

Asertivní dovednosti pedagogů ve vyučovacím procesu

Bc. Martina Chýlová

Diplomová práce
2011



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2010/2011

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Martina CHÝLOVÁ**

Osobní číslo: **H09216**

Studijní program: **N 7501 Pedagogika**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Asertivní dovednosti pedagogů ve vyučovacím procesu**

Zásady pro vypracování:

Analýza literárních pramenů a zpracování teoretických východisek

Příprava výzkumu, výběr a charakteristika výzkumného souboru

Provedení výzkumu

Zpracování a vyhodnocení výsledků výzkumu

Přijetí odpovídajících závěrů

Doporučení pro praxi

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

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

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

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

GRUBER, D. Zlatá kniha komunikace. Ostrava: Gruber-TDP, 2009. ISBN 978-80-85624-28-1.

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

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Helena Řeháčková
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

19. ledna 2011

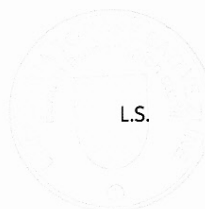
Termín odevzdání diplomové práce:

29. dubna 2011

Ve Zlíně dne 19. ledna 2011



prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
děkan



Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně ...18.9.2011

.....
.....

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

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

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

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

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

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

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

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3).

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

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

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

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá asertivními dovednostmi pedagogů ve vyučovacím procesu. Teoretická část se zaměřuje na komunikaci, její druhy, funkce, zlozvyky a také na pedagogickou komunikaci. Další kapitola pojednává všeobecně o asertivitě a také o asertivitě učitele. Třetí kapitola popisuje osobnost učitele a vyučovací proces. Praktická část je věnována výzkumu asertivity pedagogů ve vyučovacím procesu, která se zjišťovala kvalitativním výzkumem, doplněným kvantitativní analýzou dotazníků.

Klíčová slova: komunikace, asertivita, pedagog, vyučovací proces

ABSTRACT

Diploma thesis deals with the assertive skills of teachers in the teaching process. The theoretical part focuses on communication, its types, functions, bad habits, and communication in education. Another chapter discusses the general assertiveness and assertiveness of the teacher. The third chapter describes the personality of the teacher and the teaching process. The practical part is devoted to research teaching assertiveness in the teaching process, which examined the qualitative research, supplemented by quantitative analysis of questionnaires.

Keywords: communication, assertiveness, teacher, teaching process

Děkuji Mgr. Heleně Řeháčkové za cenné rady a připomínky při zpracování mé diplomové práce.

Motto:

„Genialita v komunikaci je schopnost být zcela upřímný a zároveň ohleduplný.“

(John Powell)

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 KOMUNIKACE.....	12
1.1 FUNKCE KOMUNIKACE.....	13
1.2 DRUHY KOMUNIKACE.....	13
1.3 SLOŽKY KOMUNIKACE.....	14
1.4 FORMY KOMUNIKACE.....	16
1.5 KOMUNIKAČNÍ ZLOZVYKY.....	17
1.6 PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE.....	19
1.6.1 Účastníci a zásady pedagogické komunikace	19
1.6.2 Komunikace ve vyučování.....	20
2 ASERTIVITA.....	21
2.1 ASERTIVNÍ PRÁVA A POVINNOSTI	22
2.2 NEŽÁDOUCÍ JEDNÁNÍ.....	23
2.3 ASERTIVNÍ DOVEDNOSTI.....	25
2.4 ASERTIVITA UČITELE	25
2.5 AUTORITA.....	27
2.6 KRITIKA.....	28
3 OSOBNOST UČITELE, VYUČOVACÍ PROCES.....	29
3.1 PEDAGOGICKÉ DOVEDNOSTI	29
3.2 VYUČOVACÍ STYL UČITELE	30
3.3 INTERAKČNÍ STYL PEDAGOGA	30
3.4 VYUČOVACÍ PROCES.....	31
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	33
4 PROJEKT VÝZKUMU	34
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	34
4.2 CÍL VÝZKUMU	34
4.3 DRUH A METODY VÝZKUMU.....	35
4.4 VÝZKUMNÝ VZOREK	35
4.5 PRŮBĚH VÝZKUMU	35
5 ZPRACOVÁNÍ DAT	37
5.1 DOTAZNÍKY	37
5.2 POZOROVÁNÍ.....	63
5.3 ROZHOVORY	69
6 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU.....	75
7 DOPORUČENÍ PRO PEDAGOGY	77
ZÁVĚR.....	78
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	79
SEZNAM OBRÁZKŮ.....	81
SEZNAM TABULEK	83

SEZNAM PŘÍLOH.....	85
---------------------------	-----------

ÚVOD

Asertivní jednání nám napomáhá prosazovat si svůj názor, vyjadřovat své myšlenky, dojmy a zároveň naslouchat druhým. Je považována za správný styl komunikace a chování. Proto je ve společnosti často diskutována a také vyžadována. Aby nám bylo asertivní jednání vlastní, je důležité se mu učit již od raného věku. Dítě z velké části ovlivňuje rodina a škola. Proto by se měl klást značný důraz právě v těchto prostředích na správné jednání. Pokud nebudou rodiče nebo pedagogové jednat asertivně, nebude si moci dítě tak snadno dané dovednosti osvojit.

V mé diplomové práci se zaměřuji na asertivitu pedagogů ve vyučovacím procesu, konkrétně na středních odborných školách a středních odborných učilištích. Studenti, kteří navštěvují tento typ škol, jsou ve věku, kdy vyžadují spravedlivé jednání a právo vyjádřit své názory a postoje. Ne vždy však tomu přizpůsobují své chování. Velkou roli v tomto období hraje právě pedagog, který by měl se studenty jednat asertivně. Mě proto zajímá, jak kantoři před studenty vystupují, zda se umí prosadit, jestli studentům naslouchají apod.

V teoretické části vystihuji všechny okolnosti, které asertivnímu jednání brání, ovlivňují a napomáhají. V první kapitole se zabývám komunikací, jejími funkcemi, druhy, složkami, formami, také popisuji možné zlovyky při komunikaci. Neopomínám ani pedagogickou komunikaci, která je důležitá pro zaměření diplomové práce. V další kapitole se zabývám vymezením asertivity, asertivitou učitele a s tím související autoritou a kritikou. V poslední kapitole teoretické části popisuji osobnost učitele a vyučovací proces.

V praktické části se věnuji samotnému výzkumu asertivity pedagogů ve vyučovacím procesu. Zaměřuji se na pohled studentů, kteří svá stanoviska vyjadřovali pomocí dotazníků. Dále mě zajímají názory pedagogů, které jsem zjistila z polostrukturovaných rozhovorů, jež byly zaměřeny na jejich představu o ideálním učiteli a jak je tomu u nich ve skutečnosti. Podnikla jsem také pozorování ve vyučovacích hodinách, abych získala vlastní pohled na tuto problematiku.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 KOMUNIKACE

Pojem komunikace pochází z latinského slova „communicare“, což znamená sdílet, spojit, radit se. Výrazu komunikace přiřazujeme různé významy - např. označení pro dopravní síť, přemísťování lidí, přenos informací, apod. Nejčastěji je však slovo komunikace spojováno právě s používáním jazyka.

Pro přehlednost a sjednocení tohoto výrazu jsme si vybrali 3 hlavní vymezení komunikace podle Gavory (2005):

1. Komunikaci chápeme nejčastěji jako dorozumívání, pochopení se navzájem. K tomu, aby komunikace probíhala bez problémů a aby si lidé rozuměli, tak potřebují ovládat stejný jazyk, mluvit o stejné věci a dosáhnout myšlenkového souladu.
2. Druhé vymezení komunikace označujeme jako sdělování. Tak druhým lidem dáváme na vědomí, co si myslíme, vyjadřujeme tím své postoje, pocity apod.
3. Komunikaci chápeme také jako výměnu informací mezi lidmi. Tady je důležitá oboustrannost komunikace. Jeden komunikující sdělí informaci, druhý ji přijme a pak se role prohodí.

Účelem komunikace je vyjádřit své myšlenky, pocity ostatním takovým způsobem, kterému budou rozumět. Musíme mít na vědomí, že komunikace je sdílení informací, proto je důležité se efektivně a srozumitelně vyjadřovat. Měli bychom si dát pozor na tzv. neefektivní komunikaci, která má nejasný směr, nedůrazný tón a slovní zásobu, která nezapadá do kontextu. Komunikace je naučitelná forma dorozumívání, a proto ji můžeme stále zdokonalovat (McKenna, 1998).

Sociální komunikace

Pro naši práci je důležitá sociální komunikace, která se ve vyučovacím procesu vyskytuje. Jedná se o sdělování informací mezi lidmi. Označujeme ji také jako interpersonální komunikaci, založenou na vysílání a přijímání verbálních a neverbálních informací. Je podstatné, jaký vliv má sdělení na člověka, na jeho názory, očekávání a chování. Interpersonální komunikace je komunikace v malé skupince jednotlivců nebo řeč adresovaná velké skupině lidí (Gavora, 2005; DeVito, 2008).

1.1 Funkce komunikace

Komunikace je velmi důležitá forma dorozumívání se mezi lidmi. Tím, že člověk je schopný ovládat mluvené slovo se liší od jiných živočichů. Důležitá je také neverbální komunikace (mimika, gesta apod.), bez které bychom verbální komunikaci ne vždy dobře porozuměli.

Komunikace plní funkci **informativní**, která předává informace mezi lidmi, **instruktivní**, vysvětlující detailně významy, a návody jak dosáhnout zvoleného cíle. **Presvědčovací** funkcí působíme na druhého člověka za účelem přeměnění jeho názoru. K tomu, abychom posílili sebevědomí druhých, nám pomáhá **posilující a motivující** funkce. **Zábavná** funkce nám vytváří pocit uvolnění, pohody, úmyslem je pobavit druhé lidi. Mezi další funkce patří **poznávací**, která nám umožňuje sdílet zážitky a vzpomínky. K tomu, abychom si mohli sdělovat důvěrné informace, nám pomáhá **svěřovací funkce**. Pokud máme potřebu si nezávisle popovídat, odreagovat se tím od starostí, tak využíváme **únikovou** funkci komunikace. Neopomenutelná je **vzdělávací a výchovná** funkce, dále **socializační**, která slouží ke sblížování a navazování nových kontaktů a funkce **osobní identity**, která nám pomáhá si uvědomovat věci o sobě (Mikuláščík, 2003).

1.2 Druhy komunikace

Stejně tak, jak existuje spousta funkcí komunikace, vyskytuje se i nespočet druhů. Ne vždy se dovedeme správně dorozumět, nebo říkáme zcela něco jiného, než máme na mysli. Nyní bychom uvedli různá dělení komunikace, které uvádí Mikuláščík (2003) a DeVito (2008):

Komunikaci můžeme dělit podle toho, zda je **záměrná**, kdy komunikátor plní svůj záměr, co chtěl sdělit nebo **nezáměrná**, kdy podává své myšlenky jinak, než původně zamýšlel.

Dále rozdělujeme komunikaci na **vědomou**, při které si řečník uvědomuje, co a jak říká. Při **nevědomé** komunikaci nemá svůj projev zcela pod kontrolou.

V případě, kdy je komunikace smysluplná, racionální a logická, tak ji označujeme jako **kognitivní**. Jestliže je ale založena na citech a emocích, tak hovoříme o **afektivní** komunikaci.

Vyjadřovat se můžeme **pozitivně**, kdy dáváme najevo svůj souhlas, nadšení nebo **negativně**, kdy sdělujeme kritiku, nesouhlas apod.

Pokud se zaměříme na shodu v komunikaci, tak ji rozlišujeme na **shodnou**, kde si komunikátoři neodporují navzájem a na druhé straně **neshodnou**, kdy obě strany mají odlišné postoje.

Nás nejvíce v této práci zajímá dělení komunikace na **asertivní**, což znamená sebeprosažení a respekt, **agresivní**, která značí bezohlednost a útočnost a **pasivní**, pro kterou je typický únik a bojácnost. Více se jimi budeme zabývat ve 2. kapitole.

Podle počtu účastníků při sdělování existuje komunikace **intrapersonální**, kdy jedinec vede vnitřní monolog nebo dialog sám se sebou, **interpersonální**, která probíhá mezi dvěma lidmi a uskutečňuje se pomocí dialogu, rozhovoru apod. Pokud budeme hovořit o dorozumívání se mezi více než dvěma lidmi, pak se jedná o **skupinovou** komunikaci. Sdělování informací prostřednictvím televize, internetu, novin označujeme jako **masovou** komunikaci.

1.3 Složky komunikace

Při komunikaci používáme nejčastěji verbální a neverbální signály, které se navzájem doplňují. Bez neverbální složky bychom správně nepochopili určitá sdělení, jako jsou například naše pocity. Verbální složka nám zase umožňuje správně popsat, sdělit různé informace, situace apod. Proto je důležité, aby se tyto dvě složky vzájemně doplňovaly. Ve vyučovacím procesu je důležitá i komunikace činem.

Verbální komunikace

Jedná se o komunikaci, kterou vykonáváme prostřednictvím jazyka a řeči. Verbální komunikací se odlišujeme od ostatních živých tvorů. Ve vyučovacím procesu je velmi důležitá, protože díky ní můžeme zprostředkovávat informace, které slouží k předávání vědomostí a osvojování nových poznatků. Rozvíjí se tak poznávací stránka studentů. Bez ní by si učitel se studenty mohl jen ztěžka porozumět.

Verbální komunikace může být přímá nebo zprostředkovaná, mluvená nebo psaná, živá nebo reprodukováná. Jedná se o základní předpoklad k myšlení. Aby nás druhá osoba pochopila, je nutné, aby rozuměla našemu jazyku, tomu co slovně sdělujeme. Verbální komunikace se samozřejmě neobejde bez neverbální komunikace (Mikuláščík, 2003).

