě autority a dalším závažným problémům. Jiná situace by nastala, pokud by učitelka zaznamenala a uvědomila si nelibost žáků a svůj vyučovací styl by se pokusila změnit. Samozřejmě, že žáci navyklí na přesný řád a pokyny, budou zpočátku z nového přístupu v rozpacích, nervózní či neukáznění, a právě nyní musí být učitelka maximálně trpělivá a nezaleknout se prvních nezdarů. Takovouto proměnu nelze uskutečnit naráz, ze dne na den, je to spíše pozvolný běh na poněkud delší trať s mnoha překážkami.

Učitelka B se svým přístupem snaží učinit předmět pro žáky zajímavější a zábavnější. Bere ohled na potřeby žáků. Dává jim určitou svobodu a zároveň vyžaduje dodržování únosných mezí. Věříme, že si žáci takový předmět a takovou učitelku oblíbí spíše, než učitelku z prvního příkladu.

Čemu tedy musí učitel věnovat pozornost, aby ve třídě panoval klid a pořádek a žáci s ním spolupracovali? Dobré organizaci, motivaci žáků, zajímavosti aktivit, dostatečné zaměstnanosti žáků, přiměřenosti úkolů, hodnocení.

4. 1 Organizace - cesta k respektu

4.1.1 Příprava učitele na vyučování

Jak jsme uvedli již v druhé kapitole, úspěšný učitel musí mít dobré organizační schopnosti. Bez nich by vyučování nebylo možné. Pravděpodobně i autorita učitele, který není s to zajistit plynulý a logický průběh vyučování, klid a pořádek, vezme za své.

Organizace vyučování začíná přípravou učitele na vyučování. Pod tímto pojmem se skrývá rozvrh činností učitele i žáka v konkrétní vyučovací jednotce. Před samotným vyučováním si učitel promýšlí obsah a průběh vyučovací jednotky. Stanovuje výukové cíle, kterých chce dosáhnout, kombinuje vhodné formy a metody vyučování, připravuje

pomůcky, vyhledává zdroje informací, promýšlí souvislosti atd. Plánování vyžaduje značnou míru kreativity, cílem učitele je, jak už víme, předvést svůj předmět pro žáky zajímavě.

Promyšlenou strukturu vyučovací jednotky je vhodné zpracovat písemně, učitel se k ní může kdykoli později vrátit a využít ji nebo jejích částí opakovaně.

Pro upřesnění uvádíme tři typy přípravy na vyučovací jednotku podle S. Ryse⁷³:

- a) **První typ** „blesková příprava“ odpovídá na otázky: *Co? Jak?* Učitel vymezí obsah, promyslí metody a prostředky. O výukových cílech předpokládá, že jsou zakomponovány do obsahu učiva uvedeného v učebnici. V praxi se s takovou prací „podle učebnice“ často setkáme. I pečliví učitelé z nedostatku času někdy tohoto typu přípravy užijí. Efektivní učitelé však obvykle plánují pečlivěji. Víme, že zkušený učitelé věnují přípravě daleko delší dobu než začátečníci! Učebnice jen někdy obsahují výukové cíle, které by popisovaly cílové chování žáka apod. Tyto cíle však jsou, jak víme, důležité i proto, abychom věděli, co a jak hodnotit. Pokud přípravu na vyučování ztotožní učitel s tím, „co má žákům říci, pravděpodobně založí hodnocení na tom, jak přesně mu to žáci zreprodukují.
- b) **Druhý typ přípravy** odpovídá na otázky: *Co již bylo? Čeho chci dosáhnout? Jak a čím toho dosáhnout? Jaké bude mít tato hodina pokračování?* Při takto pojaté přípravě již učitel pracuje s cíli popisujícími, čemu se mají žáci naučit a na jaké úrovni, zařazuje vyučovací jednotu do obsahových a časových souvislostí s tím, co bylo, a tím, co bude. To se prakticky projevuje např. opakováním učiva z minulé vyučovací jednotky, zadáním úkolů na příště. Tento typ přípravy je nejčastější.
- c) **Třetí typ** je nejnáročnější. Mohli bychom jej charakterizovat těmito otázkami: **Cíle** – *co chci, čeho zamýšlím dosáhnout?* Sem by patřila formulace cílového chování žáka. **Jakými prostředky chci těchto cílů dosáhnout?** **Obsah učiva** – stručný nástin. **Volba vyučovacích metod, didaktických pomůcek a technik, metodický postup.** **Zvláštní didaktická hlediska:** *Jaké mají žáci o tématu předběžné znalosti, možná nesprávná pojetí? Jak budu žáky aktivizovat? Jak zajistím časovou a obsahovou kontinuitu obsahu učiva? Jak zajistím diferencovaný a individuální přístup k žákům? Jaké učební úlohy je potřeba připravit k procvičování a kupeňování učiva (včetně domácí práce pro žáky)? Jaká jiná hlediska (např. hygienická) je třeba respektovat?* **Výchovné možnosti:** *Jak mohu učiva i průběhu vyučování výchovně využít (se zřetelem k celku třídy i k jednotlivcům)?* **Organizace vyučovací jednotky:** *Které pracovní podmínky si musím zabezpečit? Jaký*

⁷³ RYS, S. Příprava na vyučování. 1. vydání. Praha: SPN, 1970. 115 s. s. 56-59.

organizační typ vyučovací jednotky bude mé metodické koncepci nejlépe odpovídat? Časový projekt vyučovací jednotky: Kolik času mohu věnovat jednotlivým fázím vyučovací jednotky? Kolik času si vyžádá domácí příprava žáků na další vyučovací jednotku? K realizaci přípravy: Jak budu zajišťovat pracovní součinnost žáků? Jak budu zajišťovat pracovní výsledky žáků?

Ačkoli je plán vyučovací jednotky hotov, učitel se k němu znovu vrací, porovnává ho se skutečnou výukovou situací a hodnotí úspěšnost vlastní práce. Zaznamenává možné problémy, odstraňuje nedostatky a doplňuje doporučení pro příští využití.

Některé zdroje uvádí, že „dostatek času věnovaný plánování a promýšlení učebních cílů a jejich uspořádání je jednou z charakteristik dobrého učitele“⁷⁴. Připravit se na vyučování znamená nenechat svou úspěšnost a autoritu náhodě. Je to možnost, jak se vyvarovat zmatku v jednotlivých činnostech, dosavadních znalostech žáků, rozpakům z toho, že nevíte, co dál dělat, vlastní nejistotě, nečinnosti žáků, poklesu kázně a současně autority atd. Je nezbytné žáky dostatečně zaměstnat, ale pozor, „přetěžování vyučovacích jednotek aktivitami, je chybou. Pokud si učitel naplánuje více, než je zvládnutelné, vede ho to k uspěchanosti, neklidu, netrpělivosti a k direktivnosti v jeho chování.“⁷⁵

4.1.2 Pravidla a systémy

Nedílnou součástí podpory autority je zavedení jasných pravidel a systémů a jejich důsledné prosazování. Více uvádíme ve 3. kapitole Komunikace.

4.2 Motivovat a být oblíbený

Nelze přimět žáka, aby měl zájem o předmět i učitele, a respektoval je, jestliže on sám nechce. Snahou, cílem i prostředkem pro každého učitele je tedy vzbuzení a udržení skutečné vnitřní aktivity žáka, a to všemi dostupnými pedagogicky přijatelnými prostředky.⁷⁶ Prostředků motivace je nesčetně mnoho, zájem žáků může učitel podněcovat například svým postojem k předmětu, k sobě samému, k žákům, ke světu a životu obecně.

⁷⁴ OBST, O. a kol. Příprava na vyučování. In *Školní didaktika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 447 s. ISBN 80-7178-253-X. s. 354.

⁷⁵ BROCKMEYEROVÁ, J. Didaktické myšlení a jednání učitele fyziky: Cvičení z didaktiky fyziky. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. 193 s. s. 48.

⁷⁶ Srv. PODLAHOVÁ, L. První kroky učitele. 1. vyd. Praha: TRITON, 2004. 210 s. ISBN 80-7254474-8. s. 80-88.

metodami a formami výuky, hodnocením, odměnami a tresty, zkrátčeně tím, co rozvádíme v této práci a mnohým dalším.

Tři způsoby motivace žáků podle Kyriacoua⁷⁷

- a) Učitel odhodlaný pracovat na vzájemném vztahu s žáky využívá **vnitřní motivace**. Ta je spojena s tím, do jaké míry se žáci zapojují do aktivit z důvodů uspokojení zvědavosti a zájmu o vyučované téma, nebo z důvodů získání schopností a dovedností plynoucích z činnosti. Závisí na podnětnosti učebních činností. Získání daných dovedností je cílem samo o sobě, nikoli prostředkem k dosažení dalších cílů. **Jak na to:** vybírat pro žáky zajímavá témata, dát žákům možnost volby, vnášet do vyučování něco nového, neznámého, co žáky láká k objasnění nebo vyzkoušení.
- b) O něco méně účinná, ale také důležitá je **vnější motivace**. Znamená účastnit se činnosti, ne pro uspokojení potřeb, ale za účelem dosažení jiného cíle (dobrá známka, obdiv spolužáků, nové kolo atd.). **Jak na to:** odměny a výhody, které pedagog žákům nabízí, musí být pro žáky žádoucí, jejich získání nesmí podkopávat důležitost činnosti, ani zraňovat ty, kteří ji nezískali. Nesmí také vést k přehnané soutěživosti. Mocným motivujícím prvkem je upřímná věrohodně používaná pochvala, která výslovně souvisí s úsilím a výsledky žáka.
- c) Uznávaný učitel své žáky ani nepřeceňuje, ani nepodceňuje, je na žáky přiměřeně náročný. Dává jim možnost zažít **očekávání a pocit úspěchu**. A to účastí na činnosti, ve které budou mít pravděpodobně úspěch. Většina žáků se nebude snažit uspět v činnosti, o které si myslí, že je příliš náročná a že nemají šanci na úspěch. Velkou motivací nejsou ani příliš snadné úkoly, optimální jsou úkoly obtížné, ale dosažitelné. **Jak na to:** je nutno zvážit možnosti žáků a probraného učiva, nezbytný je projev důvěry v žáka, očekávání jeho zdatu a včasná pomoc při větších obtížích.

Ještě několik rad, jak probouzet zájem žáků:

- a) „Sami projevujte zájem – buďte pro svůj obor nadšení.
- b) Ukazujte, jaký význam má váš obor ve skutečném světě. Noste do hodin předměty z praxe, pouštějte instruktážní filmy, hovořte o konkrétní aplikaci učiva, začleňte do vyučování návštěvy odborníků a exkurze.
- c) Využívejte tvořivosti a sebevyjadřování žáků.
- d) Přesvědčujte se, že se žáci aktivně zapojují do výuky.

⁷⁷ Srv. KYRIACOU, Ch. Klíčové dovednosti učitele. Cesty k lepšímu vyučování. 3. vydání, Praha: Portál, 2008. 155 s. ISBN 987-80-7367-434-2. s. 82.

- e) Pravidelně obměňujte činnost žáků.
- f) Využívejte překvapení a neobvyklých činností.
- g) Zadávejte třídě soutěživé a problémové úlohy.
- h) Dávejte žákům hádanky, na které jim později sdělíte správnou odpověď.
- i) Propojte učení s tím, co žáky zajímá mimo školu.
- j) Dodejte svému oboru osobní rozměr.⁷⁸

4.3 Vyučovací metody, organizační formy vyučování a autorita

Jak jsme se již dozvěděli, motivovat žáky a jejich úctu si může učitel získávat prostřednictvím různých zajímavých aktivit, podívejme se tedy na některé metody a formy vyučování.

4.3.1. Vyučovací metody

Velmi zjednodušeně můžeme o vyučovacích metodách říci, že slouží k realizaci vytyčených cílů vyučování. Maňák je charakterizuje jako „koordinovaný systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáka, který je zaměřen na dosažení učitelem stanovených a žáky akceptovaných výukových cílů.“⁷⁹

4.3.1.1 Slovní metody. Aneb jak s nimi zacházet a nebýt lapen do pastí

Slovní metody prostupují celé vyučování, nelze se bez nich obejít, proto se jim věnujeme více než jiným, ačkoli pro žáka nemusí být nejatraktivnější.

Slovní metody jsou sice nejrychlejším a nejúčinnějším prostředkem přenosu informací, současně by se však pro učitele mohly stát pastí. Žáci si jen stěží budou vážit učitele, který není schopen vyjadřovat své myšlenky a který je nic nedokáže naučit. Nebýt lapen do takové pastí znamená dbát na srozumitelnost a jasnost obsahu, techniku řeči (pečlivou výslovnost, tempo, rytmus atd.), citovou zabarvenost a také schopnost naslouchat.

Monologické metody (např. vysvětlování, přednáška, instruktáž)

Vyžadují odborné znalosti a dovednosti a obzvláště potom schopnost vysvětlovat jasně. Učitel může být odborníkem na svůj předmět, může mít dobrou vůli předat své vědomosti

⁷⁸ PETTY, G. Moderní vyučování. 5. vydání. Praha: Portál, 2008. 380 s. ISBN 978-80-7367-427-4. s. 48.

⁷⁹ MAŇÁK, J. Nárys didaktiky, Brno: PedF MU, 1990. 104 s. ISBN 80-210-3123-9. s. 66.

žákům, ale není to nic platné, jestliže: předává neuspořádané informace, vysvětlení obsahuje příliš mnoho (ačkoli pro odborníka důležitých) informací, je příliš složité, obsahuje mnoho nepodstatných (problému se netýkajících) informací, mluvčího ovládají negativní emoce atd.

Dobré vysvětlení by podle Pettyho⁸⁰ mělo:

- a) Obsahovat jen informace podstatné pro jasný a logicky uspořádaný popis vysvětlované skutečnosti.
- b) Být vystavěno výhradně na znalostech, které posluchač již má.
- c) Být přizpůsobeno posluchačům i za tu cenu, že budou vynechána fakta, která odborník v daném oboru (učitel) může pokládat za podstatné detaily.
- d) Být předkládáno trpělivě a přesvědčivě.

Tab. 8 Jak vysvětlovat⁸¹

1) Vycházet z žákových dosavadních znalostí a zkušeností		
↓		
Proč?	→	vysvětlení, která se nevztahují k našim současným znalostem, jsou beze smyslu, nové informace nemáme s čím spojit, čím je podložit
↓		
Co to obnáší?	→	znalost předmětu, žáků a jejich předchozího učiva, důkladné plánování
2) Zjednodušovat, předávat podstatné, zdůrazňovat klíčové věty, vytvářet přehledy a logické řetězce		
↓		
Proč?	→	žák má omezený objem krátkodobé paměti
↓		
Co to obnáší?	→	pečlivou přípravu (zjednodušování je velmi obtížné), vybrat a předat dál jen podstatné (podrobnosti lze doplnit po osvojení nové látky)
3) Systematicky uspořádat a zajistit orientaci		
↓		
Proč?	→	pouze systematizovaný materiál může přejít z krátkodobé do dlouhodobé paměti
↓		
Co to obnáší?	→	zavést logický systém, průběžně žákům sdělovat, na jakém místě v systému se právě nachází
4) Využívat analogie, přirovnání a vizuální převedení		
↓		
Proč?	→	žáci je mají rádi a dobře si je pamatují
↓		
Co to obnáší?	→	opět důkladnou přípravu

⁸⁰ Srv. PETTY, G. Moderní vyučování. 5. vydání. Praha: Portál, 2008. 380 s. ISBN 978-80-7367-427-4. s. 120.

⁸¹ Srv. PETTY, G. Moderní vyučování. 5. vydání. Praha: Portál, 2008. 380 s. ISBN 978-80-7367-427-4. s. 131.

5) Dovést ad absurdum



Proč? → slouží to k odnaučení chybné myšlenky demonstrováním toho, že vede k naprosté absurditě



Co to obnáší? → klidný, trpělivý přístup, pohotové reakce

6) Vyjadřovat se jednoznačně



Proč? → pro vyvarování se nejasností a omylů



Co to obnáší? → přemýšlet o sdělování

Monologické slovní metody je vhodné a velmi efektivní doplňovat názorně, spojovat teorii s praxí. Jsou také možností učitele ohromit žáky a přiblížit se jim smyslem pro originalitu a praktickými dovednostmi (např. pokusy, zacházení s PC, interaktivní tabulí).

Dialogické metody

Jako další uvádíme dialogické metody, které jsou pro žáky z hlediska zainteresovanosti zajímavější.

Jedná se o ty metody, které „jsou založeny na přímé interakci mezi vyučujícím a žáky nebo mezi žáky navzájem, předpokládají jejich vzájemnou komunikaci.“⁸² Žák již jen pasivně nenaslouchá učiteli, dává mu příležitost uplatnit dosavadní znalosti, vyjádřil své názory a pocity. Dělí se s ostatními o své zkušenosti, získává představu o názorech a pocitech ostatních. Mimo to se učí naslouchat druhým, tolerovat je a jejich názory (i odlišné od jeho vlastních). Učí se sebeovládání. Osvojuje si tedy schopnosti, které by mohly napomoci porozumění učiteli a uznání jeho hodnot.

Pro rozvoj a upevňování zmíněných schopností je nutná podpora učitele. Nejen žák, ale i vyučující se musí umět ovládat, naslouchat druhým, tolerovat je a jejich názory. Pokud by tomu tak nebylo, nemohla by být řeč o dialogu. Navíc učitel, který uznává jediné svoji pravdu, velmi rychle ztratí oblíbenost, s ní úctu a důvěru žáků, asi není nutno vysvětlovat, že tato cesta ke zhodnocování autority nevede.