V pedagogickém procesu považujeme za nejdůležitější řeč - verbální komunikaci. Ta zde má určité fáze. Jako první je záměr pedagoga sdělit studentovi určité informace. Z této fáze pak vyplývá vlastní sdělení studentovi, který se pak snaží porozumět smyslu sdělení. K tomu, aby byl tento proces korektní a lépe pochopitelný, jsou zapotřebí další prostředky, jako je například rozhovor, dialog nebo kladení otázek pedagogem. U učitele ve vyučování převládá výklad učiva, který by měl být pro studenty záživný a pochopitelný (Nelešovská, 2005).

Mezi funkce učitelova slovního vyjadřování řadí Nelešovská (2005, s. 42):

- zprostředkování a zpřístupnění učiva,
- doplnění a aktualizování textu učebnice,
- ověření, jak žáci učivo chápou a jak je dokážou prakticky využít.

Při verbální komunikaci si účastníci musí dávat pozor na velkou řadu doprovázejících jevů, jako je síla a výška hlasu, přízvuk, rytmus, dynamika, tempo, pauzy apod.

Ve školním prostředí se používá spisovný jazyk, který je pro všechny závazný. Žáci většinou ve svém volném čase nebo mimo školní prostředí mluví hovorovým jazykem. Pro mnohé může být komunikace v domácím a ve školním prostředí zcela odlišná kvůli různým nářečím, na která jsou zvyklí. Pro tyto žáky je pak povinnost hovořit spisovným jazykem náročnější než pro spolužáky, kteří nářečím nemluví.

Neverbální komunikace

Jedná se o mimoslovní komunikaci, jinými slovy o řeč těla. Neverbální komunikaci si často ani neuvědomujeme. „Antropolog Albert Mehrabian odhalil, že pouze 7% informací, které získáváme z rozhovoru, nám poskytují slova. Z tónu a barvy hlasu získáváme 38 % a 55% z řeči lidského těla“ (Nelešovská, 2005, s. 46).

Gavora (2005) rozděluje prostředky neverbální komunikace na následující:

- **paralingvistické prostředky** - patří sem hlasitost řeči, pauzy, rychlost řeči, slovní důraz, barva hlasu apod.,
- **extralingvistické prostředky** - jedná se o neslovní prostředky komunikace, které se vyjadřují tělem. Zahrnujeme sem mimiku, kinetiku, pohledy, gesta, polohu a držení těla, úpravu zevnějšku, dotyk a proxemiku.

Bez neverbální komunikace by byla naše komunikace nesrozumitelná a nezáživná. Je proto velmi důležité tento druh komunikace ovládat. Zvláště pro učitele je tato komunikace velmi prospěšná, aby jejich vyučovací hodiny nebyly nepochopitelné a fádní, ale jasné a zajímavé.

Komunikace činem

Tento druh komunikace je velmi významný, ale často opomíjený. Jedná se o způsob, jakým se studenti a učitel k sobě chovají, jak vyjadřují postoje svým jednáním. Zahrnujeme sem např. přípravu učitele na hodinu, jak hodnotí studenty, zda ho zajímají jejich názory apod. (Kalhous, Obst, 2002). Komunikace činem se projevuje informacemi o aktuálním vztahu žáka a učitele ke škole (Mareš, Křivohlavý, In Nelešovská, 2005).

1.4 Formy komunikace

Při komunikování bychom měli dopředu přemýšlet, jaká slova zvolíme, aby sdělení bylo účinné a aby jeho obsah nesnižoval sebepojetí druhého. Ve vyučovacím procesu by si pedagogové měli obzvlášť dávat pozor na obsah svého sdělení, aby pak nedocházelo k nedorozumění se studenty.

Mezi neefektivní způsoby komunikace patří velmi časté **výčitky a obviňování**. Mezi známé fráze patří: „Ty zase!“, „Kdybys aspoň...!“. Ten, komu je kritika mířená se pak cítí nepříjemně a narůstá u něj neochota. Stává se, že daný úkol nakonec splní, ale jen z toho důvodu, že musí a ne proto, že je to tak správné. Další špatnou formou je **poučování, vysvětlování a moralizování** vyznačující se větou „Měl by sis uvědomit, že ...“. Samozřejmě, že je důležité sdělit ostatním pravidla, zásady nebo uznávané hodnoty, ale mělo by se tak dít ve správném čase a vhodným způsobem. Doporučuje se mluvit o tom formou dialogu a v pohodové atmosféře. Docílí se tím k větší zodpovědnosti druhých za své jednání. Neefektivním způsobem v komunikaci je **kritika a zaměření se na chyby**, kterou vyjadřujeme např. větou „Tohle jsi udělal špatně!“. Má to za následek pocit méněcennosti a pocitu hněvu. Měli bychom druhého nejdříve pochválit za něco, co udělal správně a pak k tomu přidat vhodně poznatek, co by ještě mohl udělat lépe. Na co by si komunikátor měl dávat také pozor, je **citové vydírání** ve stylu „Já jsem kvůli tobě ...“. Vyvolává tak u druhého pocitu viny a snižuje svou autoritu. Pokud k citovému vydírání dochází častěji, dospívá to

pak k jeho ignorování. Mezi další chyby patří **zákazy a obviňování** např. „Nedělej to, nebo se ti něco stane!“. To není žádné rozumné vysvětlení. Místo nějakých zákazů je důležité, abychom druhému popsali možné následky, které by vyplývaly z jeho chování. Správné nejsou ani **negativní scénáře**. Známa věta je „Z tebe jednou vyrostete...“. To může u druhého vyvolávat pocit vlastní neschopnosti. Další nevhodnou formou je **nálepkování**, ve smyslu „On je takový...“, dále **pokyny nebo příkazy**, jako je např. „Okamžitě běž a udělej to!“. I tyto situace vyžadují vysvětlení, proč má ten druhý něco udělat. Běžně se v neefektivní komunikaci také vyskytuje **vyhrožování, křik, ironie, urážky** nebo **srovnávání s ostatními**, což může být velmi ponižující. Tyto výše uvedené formy nemohou být efektivní, protože je zde značná nadřazenost, která má za následek psychické ohrožení, nízké sebevědomí, často spojené s negativními emocemi. Kdy je tedy komunikace efektivní? Musíme vždy pamatovat na to, že všechny naše výtky, názory by měly být **správně popsány**, aby ten druhý pochopil naše sdělení. Dalším důležitým prvkem jsou **informace**, které nám poskytují smysluplnost toho, co a proč se něco odehrává, očekává nebo jaké jsou důsledky určitého chování. Měli bychom také **vyjadřovat vlastní potřeby a očekávání** místo toho, abychom hned začali kritizovat jednání druhých, které nám vadí. Pokud je to možné, tak bychom měli dávat druhým **možnosti volby** formou otázek nebo nabídek. Výběr by měl být přijatelný pro obě strany. Zlepšuje to tak atmosféru a zvyšuje zodpovědnost. V neposlední řadě nesmíme zapomenout také na **spoluúčast při rozhodování a rovnost ve vztazích** (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2007).

1.5 Komunikační zlovyky

V komunikaci jsou velmi časté zlovyky, které nám brání se s druhými lidmi správně domluvit. Spousta jedinců si je ovšem ani neuvědomuje. Pak vzniká nepochopení a přenášejí se mylné informace. Pozor by si na ně měli dát pedagogové i studenti ve vyučovacím procesu, aby zbytečně nedocházelo k nedorozumění. Zlovyky se mohou vyskytovat jak při sdělování informací, tak při naslouchání. Důležité je ostatním správně naslouchat a jasně se vyjadřovat.

Pomocí naslouchání získáváme znalosti o druhých, pomáhá nám vytvářet a udržovat si vztahy s ostatními lidmi, uplatňujeme tím svůj vliv, můžeme si tak hrát a pomáhat druhým lidem. Naslouchání má své fáze, mezi které patří příjem signálů, porozumění, zapamatování, hodnocení a zpětná vazba. V kterékoliv části se může naslouchání porušit a pak vzniká

celá řada zlovyků. Nedorozumění při sdělení může zapříčinit například kultura nebo pohlaví (DeVito, 2008).

Zlovyky při naslouchání:

Mezi nejčastější chyby při naslouchání řadí Praško, Prašková (2007) **čtení myšlenek**, vyznačující se vkládáním vlastních významů do sdělení druhých. Stává se to často v takových situacích, ze kterých máme obavy nebo pokud očekáváme dopředu nějaké informace. Dalším nešvarem, který se vyskytuje převážně u netrpělivých jedinců, je **přerušování a skákání do řeči**. Dávají tím komunikátorovi najevo, že je jeho postoj nezajímá. Téměř každý řečník potřebuje, aby od naslouchajících získával zpětnou vazbu. Tu nabude tím, že ostatní zaujmou nějaké stanovisko k jeho vyřčeným myšlenkám. Pokud **nereagují na sdělení**, tak pro komunikátora mohou vyvolávat dojem, že je nezajímá. Nesmíme opomenout ani non-verbální symboly. Velmi nepříjemné může být při komunikaci **neverbální odmítání**, kdy se ten kdo naslouchá, otáčí zády k tomu, kdo právě hovoří.

Zlovyky při sdělování:

Při sdělování bychom si naopak měli dát pozor na **nepřímé vyjadřování pocitů oklikou**, kdy dochází k nepřímému sdělení svých dojmů. Pro komunikátora je typická pak úzkost, vztek a napětí. Dalším problémem bývá **neupřímnost**, díky níž se chceme vyhnout nepříjemné situaci, o které by ovšem bylo dobré mluvit a řešit ji. Naše sdělení může být také **nejasné a nekonkrétní**, mnoho jedinců má sklony k **přehánění** při popisování určité situace, jiní zase mají tendence **nadměrně zobecňovat**, což se projevuje tím, že nějakou maličkost v chování nebo řeči zobecní na celou skupinu. Velmi častou chybou bývá **překrucování skutečností** nebo **únik od tématu**. Mezi námi je spousta lidí, kteří mají sklon druhého dopředu **značkovat**, aniž by ho nejdříve osobně poznali. Pozor bychom si měli dávat také na naše **přehnané emoční reakce** a dále pak na **nesoulad verbální a neverbální komunikace** (Praško, Prašková, 2007).

Každý člověk by se měl nad svou komunikací zamyslet a případných chyb si všimnout a snažit se je redukovat. Nikdy se asi nepodaří každému odstranit své zlovyky, ale důležité je dávat si na ně pozor a alespoň se jim pokusit vyhýbat.

1.6 Pedagogická komunikace

Jedná se o vzájemnou komunikaci mezi studenty a pedagogem. Je považována za hlavní prostředek, kterým lze předat informace v pedagogickém procesu. Tímto způsobem učitel zjistí, zda se žák něco dozvěděl a zároveň je to pro učitele i zpětná vazba.

Stejně jako pojem komunikace, má svá různá pojetí i pedagogická komunikace. Pro příklad bychom uvedli několik definic od různých autorů.

„Pedagogická komunikace je výměna informací mezi účastníky výchovně - vzdělávacích cílů. Pedagogická komunikace se řídí osobitými pravidly, která určují pravomoce jejich účastníků“ (Gavora, In Nelešovská, 2005, s. 26).

„Komunikaci je tedy nutné chápat jako základní prostředek uskutečňování výchovy a vzdělávání, který umožňuje zprostředkovaně v podobě verbálních a neverbálních projevů učitelů a žáků realizaci zvolených cílů, obsahu, metod a forem jako prvků vyučovacího procesu“ (Sup, In Nelešovská, 2005, s. 26).

1.6.1 Účastníci a zásady pedagogické komunikace

Mezi nejčastější účastníky pedagogické komunikace je považován žák a učitel. Je však zřejmé, že mezi těmito dvěma aktéry jsou velké rozdíly. Učitel je ten, kdo vede vyučování a tak musí stát před žáky a dávat určitá pravidla komunikace.

Gavora (2005) uvádí následující 2 možné typy vztahů v pedagogické komunikaci:

Mezi **asymetrické** vztahy, kdy učitel má při komunikaci nadřazené postavení a žák naopak podřízené patří: učitel – žák, učitel – skupina žáků, učitel – třída.

Za **symetrické** vztahy považuje situace, kdy žáci jsou si při komunikaci rovni a mají stejná práva a možnosti. Jedná se o: žák – žák, žák – skupina žáků, žák – třída, skupina žáků – skupina žáků, skupina žáků – třída.

Zásady pedagogické komunikace

Velmi důležitá jsou při pedagogické komunikaci jasně vymezená pravidla od učitele, která všichni dodržují a podle nich se řídí. Musí být ovšem stanovená ne jen podle potřeb pedagoga, ale měly by se zohlednit i potřeby studentů.

Cangelosi (2006, s. 123) uvádí důvody pro nutnost zavedení pravidel:

1. maximalizace spolupracujícího chování a minimalizace chování nespolečného,
2. zajištění bezpečnosti a pohodlnosti učebního prostředí,
3. zamezení rušení ostatních tříd,
4. udržení přijatelné úrovně slušnosti mezi žáky, zaměstnanci školy a návštěvníky školy.

1.6.2 Komunikace ve vyučování

Ve vyučovacím procesu je několik typů komunikace. Jsou rozdíly, pokud učitel vysvětluje novou látku nebo s žáky diskutuje již o známém učivu. Komunikaci ve vyučování dělíme na monolog a dialog.

Monolog je projev jednoho člověka, v našem případě se jedná o učitele, který vysvětluje žákům učivo. Ve většině případů je předem připravený. Aby byl pro studenty více poutavý, tak jim pedagog klade řečnické otázky, oslovuje je apod. Velmi důležitá je při vysvětlování znalost učiva, aby učitel nezkresloval poznatky, nevynechával důležité informace, neporušoval logické pořadí učiva atd. Také by neměl na sobě nechat znát nervozitu, která se často projevuje prostřednictvím neverbální komunikace. Vyvarovat by se měl nesprávnému tempu, tichému hlasu, dlouhým pauzám apod. Pozor by si měl dát pedagog také na srozumitelnost výkladu (Gavora, 2005).