Čemu by měl učitel věnovat pozornost, aby v očích žáků nepropadl a aby byl schopen stav jejich vztahu (učitel-žák) zachytit a rozluštit?⁸³

- Musí žákům **naslouchat** a věnovat pozornost verbálním i neverbálním podnětům ze strany žáků.
- Jestliže žákovi nerozuměl nebo ho zcela nepochopil je na místě užít tzv. **odrážení**.

Jedná se o proces téměř doslovného opakování toho, co žák řekl. Odrážení se užívá

⁸² SKALKOVÁ, J. Obecná didaktika. 1. vydání. Praha: ISV, 1999. 192 s. ISBN 80-85866-33-1. s. 174.

⁸³ Srv. KALHOUS, Z. Výukové metody. In *Školní didaktika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 447 s. ISBN 80-7178-253-X. s. 320-321. (Shapiro)

zřídka, jinak by mohlo vést k tomu, že si žáci navzájem přestanou naslouchat (*Proč bych naslouchal Evženovi, když mi to učitel řekne ještě jednou a lépe?*).

- c) Na podobném principu je založeno **vyjasňování**, které učiteli poskytuje prostor pro spojování jednotlivých myšlenek žáků, formulaci nových pojmů a jejich porozumění. Například: „*Během dnešní diskuse jste udělali následující závěry o...*“ „*Znamená to, že si myslíte, že...*“ Žák má nyní šanci zvážit (souhlasit nebo nesouhlasit) nové myšlenky a názory, které vyslechl. Vyjasňování pomáhá žákům i učiteli rozvinout nové možnosti porozumění tématu, tím že vytvoří různé vzory myšlení.
- d) Dobrý učitel nezavrhne myšlenky žáků, které nepochopil, naopak dává žákovi prostor na upřesnění. Někdy je zapotřebí podat žákovi pomocnou ruku, tím že se ho **zeptá**. Užití otázek je velmi užitečné, ale vše má své meze, nejedná se přeci o výsledky.

Uvádíme několik námětů, jak užívat otázky.

- **tažte se otázkou s otevřeným koncem:** *Mohl bys mi říci více? – Jak se cítíš? – Je zde ještě něco, co bys nám chtěl říci?*
 - **ptejte se vždy jen jednou otázkou;** nepouštějte se do série otázek najednou; ponechte žákům čas odpovídat vždy jen na jednu otázku
 - **poskytněte žákovi možnost odpovědět** na otázku; učitel někdy klade žákům otázky a odpovídá na ně sám
 - **ověřte si žákovi odpovědi;** potvrďte žákovu odpověď poděkováním za účast, pokud podá nesprávnou odpověď, buďte k němu vlídní a potom vše vysvětlíte správně
 - **dejte žákovi oddechový čas;** při zadávání otázek sledujte známky nervozity, strachu nebo neschopnosti odpovědět; zareagujte po chvíli a řekněte: *Zdá se, že už jsi přemýšlel dost dlouho, chceš více času, nebo ti mám raději s otázkou pomoci?*
 - **zakończte v pozitivním tónu;** dejte žákům najevo, že vaše otázky nejsou snadné a že udělali kus práce, když se podělili o své myšlenky
- e) Umožněte žákům rozvíjet myšlenky prostřednictvím **hledání příkladů a ilustrací**. Prostě se zeptejte: *Mohl bys nám uvést nějaký příklad nebo popsat to, co ses pokoušel říci?* Pro žáky je totiž často jednodušší uvést příklady, aby svou myšlenku vyjádřili.

Dodrží-li učitel alespoň základní pravidla dialogických metod, pravděpodobně přesvědčí žáky, aby se zapojili aktivně do výuky, zajistí si jejich pozornost a z velké části

předejde nepozornosti a vyrušování. Navíc na případné prohřešky žáků může reagovat ihned, případně zjednat nápravu. Neměl by zapomínat na kladné reakce, pokud žák odpoví správně, nebo prokáže značné úsilí. Pocit úspěchu je totiž pro žáka silnou motivací k další spolupráci.

4.3.1.2 Další zajímavé metody

Brainstorming

Zajímavou pro učitele i žáky je metoda zvaná brainstorming (burza nápadů). Slouží k hledání nových řešení problémů. Vyžaduje, aby všichni její účastníci v průběhu stanoveného času zformulovali co nejvíce spontánních nápadů k danému problému. Tyto náměty se zapisují na tabuli, aby provokovaly k dalším myšlenkám. Jednotlivé nápady se v průběhu stanovené doby nekritizují. Teprve po přestávce se analyzují a hledá se v nich racionální jádro.⁸⁴ Pro žáky je to zábavný způsob, jak se projevit a přesvědčit o svých kvalitách bez obav, že budou za možnou nesprávnou odpověď káráni. Ale pozor tato metoda neprovokuje žáky pouze k myšlenkám týkajících se tématu. Především u žáků, kteří nejsou zvyklí dostávat prostor vyjádřit se, by měl učitel počítat s možností, že vykřiknou něco nevhodného, a měl by si předem promyslet svou reakci. Vhodné by bylo nemístnou poznámku v klidu přejít, vůbec na ni nereagovat, přeslechnout ji, tím ukážete, že takové projevy jsou bezcenné, zbytečné a že ve vašich hodinách pro ně není prostor. Pozor, nezvládnutí emocí či zbytečné upozorňování na výroky by jim mohly poskytnout živnou půdu. Pokud se nežádoucí projevy opakují, může se učitel pokusit s žákem po hodině promluvit. Jinou situací je, když se svými poznámkami snaží blýsknout více žáků, pak by bylo asi na místě (i přes protesty spolupracujících žáků), činnost zastavit, nebo ukončit, projevit lítost nad nezdařenou prací slovy typu: *„Je mi líto, že jsme nemohli dospět k závěru a že jste současně přišli o překvapení. Ale je zřejmé, že dnes nemáte tu správnou náladu řešit náročné úlohy. Možná se o to pokusíme jindy.“*

Vrstevnické vyučování jako možnost uznání práce učitele

Žák má za úkol vyložit ostatním určitou látku, nejprve ji zpracovává a konzultuje s učitelem, potom ji přednese v hodině. Výhodou této metody je komunikace mimo vyučování (možnost bližšího poznávání a zlepšení vztahu). Dalším přínosem je, že žák na vlastní kůži zakusí nesnadnost učitelské práce, možná si jí potom začne více vážit. Setká se s problémy např. při plánování svého výstupu, s nepozorností svých spolužáků, s vlastní

⁸⁴ Srv. SKALKOVÁ, J. Obecná didaktika. 1. vydání. Praha: ISV, 1999. 192 s. ISBN 80-85866-33-1. s. 177.

trémou, s tím, že spolužáci nepochopí jeho výklad atd. Na druhou stranu, pokud se (alespoň část) vydaří, bude odměněn pocitem úspěchu za dobře odvedenou práci, který umocní kladné hodnocení učitelem a ostatními žáky.

Děti mají rady hry

„Hry mohou zapojovat žáky velmi intenzivně do výuky a přimět je k takovému soustředění, jakého nelze dosáhnout pomocí žádné jiné metody. Díky zvýšenému zájmu a motivaci, jež jsou vyvolány kratší hrou, mohou nadto žáci získat k předmětu (a k učiteli) kladný vztah, který potrvá týdny.“⁸⁵

Podstatou her je osvojování si znalostí a dovedností prostřednictvím herních situací. Učení má nenásilný a spontánní charakter. To, že je tato metoda na přípravu a realizaci pro učitele značně náročná, snadno vyváží řada výhod, které přináší. Vede k sebekontrolě žáků, podporuje rozvoj jejich sociálních dovedností, motivuje k vyšším výkonům.

Hry jsou příjemným zpestřením pro kterýkoli předmět, jejich zařazení do výuky a úspěšnost závisí na kreativitě a organizačních schopnostech učitele a na situaci ve třídě.

Konkrétně se jedná o tyto metody: **univerzálně použitelné hry** slouží například k procvičování nebo kontrole znalostí žáků, **situační a simulační metody** nastiňují skutečné problémy, které se mají žáci pokusit řešit, podobné je i **hraní rolí**. Speciální skupinou her jsou **soutěže**, s těmi by měl učitel zacházet opatrně, hrozí nebezpečí nezdravé rivalryity mezi žáky.

Problémové metody a projekty

Těmito metodami dává učitel žákům prostor pro jejich samostatnost, tvořivost a vynalézavost. I v tomto případě by měl učitel žákům předložit zajímavé téma, dát jim na vědomí, že jim věří a očekává výsledky a zdůraznit zodpovědnost, kterou nesou za svou práci.

4.3.2 Organizační formy

S realizací jednotlivých metod úzce souvisí organizační formy výuky. Také ty se podílejí na tom, jak se bude žák ochotný zapojit do plnění úkolů přednesených učitelem, zda budou uspokojeny žákovy potřeby a zájmy a zároveň splněny stanovené cíle.

⁸⁵ PETTY, G. 2008. Moderní vyučování. 5. vyd. Praha: Portál, 2008. 380 s. ISBN 978-80-7367-427-4. s. 188.

Individuální výuka a hromadná výuka

Individuální výuka je velmi efektivní forma vyučování. Učitel pracuje s jednotlivými žáky individuálně, to přispívá k bližšímu poznávání, hlubšímu vztahu a vzájemnému respektu. To je zároveň podmínkou individuální výuky. Učitel upravuje učivo podle potřeb žáka, volí specifický vyučovací postup, metodu a prostředky tak, aby co možná nejlépe vyhovovaly žákovi.

Z. Solfronk ji popsal takto:

- a) „Žáci jsou zpravidla shromáždění v **jedné místnosti**, jsou **různého věku**, **různé úrovně vědomostí**, jejich **počet je různý**.
- b) **Jeden učitel** vyučuje, resp. řídí činnost vždy jednotlivých žáků. Každý pracuje individuálně, navzájem nijak nespolupracují.
- c) **Učivo je stanoveno pro každého žáka zvlášť**, nejsou žádné společné učebnice ani jiné prostředky sdělování učiva.
- d) **Doba vyučování je volná**, není přesně určena v časových jednotkách v průběhu dne ani během roku.
- e) **Rozmístění žáků a věcných prostředků je libovolné** a není nijak přesně určeno.“⁸⁶

Tento typ vyučování je charakteristický spíše pro výuku hudební nebo výtvarné výchovy a jazyků, než pro běžné školní vyučování. Nejrozšířenější a nejčastější formou je hromadná výuka, která je charakteristická tím, že v jedné místnosti jsou (třídou tvoří) žáci stejného věku, všichni jsou naráz v (na sebe navazujících) učebních jednotkách vyučování témuž (frontální výuka). Ačkoli je z hlediska produktivity práce učitele výhodná, na žáka, jeho zájmy a potřeby se příliš neohlíží. Vzájemnému poznávání a utváření osobnějších vztahů učitele a žáka (podmínce neformální autority) příliš nepřeje. Zohlednění žáků a zjednodušení organizace práce učitele přinesla diferencovaná výuka (seskupování žáků do homogenních skupin podle určitých kritérií), ale ani ta není pro budování pozitivních vztahů velkým přínosem.

Skupinové, týmové, kooperativní vyučování

Proč vytvářet skupiny, týmy, proč vůbec spolupracovat? Petty na tuto otázku odpovídá: „Představte si činnost, která vás skutečně baví, a vsadím se s vámi, že buď vyžaduje účast dalších osob, anebo by byla ve více lidech zábavnější. Představte si činnost, kterou nemáte rádi – jsem přesvědčen, že když ji budete vykonávat společně s někým jiným, bude vám méně nepříjemná.“⁸⁷ Myslíme, že toto je velmi výstižná myšlenka a každý učitel by ji měl

⁸⁶ SOLFRONK, Z. Organizační formy vyučování. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. 67 s. ISBN 80-7066-334-0. s. 20-21.

⁸⁷ PETTY, G. 2008. Moderní vyučování. 5. vyd. Praha: Portál, 2008. 380 s. ISBN 978-80-7367-427-4. s. 174.

zvážit, než práci ve skupinách odmítne. Učitele, který dovolí z nepříjemné práce udělat snesitelnou a z příjemné ještě příjemnější, si žáci lehce oblíbí.

Vycházka, exkurze, výuka v muzeu, v ZOO, apod.

Důkazem toho, že nám záleží na předmětu, ale i na žákovi, je uspořádání nezvyklého, přesto velmi přínosného vyučování. Takové propojení teorie se skutečným světem, jako jsou různé vycházky, exkurze, výuka v „neškolním“ prostředí, je silným zážitkem. Z takových hodin si žáci pamatují více, mají dobrý pocit z nového a pravděpodobně se budou těšit na další netradiční formu výuky. Přestože je příprava těchto organizačních forem náročná, měl by ji učitel zvážit, mohou totiž jeho předmětu i jemu samému přinést oblibu u žáků.

4.5. Jak hodnotí vážený učitel

Již víme, že průběh výuky ovlivňuje to, zda má učitel u žáků autoritu. Také už víme, že na ni působí (z oblasti vyučovacího stylu) připravenost na vyučovací jednotku, vhodná motivace žáků, atraktivní metody a formy výuky. Nyní ještě přidáváme kontrolu a hodnocení výkonů žáků. Podle Slavíka představují školní hodnocení „všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají.“⁸⁸ Máme za to, že cestu k váženosti si dokáže najít učitel, který hodnotí spravedlivě, bere ohled na žáka a jeho možnosti, užívá popisného jazyka, jeho hodnocení poskytuje zpětnou vazbu.

4.5.1 Funkce vhodného hodnocení

Cílem kontroly a hodnocení není žáky nachytat a následně zničit, takový přístup by byl patrně nepřekonatelnou překážkou pozitivní spolupráce žáka s učitelem. Jaké jsou skutečné funkce hodnocení uvádíme v následujícím přehledu:

- a) Učitel prostřednictvím hodnocení získává **zpětnou vazbu** o úspěšnosti své práce (jak se mu podařilo dosáhnout zamýšlených cílů). Je nezbytná pro odhalení vlastních chyb a nedostatků a jejich následné odstranění (např. *Pokud má více žáků špatné výsledky, je to signál pro učitele zamyslet se, kde vznikla chyba a jak by ji bylo možné napravit a do budoucna jí předcházet.*).

⁸⁸ SLAVÍK, J. Hodnocení v současné škole. vydání. Praha: Portál, 1999. 190 s. ISBN 80-7178-262-9. s. 23.

- b) Hodnocením **poskytuje učitel zpětnou vazbu žákům**, informuje je o jejich výkonu a prospěchu. Proto by i žáci měli mít co nejpřesnější představu o standardu, kterého mají dosáhnout. Učitelovo hodnocení by mělo být formulováno co nejpřesněji, aby bylo žákovi jasné, v čem má zlepšit svoji práci.
- c) Úspěšný učitel hodnotí žáky tak, aby je **motivoval**. Pobízí je, aby si lépe zorganizovali svou práci, učili se tomu, co se po nich žádá, a tak dosáhli lepšího hodnocení. Informace o úspěšnosti v náročném úkolu je velmi účinným zdrojem motivace.
- d) Hodnocení slouží jako **podklad pro vedení záznamů o prospěchu žáka**, které umožňují učiteli seznámit se s možnostmi a potřebami žáka a správně rozhodovat o dalších výchovně-vzdělávacích postupech. Také **poskytuje doklady o momentálním prospěchu** a dosažené úrovni žáka.⁸⁹

Doplňujeme ještě dvě důležité funkce, ty u žáků pomáhají vytvořit vlastnosti, schopnosti a postoje, které jsou pro váženost učitele velmi přínosné:

- e) Obratný učitel dokáže vhodným hodnocením **formovat pozitivní vlastnosti a postoje** a odstraňovat negativní postoje žáků.
- f) Autoritu učitele posílí také využití hodnocení **podporující rozvoj sebepojetí, sebekontroly a sebehodnocení žáků**.⁹⁰

4.5.2 Projevy kvalit učitele v hodnocení

Hodnocení dává učiteli jedinečnou možnost projevit zájem o žáka, pochopení, ochotu, poskytnout pomoc a podporu žákovi, schopnost nenechat se ovládat emocemi, smysl pro spravedlnost a fér hru atd. Zkrátka přesvědčit žáky o svých kvalitách a získat je na svou stranu.

Co všechno tedy učitel vkládá do hodnocení, aby žáky přesvědčil o své úctyhodnosti:

- o **Spravedlnost, fér hru, smysl pro organizaci.** K hodnocení výsledků žáků musí učitel přistupovat zvlášť zodpovědně. Již v tematickém plánu si stanoví cíle výuky, se kterými žáky před vyučováním seznámí (žáci se dozví, kam bude jejich učení směřovat a co by měli znát a umět, aby dosáhli požadovaného hodnocení). Během, či na konci vyučovacího procesu učitel prověřuje, jak si žáci stanovené cíle osvojili. Toto by velmi dobře vystihla následující věta: „Řekni jim, co se naučí, nauč je, co

⁸⁹ Srv. KYRIACOU, Ch. Klíčové dovednosti učitele. Cesty k lepšímu vyučování. 3. vydání. Praha: Portál, 2008. 155 s. ISBN 987-80-7367-434-2. s. 121-122.