Na druhé straně se vyskytuje ve vyučování dialog studenta a pedagoga, který je nejčastější formou komunikace. Jeho úkolem je zapojit studenta do výuky tak, aby se rozvíjely jeho názory, představy, přesvědčení apod. Využívá se k zjišťování dovedností, vysvětlování a opakování učiva. Existují zásady, které musí být při komunikaci ve vyučování dodrženy. Důležité je **střídání replik** účastníků komunikace. To znamená, že se partneři v komunikaci mezi sebou střídají – každý vyjádří, co má na mysli. S tím souvisí další zásada, kdy je potřeba, aby se **střídaly role hovořícího a naslouchajícího**. Nelze, aby jeden jen mluvil a druhý celou dobu pouze naslouchal. Následující podmínkou je, aby **jeden partner reagoval na sdělení druhého partnera**. K tomu je důležité jeho aktivní naslouchání a používání nonverbální komunikace. Aby byla komunikace účelná, tak je třeba také **hledat společný význam** (Gavora, 2005).

2 ASERTIVITA

Asertivní chování se vyznačuje otevřeností, přímostí, spontánností a umírněností. V překladu z angličtiny slovo „assert“ znamená tvrdit, prosazovat, uplatňovat, trvat.

Co se týče definice asertivity, vyskytuje se jich nespočetné množství. Je na ni nahlíženo z několika různých hledisek, jako je např. filozofie, sociologie, pedagogika.

Nyní bychom uvedli různé definice asertivity od několika autorů.

„Asertivní komunikací je míněn vlastní jasný i výstižný, a zároveň také čestný i nenucený projev, přizpůsobený posluchačově slovní zásobě, tedy bez nadměrného užívání odborných výrazů, nevhodného zkracování, akronymů či slangu, a to zejména na úkor jeho způsobilosti porozumět smyslu toho, co mělo být vyjádřeno“ (Bishop, 2000, s. 61).

„Asertivita je soubor pravidel a jednacích technik vedoucí ke zdravému, přiměřenému sebezprosažení v komunikaci. Bez zbytečné ústupnosti, bez zbytečné agrese. Je to férový pocit zodpovědnosti za své činy a vyžadování téhož od druhých. Dobrá asertivita má kouzlo přiměřenosti“ (Gruber, 2009, s. 35).

„Asertivní jednání je interaktivní, předpokládá možnosti vyjádřit vlastní myšlenky, pocity a potřeby, snaží se nemanipulovat bezohledně druhými, ale zároveň nenechat zbytečně manipulovat sebou“ (Vališová, 2008, s. 83).

„Asertivní jednání se zpravidla definuje jako jednání, které není ani pasivní, ani agresivní. Může být celoživotní strategií v jednání“ (Medzihorský, 1991, s. 9).

Alberti a Emmons (2004) uvádějí, že asertivní chování je jasné, respektuje práva jiných, čestné, přímé a pevné, rovnoprávné pro všechny strany, verbální a neverbální, pozitivní i negativní, závislé na druhých a na okolnostech, není univerzální, je sociálně odpovědné, naučitelné a není vrozené.

Podle míry rozlišuje Vališová (2008) asertivitu do následujících skupin:

- **základní** - jedná se o jednoduché, přímé a nekomplikované vyjádření pocitů, představ, myšlenek, názorů či postojů,
- **empatická** - obsahuje na rozdíl od základní asertivity i vnímavost a citlivost vůči ostatním lidem,
- **stupňovaná** - lze k ní přejít, pokud druhá strana opomíjí naše stanoviska, porušuje naše osobní práva.

- **konfrontativní** - k tomuto typu asertivity nás vede rozpor mezi slovy a činy druhé osoby. Nedochozí ovšem k hádce, ale žádáme doplňující informace k vyřešení problému.

2.1 Asertivní práva a povinnosti

Asertivní práva nám slouží k tomu, aby nedocházelo k manipulativnímu chování druhých lidí vůči naší osobě.

Je známo celkem 10 asertivních práv (Praško, Prašková, 2007):

1. právo sám posuzovat svoje vlastní jednání, myšlenky a pocity a být si za ně a za jejich důsledky sám zodpovědný,
2. právo neposkytovat žádné výmluvy, vysvětlení ani ospravedlnění svého jednání,
3. právo posoudit, zda a nakolik jsem zodpovědný za řešení problémů jiných lidí,
4. právo změnit svůj názor,
5. právo dělat chyby a být si za ně zodpovědný,
6. právo říci: „Já nevím.“,
7. právo být nezávislý na dobré vůli jiných lidí,
8. právo činit nelogická rozhodnutí,
9. právo říci: „Já ti nerozumím.“,
10. právo říci: „Je mi to jedno.“.

Pro pedagogy jsou zásadní podle našeho názoru první 4 práva, podle kterých by se měli řídit. Vždycky by měli být zodpovědní za své činy, proto by si je nejprve měli důkladně promyslet a zvážit možné dopady svého jednání. Pokud by se tomu tak nedělo, tak by to mělo negativní dopady na jejich studenty a docházelo by k nedorozumění. Když se pedagog rozhodne učinit nějaké rozhodnutí, nemusí nikomu vysvětlovat, proč to tak udělal. Stačí, když on sám si myslí, že je to správné a neporušuje přitom žádné zákazy nebo pravidla. Učitel nemusí být zodpovědný za všechny problémy, které se dějí jeho studentům. Nemůžeme považovat pedagogy za ty, co musí vědět všechno. Pokud si neví s něčím rady, je vždy lepší, když toho, kdo za ním s problémem přišel, pošle k někomu jinému, kdo je na danou problematiku odborník. A stejně jako všichni, má právo změnit svůj názor, pokud se

situace vyvíjí jinak, než předpokládal. Ani učitel není vševědoucí, aby musel vždy vědět přesně dopředu, jak se situace bude vyvíjet.

Samozřejmě, jak už to bývá, pokud existují nějaká práva, tak musí být i povinnosti. Jinak tomu není ani v případě asertivního chování.

Vždycky bychom dopředu měli **vědět, co chceme**, čeho si přejeme dosáhnout. Nikdy bychom se **neměli stydět říci**, co si přejeme. Pokud se rozhodneme něco udělat, tak bychom měli mít zodpovědnost za následky našeho jednání. V žádném případě **si nesmíme nic nalhávat**. Druhým lidem bychom měli pozorně **naslouchat**, abychom pochopili jejich názory a stanoviska. Nikdy bychom je neměli odsoudit, pokud jejich postoje nebudou shodné s našimi. Pokud chceme jednat asertivně, tak se musíme **vzdát manipulace s druhými** (Novák, Kudláčková, 2000).

2.2 Nežádoucí jednání

S asertivitou bývá úzce spjato agresivní a pasivní jednání. Nejedná se ovšem o žádoucí chování, jak je tomu u asertivního. K těmto dvěma stylům jednání můžeme snadno sklouznout, pokud si v životě moc nevěříme nebo nám naopak nechybí sebevědomí.

Pasivní člověk se vyznačuje nejistotou, ustupováním, neustálými omluvami, vyhýbáním se výměně názorů, okolí obviňuje z agresivity, často má pocit, že ho druzí využívají. Svůj vztek si vybijí na někom slabším, než je on sám. Těmto lidem chybí sebejistota ve vystupování a neschopnost prosadit se. Někdy hrají roli „obětavého dobráka“, který všem pomáhá i když ostatní o to nestojí. Toto chování je typické pro lidi s nízkým sebevědomím (Praško, Prašková, 2007).

Někdy se stává, že se pasivní jedinec začne hned omlouvat, pokud na druhé straně zazní jen trocha kritiky na jeho osobu. To pak brání tomu, aby dosáhl svých cílů, a ještě k tomu na ostatní působí neschopně. Vždy se nemusí jednat o pasivní jednání, pokud ustoupíme druhému. Někdy nám jen nestojí daná věc za námahu nebo si přejeme, aby se druhému vyplnila touha, a tím se splní i naše přání (Capponi, Novák, 1994).

Naopak při agresivním jednání jedinec prosazuje sebe na úkor druhých. Nezajímají ho práva ostatních lidí, ponižuje je. Není schopen připustit své chyby. Bývá mnohdy neoblíbený a cítí se osamocený. Mnohokrát si svou agresivitou vynahrazuje své komplexy. Tito lidé zaujímají role „diktátora“, který schvaluje jen svou pravdu, role „pravého chlapáka“, pro

kterého je typická hrubost a síla, role „mravokárce“, který káže a vnucuje svému okolí pocitu viny, role „kontrolora“, který na všechno dohlíží a myslí si, že má vždy pravdu. Jejich oblíbená spojení jsou například: „Radím ti, abys...“, „Měl bys...“, „Čekal jsem, že to uděláš líp.“ apod. (Praško, Prašková, 2007).

Agresivní lidé dosáhnou sice častokrát svého cíle, ale ostatní k nim mají záporný vztah. Chovají se pak k takovým jedincům stejně agresivně jako oni k nim. Tyto osoby pak mění své neúspěchy za zdary a takové chování je alespoň na chvíli zbaví napětí. Pokud se jim přece jen něco nepodaří, tak chybu vždy přičítají svému okolí, nikdy sobě (Capponi, Novák, 1994).

Asertivní jedinec dokáže přesně definovat, o co mu jde, jak vnímá situaci, co si myslí a jak to prožívá. Chová se vhodně sebejistě, naslouchá druhým a umí přijmout kompromis. Asertivní chování je klidné, řeč je přiměřeně hlasitá, srozumitelná, tempo řeči je rovnoměrné a nevyhýbá se očnímu kontaktu. Pokud se mu něco nepovede, tak z toho neviní své okolí (Capponi, Novák, 1994).

Medzihorský (1991) uvádí ve své knize následující projevy těchto jednání:

Pasivní jednání- jedinec prožívá vnitřní konflikt, který doprovází deprese, bezmocnost, ztrácí příležitosti ve vztazích, nemá nad sebou kontrolu, je osamělý, stresovaný a má snížený seberepekt.

Asertivní jedinec- tato osoba řeší problémy, díky kterým má pozitivní vztahy, je spokojená, k sobě zaujímá pozitivní vztah, vytváří příležitosti pro mezilidské vztahy, má nad sebou kontrolu, typická je pro ni relaxace a udržuje a buduje si seberepekt.

Agresivní jednání- typický je zde vnější konflikt, který souvisí s pocitem viny, frustrací, jedinec ztrácí příležitost ve vztazích, nemá nad sebou kontrolu, je osamělý, vystresovaný a má sporný seberepekt.

Jednoduše lze říct, že pokud člověk odpírá druhým právo na myšlenky, tak v tomto případě jedná agresivně. Upírá-li je sobě, sám sebe poškozují, jedná tak pasivně. Když vyjadřuje vlastní myšlenky a potřeby a podobně tak i přijímá myšlenky druhých, pak se jedná o asertivní jednání. Cílem asertivního chování je zajistit vzájemnou volnou komunikaci (Medzihorský, 1991).

2.3 Asertivní dovednosti

Nyní bychom uvedli techniky, pomocí kterých lze dosáhnout správného asertivního jednání. Nelze je však použít všechny najednou.

Mezi asertivní dovednosti neboli také techniky řadíme **volnou informaci**, díky níž můžeme rozeznávat při hovoru prvky, které jsou pro ostatní účastníky konverzace poutavé a podstatné a zároveň sdělovat nevyžádané (volné) informace o sobě. Další technikou je **sebeotevření**, při kterém sdělujeme kladné i záporné údaje o naší osobě. Vyslovujeme tak obavy, které nám dříve způsobovaly pocity úzkosti nebo viny. Jinou dovedností je **asertivní ne**, které je založeno na nácvičku odpovědi „ne“ na nepřístupné nároky od druhých a to bez pocitu provinění. Pokud se nám nedaří dosáhnout svého cíle, tak je vhodné používat techniku **pokažené gramofonové desky**, kdy bychom neustále dokola opakovali své požadavky a přitom nedávali najevo své rozrušení. Při snaze o nalezení společného řešení problému se doporučuje zvolit **kompromis**, ale nesmí při něm člověk ztratit sebeúctu. **Požádání o laskavost** je další asertivní dovednost, která nám může pomoci. Známa je věta „Moc by mi pomohlo, kdyby...“. Nesmíme se však při prosbě podceňovat. Následující možnou technikou jsou **otevřené dveře**, které nás učí přijímat v klidu a bez sklíčenosti kritiku druhých a hledat na ní něco pravdivého, ale zároveň neposkytovat kritikovi žádnou posilu. S tím úzce souvisí i **negativní aserce**, kdy prostřednictvím oprávněné kritiky přijímáme své chyby. Další možnou technikou je **negativní dotazování**, kdy klademe další otázky z toho důvodu, abychom získali více informací a detailů o naší kritice. Poslední dovedností je uváděno **selektivní ignorování**, při kterém záměrně nereagujeme na nedůležité informace, které často druhý sděluje jen proto, že je v afektu (Vališová, 2008; Novák, Pokorná, 2003).

2.4 Asertivita učitele

Asertivita zaujímá své nezastupitelné místo i ve školním prostředí. Díky ní může dojít ke zlepšení vzájemných vztahů mezi učiteli a žáky, vzájemnému porozumění, odstranění strachu apod.

Vystupování ve školním prostředí by v žádném případě nemělo být manipulativní. Asertivní chování předpokládá vztah, který by měl být partnerský, respektující se navzájem a založený na důvěře a empatii. Důležité je všimnout si nejen toho, co učitelům někdo říká, ale

proč jim to říká a čeho tím chce dosáhnout. Jen tak pedagogové dosáhnou asertivity při vyučování (Vališová, 1992).

Lee a Marlene Canterovi (In Cangelosi, 2006) uvádí 6 doporučení pro učitele, které zformulovali na základě svého studia charakteristických rysů pedagogů. Tyto zásady a techniky mají umožnit učitelům v klidu a pevně zvládat kolektiv ve třídě:

1. učitelé si asertivně trvají na svém,
2. rozpoznávají neopodstatněné důvody pro omlouvání nespolupracujícího chování,
3. vymezují, jaké chování je vyžadováno a jaké naopak není tolerováno,
4. vytváří plán pro povzbuzování spolupracujícího chování a odstranění chování nespolupracujícího,
5. jsou vytrvalí a důslední v prosazování stanoveného plánu,
6. hledají oporu rodičů, znalých pedagogů a vedení školy.

Doporučené asertivní chování není nepřátelské, ani ustupující. O nepřátelské komunikaci hovoříme tehdy, pokud je zastrašující, urážející, pokud obsahuje osobní napadení. Znemožňuje dobré citové rozpoložení a spolupráci a zároveň posiluje konfliktní situace. Ustupující komunikace nastává tehdy, pokud se učitelé nedaří sdělit, co považuje za důležité, protože má strach z reakcí. Znemožňuje tedy učitelé vést didaktickou aktivitu (Cangelosi, 2006).

Obecně lze říct, že žáci spolupracují s učiteli lépe, pokud s nimi komunikují asertivním způsobem. Je zřejmé, že asertivně nelze komunikovat neustále. Důležité je, aby si učitelé alespoň osvojili tuto dovednost a snažili se ji co nejčastěji využívat. Pokud mluvíme o asertivním chování učitelů, nesmíme zapomenout, že by tak měli vystupovat i před rodiči dětí. Pokud by neměli odvahu rodičům sdělit všechno, co je důležité, vedlo by to ke špatným výsledkům. Tím by mohli docílit toho, že jim rodiče zcela neporozumí a nevyjdou jim tak vstříc. Například pokud má učitel problémového žáka, tak je snadnější komunikovat s jeho rodiči, pokud již předtím měli mezi sebou dobré vztahy.

2.5 Autorita

K tomu, aby měl učitel možnost si ve třídě sjednat kázeň, je bezesporu důležitá jeho autorita. Ta mu dává určitou moc, kterou ovšem nemůže zneužívat. Tím by ztratil u studentů vážnost a důvěru. Měl by se neustále ujist'ovat, že jedná asertivně.

Autoritou se rozumí (Vališová, 2008):

- obecně nebo lokálně uznávanou vážnost, obdiv, respekt,
- všeobecně uznávaného odborníka,
- mocnou instituci, úřad.

„Autorita je svou podstatou antropologická konstanta, která spoluvytváří pravidla skupinového života, organizační řád skupiny, spolupodmiňuje její biologické přežití, rozvoj jedinců i předávání zkušeností z generace na generaci“ (Kučerová, In Vališová, Kasíková, 2007, s. 394).

Autorita má dva významy a to ve smyslu **moci** a **vlivu**. Pokud se zamyslíme nad mocenskou autoritou, tak je zřejmé, že se jedná o ten styl, kdy nám někdo něco poroučí, povyšuje se nad nás a jeho chování hodně závisí na současné náladě. Pokud budeme hovořit o autoritě ve smyslu vlivu, kterou můžeme označovat také jako přirozenou autoritu, tak zde je v popředí respekt a uznání. Tento typ autority je bezesporu žádoucí a to hlavně v průběhu vývoje jedince, kdy je možné ho pozitivně ovlivnit díky tomu, že k autoritě vzhlíží jako ke vzoru a má v ní i pocit bezpečí (Kopřiva, Nováčková, Nevolová a kol., 2007).

Autoritu členíme podle tří hlavních kritérií - genetické, sociální a podle nositele v dějinném vývoji. Vališová (2008) je popisuje následovně:

Pokud hovoříme o **kritériu genetickém**, tak lze odlišovat **přirozenou** autoritu (vrozená) a **získanou** autoritu (naučená). Podle **sociálního kritéria** rozdělujeme autoritu na dílčí části a to podle sociálního statutu, prestiže a důsledků chování. Podle **sociálního statutu** rozlišujeme **autoritu osobní**, která představuje přirozený vliv, který plyne z individuálních schopností jedince. Za druhé se jedná o **autoritu poziční**, která značí míru vlivu, kterou jedinec získává díky postavení v organizaci. A za třetí je to **autorita funkční**, kde vliv jedince vychází ze splnění určitého úkolu. Podle **prestiže** můžeme autoritu rozdělit na **formální**, kde autorita plyne z postavení v organizaci a **neformální**, která je založena na lidských a odborných znacích jedince. A dle **důsledků chování** sociálního okolí rozlišujeme autoritu **skutečnou**, kde podřízení dodržují pokyny a **zdánlivou**, kdy ve skupině panuje

neochota ke spolupráci. Pokud hovoříme o autoritě, která se dělí podle hlediska v **dějinném vývoji**, můžeme rozlišovat autoritu **rodičovskou**, **autoritu silnějších**, **autoritu starších**, **autoritu úřední**, **autoritu vědeckou** apod.

Uvedené dělení není konečné. Rozlišuje se ještě autorita statutární, kde vliv je dán silou mocenské pozice, autorita charismatická, která vyplývá z osobnosti člověka, autorita odborná, jež získáváme profesními znalostmi a morální autorita, kterou člověk získává pozitivním vztahem k sobě a ke druhým lidem (Vališová, Kasíková, 2007).

2.6 Kritika

Ve vyučovacím procesu se často bez kritiky pedagog neobejde. Je nutné ji ale podávat efektivně, aby měla svůj správný význam. Ne každý se s ní umí vyrovnat. Spousta lidí se stydí za to, když je někdo kritizuje, jiní se cítí dotčeni.

Vyskytují se 3 základní typy kritiky (Vališová, 2008):

- oprávněná - je sdělována vhodně a pravdivě,
- pravdivá, ale nevhodně podaná,
- záměrně nepravdivá - kritik se snaží druhého ponížit.

Druhé lidi většinou kritizujeme, pokud chceme vyřešit nějaký problém. Chyba by byla, kdybychom kritizovali jen proto, že si chceme vybit vztek. Na prvním místě bychom měli mít na mysli, že musíme respektovat důstojnost kritizované osoby. Pokud bychom toto opominuli, tak by se nám kritizovaný snažil vyvrátit, že máme pravdu a nastala by velká pravděpodobnost, že vznikne hádka. Při kritice bychom měli mluvit za sebe a ne za ostatní. Kritika by měla být dále jasná a stručná. Při asertivním kritizování bychom měli minimalizovat nepříjemné pocity z kritizování, které se běžně vyskytují a také obavy z možných důsledků kritiky a v neposledním případě se musíme vyhnout manipulativnímu jednání (Praško, Prašková, 2007; Novák, Pokorná, 2003).

3 OSOBNOST UČITELE, VYUČOVACÍ PROCES

Učitelství souvisí s předáváním vědomostí, hodnot a vzorů chování, které pak jedinci užívají ve společnosti. Proto jsou na učitele kladeny vysoké požadavky. Velmi důležitý je kulturní, politický a společenský přehled a samozřejmě rozumění svému oboru. Učitel musí být psychicky vyrovnaný a mít k dispozici výborné komunikační dovednosti.

Věda zabývající se osobností učitelů se nazývá pedeutologie. U ní existují 2 přístupy při zkoumání učitelů - normativní (určuje, jaký má učitel být, aby byl ve své profesi úspěšný) a analytický (zjišťuje, jací učitelé ve skutečnosti jsou a jaké mají reálné vlastnosti) (Dytrtová, Krhutová, 2009).

„Učitel by měl být v každém případě odborníkem v určité oblasti, integrovanou osobností projevující se vysokou emocionální stabilitou, se střídým sebepojetím, prosociálně orientovaný, respektující druhého, měl by být schopen nastolovat kooperativní vztahy a uvolněnou atmosféru i vytvářet vztahy odpovědného partnerství“ (Vališová, 1992, s. 46).

Pro osobnost učitele jsou významné následující komponenty (Mikšík, In Dytrtová, Krhutová, 2009) :

- psychická odolnost - vzhled do podstaty a povahy problémových situací,
- adaptabilita a adjustabilita,
- schopnost osvojovat si nové poznatky,
- sociální empatie a komunikativnost.

3.1 Pedagogické dovednosti

Za pedagogické dovednosti jsou považovány záměrně orientované činnosti učitele, které se zaměřují na řešení pedagogických problémů. Řadí se mezi ně **plánovací dovednosti a příprava vyučovací jednotky**, do kterých spadá umění správné formulace výchovně-vzdělávacího cíle, volba toho, co se mají žáci ve vyučování naučit, jakými prostředky, rozvržení času, příprava učiva, správná formulace úloh a otázek kladených žákům apod. Další dovednosti se týkají **vlastní organizace a realizace vyučování**. Jedná se tedy o správnou motivaci a aktivizaci žáků, udržení pozornosti a kázně žáků, vytvoření pozitivní atmosféry, dovednost pedagogické komunikace apod. Dále do dovedností učitele řadíme ty, které se týkají **diagnózy a hodnocení výkonu žáků**. Vztahuje se to ke správné kontrole, diagnózy

práce žáků a jejich výsledků, tvorbě testů, kladení otázek, objektivní hodnocení, využívání intervenčních pobídek ke zlepšení výkonu žáků atd. Kromě toho existují i dovednosti, které se týkají **sebehodnocení učitele**, umožňující pedagogům sebereflexi, zlepšující současný stav a sebekritické hodnocení vlastního pedagogického působení (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Mezi nejdůležitější složky pedagogických dovedností patří **vědomosti**, které obsahuje učitelova znalost daného oboru, vyučovacích metod, studentů apod. Za druhé sem můžeme zařadit **rozhodování** v průběhu přípravy na vyučovací hodinu, během ní a také po ní, aby se dosáhlo daných cílů. A v neposledním řadě nemůžeme opomenout činnost, zahrnující **chování učitele**, které napomáhá učení žáků (Kyriacou, 2004).

3.2 Vyučovací styl učitele

Dá se říct, že každý učitel má svůj vlastní styl vyučování. Záleží nejen na osobnosti učitele, ale i na žácích a prostředí. Není snadné, jen tak, rozdělit styly učitelů do nějakého obecného dělení, které bude platit pro všechny. Nejvíce se nám zamlouvá dělení, které jsme našli v knize od Fenstermachera a Soltise. Celá jejich kniha pojednává o této problematice.

Do vyučovacích stylů můžeme zařadit **exekutivní** styl vyučování, který je založen na aktivním učení. Učitel zabezpečuje nejlepší postupy, aby žáci dosahovali dobrých studijních výsledků. Typické pro tento styl jsou otevřené vyučovací metody a propracované učební materiály, které učiteli poskytují nástroje pro podporu učení žáků. Na druhou stranu **facilitační** styl klade důraz na žákovy zkušenosti a učitel žákům pomáhá rozvíjet jejich osobnost. Učivo není učitelovým prvořadým cílem. Považuje ho za prostředek rozvoje žáků. V **liberálním** stylu vyučování učitelé považují za nejdůležitější znalost učiva. Pomáhají žákům stát se vyváženými, vzdělanými a morálně dobrými jedinci (Fenstermacher, Soltis, 2008).

3.3 Interakční styl pedagoga

Pedagog hraje důležitou roli v životě studentů. Může na ně působit jak příznivě, tak nepříznivě a často se stává modelem pro jejich budoucí život. Od učitele se očekává, že bude

své studenty vzdělávat a také vychovávat. Učitelé se většinou soustředí na jeden úkol více než na druhý (Čáp, Mareš, 2007).

Caselmann (In Čáp, Mareš, 2007) rozlišil dva základní typy učitelů. Jeden je zaměřen na učivo tzv. „logotrop“, snaží se vzbudit zájem studentů o obor, ale o studenty se moc nezajímá. Na druhé straně stojí tzv. „paidotrop“, který se snaží přiblížit svým studentům a obor jde stranou. Ani jeden z těchto typů není žádoucí.

Mezi základní znaky interakčního stylu učitele patří vztah učitele k žákovi, zaměření učitele na rozvoj žákovy osobnosti, omezení učitelovy působnosti na vzdělání a přenesení větší zodpovědnosti na žáka (Fenyvesiová, In Dyrtrtová, Krhutová, 2009).

Interakční styl je poměrně stálá charakteristika učitele, která pomáhá žákům předvídat reakci učitele a připravit se na ni. Chování učitele je tak předvídatelné a naplňuje očekávání žáků. Mezi interakční styly učitele mohou patřit následující: učitel jako organizátor vyučování, který žáky hodně naučí. Učitel, který pomáhá žákům, pokud něčemu nerozumí. Učitel chápající nedostatky žáků. Učitel, který dává možnost žákům rozhodovat, tak je vede k zodpovědnosti. Učitel nejistý, nespokojený, káravý nebo přísný (Gavora, 2005).

3.4 Vyučovací proces

„Vyučování je cílevědomé a systematické vzdělávání a výchova dětí, mládeže a dospělých. Probíhá činností učitele a žáků. Celistvost vyučování je dána vnitřními vztahy, které jsou uvnitř systému a vzájemně se ovlivňují“ (Vališová, Kasíková, 2007).

Mezi nejdůležitější součásti vyučování zahrnujeme cíle, obsah, spolupráci učitele a žáků, metody, organizační formy, didaktické prostředky a podmínky, ve kterých vyučování probíhá. Mezi těmito složky působí vztahy, které se pak projevují v živosti vyučovacího procesu (Skalková, 2007).

Významný ve vyučování je vztah učitele a žáků. Na tom je založený celý průběh a styl výuky.

Na vyučování lze nahlížet ve dvou pohledech (Vališová, Kasíková, 2007):

Transmisivní vyučování, které chápe poznání jako předvídaní, vychází z následujících předpokladů:

1. žák neví,

2. učitel ví (garant pravdy),
3. inteligence je prázdná nádoba.

Ve vyučování pak převládají výkladové metody.

Konstruktivní vyučování vidí poznání jako výstavbu vlastního poznání a vychází z těchto předpokladů:

1. žák ví,
2. učitel vytváří podmínky pro to, aby každý žák měl možnost dosáhnout co nejvyšší úrovně rozvoje (garant metody),
3. inteligence je oblast, která se obohacuje restrukturováním. Ve vyučování se počítá s růzností, je otevřené zkušenostem žáka, jeho rodině, komunitě.