⁹⁰ Srv. OBST, O. Hodnocení výsledků výuky. In *Školní didaktika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 447 s. ISBN 80-7178-253-X. s. 366-385.

jsi jim slíbil, a vyzkoušej je z toho, co jsi je vyučoval.“⁹¹ Znamená to nezkoušet žáka z toho, čemu nebyl vyučován.

- **Pochopení, zájem o žáka, schopnost nenechat se ovládat emocemi.** Dalším bodem, na který nesmí učitel nikdy zapomenout při kontrole znalostí a dovedností žáka, je nezájatost a nestrannost, jinými slovy nesmí se nechat zviklat např. osobními spory, sympatiemi, minulými výkony, chováním apod.
- **Zájem o žáka, ochotu poskytnout pomoc a podporu žákovi.** Učitel by měl být schopen své hodnocení zdůvodnit, poskytnout žákovi zpětnou vazbu, upozornit na chyby a nedostatky, pomoci mu s jejich pochopením a zajistit, že je žák napraví. Vyučující by také neměl slepě dávat špatné výsledky za vinu pouze žákům.
- **Smysl pro spravedlnost, pochopení, snahu poznávat žáka.** Každý žák by měl být zkoušen a hodnocen s ohledem na své možnosti.

4.5.3 Alternativní hodnocení versus tradiční hodnocení

Úrodnou půdu takovému hodnocení (které je pro žáky důkazem učitelových kvalit) poskytují některé alternativní přístupy, několik jich zde uvádíme:

- a) **Autentické hodnocení**, neboli zjišťování znalostí a dovedností v situacích blížících se realitě. Je specifické tím, že soustřeďuje větší pozornost na úkoly důležité pro praktický život, například na výrobky, exponáty nebo výkony, spíše než na správné nebo špatné odpovědi v uměle vytvořených testech. Zastánci autentického hodnocení tvrdí, že zmiňované úkoly poskytují učitelům lepší pohled na žákovy výkony než tradiční metody.
- b) **Portfolia** – zastánci tohoto způsobu hodnocení většinou právě usilují o autentické hodnocení. Proto prvky doporučené v portfoliovém hodnocení obsahují různé typy výrobků a exponátů, vyprávění, testů atd. V některých případech jsou žáci povzbuzováni k tomu, aby si udržovali portfolio stále vybroušenějších verzí důležitých úloh, například laboratorních zpráv, příběhů nebo uměleckých děl. Tím žák prokazuje trvalou práci na daném úkolu a může komentovat jednotlivá stadia procesu tvorby kvalitního díla.
- c) Velmi zajímavé jsou metody **vrstevnického hodnocení** (hodnocení žáka žákem) a metoda sebehodnocení. K hodnocení využívají prvků portfolia, například zpráv, které žáci píšou o sobě, záznamníků a deníků, spolu se schůzkami menších skupin

⁹¹ PASCH, M. Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině. 2. vydání. Praha: Portál, 2005. 416 s. ISBN 80-7367-054-2. s. 109.

a schůzkami celé třídy. Učitel zde vytváří podmínky pro to, aby se žák učil sebehodnocení, učil se hodnotit práci spolužáků a měl příležitost vyjádřit se i k vyučování a práci učitele.

- d) **Individualizované hodnocení** využívá i tzv. **kriteriální hodnocení**. To umožňuje pedagogovi s jistotou stanovit, zda odpovědi žáka dosahují předem stanovených standardů. Použití pevných standardů místo srovnávání žáků mezi sebou, jako vodítka pro definici úspěchu, teoreticky umožňuje všem žákům získat jedničku. Příklady kriteriálního hodnocení jsou **smlouvy o učení** (žáci jsou zde informováni o standardech, které musí splnit, aby získali požadované hodnocení), **mastery learning** (zastánci jsou přesvědčeni, že všichni žáci mohou úspěšně dosáhnout všech stanovených cílů, pokud jim v případě potřeby bude poskytnut dostatečný čas na studium).⁹² Doplňujeme ještě **formativní hodnocení**, které má podle Obsta umožnit cílenou radu, vedení a poučení zaměřené na zlepšení výkonů.⁹³ Odhalování chyb a nedostatků v práci žáka má smysl, když je východiskem k jejich odstranění.

Tyto metody kontroly a hodnocení přinášejí bezesporu celou řadu výhod, v hromadném frontálním vyučování ale naráží především na překážku času a nedostatečné motivovanosti vedení a učitele, a to vzhledem k náročnosti vytvoření vhodných podmínek. I přes značné obtíže prvky výše uvedených metod do vyučování čím dál více pronikají.

V současnosti se setkáme nejčastěji s **normativním hodnocením**. To je hodnocení znalostí a dovedností jednotlivých žáků ve vztahu k výkonům ostatních. Porovnává výkony žáků (často bez ohledu na jejich možnosti), od nejlepších po nejhorší, úspěch či neúspěch je vyjádřen známkami. Přestože je rychlé a poměrně snadné, má značné nedostatky: srovnává žáka s ostatními, není přesné (v každém předmětu mají jednotlivé známky jinou hodnotu, stane se, že stejný učitel, který nevědomě hodnotí tentýž výkon, udělí vždy jinou známku apod.), nedává žákovi postačující zpětnou vazbu. Učitel se zájmem o žáka a jeho pozitivní rozvoj může toto hodnocení doplnit (nebo nahradit) slovním hodnocením. Pomůže tak žákovi pochopit vlastní chyby a nedostatky a snadněji je odstranit. Žáka lépe pozná a na základě toho bude moci volit efektivní postupy, sledovat pokroky žáka. Všem žákům tímto hodnocením poskytuje stejné šance (místo vyčlenění těch, kteří mají nižší

⁹² Srv. PASCH, M. Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině. 2. vydání. Praha : Portál, 2005. 416 s. ISBN 80-7367-054-2. s. 110-114 .

⁹³ Srv. OBST, O. Hodnocení výsledků výuky. In *Školní didaktika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 447 s. ISBN 80-7178-253-X. s. 407.

výkon). To přispěje k vytvoření pozitivní atmosféry jak pro práci, tak pro posilování vzájemných vztahů (které jsou základním kamenem učitelovy autority).⁹⁴

4.6 Kázeň. Předcházení a řešení problémů

Kázeň a autorita spolu velmi úzce souvisí. Často se hovoří o tom, že pokud učitel nemá autoritu, nemůže si udržet kázeň. A také, pokud si učitel nedokáže udržet kázeň, žáci si ho přestanou vážit. Trochu to připomíná, a promiňte nám tu poznámku, problém, zda dříve byla slepice nebo vejce. Neslibujeme, že tento spor rozsoudíme, pro začátek se můžeme alespoň pokusit objasnit, co je kázeň a co ji podporuje.

Kázní rozumíme pořádek, řád, který je nutno dodržovat proto, aby mohlo vyučování dosáhnout vytyčených cílů. Zajištění a uchování pořádku z velké části závisí především na tom, **jak učitel dokáže efektivně vyučovat**. V podstatě to znamená dobře se připravit, pozitivně motivovat žáky a udržet si jejich pozornost prostřednictvím různých zajímavých, přiměřeně náročných činností, umožnit žákům zažít pocit úspěchu a dobře odvedené práce (s tím jsme se již v této kapitole setkali). To je prvním předpokladem kázně ve třídě, druhým jsou **adekvátní reakce na nežádoucí chování**. Na ně se nyní podíváme blíže. Prvním úkolem učitele je zjistit, co je příčinou takového chování. Nejčastěji se jedná o následující důvody (Kyriacou⁹⁵):

- a) **Nuda.** Žáci se začnou nudit, pokud je učební činnost příliš snadná-náročná, není podnětná, trvá dlouho, neudrží si jejich pozornost.
- b) **Dlouhotrvající duševní námaha.** Většina školní práce vyžaduje trvalé vynakládání duševního úsilí, to je pro každého žáka obtížné, někdy až nepříjemné.
- c) **Neschopnost splnit zadaný úkol.** Žáci nejsou schopni splnit úkol např. pro jeho náročnost, nebo nepochopení zadání.
- d) **Projevy sociálního chování.** Do vyučování mohou vstoupit projevy sociálních vztahů (konflikty, dokončování rozhovoru atd.).
- e) **Nízká sebedůvěra žáka vzhledem ke školní práci.** Neochota zapojit se do práce někdy plyne ze strachu z neúspěchu, ze selhání.
- f) **Problémy v emoční oblasti.** Nežádoucí chování některých žáků má kořeny v problémech v emoční oblasti (šikana, problémy s rodiči atd.), takoví žáci často nevhodným chováním usilují o pozornost.

⁹⁴ Srv. SKALKOVÁ, J. Obecná didaktika. 1. vydání. Praha: ISV, 1999. 192 s. ISBN 80-85866-33-1. s. 199.

⁹⁵ KYRIACOU, Ch. Klíčové dovednosti učitele. Cesty k lepšímu vyučování. 3. vydání. Praha: Portál, 2008. 155 s. ISBN 987-80-7367-434-2. s. 97-98.

- g) **Špatné postoje.** Pro určité žáky nemusejí dobré školní výkony znamenat pozitivní hodnotu. Pokud jim práce nevyhovuje, jejich úsilí polevuje.
- h) **Nepřítomnost negativních důsledků.** Objeví-li se nevhodné chování, musí učitel účinně reagovat, zaměřit se na co nejrychlejší znovuzapojení žáka do práce a odradit ho od toho, aby se příště opět choval nežádoucím způsobem.

4.6.1 Jak správně reagovat?

Než se učitel pustí do řešení jakékoli nepříjemné situace, měl by si uvědomit, že nejhorší možnou variantou (pro jeho autoritu) by bylo, kdyby připustil nervozitu, strach či vyvedení z míry. Naopak se snaží:

- vypadat klidně a sebejistě, někdy je nutné působit přísně až hrozivě
- být důsledný a držet se zásad
- prosadit definitivnost rozhodnutí (co řekne, to platí, nediskutuje)
- být tvrdý, ale spravedlivý
- reagovat co nejdříve

Pokud bude přesvědčivý, žáci nebudou mít zájem ho dále provokovat.

Petty⁹⁶ podává následující rady:

- a) Zarazte se v řeči a dívejte se na žáka, dokud si toho nevšimne. Hleďte mu beze slova do očí, pak pokračujte.
- b) Ukažte na žáka.
- c) Jmenujte žáka bez dalšího vysvětlení: „A nyní si, Pepo, probereme další příklad.“
- d) Položte žákovi otázku týkající se probírané látky. Požádejte žáka, aby vysvětlil ostatním určitou věc, jíž se právě v hodině věnujete.
- e) Přerušte to, co právě děláte, a požádejte žáka, aby svého chování nechal. Lze to učinit před ostatními, nejlepší je ovšem mezi čtyřma očima. Můžete využít následující přístupy:

⁹⁶ Srv. PETTY, G. 2008. Moderní vyučování. 5. vyd. Praha: Portál, 2008. 380 s. ISBN 978-80-7367-427-4. s. 96-98.

Tab. 9 Tři možnosti rozhovoru s žákem

Popovídání	Pohovor	Ostrá výtky
Nedirektivní partnerský dialog (Rozhovor na úrovni dospělý – dospělý) Učitel vlastně říká: „Myslím, že jsi své problémy ochoten a schopen vyřešit sám.“ „Respektuji tě jako člověka a mám pro tvé potíže celkem pochopení.“ Technika: Klad'te otázky, které jsou k podstatě věci, a poslouchajte: „Co ti připadá nejtěžší...?“ Řeč těla a styl: povzbudivé, přívětivé, naslouchající, akceptující Pravděpodobná reakce žáka: spolupráce	Rodičovský přístup Rozhovor na úrovni rodič - dospělý) Učitel vlastně říká: „Myslím, že k tomu, aby sis vyřešil svoje problémy, potřebuješ trochu přinutit.“ Technika: Stanovte jasné cíle; řekněte žákovi, jaké může očekávat důsledky, když je nesplní; posuzujte dosahování cílů (což může vyžadovat větší počet rozmluv) Řeč těla a styl: - (kontinuum) Pravděpodobná reakce žáka: poddajnost	Direktivní rodičovský přístup (Rozhovor na úrovni rodič - dítě) Učitel vlastně říká: „Jsi mizerný lump a nemám tě rád.“ „Neumíš si sám vyřešit svoje problémy.“ Technika: „TOP“ – tělesná blízkost, oční kontakt, položení otázky – (nebo užíjte metodu přeskakující gramofonové desky: „Proč jsi ne...? Uvědomuješ si co se mohlo stát?“) Řeč těla a styl: svrhované, prikazující, strohé, odsuzující Pravděpodobná reakce žáka: podrážděnost, ale poddajnost

- f) Při opakovaném nežádoucím chování je vhodné svou reakci stupňovat.
- g) Položte žákovi otázku týkající se jeho chování.
- h) Potrestejte žáka tím, že mu zadáte nějaký nepříjemný úkol, pokud možno takový, který se nevztahuje k práci v hodinách. Ujistěte se, že jej provede sám.
- i) Pohrozte žákovi, že ho přesadíte. Bude-li se problém opakovat, přesad'te žáka.
- j) Pohrozte žákovi, že bude sedět odděleně od ostatních. Bude-li se problém opakovat, posad'te ho od ostatních.
- k) Uložte mu povinnost, aby se vám pokaždé hodině hlásil a ukázal vám svou práci.
- l) Pohrozte žákovi, že jeho chování ohlásíte třídnímu učiteli (řediteli školy atd.). Bude-li se problém opakovat, ohlaste jim jeho chování. Sdělte to žákovi.
- m) Nezlepší-li se žákovo chování, dále to oznamujte učiteli, řediteli atd., dělejte to písemně a informujte je o tom, že máte kopie. Seznamte s tím žáka.
- n) Udělejte to, čím jste pohrozili.

4.6.2 Spravedlivé a smysluplné tresty

Pokud se rozhodne učitel trestat, měl by trest uložit co nejdříve a takovým způsobem, aby trestaný věděl, za co je trestán.

Než uložíme trest je nutné se ujistit, zda trestáme toho pravého „hříšníka“ a zda trestáme oprávněně. „Je těžkým výchovným prohřeškem, je-li dítě trestáno za něco, za co nemůže – a je výchovně zhoubné, je-li tak trestáno soustavně.“⁹⁷ Netrestáme rozhodně někoho za to, že trpí jakoukoli vrozenou nebo získanou vadou, naopak úkolem učitele je, aby takoví žáci netrpěli pocity méněcennosti. Za další netrestáme za nemoci, je známo, že počátky určitého onemocnění se často projeví nejdříve v chování dítěte (chová se jinak než dříve), ani za snížené nadání a také za následky drobného porušení mozku (snížená inteligence, neobratnost, neklid, roztěkanost překotnost reakcí a rozhodování atd.).⁹⁸

Nezbytné je věnovat pozornost tomu, aby trest odpovídal prohřešku. Příliš mírný trest neukázněného žáka od takového chování neodradí. A naopak pokud za menší přestupek udělí učitel ten nejvyšší trest, žák příště nebude mít co ztratit a klidně své chování vystupňuje, protože si bude vědom toho, že ze strany učitele nic horšího nepříjde.

Vztahu učitele a žáka mohou velmi ublížit tresty, do kterých se promítají učitelovy osobní problémy. Je pravděpodobné, že učitel, který se nechá zaslepit vlastními problémy, nebude vždy reagovat přiměřeně, že svůj hněv bude ventilovat i tehdy, nebude-li to třeba. Takové chování by mohlo vztahy mezi učitelem a žáky značně poškodit. Taktéž přehnané zdůrazňování vlastní síly a nadřazenosti vůči žákům by učitelově oblibě a váženosti příliš neprospělo.

Co bylo dříve, zda kázeň, nebo autorita, nemůžeme říci s naprostou přesností, ale mohlo by to být asi takto: Učiteli byla na začátku svěřena formální autorita, jeho hlavním úkolem bylo snažit se ji alespoň zachovat. Zpočátku se i žáci chovali ukázněně (ještě nevěděli, kam až mohou zajít). Aby dosavadní stav klidu a pořádku učitel co nejvíce prodloužil, musel žáky vhodným způsobem zaměstnat. Žáci soustředění na poutavou práci neměli čas ani chuť vyrušovat či chovat se jiným nevhodným způsobem. Čas od času se ale nežádoucí chování objevilo. Ani v takovém případě učitel neztratil hlavu a chování přiměřeně potrestal. A naopak vhodné chování hodnotil kladně. Tím, že žáky zaměstnal a ve vypjatých situacích neztratil tvář, si svou autoritu zachoval. Po nějaké době se u žáků

⁹⁷ MATĚJČEK, Z. Po dobrém nebo po zlém? O výchovných odměnách a trestech. 4. vydání. Praha: Portál, 1994. 109. s. ISBN80-85282-00-3. s. 54.

⁹⁸ Srv. MATĚJČEK, Z. Po dobrém nebo po zlém? O výchovných odměnách a trestech. 4. vydání. Praha: Portál, 1994. 109. s. ISBN80-85282-00-3. s. 54-64.

vytvořily potřebné postoje a návyky, posilování autority se tak stalo méně náročným. Kázeň se stala samozřejmostí.