Jelikož jsme se v diplomové práci zaměřili na asertivitu pedagogů na středních školách a středních odborných učilištích, tak považujeme za důležité tento typ vzdělávání blíže objasnit.

Střední vzdělávání se uskutečňuje na 3 úrovních a to na všeobecných gymnáziích, středních odborných školách a středních odborných učilištích. Střední vzdělávání má za úkol vytvářet základy pro další vzdělávání i pro pracovní uplatnění ve společnosti, zajistit všeobecný přehled, pomoci uplatnit všeobecné klíčové kompetence (Bílá kniha, 2001).

Úkolem středního odborného učiliště je příprava pro výkon dělnických profesí a odborných činností, které odpovídají učebnímu oboru. Zajišťuje studentům teoretické a praktické vyučování a výchovu mimo vyučování nebo praktické vyučování a výchovu mimo vyučování (Jůva et al., 2001).

Střední odborné školy připravují studenty pro výkon odborných činností a také pro studium na vysoké škole. Trvá nejvýše čtyři roky (Jůva et al., 2001).

Střední vzdělávání je ukončeno maturitní zkouškou (v případě středních odborných škol a gymnázií) nebo výučním listem (střední odborná učiliště).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 PROJEKT VÝZKUMU

V této části diplomové práce bychom popsali, jaký jsme si stanovili hlavní výzkumný problém, dílčí výzkumné otázky, cíl a druh výzkumu, výzkumný vzorek a jak daný výzkum probíhal.

4.1 Výzkumný problém

V diplomové práci se budeme zabývat problematikou asertivity pedagogů a zjišťovat, jaký pohled zaujímají studenti, sami učitelé a my, jako pozorovatelé ve vyučovacích hodinách. Hlavní výzkumnou otázkou tedy je: *„Jaká je úroveň asertivity pedagogů ve vyučovacím procesu?“*

Jako dílčí výzkumné otázky jsme zvolili:

1. Jak vnímají asertivitu učitelů jejich studenti?
2. Jak studenti vnímají působení pedagoga na třídu?
3. Jak studenti hodnotí pedagogovu verbální a neverbální komunikaci?
4. Jak studenti vidí svůj vztah s učitelem?
5. Jaký druh komunikace převládá u pedagogů v komunikaci se studenty ve vyučovacím procesu?
6. Jaký vztah panuje ve vyučovacím procesu mezi učitelem a studenty?
7. Jak učitelé jednájí v krizových situacích?
8. Jaké jsou rozdíly v asertivním jednání pedagogů na středních odborných školách a středních odborných učilištích?
9. Jak si představují pedagogové ideálního učitele?
10. Jak vnímají svou asertivitu sami pedagogové?

4.2 Cíl výzkumu

Cílem diplomové práce je popsat jednání učitelů ve vyučovacím procesu na středních odborných školách a středních odborných učilištích. Zaměřili jsme se na to, jak studenti vidí své pedagogy, jak na ně učitelé působí. Dále nás zajímalo, jak vnímají své jednání sami učitelé a také jak jejich jednání vidíme my, po prostudování odborné literatury s touto tematikou.

Zajímalo by nás také, zda jsou nějaké výraznější rozdíly mezi asertivitou pedagogů na středních odborných školách a středních odborných učilištích.

4.3 Druh a metody výzkumu

Pro výzkum v diplomové práci jsme zvolili kvalitativní výzkum doplněný kvantitativní analýzou dotazníků. Nejdříve bychom pomocí kvantitativního výzkumu chtěli zjistit pohled studentů na asertivitu učitelů. Ten bychom určili pomocí dotazníků, které bychom sestavili na základě odborné literatury. Poté bychom přešli na kvalitativní výzkum. Provedli bychom zúčastněné pozorování učitelů ve vyučovacím procesu, dělali si poznámky do předem připraveného pozorovacího archu, který bychom vytvořili na základě odborné literatury. Na závěr bychom provedli rozhovory s dříve pozorovanými učiteli a zjistili tak jejich názory a jak oni vnímají asertivitu ve vyučovacím procesu.

4.4 Výzkumný vzorek

4 pedagogové středních škol a středních odborných učilišť a jejich studenti.

4.5 Průběh výzkumu

Nejdříve jsme pomocí E-mailu požádali ředitele středních škol a středních odborných učilišť o umožnění výzkumu na jejich školách. Výzkum nám byl umožněn na školách v Uherském Brodě. Poté jsme se spojili s jednotlivými učiteli a domluvili se s nimi na konkrétním výzkumu.

Zúčastněné pozorování probíhalo u 4 pedagogů na středních školách a středních odborných učilištích v rozsahu 3 vyučovacích hodin u každého. Ve vyučovací hodině jsme si dělali poznámky do předem připraveného pozorovacího archu.

Po pozorování jsme rozdali studentům dotazníky a požádali je o vyplnění. Dotazníky byly sestaveny na základě odborné literatury a také jsme se inspirovali Flandersovými kategoriemi pro analýzu interakce (Fontana, 1997). Dotazník se skládal celkem z třiceti položek. Na začátku jsme vytvořili 26 výroků o učitelích, kde studenti vyjádřili svůj názor na pětistupňové škále, na níž měli na výběr z následujících možností: souhlasím - spíše souhla-

sím - nevím – spíše nesouhlasím – nesouhlasím. Poslední 4 otázky byly na doplnění informací o komunikaci pedagogů, kde si studenti mohli vybrat jednu z pěti možností.

Abychom zjistili i názory samotných učitelů, tak jsme je na závěr požádali o provedení rozhovoru, ve kterém jsme zjišťovali jejich názor na to, jak by měl vypadat podle nich ideální učitel a jak se to liší od skutečnosti. Předem jsme měli připravených 21 otázek.

5 ZPRACOVÁNÍ DAT

5.1 Dotazníky

Nejdříve bychom začali s vyhodnocováním dotazníků, které byly rozdány studentům. Podle dílčích otázek jsme otázky z dotazníku rozčlenili do 4 oblastí. Výzkumné otázky jsou následující:

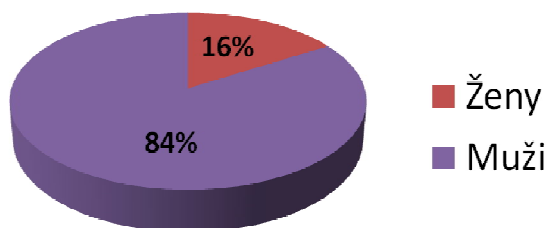
1. *Jak vnímají asertivitu učitelů jejich studenti?*
2. *Jak studenti vnímají působení pedagoga na třídu?*
3. *Jak studenti hodnotí pedagogovu verbální a neverbální komunikaci?*
4. *Jak studenti vidí svůj vztah s učitelem?*

V každé vyučovací hodině, kde jsme prováděli pozorování pedagogů, jsme rozdali i dotazníky pro studenty. Celkový počet byl 185 a návratnost byla 100%. Na začátek uvedeme základní informace o respondentech a poté přejdeme k otázkám, které souvisí s výzkumnými otázkami.

Pohlaví studentů

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Muži	155	0,838
Ženy	30	0,162

Tab. 1. Pohlaví

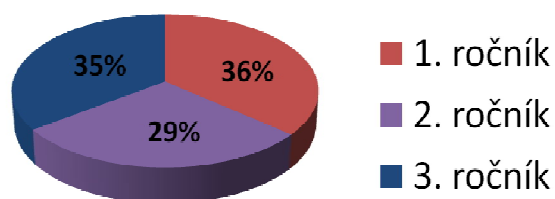


Obr. 1. Pohlaví

Ročník

	Absolutní četnost	Relativní četnost
1. ročník	67	0,362
2. ročník	53	0,286
3. ročník	65	0,352

Tab. 2. Ročník

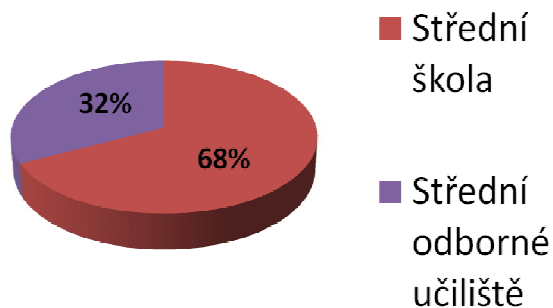


Obr. 2. Ročník

Typ školy

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Střední škola	125	0,676
Střední odborné učiliště	60	0,324

Tab. 3. Typ školy



Obr. 3. Typ školy

Dílčí otázka č. 1**Jak vnímají asertivitu učitelů jejich studenti?**

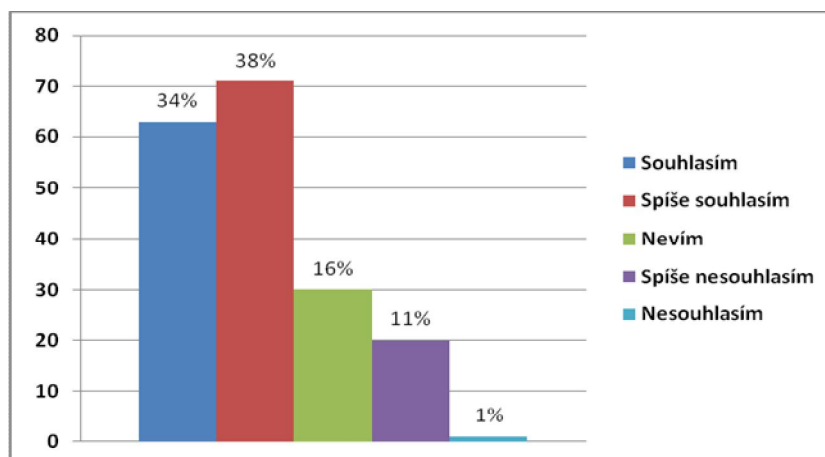
Na tuto výzkumnou otázku najdeme odpovědi v otázkách z dotazníku číslo 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 a 25. Nyní bychom dané otázky podrobněji rozebrali.

Otázka č. 6

Učitel toleruje naše opodstatněné omluvy.

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Souhlasím	63	0,340
Spíše souhlasím	71	0,387
Nevím	30	0,162
Spíše nesouhlasím	20	0,108
Nesouhlasím	1	0,005

Tab. 4. Omluvy



Obr. 4. Omluvy

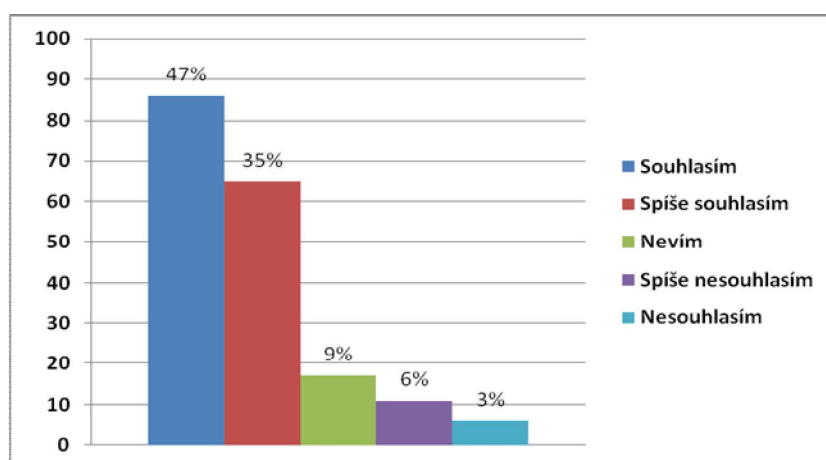
Z odpovědí nám vyplývá, že učitelé, podle studentů, opodstatněné omluvy respektují. Jak nám ukazuje graf, tak převládají odpovědi „souhlasím“ (34%) a „spíše souhlasím“ (38%). Další odpovědi jsou již značně méně označeny.

Otázka č. 7.

Nemám strach učitele o cokoliv požádat.

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Souhlasím	86	0,464
Spíše souhlasím	65	0,351
Nevím	17	0,091
Spíše nesouhlasím	11	0,059
Nesouhlasím	6	0,032

Tab. 5. Požádání učitele



Obr. 5. Požádání učitele

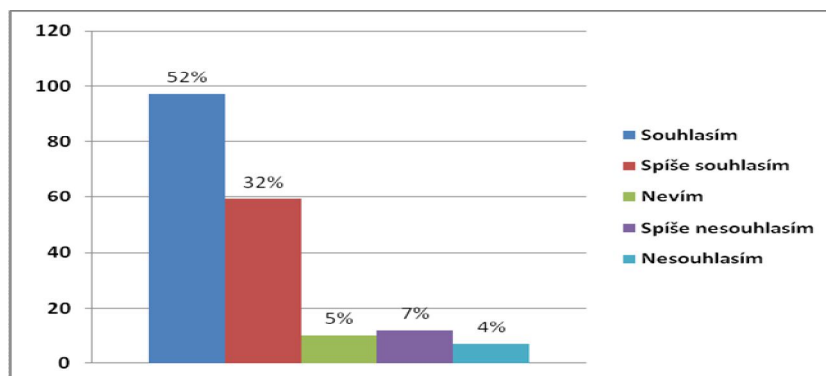
Naprostá většina studentů tvrdí, že nemají strach učitele o cokoliv požádat. Vyplývá to z kladných odpovědí („souhlasím“ 47% a „spíše souhlasím“ 35%), které celkem zaujímají 82% ze všech možných odpovědí.

Otázka č. 8

Je nám známo, co je u učitele dovoleno a co zakázáno.

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Souhlasím	97	0,524
Spíše souhlasím	59	0,318
Nevím	10	0,054
Spíše nesouhlasím	12	0,065
Nesouhlasím	7	0,037

Tab. 6. Zákazy a dovození



Obr. 6. Zákazy a dovození

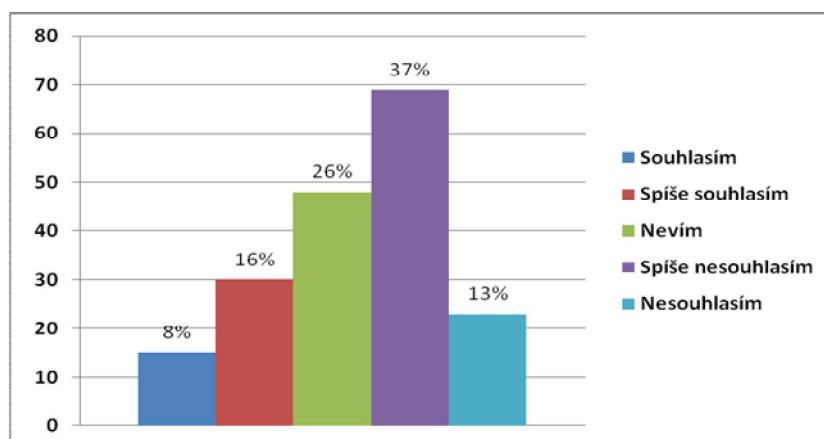
Z grafu je nám zřejmé, že 84% studentů (opět součet kladných odpovědí 52% „souhlasí“, 32% „spíše souhlasí“) je známo, co je u učitele dovoleno a co zakázáno. Pouze 11% studentů (odpovědi negativní – „spíše nesouhlasím“ 7% a „nesouhlasím“ 4%) odpovědělo, že jim požadavky nejsou známy.

Otázka č. 9

Učitele lze snadno přemluvit.

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Souhlasím	15	0,081
Spíše souhlasím	30	0,162
Nevím	48	0,259
Spíše nesouhlasím	69	0,373
Nesouhlasím	23	0,124

Tab. 7. Přemluvení



Obr. 7. Přemluvení

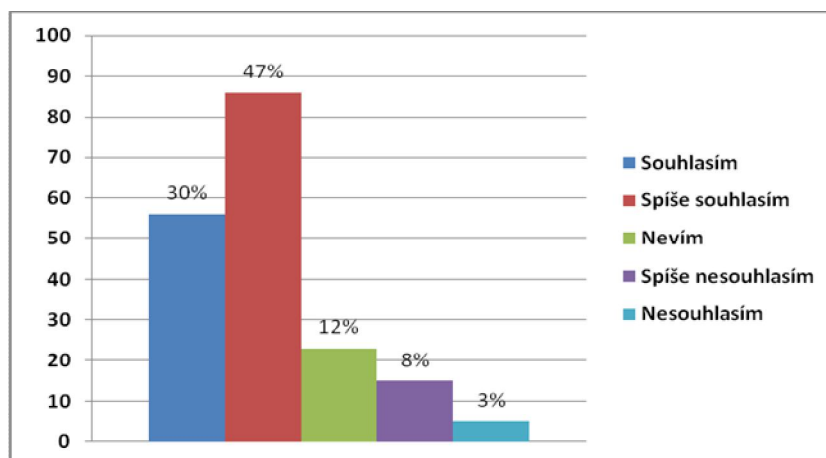
50% studentů (součet negativních odpovědí – 37% „spíše nesouhlasím“, 13% „nesouhlasím“) se přiklání k variantě, že učitele není snadné přemluvit, že si stojí na svých požadavcích.

Otázka č. 10

Učitel jasně definuje své požadavky.

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Souhlasím	56	0,303
Spíše souhlasím	86	0,465
Nevím	23	0,124
Spíše nesouhlasím	15	0,081
Nesouhlasím	5	0,027

Tab. 8. Definování požadavků



Obr. 8. Definování požadavků

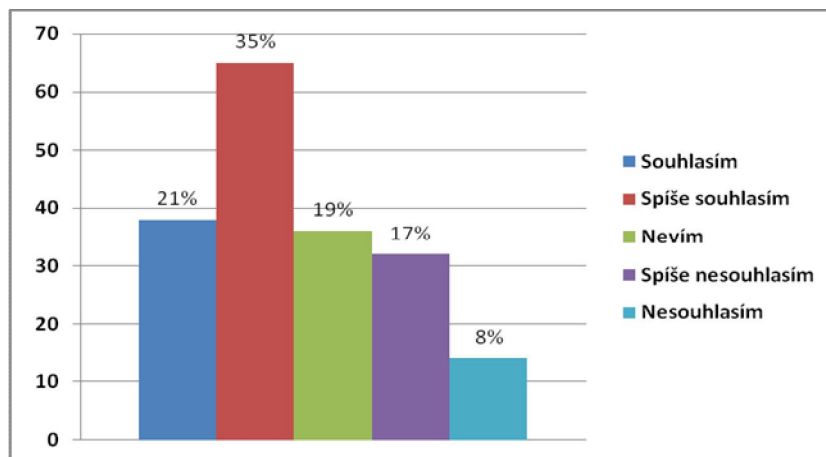
U této otázky převažoval souhlas. 30% studentů souhlasilo s výrokem, 47% spíše souhlasilo. Je tedy zřejmé, že je studentům známo, co po nich pedagog požaduje.

Otázka č. 11

Učitel řeší problémové situace v klidu.

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Souhlasím	38	0,205
Spíše souhlasím	65	0,351
Nevím	36	0,195
Spíše nesouhlasím	32	0,172
Nesouhlasím	14	0,076

Tab. 9. Problémové situace



Obr. 9. Problémové situace

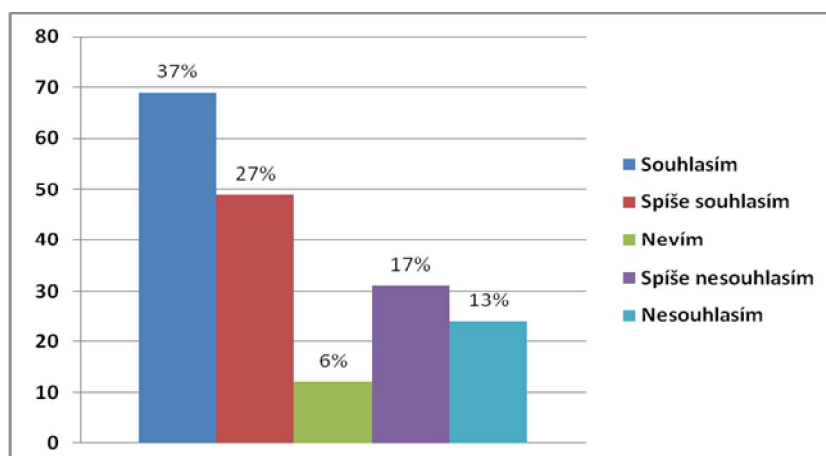
Podle odpovědí studentů vidíme, že celkem 56% studentů (součet pozitivních odpovědí) tvrdí, že učitelé řeší problémové situace v klidu.

Otázka č. 12

Učitel si umí sjednat kázeň ve třídě.

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Souhlasím	69	0,373
Spíše souhlasím	49	0,265
Nevím	12	0,065
Spíše nesouhlasím	31	0,167
Nesouhlasím	24	0,130

Tab. 10. Kázeň



Obr. 10. Kázeň

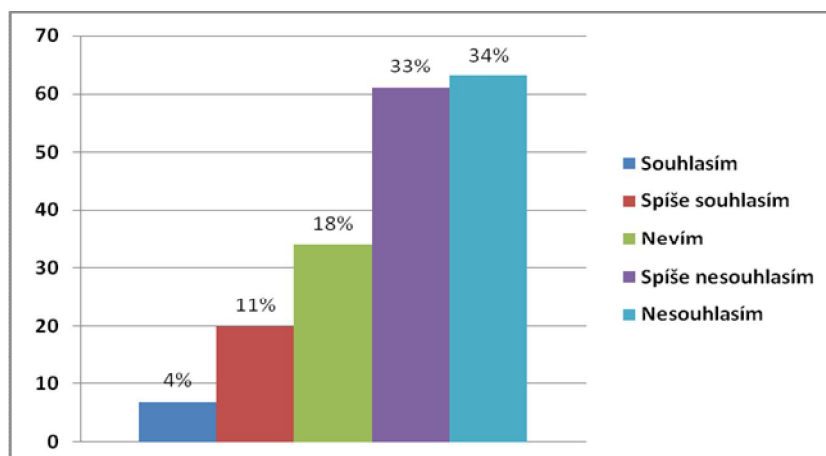
37% studentů se ztotožňuje s názorem, že si jejich učitel umí sjednat kázeň ve třídě. 27% dotazovaných s daným výrokem spíše souhlasí. Je tedy zřejmé, že kázeň ve třídě není obtížné si pro učitele sjednat.

Otázka č. 25

Učitel mi připadá nejistý.

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Souhlasím	7	0,038
Spíše souhlasím	20	0,108
Nevím	34	0,183
Spíše nesouhlasím	61	0,330
Nesouhlasím	63	0,341

Tab. 11. Jistota



Obr. 11. Jistota

U této otázky jasně převažoval nesouhlas. 33% studentů spíše nesouhlasilo a 34% plně nesouhlasilo s tím, že by jim učitel připadal nejistý.

Shrnutí

Myslíme si, že studenti asertivitu pedagogů vnímají poměrně pozitivně. Z výpovědí studentů vyplynulo, že se učitelé o asertivní chování alespoň snaží. Ani v jednom případě nepřevažovaly odpovědi, které by znamenaly neasertivní jednání pedagogů.

Dílčí otázka č. 2

Jak studenti vnímají působení pedagoga na třídu?

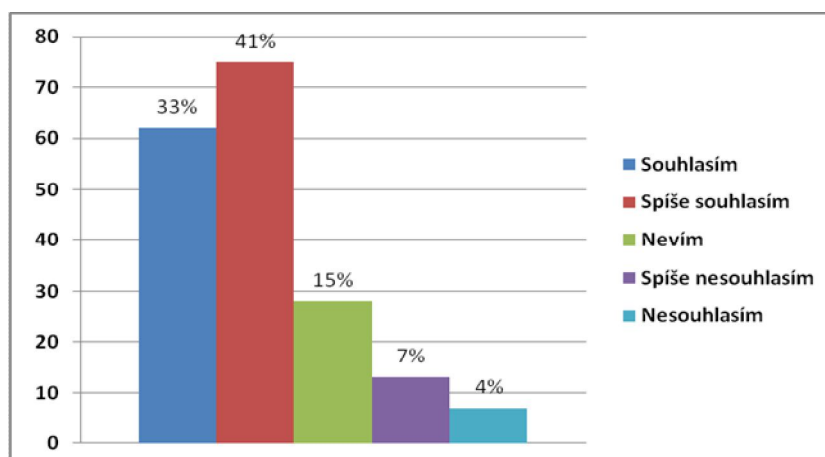
Na tuto otázku nalezneme odpověď v dotazníkových otázkách číslo 13, 19, 20, 21, 22, 23, 24 a 26.

Otázka č. 13

Hodnocení učitele považuji za spravedlivé.

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Souhlasím	62	0,335
Spíše souhlasím	75	0,405
Nevím	28	0,151
Spíše nesouhlasím	13	0,070
Nesouhlasím	7	0,038

Tab. 12. Hodnocení



Obr. 12. Hodnocení

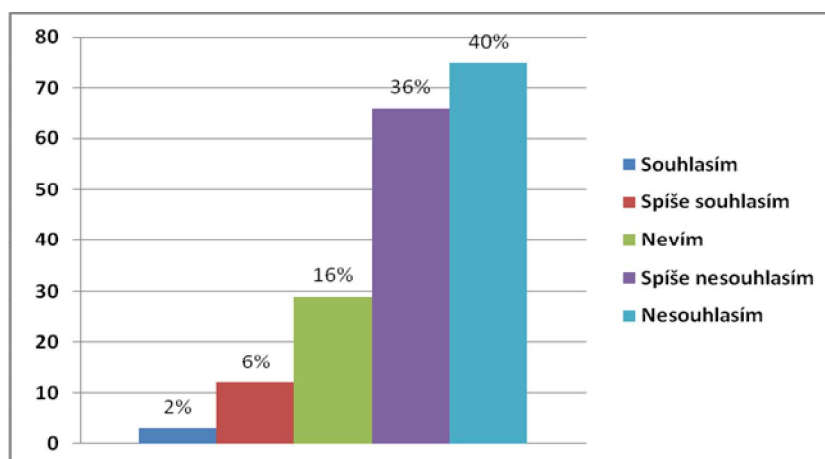
Co se týče hodnocení učitele, považuje ho většina studentů, celkem 74% (součet odpovědí „spíše souhlasím“ 41% a „souhlasím“ 33%) za spravedlivé.

Otázka č. 19

Učitel se o nás nezajímá.

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Souhlasím	3	0,016
Spíše souhlasím	12	0,065
Nevím	29	0,157
Spíše nesouhlasím	66	0,357
Nesouhlasím	75	0,405

Tab. 13. Zájem o studenty



Obr. 13. Zájem o studenty

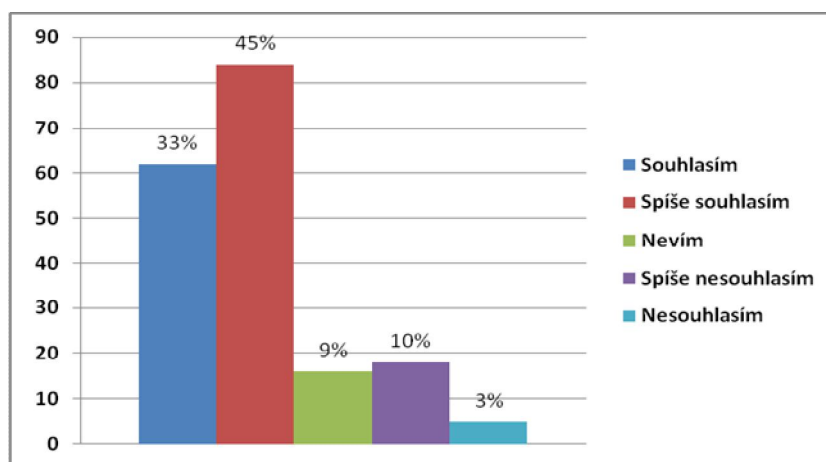
Tyto odpovědi nás potěšili, protože 40% studentů nesouhlasí a 36% spíše nesouhlasí s tím, že by se o ně jejich pedagog nezajímal. Pouze 6% studentů označilo odpověď „spíše souhlasím“ a 2% souhlasí, že se jejich pedagog o ně nezajímá.