4.6 Shrnutí

Pro autoritu učitele je důležité:

- **plánování a organizace vyučovací jednotky zajišťující plynulý a logický průběh**
- **zavedení pravidel (nejlépe pokud se na jejich stanovení podílí obě strany) a dohled nad jejich dodržováním (řídí se jimi žáci i učitel)**
- **odborné znalosti**
- **prezentace učiva pro žáky atraktivním způsobem (pomocí vyučovacích metod, organizačních forem, didaktických pomůcek atd.)**
- **objektivní hodnocení žáků, jímž poskytuje žákovi potřebnou zpětnou vazbu**
- **udržet kázeň žáků, tím zajistit vhodné prostředí pro práci žáků i učitele**

5. Některé další faktory ovlivňující autoritu učitele

5.1 Prestiž učitelského povolání

Autorita učitele se odvozuje také od respektu a úcty, kterým se těší ve společnosti, od společenské prestiže.

Podle výzkumů je povolání učitele českou veřejností hodnoceno jako vysoce prestižní, tedy vážené. Je to zřejmě dáno tím, že jak odborníci, tak veřejnost řadí povolání učitele k těm, která se vyznačují vysokou složitostí práce, náročností na vysokou kvalifikaci. Zajímavý je ale kontrast v názorech společnosti a učitelů samotných. Nejen, že se učitelé domnívají, že je prestiž jejich povolání nízká, ale nízké je i jejich profesní sebevědomí.⁹⁹ Jaké faktory ovlivňují posuzování prestiže a sebehodnocení učitelů nejvíce?

- nízké platové ohodnocení (ve srovnání s méně náročnými povoláními i s profesemi vyžadující vysokoškolskou kvalifikaci)
- zdánlivě snazší studium učitelství (a názory o nízké úrovni pedagogických fakult)
- vysoký stupeň feminizace učitelstva
- osobní zkušenosti z kontaktů mezi konkrétními učiteli a rodiči
- neexistenci objektivních kritérií pro posuzování efektu práce učitelů a s tím spjatá mnohdy nekvalifikovaná hodnocení z vnějšku (úředníci, rodiče, masová média)¹⁰⁰

5.2 Škola

Žáci a jejich rodiče budou pravděpodobně jinak hodnotit učitele a chovat se k němu podle toho, v jaké škole působí. Má-li tato škola **dobré jméno**, nebo naopak. Větší váženosti se patrně dostane učitel z všeobecně uznávané školy (rodiče mohou posoudit výchovně-vzdělávací výsledky školy, stupeň náročnosti uspět na této škole, atmosféru školy, zařízení, zda jsou učitelé odborníci, klienty školy-žáky atd.), než učitel ze školy, která má pochybnou pověst (pokleslá kázeň, výskyt drog, atd.).

Domníváme se, že autorita učitele je také ovlivněna **umístěním školy a angažovaností učitele**. Především v menší obci učitele každý zná, zná jeho osobní život a životní styl,

⁹⁹ Srv. PRŮCHA, J. Učitel. Současné poznatky o profesi. 1. vydání. Praha: Portál, 2002. 120 s. ISBN 80-7178-621-7. s. 29-31

¹⁰⁰ Srv. HAVLÍK, R. Výzkumy učitele a učitelské přípravy. In *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*. Praha: Ped. fakulta, 2002. s. 235. ISBN 80-7290-085-4. s. 108-109.

účast na mimoškolních aktivitách a jejich organizaci atd. Je zde možnost častého setkání, komunikace a vzájemného poznávání. Narozdíl od velkých městských škol, které mezi učitele, rodiče a žáky kladou propastnou anonymitu.

Aby škola v žácích probudila kladný vztah ke světu a poznání (což podpoří i kladný přístup k učiteli), musí škola vytvořit **vhodné prostředí**, tzn. takové, ve kterém bude možné předávat žákům důležité hodnoty a ve kterém je budou moci žáci přijímat, tedy prostředí podnětné, zdravé, příjemné. Prostředí školy by mělo zahrnovat vedle hmotných předmětů nezbytné vztahy, tedy vedle materiálního systému i systém duchovní. Všechny předměty a jevy, které vytvářejí prostředí (někdy to není na první pohled zřejmé), nesou určitý význam. Proto je důležité sladit prostředí s hodnotami, které chceme žákům předat a které si mají zvnitřnit.

Co dělá dobrou školu dobrou?

- a) „Důrazné, pozitivně orientované vedení vykonávané ředitelem a dalšími vedoucími pracovníky.
- b) Příznivá atmosféra a étos školy, na kterém se podílejí jak všemi sdílené a prosazované cíle a hodnoty, tak fyzické prostředí a technické podmínky ve škole, které jsou přitažlivé a podnětné.
- c) Vysoké a konzistentní požadavky na všechny žáky.
- d) Jasně a trvalé soustředění na vyučování a učení.
- e) Dobré a rozvinuté metody hodnocení prospěchu a vývoje žáků.
- f) Žáci se podílejí na životě školy.
- g) Škola vytváří dostatek podnětů, odměn a dalších prostředků, které žáky motivují k úspěchu.
- h) Zapojení rodičů do života školy a vzdělávání dětí.
- i) Žáci rádi přicházejí před vyučováním a po ukončení výuky zůstávají, aby mohli dělat něco zajímavého, využívat zařízení školy a bohaté nabídky činností.“¹⁰¹

¹⁰¹ DVOŘÁK, D. Sekundární škola: citlivé místo vzdělávacího systému. In *Školní didaktika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 447 s. ISBN 80-7178-253-X. s.367.

5.3 Žák

Různí žáci vidí učitele jinak. Například autorita učitele může být v jedné třídě značná, v jiné mizivá, jeden den jsou žáci vzorní, jiný pokoušejí učitele, odmítají spolupracovat atd., jedni učitele „berou“, jiní nikoli. Domníváme se, že to záleží mj. na **věku žáků** (velmi ovlivní postoj žáků k učiteli např. období dospívání, mladší žáci dávají přednost mladším učitelům, starší naopak spíše učitelům starším, zralejším), **pohlaví** (dívky preferují učitelky), **pohled vrstevnických skupin a jejich vůdců na učitele** (je možné získat si vedoucího žáka na svou stranu, přizpůsobí se i zbytek skupiny), na jejich **momentálním psychickém a fyzickém stavu** a na mnoha dalších **vnitřních a vnějších vlivech**, které na ně mohou působit.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6. Příprava výzkumu. Výzkum a jeho výsledky

V teoretické části jsme se seznámili s faktory ovlivňujícími autoritu učitele ve vyučování. Úkolem praktické části je prostřednictvím výzkumu ověřit, zda jsou námi stanovené vlivy důležité také z pohledu žáků.

6.1 Cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumu je zjištění skutečných činitelů podílejících se na učitelově autoritě. Zajímá nás tedy, jaké vlastnosti, schopnosti a dovednosti by měl učitel mít, aby si ho žáci vážili a aby u nich měl autoritu.

6.2 Formulace hypotéz

Náš výzkum je koncipován jako kvantitativní. Maňák kvantitativní výzkum charakterizuje jako takový, při kterém je zkoumán reprezentativí soubor, čímž jsou získávána čísla, která se dále zobecňují. Cílem kvantitativního výzkumu bývá ověřování teorie a testování hypotéz.¹⁰² Hypotézu můžeme charakterizovat jako smysluplný výrok nebo tvrzení, formulovaný na základě teoretických poznátků. Lze o ní rozhodnout, pomocí vhodně zvolených metod výzkumu, zda je pravdivá či ne.

Na základě poznatků teoretické části této práce jsme vytyčili následující hypotézy:

Hypotéza č. 1

Žáci preferují učitele, který k nim má kladný postoj a má pro ně pochopení.

Hypotéza č. 2

Žáci si váží učitele, kterému je vlastní trpělivost, důslednost a emoční stabilita.

Hypotéza č. 3

Od učitele, kterého si váží, očekávají žáci, že bude přistupovat ke všem stejně a spravedlivě.

Hypotéza č. 4

Žáci preferují učitele, jehož projev je jasný, stručný, srozumitelný a výstižný a z jehož chování je znát jistota a přiměřená dominance.

¹⁰² Srv. MAŇÁK, J. – ŠVEC, V. (ed). Cesty pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2004. 78 s. ISBN 80-7315-078-6. s. 41.

Hypotéza č. 5

Žáci si váží učitele, který je odborníkem na svůj předmět a dokáže žáky „naučit“.

Hypotéza č. 6

Žáci chovají úctu k učiteli, který ve třídě dokáže udržet klid a pořádek.

6.3 Popis použité metody a zkoumaného vzorku

6.3.1 Metoda výzkumu. Dotazník

Cílem této části bylo porovnání stanovených hypotéz se skutečnou situací. Pro množství ověřovaných tvrzení a množství respondentů, kterým byl předložen tentýž soubor otázek, a s přihlédnutím na časovou nenáročnost, jsme zvolili jako výzkumnou metodu dotazník. Jsme si samozřejmě vědomi i jeho nevýhod. Touto volbou se uzavírá možnost doplňujících otázek, proto bylo nutné otázky formulovat co nejpřesněji, vzhledem k ověřovaným hypotézám. Přítomnost výzkumníka při vyplňování dotazníků žáky zajistila, že byly žákům vysvětleny a na pravou míru uvedeny drobné nejasnosti. V úvahu bereme také nižší věrohodnost získaných dat.

Oslovení žáků a uvedení dotazníku zajistil výzkumník osobně.

Dotazník je opatřen názvem „Autorita učitele ve vyučování“, který měl žáky informovat o problematice dotazníku. Dále obsahuje instrukce a bodovací škálu (od 1 do 5 bodů), kterou žáci využili k ohodnocení 26 uvedených tvrzení podle jejich důležitosti.

Před samotným výzkumem byl proveden předvýzkum. Dotazník jsme dali vyplnit šesti žákům. A to především proto, abychom zjistili dobu vyplňování a možné nedostatky ve srozumitelnosti a jasnosti pokynů a jednotlivých tvrzení.

Dotazník, který byl použit, přikládáme na konec této práce (Příloha č. 1).

6.3.2 Výzkumný vzorek

Dotazník byl rozdán ve dvou libereckých školách, ZŠ U Soudu a ZŠ Dobiášova, v 6. a 9. třídách. Každá ze čtyř tříd obdržela po 20 dotaznících. Obě školy odevzdaly shodný počet dotazníků, stejně tak obě 6. třídy a obě 9. třídy. Odlišný byl pouze počet dívek a chlapců v jednotlivých třídách.

Tab. 10 Výzkumný vzorek

Škola	ZŠ Dobiášova		ZŠ U Soudu		Celkem
	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	
6. třída	7	13	9	11	40
9. třída	12	8	11	9	40
Celkem	19	21	20	20	80

ZŠ Dobiášova

Jedná se o devítiletou základní školu se sportovními třídami zaměřenými na lehkou atletiku a florbal. 28 tříd navštěvuje celkem 638 žáků, z toho 12 tříd tvoří 2. stupeň. Zde působí 22 učitelů, 16 učitelů je možné nalézt na 1. stupni, celkem je na této škole, včetně vychovatelek, 44 pedagogických pracovníků.

ZŠ U Soudu

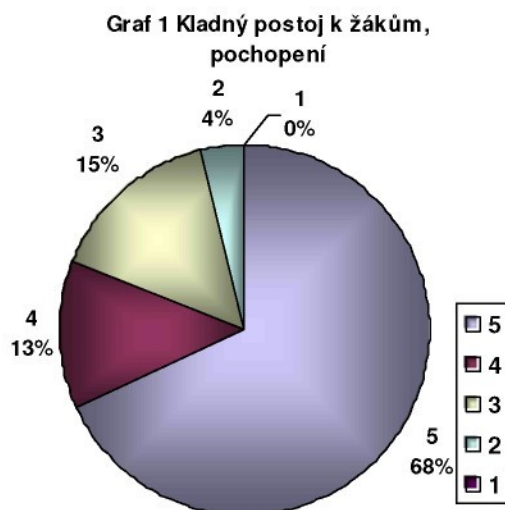
Základní škola U Soudu, jejíž historie sahá až do roku 1891, má celkem 17 tříd, z toho 8 tříd tvoří 2. stupeň. Celkový počet žáků navštěvujících tuto školu je 291. V této škole působí celkem 26 pedagogických pracovníků, z toho 9 učitelů na 1. stupni, 14 učitelů na 2. stupni a 3 vychovatelky.

6.4 Výsledky výzkumu**6.4 Ověření stanovených hypotéz**

Vypočítali jsme průměrnou hodnotu bodů, které lze udělit, ta činila 3 body (níže ji nazýváme jako hranici důležitosti), dále u každého tvrzení byl vypočítán průměrný počet bodů připadajících na jednoho žáka, obě hodnoty byly porovnány. Pokud byl průměrný počet bodů připadajících na žáka vyšší než hodnota 3, byla hypotéza potvrzena. Samozřejmě jsme také zohlednili frekvenci výskytu udělovaných bodů (1-5), nadpoloviční většina hodnocení velmi důležité (5 bodů) a důležité (4 body), potvrdila hypotézu.

Zpracování výsledků výzkumu potvrdilo stanovené hypotézy následujícím způsobem:

Hypotéza č. 1 byla potvrzena. Hodnota průměrného počtu bodů připadajících na jednoho žáka činí 4,5 bodu, čímž o 1,5 bodu přesahuje hranici důležitosti (průměrný počet bodů, které lze udělit, tj. hodnota 3). *Kladný postoj k žákovi a pochopení* hodnotilo jako velmi důležité (5 bodů) 68 % dotázaných žáků, jako důležité (4 body) 13 % dotázaných žáků (graf 1).

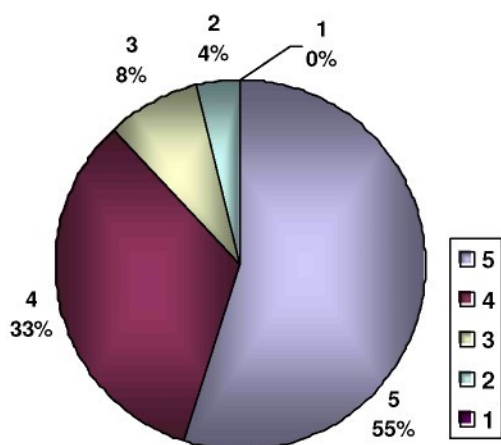


Můžeme tedy říci, že žáci preferují učitele, který k nim má kladný postoj a má pro ně pochopení.

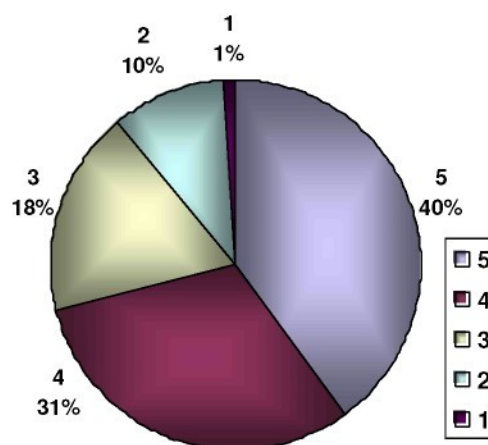
Hypotéza č. 2 byla potvrzena v následujících částech:

- a) *Trpělivost*. Hodnota průměrného počtu bodů připadajících na jednoho žáka činí 4,4 bodu, čímž o 1,4 bodu přesahuje hranici důležitosti. Trpělivost hodnotilo jako velmi důležitou (5 bodů) 55 % dotázaných žáků, jako důležitou (4 body) 33 % dotázaných žáků (graf 2).
- b) *Důslednost*. Hodnota průměrného počtu bodů připadajících na jednoho žáka činí 4,0 bodu, čímž o 1,0 bodu přesahuje hranici důležitosti. Důslednost hodnotilo jako velmi důležitou (5 bodů) 40 % dotázaných žáků, jako důležitou (4 body) 31 % dotázaných žáků (graf 3).
- c) *Emoční stabilita*. Hodnota průměrného počtu bodů připadajících na jednoho žáka činí 4,5 bodu, čímž o 1,5 bodu přesahuje hranici důležitosti. Trpělivost hodnotilo jako velmi důležitou (5 bodů) 63 % dotázaných žáků, jako důležitou (4 body) 25 % dotázaných žáků (graf 4).

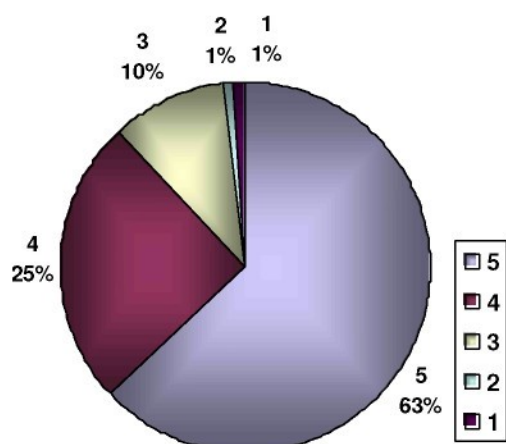
Graf 2 Trpělivost



Graf 3 Důslednost



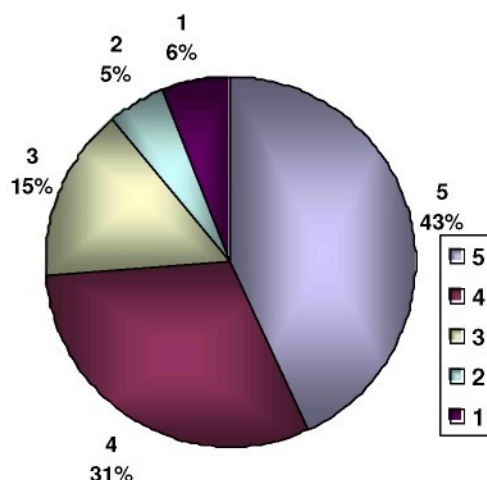
Graf 4 Emoční stabilita



Můžeme tedy říci, že žáci si váží učitele, kterému je vlastní trpělivost, důslednost a emoční stabilita. Z těchto tří vlastností jako nejdůležitější považuje nejvíce žáků emoční stabilitu učitele, jako další se umístila trpělivost, nejméně žáků hodnotilo jako velmi důležitou důslednost učitele.

Hypotéza č. 3 byla potvrzena. Hodnota průměrného počtu bodů připadajících na jednoho žáka činí 4,0 bodu, čímž o 1,0 bodu přesahuje hranici důležitosti. *Stejný a spravedlivý přístup ke všem žákům* hodnotilo jako velmi důležitý (5 bodů) 43 % dotázaných žáků, jako důležitý (4 body) 31 % dotázaných žáků (graf 5).

Graf 5 Stejný přístup ke všem
žákům

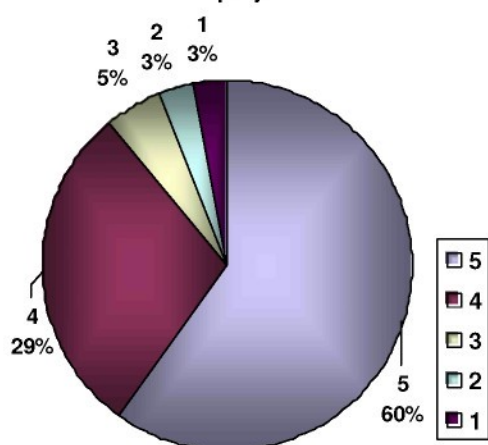


Lze tedy říci, že od učitele, kterého si váží, očekávají žáci, že bude přistupovat ke všem stejně a spravedlivě. Tato vlastnost byla průměrným počtem získaných bodů ohodnocena „pouze“ jako důležitá. Z tohoto hlediska by se v pořadí již uvedených vlastností umístila společně s důsledností na čtvrtém místě.

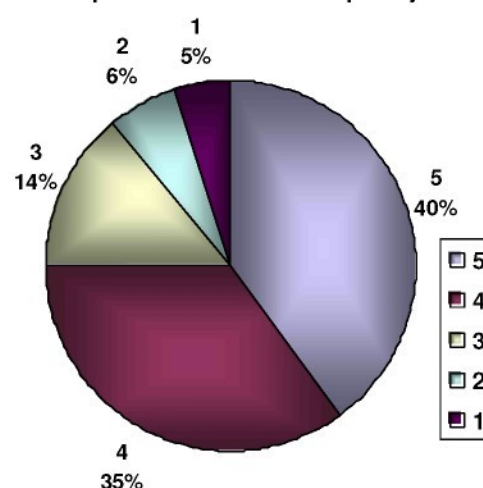
Hypotéza č. 4 byla potvrzena v následujících částech:

- a) *Jasný, stručný, srozumitelný, výstižný projev.* Hodnota průměrného počtu bodů připadajících na jednoho žáka činí 4,4 bodu, čímž o 1,4 bodu přesahuje hranici důležitosti. Jasný, stručný, srozumitelný, výstižný projev hodnotilo jako velmi důležitý (5 bodů) 60 % dotázaných žáků, jako důležitý (4 body) 29 % dotázaných žáků (graf 6).
- b) *Jistý, sebevědomý, přiměřeně dominantní projev.* Hodnota průměrného počtu bodů připadajících na jednoho žáka činí 4,0 bodu, čímž o 1,0 bodu přesahuje hranici důležitosti. Jistý, sebevědomý, přiměřeně dominantní projev hodnotilo jako velmi důležitý (5 bodů) 40 % dotázaných žáků, jako důležitý (4 body) 35 % dotázaných žáků (graf 7).

Graf 6 Jasný, stručný, srozumitelný projev



Graf 7 Jistý, sebevědomý, přiměřeně dominantní postoj

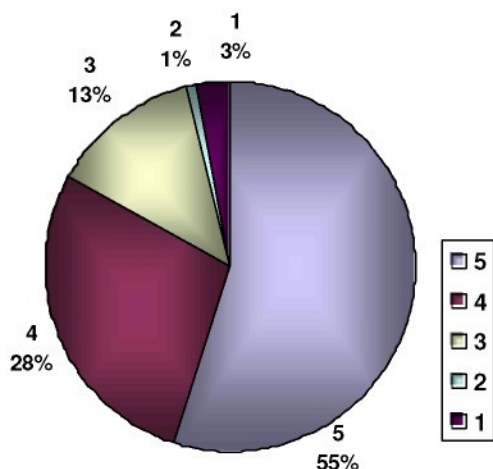


Je možné tedy říci, že žáci preferují učitele, jehož projev je jasný, stručný, srozumitelný a výstižný a z jehož chování je znát jistota a přiměřená dominance. Přičemž mluvený projev má (co se týká důležitosti) převahu nad projevem mimoslovním.

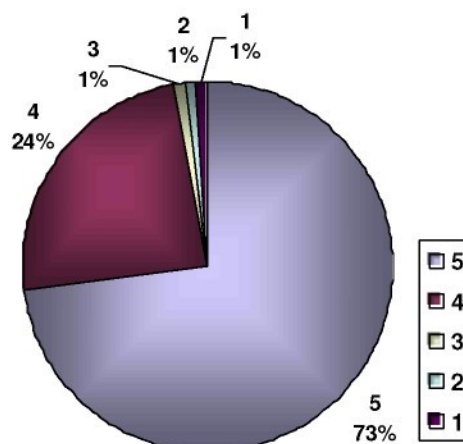
Hypotéza č. 5 byla potvrzena v následujících částech:

- Učitel je odborníkem.* Hodnota průměrného počtu bodů připadajících na jednoho žáka činí 4,3 bodu, čímž o 1,3 bodu přesahuje hranici důležitosti. Odborné znalosti učitele hodnotilo jako velmi důležité (5 bodů) 55 % dotázaných žáků, jako důležité (4 body) 28 % dotázaných žáků (graf 8).
- Dokáže žáky naučit.* Hodnota průměrného počtu bodů připadajících na jednoho žáka činí 4,7 bodu, čímž o 1,7 bodu přesahuje hranici důležitosti. Schopnost naučit hodnotilo jako velmi důležitou (5 bodů) 73 % dotázaných žáků, jako důležitou (4 body) 24 % dotázaných žáků (graf 9).

Graf 8 Odborné znalosti

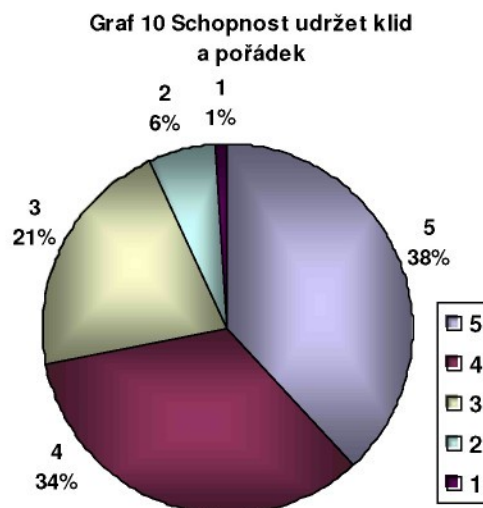


Graf 9 Schopnost žáky "naučit"



Můžeme říci, že žáci si vážící učitele, který je odborníkem na svůj předmět a dokáže žáky „naučit“. Schopnost naučit získala, z dosud zmiňovaných charakteristik učitele, nejvyšší průměrný počet bodů.

Hypotéza č. 6 byla potvrzena. Hodnota průměrného počtu bodů připadajících na jednoho žáka činí 4,0 bodu, čímž o 1,0 bodu přesahuje hranici důležitosti. Schopnost *udržet ve třídě klid a pořádek* hodnotilo jako velmi důležitou (5 bodů) 38 % dotázaných žáků, jako důležitou (4 body) 34 % dotázaných žáků (graf 10).



Lze říci, že žáci chovají úctu k učiteli, který ve třídě dokáže udržet klid a pořádek. Tato charakteristika se umístila mezi ty, které byly hodnoceny relativně nízkým počtem bodů.

6.4.2 Důležitost všech charakteristik učitele

Celkové pořadí

Mimo ověření hypotéz, uvádíme, jak žáci hodnotili všechny v dotazníku uvedené charakteristiky a řadíme je od těch nejdůležitějších po nedůležité (z pohledu žáků). V prvním sloupci je uvedeno číslo tvrzení, v druhém konkrétní vlastnost, schopnost či dovednost učitele, dále ve třetím a čtvrtém sloupci průměrný počet získaných bodů připadajících na jednoho žáka a celkový počet získaných bodů.

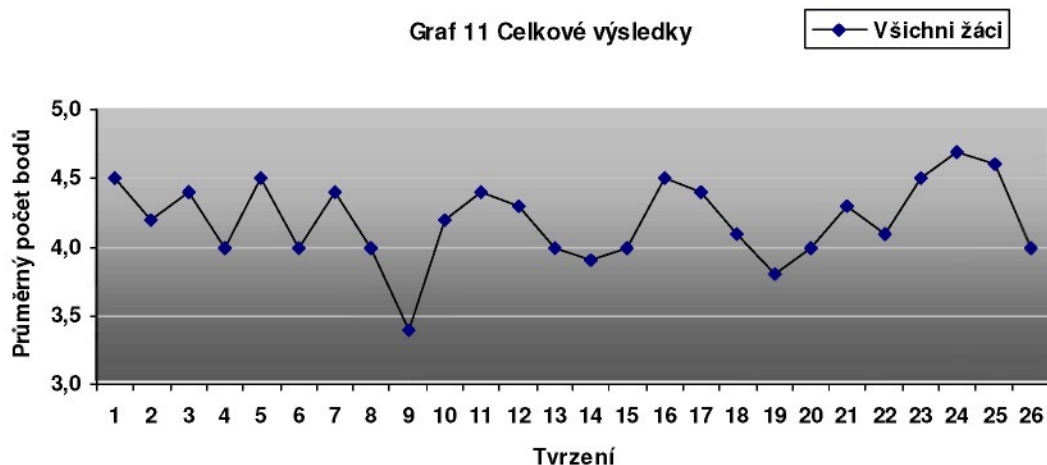
Podíváme-li se do tabulky (Tab. 11) zjistíme, kterých vlastností, schopností či dovedností si žáci cení nejvíce. Hypotézy byly potvrzeny, ale jak můžeme vidět, jen část

ověřovaných charakteristik se umístila na předních pozicích: jedná se o schopnost efektivně vyučovat (hodně žáky naučí, č. 23), zájem o žáka (č. 1), emoční stabilitu (č. 5), které se umístily na třetím místě. Lepšího hodnocení se dostalo objektivnímu a spravedlivému hodnocení (č. 24), hodnocení, které poskytuje zpětnou vazbu (č. 25) a schopnosti naslouchat (č. 16), ty jsou pro žáky pravděpodobně důležitější.

Naopak nejhůře si stojí schopnost udržet klid a pořádek ve třídě (č. 26), jistý, sebevědomý a přiměřeně dominantní projev (č. 13), důslednost (č. 4), stejný přístup ke všem žákům (č. 15). Ostatní části hypotéz jsou rozloženy ve středu tabulky.

Tab. 11 Celkové pořadí jednotlivých tvrzení

Tvrzení	Vlastnosti, schopnosti a dovednosti	Prům. poč. bodů	Celkem bodů
24	Výsledky žáků hodnotí objektivně a spravedlivě	4,7	377
25	Hodnotí žáky tak, aby věděli, kde udělali chybu	4,6	365
16	Naslouchá žákům	4,5	362
23	Hodně žáky naučí	4,5	362
1	Pochopení a zájem o žáky	4,5	357
5	Je klidný, vyrovnaný, dokáže se ovládat	4,5	357
11	Stručný, jasný, srozumitelný, výstižný projev	4,4	355
17	Dělá to, co říká	4,4	354
3	Je trpělivý a vytrvalý	4,4	353
7	Umí přiznat chybu	4,4	353
21	Je odborníkem na předmět, který učí	4,3	347
12	Je přátelský, často se usmívá	4,3	345
10	Hlasitý, přiměřeně rychlý a poutavý projev	4,2	338
2	Má rád svou práci	4,2	336
22	Zajímavá výuka	4,1	331
18	Průběh vyučování je plynulý a logický	4,1	329
26	Dokáže udržet klid a pořádek ve třídě	4,0	320
4	Je důsledný a dodržuje své zásady	4,0	319
6	Je nápaditý a tvořivý	4,0	319
13	Působí jistě, sebevědomě, přiměřeně dominantně	4,0	319
15	Chová se ke všem žákům stejně (bez předsudků)	4,0	319
8	Na žáky má přiměřené nároky	4,0	317
20	Vyžaduje dodržování pravidel	4,0	317
14	Je vždy čistý a upravený	3,9	309
19	Stanovuje s žáky pravidla	3,8	307
9	Mluví spisovně, bez hanlivých a vulgárních výrazů	3,4	275



Porovnání výsledků škol

Velmi zajímavé je porovnání výsledků ZŠ U Soudu (Tab. 12) a ZŠ Dobiášova (Tab. 13). Žáci školy U Soudu dávají přednost (podle prvních pěti míst) učiteli, který je odborníkem na svůj předmět a dokáže je naučit, zároveň má pro žáky pochopení, má o ně zájem a dokáže jim naslouchat. Jsou mu vlastní trpělivost a emoční stabilita. Současně hodnotí výkony žáků spravedlivě a tak, aby jim poskytoval potřebnou zpětnou vazbu. Naproti tomu jim příliš nezáleží na tom, zda je sebevědomý a dominantní. Zda je jeho vyučování logické a plynulé a zda stanovuje pravidla a dbá na jejich dodržování. Ze všeho nejméně jim záleží na tom, jestli učitel mluví spisovně.

Tab. 12 Pořadí dle školy U Soudu (40 žáků)

Tvzení	Vlastnosti, schopnosti a dovednosti	Prům. poč. bodů	Celkem bodů
24	Výsledky žáků hodnotí objektivně a spravedlivě	4,7	188
25	Hodnotí žáky tak, aby věděli, kde udělali chybu	4,6	184
3	Je trpělivý a vytrvalý	4,6	182
5	Je klidný, vyrovnaný, dokáže se ovládat	4,5	181
16	Naslouchá žákům	4,5	181
17	Dělá to, co říká	4,5	181
23	Hodně žáky naučí	4,5	181
1	Pochopení a zájem o žáky	4,5	180
21	Je odborníkem na předmět, který učí	4,5	178
2	Má rád svou práci	4,4	176
22	Zajímavá výuka	4,4	174
11	Stručný, jasný, srozumitelný a výstižný projev	4,3	173
12	Je přátelský, často se usmívá	4,3	173
7	Umí přiznat chybu	4,3	172
4	Je důsledný a dodržuje své zásady	4,3	170
10	Hlasitý, přiměřeně rychlý a poutavý projev	4,2	169

Tvrzení	Vlastnosti, schopnosti a dovednosti	Prům. poč. bodů	Celkem bodů
26	Dokáže udržet klid a pořádek ve třídě	4,1	164
8	Na žáky má přiměřené nároky	4,1	163
15	Chová se ke všem žákům stejně (bez předsudků)	4,0	161
6	Je nápaditý a tvořivý	4,0	160
13	Působí jistě, sebevědomě a přiměřeně dominantně	3,9	157
20	Vyžaduje dodržování pravidel	3,9	157
18	Průběh vyučování je plynulý a logický	3,9	156
14	Je vždy čistý a upravený	3,9	155
19	Stanovuje s žáky pravidla	3,9	155
9	Mluví spisovně, bez hanlivých a vulgárních výrazů	3,6	142

Žáci navštěvující ZŠ Dobiášova, se s nimi shodnou na tom, že nejdůležitější je objektivní a spravedlivé hodnocení, dále je důležité, aby hodnocení poskytovalo zpětnou vazbu.