Otázka č. 20

Učitel používá k lepšímu pochopení různé příklady, pomůcky.

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Souhlasím	62	0,335
Spíše souhlasím	84	0,454
Nevím	16	0,086
Spíše nesouhlasím	18	0,097
Nesouhlasím	5	0,027

Tab. 14. Příklady, pomůcky



Obr. 14. Příklady, pomůcky

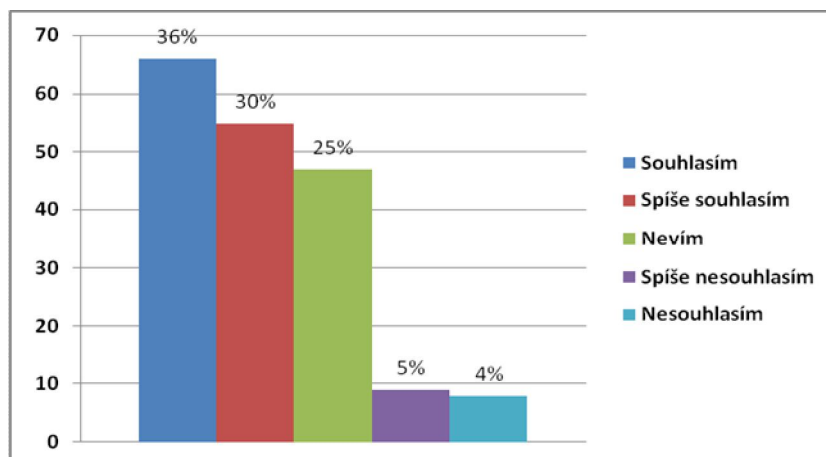
Podle výsledků je zřejmé, že většinou učitelé používají k lepšímu pochopení různé příklady nebo pomůcky. Plně s tím souhlasí 33% a spíše souhlasí 45% studentů.

Otázka č. 21

Učitel je zaujatý předmětem, který učí.

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Souhlasím	66	0,357
Spíše souhlasím	55	0,297
Nevím	47	0,254
Spíše nesouhlasím	9	0,049
Nesouhlasím	8	0,043

Tab. 15. Zaujatost předmětem



Obr. 15. Zaujatost předmětem

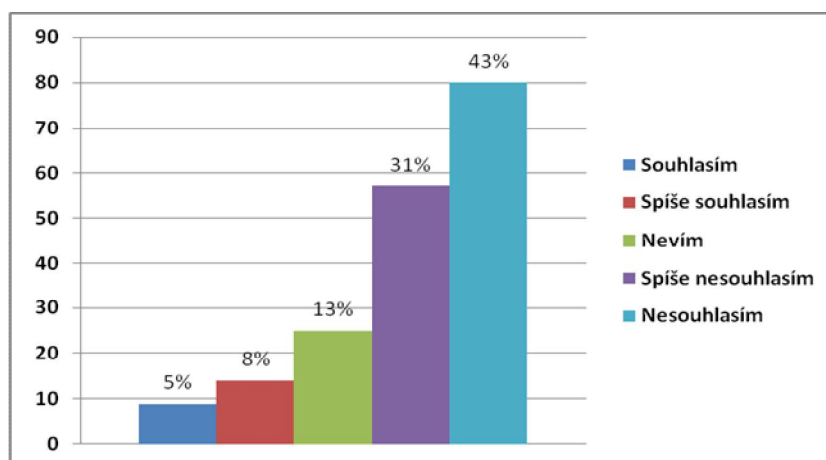
36% respondentů souhlasilo s tím, že jejich učitel je zaujatý předmětem, který učí a 30% spíše souhlasilo. Je tedy zřejmé, že pedagogové se zajímají o předmět, který vyučují.

Otázka č. 22

Mívám strach z náladovosti učitele.

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Souhlasím	9	0,049
Spíše souhlasím	14	0,076
Nevím	25	0,135
Spíše nesouhlasím	57	0,308
Nesouhlasím	80	0,432

Tab. 16. Náladovost



Obr. 16. Náladovost

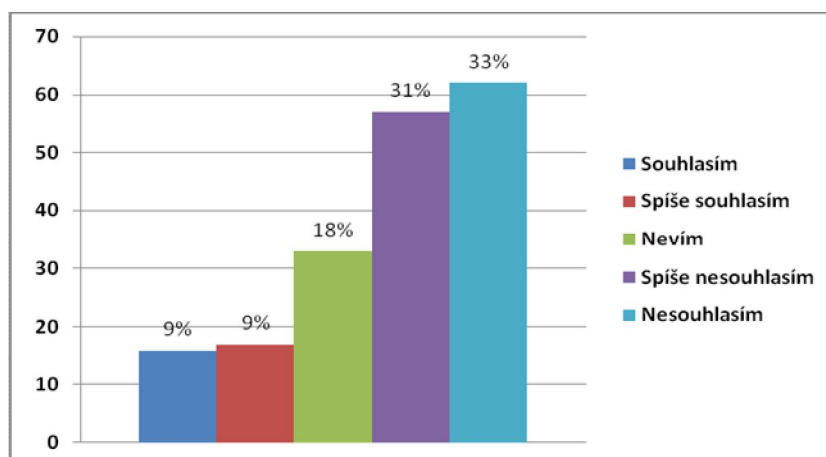
Z odpovědí vyplývá, že většina studentů nesouhlasí s tím, že by měli strach z náladovosti učitele. Obavy má celkem 13% studentů.

Otázka č. 23

Často mám pocit, že učitel je myšlenkami jinde.

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Souhlasím	16	0,086
Spíše souhlasím	17	0,091
Nevím	33	0,178
Spíše nesouhlasím	57	0,308
Nesouhlasím	62	0,335

Tab. 17. Myšlenky



Obr. 17. Myšlenky

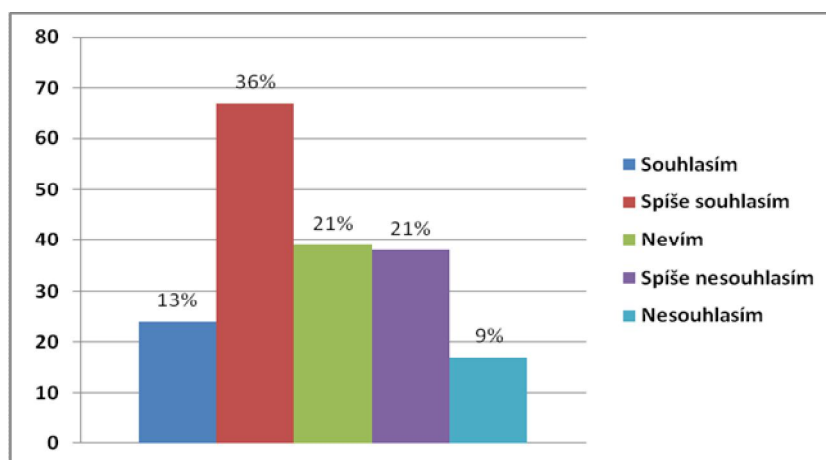
Jde vidět, že učitelé se věnují plně svému poslání a ve vyučování nemyslí na věci, které s tématem nesouvisí. Ukazují na to odpovědi studentů, kdy 33% studentů plně nesouhlasí a 31% spíše nesouhlasí s tím, že by byl jejich pedagog myšlenkami jinde.

Otázka č. 24

Učitelův výklad bývá poutavý a zábavný.

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Souhlasím	24	0,130
Spíše souhlasím	67	0,362
Nevím	39	0,210
Spíše nesouhlasím	38	0,205
Nesouhlasím	17	0,092

Tab. 18. Poutavost výkladu



Obr. 18. Poutavost výkladu

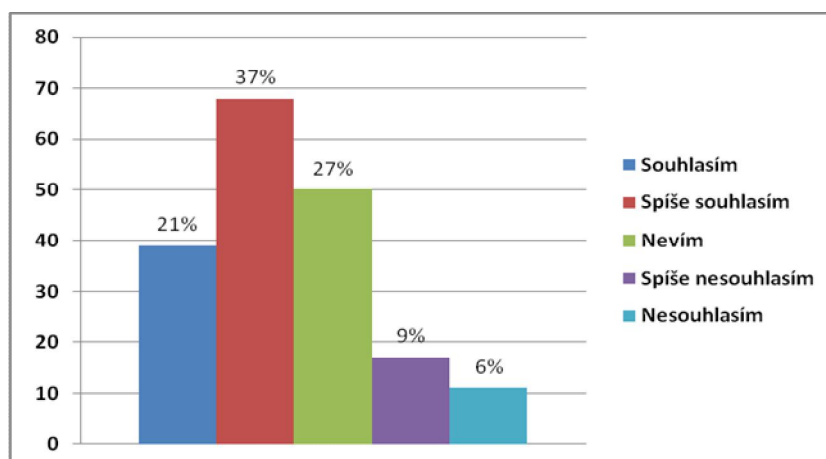
Většina studentů souhlasila s tím, že učitelův výklad bývá poutavý a zábavný. Vyskytují se tu i odpovědi, že si nemyslí, že by byl výklad učitele zábavný, ale napadají nás situace, kdy student se o předmět nezajímá, tak pro něj nemůže být snadné udělat učivo zajímavým. Nemusí to tak ale být vždy.

Otázka č. 26

Učitel se zajímá o to, co si myslíme.

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Souhlasím	39	0,211
Spíše souhlasím	68	0,368
Nevím	50	0,270
Spíše nesouhlasím	17	0,092
Nesouhlasím	11	0,059

Tab. 19. Zájem



Obr. 19. Zájem

V tomto výroku jednoznačně převažoval souhlas, že učitele zajímá, co si studenti myslí.

Shrnutí

Ze získaných dat můžeme konstatovat, že učitelé na studenty působí vyrovnaně, soustředěně a spravedlivě, mají zájem o to, aby studenti učivo pochopili. Tak to vyplývá z odpovědí studentů. Většinou převažovaly ty odpovědi, které směřují ke kladnému působení učitelů ve vyučovacím procesu. Negativní odpovědi se vyskytovaly také, ale nebyly tak hojně zastoupeny.

Dílčí otázka č. 3

Jak studenti hodnotí pedagogovu verbální a neverbální komunikaci?

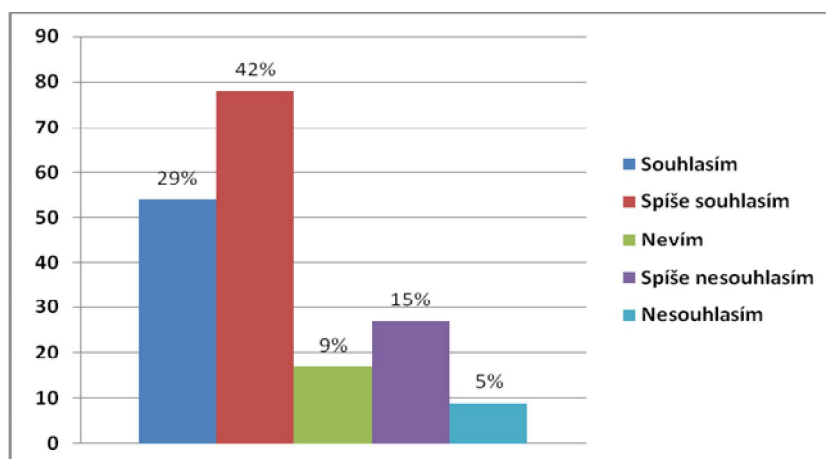
Na tuto výzkumnou otázku studenti odpovídali v dotazníku v položkách číslo 14, 15, 27, 28, 29 a 30.

Otázka č. 14

Učitelův výklad je srozumitelný.

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Souhlasím	54	0,292
Spíše souhlasím	78	0,422
Nevím	17	0,092
Spíše nesouhlasím	27	0,146
Nesouhlasím	9	0,049

Tab. 20. Srozumitelnost výkladu



Obr. 20. Srozumitelnost výkladu

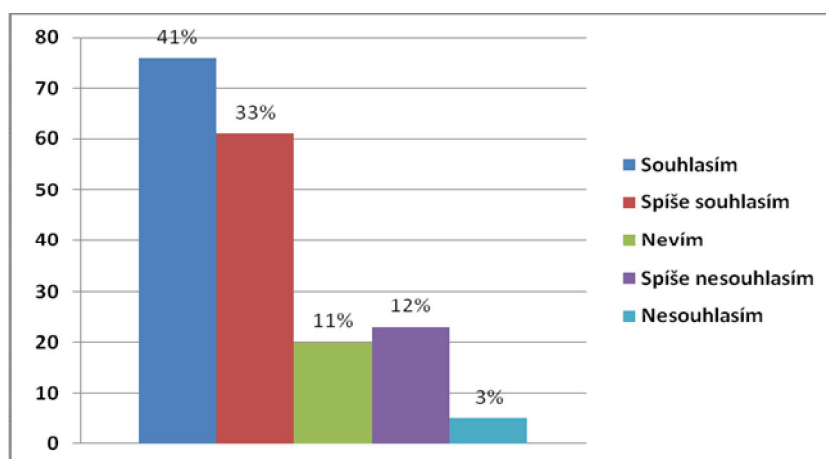
Z výsledků je zřejmé, že většina studentů považuje učitelův výklad za srozumitelný. Poukazují na to kladné odpovědi, kterých je mnohonásobně více, než negativních.

Otázka č. 15

Učitel s námi komunikuje ve vyučování spisovným jazykem.

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Souhlasím	76	0,411
Spíše souhlasím	61	0,330
Nevím	20	0,108
Spíše nesouhlasím	23	0,124
Nesouhlasím	5	0,027

Tab. 21. Spisovný jazyk



Obr. 21. Spisovný jazyk

Na otázku, zda pedagog ve vyučovacím procesu používá spisovný jazyk, odpovědělo 41% studentů, že s tím souhlasí a 33%, že spíše souhlasí. Což je celkem 74% dotázaných studentů.