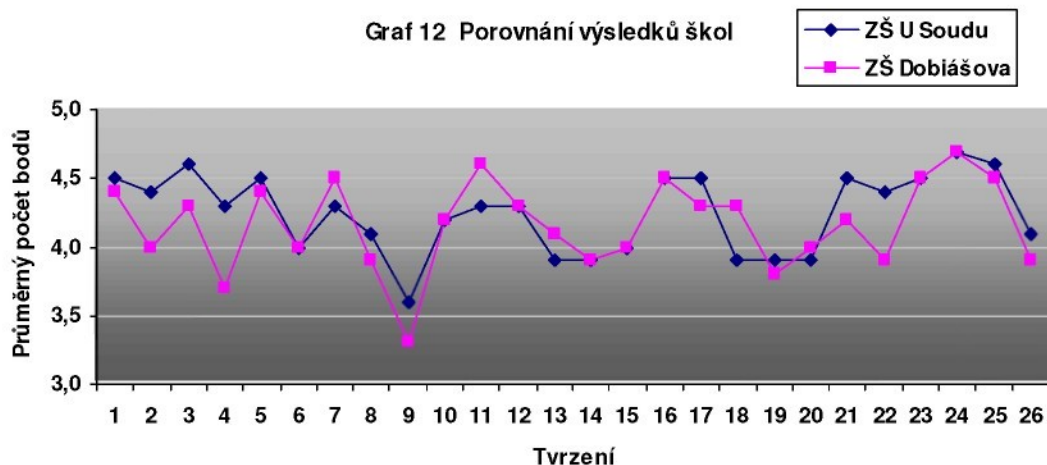
Tab. 13 Pořadí dle školy Dobiášova (40 žáků)

Tvrzení	Vlastnosti, schopnosti a dovednosti	Prům. poč. bodů	Celkem bodů
24	Výsledky žáků hodnotí objektivně a spravedlivě	4,7	189
11	Stručný, jasný, srozumitelný, výstižný projev	4,6	182
7	Umí přiznat chybu	4,5	181
16	Naslouchá žákům	4,5	181
23	Hodně žáky naučí	4,5	181
25	Hodnotí žáky tak, aby věděli, kde udělali chybu	4,5	181
1	Pochopení a zájem o žáky	4,4	177
5	Je klidný, vyrovnaný, dokáže se ovládat	4,4	176
17	Dělá to, co říká	4,3	173
18	Průběh vyučování je plynulý a logický	4,3	173
12	Je přátelský, často se usmívá	4,3	172
3	Je trpělivý a vytrvalý	4,3	171
10	Hlasitý, přiměřeně rychlý a poutavý projev	4,2	169
21	Je odborníkem na předmět, který učí	4,2	169
13	Působí jistě, sebevědomě a přiměřeně dominantně	4,1	162
2	Má rád svou práci	4,0	160
20	Vyžaduje dodržování pravidel	4,0	160
6	Je nápaditý a tvořivý	4,0	159
15	Chová se ke všem žákům stejně (bez předsudků)	4,0	158
22	Zajímavá výuka	3,9	157
26	Dokáže udržet klid a pořádek ve třídě	3,9	156
8	Na žáky má přiměřené nároky	3,9	154
14	Je vždy čistý a upravený	3,9	154
19	Stanovuje s žáky pravidla	3,8	152
4	Je důsledný a dodržuje své zásady	3,7	149
9	Mluví spisovně, bez hanlivých a vulgárních výrazů	3,3	133

Žáci od učitele také očekávají, že jim bude umět naslouchat a hodně je naučí. Navíc uvádí, to částečně potvrzuje předchozí bod, jako druhé nejdůležitější tvrzení schopnost jasného, stručného, srozumitelného výkladu. Nejméně je zajímavá (a tím se opět shodují se žáky školy U Soudu), zda učitel mluví spisovně, bez hanlivých a vulgárních výrazů.

Tab. 14 Porovnání výsledků škol

Pořadí	Číslo tvrzení	
	U Soudu	Dobiášova
1.	24	24
2.	25	11
3.	3	7
4.	5	16
5.	16	23
6.	17	25
7.	23	1
8.	1	5
9.	21	17
10.	2	18
11.	22	12
12.	11	3
13.	12	10
14.	7	21
15.	4	13
16.	10	2
17.	26	20
18.	8	6
19.	15	15
20.	6	22
21.	13	26
22.	20	8
23.	18	14
24.	14	19
25.	19	4
26.	9	9



Porovnání názorů mladších a starších žáků

U mladších žáků (Tab. 15) se jako nejdůležitější, s téměř 5 body, opět ukázalo

Tab. 15 Pořadí dle průměru bodů - 6. tř. (40 žáků)

Tvrzení	Vlastnosti, schopnosti a dovednosti	Prům. poč. bodů	Celkem bodů
24	Výsledky žáků hodnotí objektivně a spravedlivě	4,9	195
25	Hodnotí žáky tak, aby věděli, kde udělali chybu	4,7	188
5	Je klidný, vyrovnaný, dokáže se ovládat	4,7	187
17	Dělá to, co říká	4,7	187
16	Naslouchá žákům	4,5	181
23	Hodně žáky naučí	4,5	181
7	Umí přiznat chybu	4,5	180
21	Je odborníkem na předmět, který učí	4,5	180
3	Je trpělivý a vytrvalý	4,5	178
11	Stručný, jasný, srozumitelný a výstižný projev	4,5	178
12	Je přátelský, často se usmívá	4,4	175
2	Má rád svou práci	4,4	174
10	Hlasitý, přiměřeně rychlý a poutavý projev	4,4	174
4	Je důsledný a dodržuje své zásady	4,3	172
1	Pochopení a zájem o žáky	4,3	171
22	Zajímavá výuka	4,2	167
6	Je nápaditý a tvořivý	4,2	166
8	Na žáky má přiměřené nároky	4,1	163
20	Vyžaduje dodržování pravidel	4,1	162
18	Průběh vyučování je plynulý a logický	4,0	159
13	Působí jistě, sebevědomě a přiměřeně dominantně	3,9	157
26	Dokáže udržet klid a pořádek ve třídě	3,9	157
14	Je vždy čistý a upravený	3,8	153
9	Mluví spisovně, bez hanlivých a vulgárních výrazů	3,8	150
19	Stanovuje s žáky pravidla	3,7	149
15	Chová se ke všem žákům stejně (bez předsudků)	3,7	148

objektivní a spravedlivé hodnocení, které dává zpětnou vazbu. Dále emoční stabilita a soulad mezi tím, co učitel hlásá a dělá. U učitele preferují jeho odborné znalosti, to, že je trpělivý, dokáže naučit a že je jeho projev jasný stručný, srozumitelný a výstižný a také že žákům naslouchá. Je zvláštní, že spravedlivé hodnocení se umístilo na prvním místě, ale to, jak se chová učitel k jednotlivým žákům, je na konci. Žáci to možná nepochopili, nebo to pro ně opravdu není to nejdůležitější.

U starších žáků (Tab. 16) se na přední místo dostává zájem učitele o žáky a pochopení. Dále jsou mezi prvními, tak jako v předchozích případech, schopnost efektivně vyučovat, naslouchat žákům a spravedlivé hodnocení.

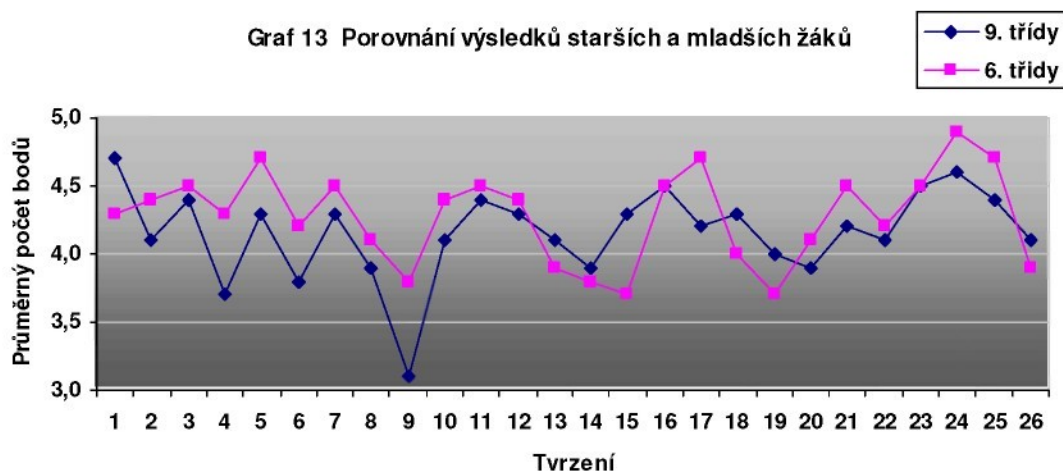
Tab. 16 Pořadí dle průměru bodů - 9.tř. (40 žáků)

Tvrzení	Vlastnosti, schopnosti a dovednosti	Prům. poč. bodů	Celkem bodů
1	Pochopení a zájem o žáky	4,7	186
24	Výsledky žáků hodnotí objektivně a spravedlivě	4,6	182
16	Naslouchá žákům	4,5	181
23	Hodně žáky naučí	4,5	181
11	Stručný, jasný, srozumitelný a výstižný projev	4,4	177
25	Hodnotí žáky tak, aby věděli, kde udělali chybu	4,4	177
3	Je trpělivý a vytrvalý	4,4	175
7	Umí přiznat chybu	4,3	173
15	Chová se ke všem žákům stejně (bez předsudků)	4,3	171
5	Je klidný, vyrovnaný, dokáže se ovládat	4,3	170
12	Je přátelský, často se usmívá	4,3	170
18	Průběh vyučování je plynulý a logický	4,3	170
17	Dělá to, co říká - plní sliby apod.	4,2	167
21	Je odborníkem na předmět, který učí	4,2	167
10	Hlasitý, přiměřeně rychlý a poutavý projev	4,1	164
22	Zajímavá výuka	4,1	164
26	Dokáže udržet klid a pořádek ve třídě	4,1	163
2	Má rád svou práci	4,1	162
13	Působí jistě, sebevědomě a přiměřeně dominantně	4,1	162
19	Stanovuje s žáky pravidla	4,0	158
14	Je vždy čistý a upravený	3,9	156
20	Vyžaduje dodržování pravidel	3,9	155
8	Na žáky má přiměřené nároky	3,9	154
6	Je nápaditý a tvořivý	3,8	153
4	Je důsledný a dodržuje své zásady	3,7	147
9	Mluví spisovně, bez hanlivých a vulgárních výrazů	3,1	125

V nározech se starší a mladší žáci poněkud liší, především v pohledu na vztah učitele k žákovi, který starší žáci hodnotili 4,7 bodu a mladší pouze 4,3 bodu. Ostatní charakteristiky jsou hodnoceny velmi podobně.

Tab. 17 Porovnání názorů starších a mladších žáků

Pořadí	Číslo tvrzení	
	9. tř.	6. tř.
1.	1	24
2.	24	25
3.	16	5
4.	23	17
5.	11	16
6.	25	23
7.	3	7
8.	7	21
9.	15	3
10.	5	11
11.	12	12
12.	18	2
13.	17	10
14.	21	4
15.	10	1
16.	22	22
17.	26	6
18.	2	8
19.	13	20
20.	19	18
21.	14	13
22.	20	26
23.	8	14
24.	6	9
25.	4	19
26.	9	15



Porovnání názorů chlapců a dívek

Chlapci (Tab. 18) od učitele očekávají nejvíce, že naučí a bude hodnotit objektivně a tak, aby se jim dostávalo zpětné vazby, že bude trpělivý a vyrovnaný. Požadují také, aby uměl naslouchat, aby byl jeho projev jasný, stručný, srozumitelný a výstižný.

Tab. 18 Pořadí dle průměru bodů - chlapci (41 žáků)

Tvrzení	Vlastnosti, schopnosti a dovednosti	Prům. poč. bodů	Celkem bodů
23	Hodně žáky naučí	4,8	195
24	Výsledky žáků hodnotí objektivně a spravedlivě	4,7	193
3	Je trpělivý a vytrvalý	4,6	188
25	Hodnotí žáky tak, aby věděli, kde udělali chybu	4,6	188
11	Stručný, jasný, srozumitelný a výstižný projev	4,5	186
16	Naslouchá žákům	4,5	186
5	Je klidný, vyrovnaný, dokáže se ovládat	4,5	184
17	Dělá to, co říká	4,5	183
1	Pochopení a zájem o žáky	4,4	182
7	Umí přiznat chybu	4,4	181
12	Je přátelský, často se usmívá	4,4	181
21	Je odborníkem na předmět, který učí	4,3	177
22	Zajímavá výuka	4,3	176
2	Má rád svou práci	4,2	174
4	Je důsledný a dodržuje své zásady	4,2	172
8	Na žáky má přiměřené nároky	4,2	171
10	Hlasitý, přiměřeně rychlý a poutavý projev	4,2	171
6	Je nápaditý a tvořivý	4,1	167
20	Vyžaduje dodržování pravidel	4,0	166
18	Průběh vyučování je plynulý a logický	4,0	164
13	Působí jistě, sebevědomě a přiměřeně dominantně	4,0	162
26	Dokáže udržet klid a pořádek ve třídě	4,0	162
15	Chová se ke všem žákům stejně (bez předsudků)	3,9	158
19	Stanovuje s žáky pravidla	3,8	155

Tvrzení	Vlastnosti, schopnosti a dovednosti	Prům. poč. bodů	Celkem bodů
9	Mluví spisovně, bez hanlivých a vulgárních výrazů	3,5	144
14	Je vždy čistý a upravený	3,5	143

Dívky (Tab. 19) chtějí především učitele, který také hodnotí spravedlivě a objektivně a poskytuje zpětnou vazbu, naslouchá jim a má o ně zájem. To je téměř stejné. Zajímavé je, že dívky mnohem více oceňují to, že je učitel vždy čistý a upravený.

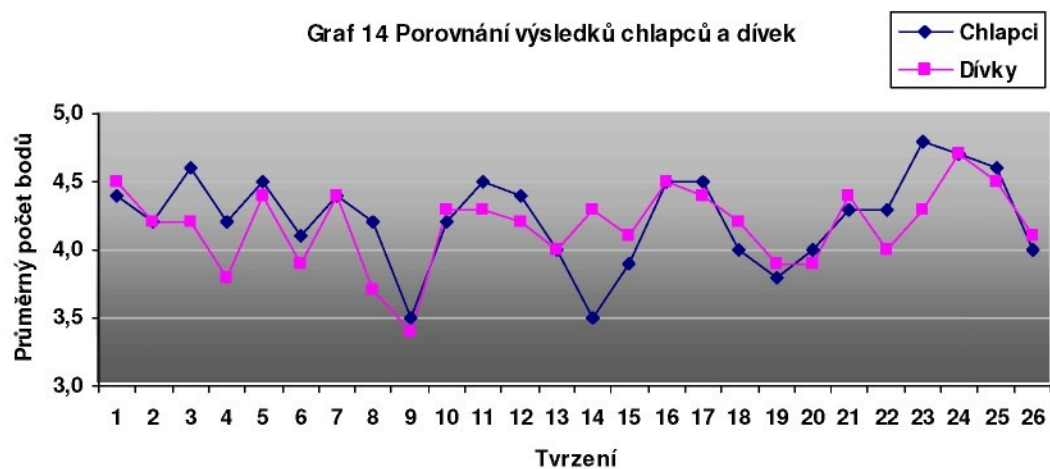
Tab. 19 Pořadí dle průměru bodů - dívky (39 žákyň)

Tvrzení	Vlastnosti, schopnosti a dovednosti	Prům. poč. bodů	Celkem bodů
24	Výsledky žáků hodnotí objektivně a spravedlivě	4,7	184
25	Hodnotí žáky tak, aby věděli, kde udělali chybu	4,5	177
16	Naslouchá žákům	4,5	176
1	Pochopení a zájem o žáky	4,5	175
5	Je klidný, vyrovnaný, dokáže se ovládat	4,4	173
7	Umí přiznat chybu	4,4	172
17	Dělá to, co říká	4,4	171
21	Je odborníkem na předmět, který učí	4,4	170
11	Stručný, jasný, srozumitelný a výstižný projev	4,3	169
10	Hlasitý, přiměřeně rychlý a poutavý projev	4,3	167
23	Hodně žáky naučí	4,3	167
14	Je vždy čistý a upravený	4,3	166
3	Je trpělivý a vytrvalý	4,2	165
18	Průběh vyučování je plynulý a logický	4,2	165
12	Je přátelský, často se usmívá	4,2	164
2	Má rád svou práci	4,2	162
15	Chová se ke všem žákům stejně (bez předsudků)	4,1	161
26	Dokáže udržet klid a pořádek ve třídě	4,1	158
13	Působí jistě, sebevědomě a přiměřeně dominantně	4,0	157
22	Zajímavá výuka	4,0	155
6	Je nápaditý a tvořivý	3,9	152
19	Stanovuje s žáky pravidla	3,9	152
20	Vyžaduje dodržování pravidel	3,9	151
4	Je důsledný a dodržuje své zásady	3,8	147
8	Na žáky má přiměřené nároky	3,7	146
9	Mluví spisovně, bez hanlivých a vulgárních výrazů	3,4	131

Tab. 20 Porovnání názorů chlapců a dívek

Pořadí	Číslo tvrzení	
	Chlapci	Dívky
1.	23	24
2.	24	25
3.	3	16
4.	25	1
5.	11	5
6.	16	7
7.	5	17
8.	17	21
9.	1	11
10.	7	10
11.	12	23
12.	21	14
13.	22	3
14.	2	18
15.	4	12
16.	8	2
17.	10	15
18.	6	26
19.	20	13
20.	18	22
21.	13	6
22.	26	19
23.	15	20
24.	19	4
25.	9	8
26.	14	9

Graf 14 Porovnání výsledků chlapců a dívek

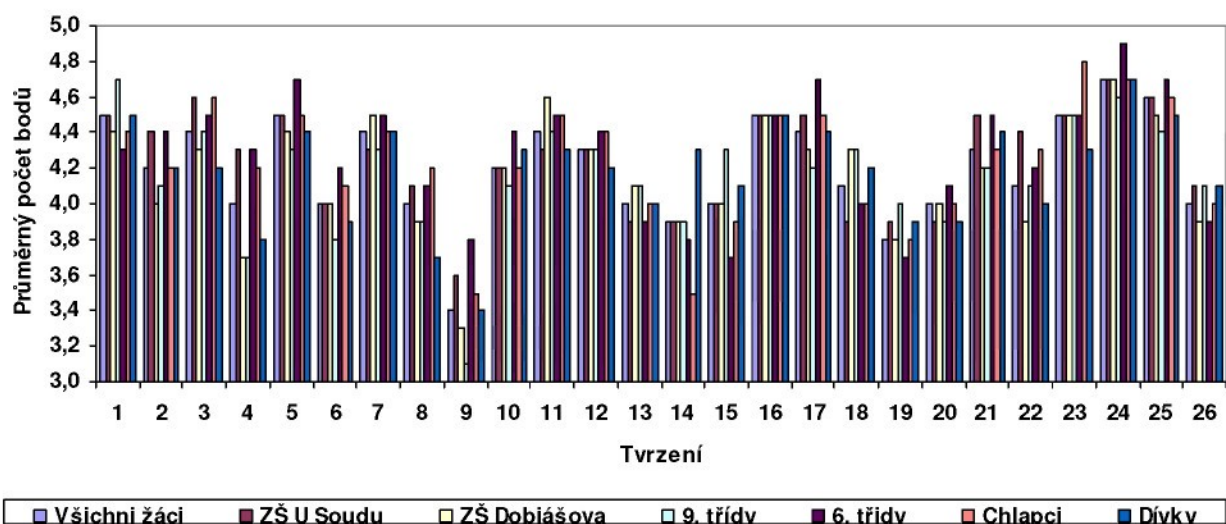


Přehled výsledků všech kategorií

Tab. 21 Přehled umístění jednotlivých vlastností, schopností a dovedností učitele

Pořadí	Číslo tvrzení						
	Všichni	U Soudu	Dobiášova	9. tř.	6. tř.	Chlapci	Dívky
1.	23	24	24	1	24	23	24
2.	24	25	11	24	25	24	25
3.	3	3	7	16	5	3	16
4.	25	5	16	23	17	25	1
5.	11	16	23	11	16	11	5
6.	16	17	25	25	23	16	7
7.	5	23	1	3	7	5	17
8.	17	1	5	7	21	17	21
9.	1	21	17	15	3	1	11
10.	7	2	18	5	11	7	10
11.	12	22	12	12	12	12	23
12.	21	11	3	18	2	21	14
13.	22	12	10	17	10	22	3
14.	2	7	21	21	4	2	18
15.	4	4	13	10	1	4	12
16.	8	10	2	22	22	8	2
17.	10	26	20	26	6	10	15
18.	6	8	6	2	8	6	26
19.	20	15	15	13	20	20	13
20.	18	6	22	19	18	18	22
21.	13	13	26	14	13	13	6
22.	26	20	8	20	26	26	19
23.	15	18	14	8	14	15	20
24.	19	14	19	6	9	19	4
25.	9	19	4	4	19	9	8
26.	14	9	9	9	15	14	9

Graf 15 Průměrný počet bodů - všechna tvrzení - všechny kategorie



7. Diskuse

Výsledky výzkumu ve všech případech potvrdily námi zformulované hypotézy.

V našem šetření jsme se zaměřili pouze na některé charakteristiky učitele, a to na ty, které, podle našeho názoru, významným způsobem ovlivňují jeho autoritu. Námi koncipovaný výzkum je třeba chápat pouze jako část řešeného problému. Autorita učitele je ovlivněna jeho osobností, komunikací, vyučovacím stylem, to všechno působí jako celek, ne jako izolované vlastnosti, schopnosti a dovednosti. Jsme si také vědomi toho, že na jeho autoritě se podílí i další faktory, jako žák, škola, společenskohistorické podmínky (společenské normy, cíle výchovy a výuky atd.).

Výsledky našeho šetření ukázaly, že pro autoritu učitele je velmi důležitý **kladný vztah k žákovi**, není však ze všech hodnocených charakteristik nejdůležitější. Podle žáků je důležitější, že učitel hodnotí jejich výkony objektivně a spravedlivě a vždy tak, aby žáci věděli, kde chybovali. Domníváme se ale, že právě kladný vztah k žákům, je základem spravedlivého hodnocení a podání pomocné ruky v podobě zpětné vazby. Představa učitele, který si žáků neváží, nemá je rád, a přesto je hodnotí spravedlivě a navíc jim pomáhá odstranit nedostatky, je sice možná, ale je těžké říci, zda ji lze propojit se skutečností. Dále musíme vzít v úvahu, že i na učitele, který má kladný vztah k žákům, mohou působit různé překážky sociálního vnímání.

Z výsledků šetření dále vyplynulo, že **sebeovládání a důslednost** jsou i z pohledu žáků pro autoritu učitele velmi důležité. **Trpělivost** byla hodnocena pouze jako důležitá. Žáci pravděpodobně vnímají tyto vlastnosti odděleně, nebo jinak než si je vykládáme my. Podle našeho názoru jsou vzájemně propojeny. Dokáže se člověk ovládat, jestliže není trpělivý a jestliže není důsledný? Zároveň může být netrpělivý člověk důsledný?

Překvapivý je výsledek hodnocení tvrzení „**Chová se ke všem žákům stejně, nemá ve třídě oblíbené-neoblíbené žáky.**“ Porovnejme s hodnocením tvrzení o spravedlivém hodnocení výsledků žáků: jak jsme již uvedli výše, spravedlivé hodnocení výsledků bylo hodnoceno jako nejdůležitější, zatímco stejný přístup ke všem žákům se propadl v celkovém pořadí až mezi čtyři poslední tvrzení. Žáci ho hodnotili pouze jako důležitý. Přičemž tyto dva body spolu, svou podmínkou spravedlnosti a objektivnosti, úzce souvisí.

Z hlediska projevu učitele kladou žáci větší důraz na jeho verbální složku, tedy na jeho **jasnost, stručnost, srozumitelnost a výstižnost**. To je z části důkazem pravdivosti hodnocení „Hodně žáky naučí.“, obě tvrzení byla ohodnocena téměř stejným počtem bodů. Menší důležitost z hlediska učitelovy váženosti přikládají žáci, tomu, jak na ně učitel působí – **jistě, sebevědomě a přiměřeně dominantně**. Tyto projevy žáci hodnotili pouze

jako důležité. Domníváme se, že hodnocení žáků bylo ovlivněno tím, že tyto vlastnosti jsou pro většinu učitelů samozřejmostí. Žáci se nesetkávají s nervózním, nejistým, podceňujícím se a submisivním učitelem často, nebo vůbec, proto zmíněné vlastnosti téměř nevnímají. Nemají tedy potřebné porovnání.

Šetření také prokázalo, že úcta k učiteli z velké části závisí na jeho schopnostech zprostředkovat vědomosti, **umět učit**, to bylo vyhodnoceno jako třetí nejdůležitější, o něco málo nižšího hodnocení se dostalo **odborným znalostem učitele**. Takové hodnocení bylo dosti předvídatelné, jestliže zvážíme, že žáci druhého stupně základní školy, tedy i námi dotazovaní žáci, jsou již dost rozumní, aby si uvědomili, co je úkolem UČITELE. Jejich potřebu poznávat nové, získávat informace neuspokojí učitel, který neumí tyto informace předat, taktéž je neuspokojí učitel, který sice informace umí předat, ale nemá je, nezná je. Natož učitel, který informace nemá a neumí je ani předat.

Prokázala se i důležitost (ale pouze důležitost) schopnosti **učitele udržet si ve třídě klid a pořádek**. Předpokládali jsme poněkud lepší hodnocení. Vzhledem k tomu, že pokud učitel není schopen zajistit klid a pořádek, není možný vznik optimální pracovní atmosféry. A tak musí být vyrušováni i dosud pracující žáci, a ty takové prostředí dříve či později strhne s sebou. Tímto způsobem nelze uspokojit potřeby a zájmy žáků, nespokojený žák to bude pravděpodobně klást za vinu učiteli a přestane si ho vážit. Opět je tu možné vysvětlení, že žáci se s podobnými situacemi nesetkávají nepřetržitě a mají učitele, který nemusí vyvíjet příliš velké úsilí na udržení pořádku. A proto není tato schopnost ceněna nejvýše. Možná ale žákům vyrušování a nepořádek nevadí tolik, jak si myslíme. A možná ani jejich potřeba získávat nové vědomosti není tak silná.

Ačkoli jednotlivá tvrzení obsažená v dotazníku byla námi hodnocena jako velmi důležitá, nezbytná pro získání a zachování učitelovy autority, v očích žáků se některá těsně blížila hranici mezi důležitostí a nedůležitostí. Jedná se především o tyto charakteristiky: hygiena a upravenost zevnějšku učitele, spisovná mluva bez hanlivých a vulgárních výrazů společné stanovování a dodržování pravidel. Spisovná mluva se jako nejslabší projevila v celkovém hodnocení u žáků ZŠ U Soudu i ZŠ Dobiášova, u žáků 6. i 9. tříd, u dívek i chlapců. Hygiena a upravenost zevnějšku učitele se umístila ve všech hodnocených kategoriích podobně. Zajímavý je ale rozdíl u chlapců a dívek. Zatímco chlapci jsou tyto vlastnosti hodnoceny průměrným počtem bodů blížících se hranici důležitosti, dívky je vyzdvihují až na čtvrté místo v pořadí, tedy na hodnocení lepší než důležité. Bylo by zajímavé zjistit, do jaké míry by nespisovnost, hanlivé výrazy a vulgaritu a také nedostatečnou hygienu a neupravenost zevnějšku byli žáci schopni tolerovat.

Zajímalo nás také, zda jsme některé podstatné charakteristiky váženého učitele neopomenuli. Proto jsme v poslední části dotazníku žákům umožnili neuvedené charakteristiky doplnit. Převážná většina nedoplnila nic, několik žáků napsalo, že žádná důležitá vlastnost nechybí. Podle toho bychom mohli hodnotit seznam důležitých charakteristik učitele jako vyčerpávající, musíme ale vzít v úvahu přirozenou lenost, a proto se k takovým jednoznačným závěrům uchýlovat nebudeme. Navíc: deset žáků doplnilo volné řádky, jedná se o následující: a) **je s ním legrace, zasměje se s námi, je vtipný** (5 žáků); b) **umí se vžít do svých žáků, můžeme za ním přijít, když potřebujeme pomoci** (2 žáci); c) **vymýšlí aktivity a učení i mimo školu** (2 žáci), d) **měl by být trochu „ulítlej“, tím spíše zapadne mezi žáky, než ten, který se chová přehnaně dospěle** (1 žák).

Dotazník opravdu neobsahje vtipnost a smysl pro humor, pouze tvrzení „často se usmívá, vytváří přátelskou atmosféru.“ Do přátelské atmosféry lze sice vtipnost a smysl pro humor zařadit, ale celkově se tvrzení zaměřuje na něco trochu jiného. Na tuto vlastnost upozornila polovina žáků z těch, kteří poslední část dotazníku vyplnili. To je dost přesvědčivé, ale ne zcela, vzhledem k ostatním nevyplněným. I přesto tuto vlastnost přijímáme jako důležitou. Odpověď b) „umí se vžít do svých žáků, můžeme za ním přijít, když potřebujeme pomoci“ si dovolíme ztotožnit s tvrzením č. 1 „Projevuje o žáky zájem, má pro ně pochopení“. Podobně odpověď c) „vymýšlí aktivity a učení mimo školu“ připojíme k tvrzení č. 22 „Jeho hodiny jsou zajímavé, vymýšlí pro žáky různé aktivity (hry, skupinové práce, soutěže atd).“ Poslední odpovědi „měl by být trochu „ulítlej“, tím spíše zapadne mezi žáky, než ten, který se chová přehnaně dospěle“ příliš nerozumíme. Druhou část „chová se přehnaně dospěle“ si vykládáme jako příliš dominantně, přehnaně zodpovědně, příliš vážně. Složitější je to s částí první, pokud by to znamenalo chovat se jako žáci, bylo by to v rozporu s několika myšlenkami teoretické části, a to: udržovat si od žáků vždy přiměřený odstup, pokud chceme mít vedoucí postavení a respekt žáků, musíme se jako vedoucí chovat. Otázkou je, co je pro učitele lepší? Tento rozpor by mohl být inspirací a zajímavým tématem dalšího výzkumu.

Zvážíme-li vhodnost námi zvoleného prostředku ověřování stanovených tvrzení (dotazníku), domníváme se, že svůj úkol splnil celkem uspokojivě. Samozřejmě jsme si vědomi zkreslení některých výsledků vlivem citlivosti použitého dotazníku na ochotu respondentů a jejich dosavadní zkušenosti.

8. Závěr

V první části této práce jsme se pokusili analyzovat, jaké osobnostní a profesní předpoklady, které musí učitel mít, aby si získal a udržel svou autoritu. A k čemu jsme dospěli? Neformální autoritu, kterou získává tím, že se stane učitelem, si učitel udržuje a posiluje především svým vystupováním. V oblastech verbální a neverbální komunikace i komunikace činem musí působit klidným, sebevědomým, přiměřeně dominantním dojmem, to všechno je ještě podpořeno volnými vlastnostmi, jako je sebeovládání, trpělivost, rozhodnost, důslednost a vytrvalost. Je vhodné si tento druh autority zcela osvojit. Respekt žáků, který učitel takto získá je naprosto nezbytný pro efektivní spolupráci. A právě v té se začíná rýsovat autorita neformální. Neformální autorita úzce souvisí s oblibou. Učiteli, kterého mají žáci rádi, budou naslouchat, plnit jeho pokyny a snad se i těšit na hodiny s ním, oproti tomu, který je jim protivný. Žáky si nakloní a jejich úctu získá učitel, jemuž je vlastní tzv. pedagogický takt, který se projevuje především empatií, zájmem o žáka, spravedlivostí a vírou v lepší vlastnosti žáka. Na neformální (ale i formální) autoritě mají začný podíl didaktické, organizační a řídicí schopnosti. Učitel s takovými charakteristikami by neměl mít s formální i neformální autoritou problém, nesmíme ale zapomínat, že na autoritu působí ještě další faktory, které vždy nemusí mít příznivý účinek.

V druhé části jsme námi stanovené charakteristiky učitele porovnali se skutečnými názory žáků. Výsledky výzkumu potvrdily hypotézy a bylo prokázáno, že zmíněné charakteristiky jsou důležité i z pohledu žáků.

Žáci si tedy váží učitelů, kteří k nim mají kladný vztah a mají pro ně pochopení, kteří jsou trpěliví, důslední a umějí se ovládat. Dále kteří ke všem žákům přistupují stejně a spravedlivě. Žáci od učitele, kterého si váží, dále vyžadují odborné znalosti v daném předmětu, schopnost předat podstatné vědomosti (umí učit) a jasný, stručný, srozumitelný a výstižný projev. Méně si považují, ale přesto jako důležité hodnotí, schopnost učitele udržet ve třídě klid a pořádek a konečně chování, ze kterého je znát jeho jistota a přiměřená dominance.

Ačkoli žáci souhlasí s důležitostí výše uvedených charakteristik, ty nebyly vždy hodnoceny nejvyšším možným počtem bodů, to znamená, že některé vlastnosti, schopnosti či dovednosti učitele žáci hodnotili z hlediska jeho váženosti jako podstatnější. Podle prvních tvrzení v celkovém pořadí hodnocených charakteristik učitele žáci preferují u učitele tyto charakteristiky: hodnotí žáky objektivně a spravedlivě a vždy tak, aby věděli,

kde udělali chybu, dále kladný vztah k žákům a empatie vůči nim, schopnost naslouchat žákům a emoční stabilitu.

Tato práce byla zamýšlena jako analýza potřebných doporučení pro začínající učitele či učitele, kteří mají zájem posilovat svoji autoritu a také pro samotnou autorku této práce (také začínající učitelku). Je pravda, že minimálně autorce tato práce poskytla nejednu užitečnou radu. Upozorňujeme ale, že zmíněná doporučení, přestože byla výzkumem podpořena, nemusí vždy učiteli autoritu přinést. Výše jsme mluvili o řadě dalších faktorů, kterými jsme se nezabývali, nebo zabývali jen okrajově. Samozřejmě i ty na učitele působí. Všechny faktory, námi analyzované i ty další, ovlivňují autoritu učitele současně a ovlivňují také sebe navzájem. Například ze samotného výzkumu vyplývá, že v různém prostředí (škole) je třeba uplatňovat specifické přístupy, že žáci různého věku a pohlaví preferují různé vlastnosti učitele. Pro učitele není tedy jednoduché (je-li to vůbec možné), být otevřený vůči všem žákům a za všech okolností. Přesto je nutné se o to alespoň pokusit.

Zcela určitě by bylo přínosem pokračovat v odhalování dalších faktorů, v jejich specifikaci a následném ověření v praxi.

Bylo by také zajímavé zkoumat řešený problém, autoritu učitele, z druhé strany. Tedy z pohledu učitele, nebo zcela nezávisle na názorech žáků a učitele, a to prostřednictvím pozorování učitele a žáků ve skutečných pedagogických situacích.

Tato diplomová práce také podněcuje k zamyšlení nad tím, kdy a jak začít s budováním autority učitele. Ke studiu učitelství se hlásí i uchazeči s výraznou emoční labilitou, ne příliš kladným (až záporným) vztahem k dětem a tomuto povolání. I přesto se po ukončení studia rozhodnou učit, což není pro ně samé, pro žáky i pověst učitelské profese optimální. Takoví studenti by měli být s tímto problémem seznámeni, pořípadě přesměrováni k jinému studiu. V praxi to ale pravděpodobně není reálné. K rozvíjení potřebných vlastností, schopností a dovedností by mohla přispět výchova budoucích učitelů založená na doporučeních a nácviku rozličných pedagogických situací. Je sice do studia učitelství zařazena, avšak měla by zaujímat v rámci studia větší prostor.

Použitá literatura

- 1) BENDL, S. Školní kázeň. Metody a strategie. 1. vydání. Praha: ISV, 2001. 267 s. ISBN 80-85866-80-3.
- 2) BROCKMEYEROVÁ, J. Didaktické myšlení a jednání učitele fyziky: Cvičení z didaktiky fyziky. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. 193 s.
- 3) CANGELOSI, J. S. Strategie řízení třídy. Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce. 1. vydání. Praha: Portál, 1996. 289 s. ISBN 80-7178-083-9.
- 4) ČÁP, J. Struktura osobností. In *Psychologie pro učitele*. 1. vydání. Praha: Portál, 2001. s. 145-180. ISBN 80-7178463-X.
- 5) DVORÁK, D. Sekundární škola: citlivé místo vzdělávacího systému. In *Školní didaktika*. 1. vydání. Praha: Portál, 2002. 366-385 s. ISBN 80-7178-253-X.
- 6) GAVORA, P. Učitel a žáci v komunikaci. 1. vydání. Brno: Paido, 2005. 165 s. ISBN 80-7315-104-9.
- 7) GEIST, B. Sociologický slovník. 1. vydání. Praha: Victoria publishing, cop, 1992. 647 s. ISBN 80-85605-28-7.
- 8) HAVLÍK, R. Výzkumy učitele a učitelské přípravy. In *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*. Praha: Ped. fakulta, 2002. s. 235. ISBN 80-7290-085-4.
- 9) HOLEČEK, V. Aplikovaná psychologie pro učitele 1. 1. vydání. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2002. 74 s. ISBN 80-7082739-4.
- 10) KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. Školní didaktika. 1. vydání. Praha: Portál, 2002. 448 s. ISBN 80-7178-253.
- 11) KOHOUTEK, R. Základy pedagogické psychologie. Brno: Akademické nakladatelství, 1996. 184 s. ISBN 80-85867-94-X.
- 12) KYRIACOU, Ch. Klíčové dovednosti učitele. Cesty k lepšimu vyučování. 3. vydání. Praha: Portál, 2008. 155 s. ISBN 987-80-7367-434-2.
- 13) LANGOVÁ, M. a kol. Učitel v pedagogických situacích. Kapitoly ze sociální pedagogické psychologie. 1. vydání. Praha: DIALOG, 1992. 88 s. ISBN 80-7066-613-7.
- 14) MAŇÁK, J. Nárys didaktiky. Brno: PedF MU, 1990. 104 s. ISBN 80-210-3123-9.
- 15) MAŇÁK, J. – ŠVEC, V. (ed). Cesty pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2004. 78 s. ISBN 80-7315-078-6. s. 41.
- 16) MAREŠ, J. Křivohlavý, J. Komunikace ve škole. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 1995. 210 s. ISBN 80-210-1070-3.
- 17) MATĚJČEK, Z. Po dobrém nebo po zlém? O výchovných odměnách a trestech. 4. vydání. Praha: Portál, 1994. 109 s. ISBN 80-85282-00-3.
- 18) MLČÁK, Z. Psychická zátěž u učitelů velkoměstských a venkovských škol. In *Učitelé a zdraví I*. Brno: Nakladatelství Pavel Křepela, 1998. 645 s. ISBN 80-7315-119-7.
- 19) MÜLLEROVÁ, S. Komunikace ve škole. 1. vydání. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2002. 73 s. ISBN 80-7083-618-0.
- 20) NELEŠOVSKÁ, A. Pedagogická komunikace v teorii a praxi: význam komunikace, vztah učitele k žákovi, komunikace ve škole, ukázky. 1. vydání. Praha: Grada, 2005. 171 s. ISBN 80-247-0738-1.
- 21) NOVÁČKOVÁ, J. Mýty ve vzdělávání. 2. vydání. Kroměříž: Spirála, 2006. 44 s. ISBN 80-901873-5-8.
- 22) PAŘÍZEK, V. Učitel a jeho povolání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 124 s.

- 23) PASCH, M. Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině. 2. vydání. Praha: Portál, 2005. 416 s. ISBN 80-7367-054-2.
- 24) PATERKOVÁ, M. Psychoweb [online]. c2008, [cit. 2009-02-15]. Dostupné z: <http://www.syndrom-vyhoreni.psychoweb.cz/>.
- 25) PETTY, G. Moderní vyučování. 5. vydání. Praha: Portál, 2008. 380 s. ISBN 978-80-7367-427-4.
- 26) PODLAHOVÁ, L. a kol. *Učitel sekundární školy* 2. 1. vydání. Olomouc: BITTISK, 2007. 136 s. ISBN 978-80-244-1829-2.
- 27) PODLAHOVÁ, L. První kroky učitele. 1. vyd. Praha: TRITON, 2004. 210 s. ISBN 80-7254474-8.
- 28) PROKOP, J. Sociální prostředí školy. In *Kapitoly ze sociální pedagogiky a psychologie*. Brno: Paido, 1998. s. 69-80. ISBN 80-85931-58-3.
- 29) PRŮCHA, J. - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J. Pedagogický slovník. Praha, Portál, 1995. 292 s. ISBN 80-8178-029-4.
- 30) PRŮCHA, J. Učitel. Současné poznatky o profesi. 1. vydání. Praha: Portál, 2002. 151 s. ISBN 80-7178-621-7.
- 31) Příruční slovník jazyka českého. 1. vydání. Praha: Státní nakladatelství, 1935-39. 1252 s.
- 32) REJZEK, J. Český etymologický slovník. 1. vydání. Český Těšín: LEDA, 2001. 752 s. ISBN 80-85927-85-3.
- 33) RYS, S. Příprava na vyučování. 1. vydání. Praha: SPN, 1970. 115 s.
- 34) SKALKOVÁ, J. Obecná didaktika. 1. vydání. Praha: ISV, 1999. 192 s. ISBN 80-85866-33-1.
- 35) SLAVÍK, J. Hodnocení v současné škole. vydání. Praha: Portál, 1999. 190 s. ISBN 80-7178-262-9.
- 36) SOLFRONK, Z. Organizační formy vyučování. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. 67 s. ISBN 80-7066-334-0.
- 37) SVOBODA, B. Empirické studie osobnosti učitele tělesné výchovy. In *Osobnost učitele a učení*. 1. vydání. Praha: UK, 1972. s. 25-52.
- 38) VALIŠOVÁ, A. - KASÍKOVÁ, H. a kol. Pedagogika pro učitele. Praha: Grada, 2007. 402 s. ISBN 978-80-247-1734-0.
- 39) VALIŠOVÁ, A. Jak získat a neztratit autoritu, aneb, Proč má maminka vždycky pravdu. 1. vydání. Praha: ISV, 2004. 116 s. ISBN 80-86642-2.
- 40) Wikipedia [online]. c2007, poslední revize 2.11.2007 [cit. 2009-02-20]. Dostupné z: <<http://encyklopedie.seznam.cz/heslo/128117-empatie>>.
- 41) Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů [online]. Praha: Nakladatelství C.H. Beck, ISSN 2004-9-24. c2005, [cit. 2008-9-9]. Dostupné z: <<http://abonent.lexdata.cz/>>.

Přílohy

Příloha č. 1 – Dotazník	2
Příloha č. 2 – Test – Staráte se o svou autoritu?	3

Příloha č. 1

Dotazník - Autorita učitele ve vyučování – hodnocení žákem

Škola:

Třída:

Pohlaví: dívka / chlapec (hodící se zakroužkujte)

Pokyny: Představte si učitele, kterého si nejvíce vážíte, rádi s ním spolupracujete a ochotně plníte jeho požadavky. Které vlastnosti jsou pro takového učitele důležité? Pomocí bodů zhodnoťte, které jsou důležité a které ne.

Velmi důležité	Důležité	Těžko rozhodnout	Málo důležité	Naprostě nedůležité
5	4	3	2	1

Své hodnocení 5 – 1 doplňte do rámečku na začátku věty. Odpovědi lze změnit, přeškrtněte nesprávnou a správnou napište před rámeček.

- ☐ Projevuje o žáky zájem, má pro ně pochopení. (č. 1)
- ☐ Má rád svou práci. (č. 2)
- ☐ Je trpělivý a vytrvalý. (č. 3)
- ☐ Je důsledný a dodržuje své zásady. (č. 4)
- ☐ Je klidný, vyrovnaný, dokáže se ovládat. (č. 5)
- ☐ Je nápaditý a tvořivý. (č. 6)
- ☐ Umí přiznat chybu. (č. 7)
- ☐ Na žáky má přiměřené nároky. (č. 8)
- ☐ Mluví spisovně, neuzdívá hanlivých a vulgárních výrazů. (č. 9)
- ☐ Jeho mluvený projev je dostatečně hlasitý, přiměřeně rychlý a je poutavý (není monotónní). (č. 10)
- ☐ Jeho projev je jasný, stručný, srozumitelný a výstižný. (č. 11)
- ☐ Je přátelský, často se usmívá (navozuje přátelskou atmosféru). (č. 12)
- ☐ Působí jistě, sebevědomě, přiměřeně dominantně (budí respekt). (č. 13)
- ☐ Je vždy čistý a upravený. (č. 14)
- ☐ Chová se ke všem žákům stejně (bez předsudků), nemá ve třídě oblíbené-neoblíbené žáky. (č. 15)
- ☐ Naslouchá žákům. (č. 16)
- ☐ Dělá to, co říká - plní sliby apod. (č. 17)
- ☐ Jeho hodiny jsou vždy dobře zorganizovány, průběh vyučování je plynulý a logický. (č. 18)
- ☐ Společně s žáky stanovuje základní pravidla vzájemného soužití ve třídě. (č. 19)
- ☐ Vyžaduje dodržování těchto pravidel a sám je také dodržuje. (č. 20)
- ☐ Je odborníkem na předmět, který učí. (č. 21)
- ☐ Jeho hodiny jsou zajímavé, vymýšlí pro žáky různé aktivity (hry, skupinové práce, soutěže atd.). (č. 22)
- ☐ Hodně žáků naučí. (č. 23)
- ☐ Výsledky žáků hodnotí objektivně a spravedlivě. (č. 24)
- ☐ Práci žáků hodnotí tak, aby věděli, kde udělali chybu. (č. 25)
- ☐ Dokáže udržet klid a pořádek ve třídě. (č. 26)

Pokud nějaké důležité vlastnosti chybí, napište je zde a ohodnoťte je body:

Test – Staráte se o svou autoritu?

Získat si uznání okolí a hlavně si autoritu udržet není nijak snadné. Někdo se o to snaží prostřednictvím promyšleného jednání a dosažených úspěchů, jiný spoléhá na okázalá gesta a tvrdé postoje. Výjimkou nejsou ani jedinci, kterým na něčem takovém vůbec nezáleží. Jak je tomu u vás?

- 1) **Měli byste se řídit nějakým předpisem, ale momentálně se vám to nehodí:**
 - a) naleznete „kličku“
 - b) něco vymyslíte
 - c) ignorujete ho
 - d) podřídíte se
- 2) **Uhodí na vás nadřízený, že jste něco popletli:**
 - a) všechno popřete
 - b) vyleká vás to
 - c) vyloučíte to
 - d) bráníte se
- 3) **Děti si něvědí rady s domácím úkolem:**
 - a) pošlete je za partnerem
 - b) přemýšlíte společně
 - c) vyhubujete jim
 - d) vypracujete ho sami
- 4) **Na ulici dojde k nehodě, všude kolem pobíhají bezradní lidé:**
 - a) sledujete cvrkot
 - b) voláte lékaře
 - c) raději zmizíte
 - d) snažíte se pomoci
- 5) **Sedíte ve větší společnosti a ne a ne se dostat ke slovu:**
 - a) začnete zpívat
 - b) je vám trapně
 - c) bouchnete do stolu
 - d) trpělivě čekáte
- 6) **Nadřízený rozděljuje odměny a na vašeho kolegu zapomněl:**
 - a) jste škodolibý
 - b) rozdělíte se s ním
 - c) tiše sedíte
 - d) upozorníte na to
- 7) **Sedíte v autobuse a objeví se revizor. Obvykle vás kontroluje:**
 - a) mezi posledními
 - b) někde uprostřed
 - c) jako první
 - d) nekontroluje vás vůbec

8) Jak se cítíte, když se vám něco povede a všichni vás obdivují?

- a) skvěle
- b) jste v sedmém nebi
- c) normálně
- d) jako nahý v trní

9) Na úřadech vás posílají od čerta k d'áblu:

- a) rezignujete
- b) žadoníte
- c) vyhrožujete
- d) citujete předpisy

10) Příteli dojdou peníze a požádá vás o půjčku:

- a) necháváte se prosit
- b) půjčíte mu
- c) napomenete ho
- d) váháte

11) Poslechnete dobrou radu, i když vám ji dá neoblíbený kolega?

- a) sotva
- b) nevíte
- c) vyloučeno
- d) asi ano

12) Známí pořádají večírek a zapomněli vás pozvat:

- a) dumáte proč
- b) pochopíte to
- c) urazíte se
- d) zavoláte jim

13) Nudné a nepříjemné povinnosti se snažíte:

- a) oddalovat
- b) splnit hned
- c) hodit na jiné
- d) ignorovat

14) Pokud jde o váš vzhled, změnili jste v poslední době:

- a) účes
- b) styl oblékání
- c) zůstali jste svoji
- d) skoro všechno

15) Přijde k vám návštěva s malými dětmi, jak se zachováte?

- a) nebudete nadšení
- b) přizpůsobíte se
- c) otráví vás to
- d) zabavíte se s nimi

16) Když někomu něco slíbíte, je to pro vás:

- a) oddálení problému
- b) závazek

- c) výmluva
- d) svatá řeč

17) Ke svým kritikům se chováte:

- a) s respektem
- b) uctivě
- c) přátelsky
- d) odměřeně

18) Přijdete k příbuzným a zjistíte, že mají nějaké starosti:

- a) radíte jim
- b) ptáte se jaké
- c) rychle odejdet
- d) hledáte příčinu

19) Děláte si zálusk na vyšší funkci a najednou ji dostane někdo jiný:

- a) položí vás to
- b) skřípete zuby
- c) dáte výpověď
- d) nevzdáte se

20) Tvrdili jste, že něco umíte a náhle se ukáže, že jiní jsou lepší:

- a) nepřiznáte to
- b) stydíte se
- c) pilně se učíte
- d) oceníte je

21) Na základě svých zkušeností považujete za nejlepší způsob přesvědčování:

- a) fakta
- b) vysokou odměnu
- c) ránu do stolu
- d) vzdušné zámky

22) Jakmile jednou zaujmete nějaký postoj:

- a) nezměníte ho
- b) občas ustoupíte
- c) netrváte na něm
- d) nikdo s vámi nehne

23) Přimět vás k zásadnímu ústupku lze jenom:

- a) úpěnlivou prosbou
- b) vydíráním
- c) hrozbami
- d) ničím

24) Stále rostoucí objem znalostí potřebných k práci získáváte:

- a) pozorováním kolegů
- b) léty zkušeností
- c) samostudiem
- d) na školení

Hodnocení:

Nyní si test vyhodnoťte. Otázky jsou především podnětem k zamyšlení nad sebou samým a vztahy s ostatními lidmi. Jak nejen z testu vyplývá, o vlastní autoritu bychom měli opravdu pečovat a postupně ji rozvíjet. Ona se totiž velmi obtížně získává, ale rychle se ztrácí. Tak se ji pokusme získat a neztrácet... A i když výsledky žádného orientačního testu nelze přeceňovat, člověk nikdy neví...

Nejvíce odpovědí a:

O svoji autoritu se nijak zvláště nestaráte, je vám celkem lhostejné, co si kdo o vás myslí. Když se potom potřebujete prosadit, ať vy osobně, nebo se svými názory, je vám divné, že vás skoro nikdo nebere vážně. Musíte se zbavit dosavadní lhostejnosti a dát o sobě alespoň občas vědět.

Nejvíce odpovědí b:

Chtěli byste, aby si vás lidé vážili a respektovali vás, ale moc pro to neděláte. Chcete-li to změnit, musíte dosáhnout výraznějších úspěchů, neměnit příliš často názory a hlavně být alespoň v něčem opravdu dobří. Není to zase tak těžké, jak si myslíte. Stačí se rozhlédnout kolem a následovat někoho, komu se daří.

Nejvíce odpovědí c:

Na udržení autority vám záleží a patřičně si na ní také zakládáte. Otázkou však je způsob, jakým se ji snažíte získat. Když to nejde jinak, bez váhání sáhnete i po tvrdších prostředcích a respekt si docela obyčejně vynutíte. Jednou, dvakrát se to může povést, ale v dlouhodobém horizontu s tímto chováním autoritu mít nebudete.

Nejvíce odpovědí d:

Máte štěstí, patříte k lidem s přirozenou autoritou, a když si to nepokazíte, stačí vám udržet si svoji úroveň a nějak se „neshodit“. Vaší velkou předností je talent představit si vlastní neúspěch jako pouhý důsledek výjimečné smůly. Když někoho chválíte, vždy mu dáte naději, že jednou bude stejně dobrý jako vy.

(podle A. Vališové¹)

¹ VALIŠOVÁ, A. Jak získat a neztratit autoritu, aneb, Proč má maminka vždycky pravdu. 1. vydání. Praha: ISV, 2004. 116 s. ISBN 80-86642-2. s. 11-15.