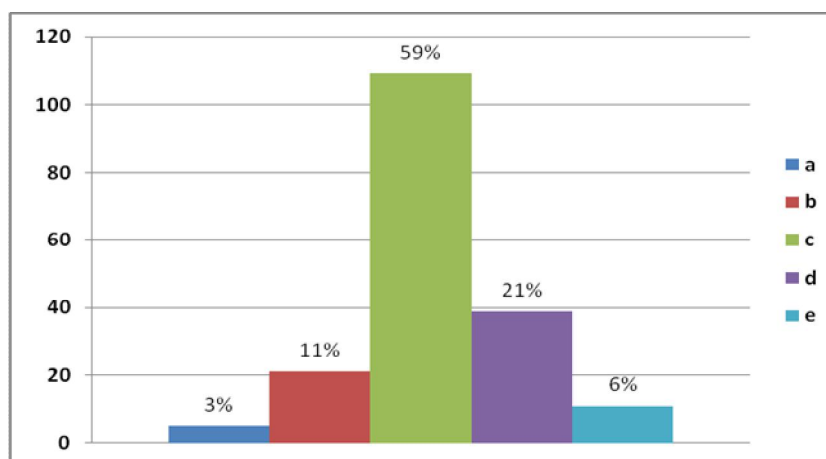
Otázka č. 27

Učitel komunikuje

- a) Velmi tiše, často ho neslyším.
- b) Občas komunikuje tiše.
- c) Přiměřeně. Vždy mu rozumím, síla jeho hlasu je pro mě ideální.
- d) Občas velmi hlasitě.
- e) Jeho intenzita hlasu je vždy velmi silná.

	Absolutní četnost	Relativní četnost
a	5	0,027
b	21	0,114
c	109	0,589
d	39	0,211
e	11	0,059

Tab. 22. Intenzita hlasu



Obr. 22. Intenzita hlasu

V této otázce měli studenti na výběr jiné možnosti, než tomu bylo doposud. Zjistovali jsme v ní, jak jejich učitel komunikuje. Nejvíce odpovědí měla možnost C, která obsahovala

výrok, že pedagog komunikuje přiměřeně, vždy je mu rozumět a síla jeho hlasu je ideální. Tuto možnost označilo 59% studentů.

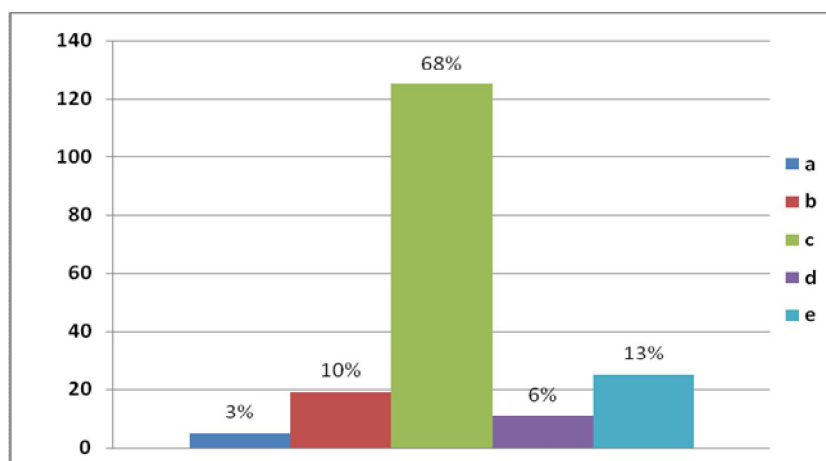
Otázka č. 28

Tempo učitelovy řeči je:

- a) Pomalé.
- b) Pomalé, s častými pomlkami.
- c) Přiměřené.
- d) Rychlé.
- e) Pokaždé jiné (někdy pomalé, jindy rychlé apod.).

	Absolutní četnost	Relativní četnost
a	5	0,027
b	19	0,103
c	125	0,676
d	11	0,059
e	25	0,135

Tab. 23. Tempo řeči



Obr. 23. Tempo řeči

Tempo učitelovy řeči je v 68% případech, podle studentů, přiměřené. Další odpovědi nebyly tak hojně zastoupeny.

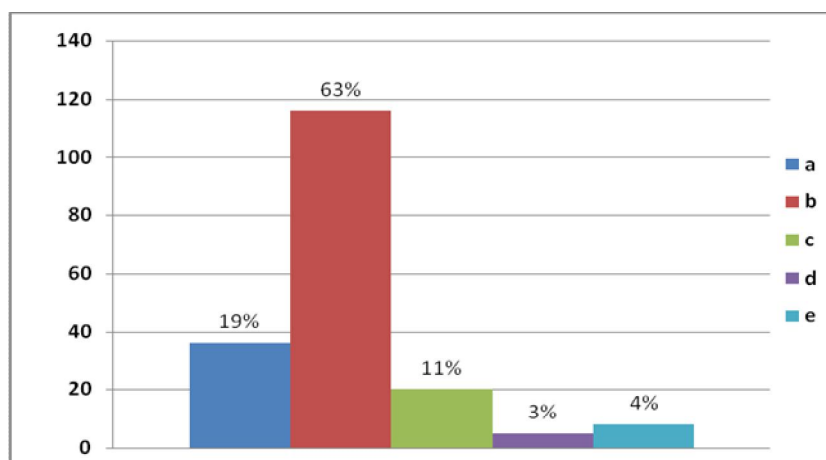
Otázka č. 29

Učitel užívá gesta (pohyby rukou apod.):

- a) Velmi často
- b) Občas.
- c) Téměř vůbec.
- d) Nikdy.
- e) Nevím.

	Absolutní četnost	Relativní četnost
a	36	0,194
b	116	0,627
c	20	0,108
d	5	0,027
e	8	0,043

Tab. 24. Gesta



Obr. 24. Gesta

Co se týče neverbální komunikace, konkrétně gest, tak 63% studentů označilo, že občas jejich kantor gesta užívá. 19% respondentů dokonce označilo, že gesta používá velmi často. Můžeme tedy konstatovat, že gesta učitelům nejsou zdaleka cizí.

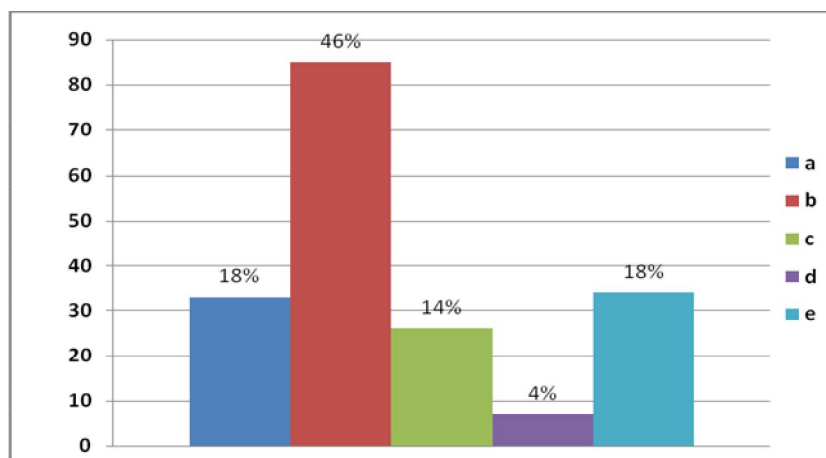
Otázka č. 30

Oční kontakt učitel:

- a) Vyhledává velmi často.
- b) Vyhledává občas.
- c) Téměř nevyhledává.
- d) Nevyhledává.
- e) Nevím.

	Absolutní četnost	Relativní četnost
a	33	0,178
b	85	0,459
c	26	0,141
d	7	0,038
e	34	0,184

Tab. 25. Oční kontakt



Obr. 25. Oční kontakt

Další neverbální komunikaci, kterou jsme zjišťovali, byl oční kontakt. 46% studentů odpovědělo, že jejich učitel oční kontakt občas vyhledává. 18% dotazovaných tvrdí, že ho jejich učitel vyhledává velmi často. To celkově tvoří nadpoloviční část odpovědí.

Shrnutí

Jak ukazují výše uvedené odpovědi studentů, tak učitelé na tom nejsou s verbální ani s neverbální komunikací vůbec špatně. Jsou si vědomi, že oba druhy komunikace jsou pro

správný vyučovací proces velmi důležité. Samozřejmě, že se studenti zcela v odpovědích neshodli, ale pokud převažují převážně kladné odpovědi a několik studentů odpoví záporně, je otázkou, zda se nejedná někdy pouze o nepozornost a nesoustředěnost studentů.

Dílčí výzkumná otázka č. 4

Jak studenti vidí svůj vztah s učitelem?

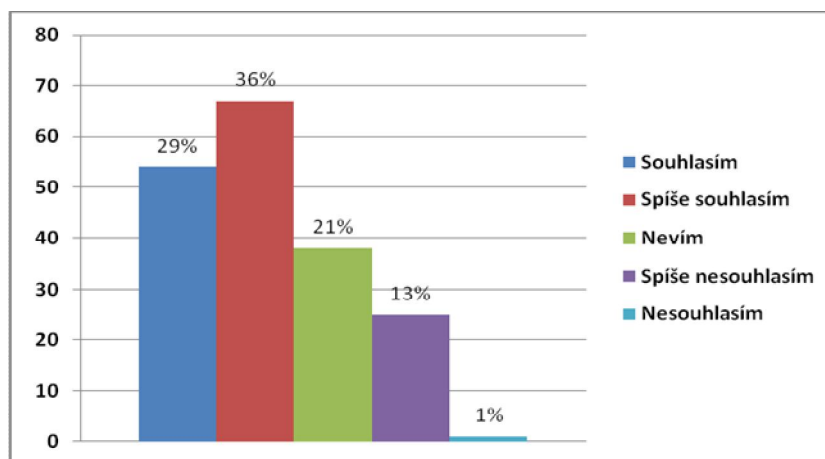
Na vztah studentů s pedagogem poukazují otázky v dotazníku číslo 1, 2, 3, 4, 5, 16, 17 a 18.

Otázka č. 1

Učitele zajímají naše názory.

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Souhlasím	54	0,291
Spíše souhlasím	67	0,362
Nevím	38	0,205
Spíše nesouhlasím	25	0,135
Nesouhlasím	1	0,005

Tab. 26. Názory studentů



Obr. 26. Názory studentů

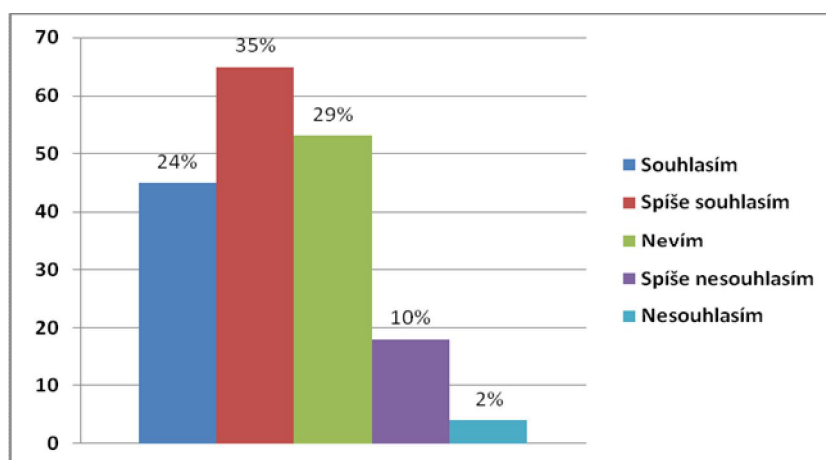
Je zřejmé, že učitele nápady studentů zajímají. Vnímá to tak celkem 65% studentů, z čehož 29% s výrokem souhlasí a 36% spíše souhlasí.

Otázka č. 2

Učitele zajímají mé názory.

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Souhlasím	45	0,243
Spíše souhlasím	65	0,352
Nevím	53	0,286
Spíše nesouhlasím	18	0,097
Nesouhlasím	4	0,022

Tab. 27. Názory dotazovaného studenta



Obr. 27. Názory dotazovaného studenta

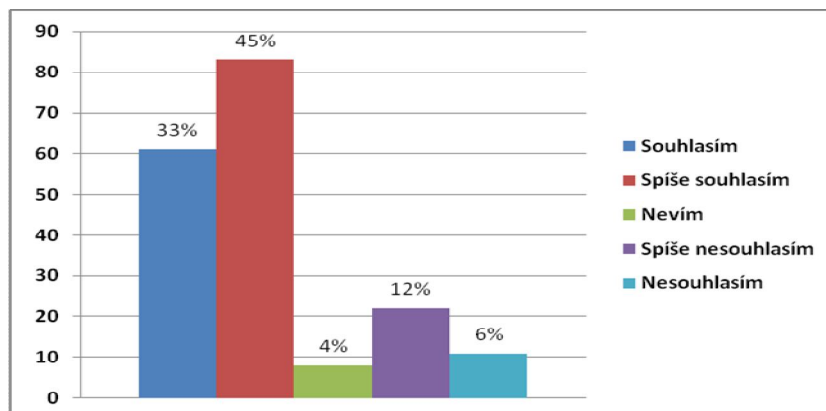
U této otázky, zda se učitel zajímá o názory dotazovaného studenta, byly odpovědi podobné, jak u předcházející otázky. 24% souhlasí s tím, že se zajímá o jeho názory, 35% s výpovědí spíše souhlasilo. Zajímavé je zjištění, že 29% studentů netuší, zda učitele jejich názory zajímají.

Otázka č. 3

S učitelem se dá na všem rozumně domluvit.

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Souhlasím	61	0,330
Spíše souhlasím	83	0,449
Nevím	8	0,043
Spíše nesouhlasím	22	0,119
Nesouhlasím	11	0,059

Tab. 28. Domluva



Obr. 28. Domluva

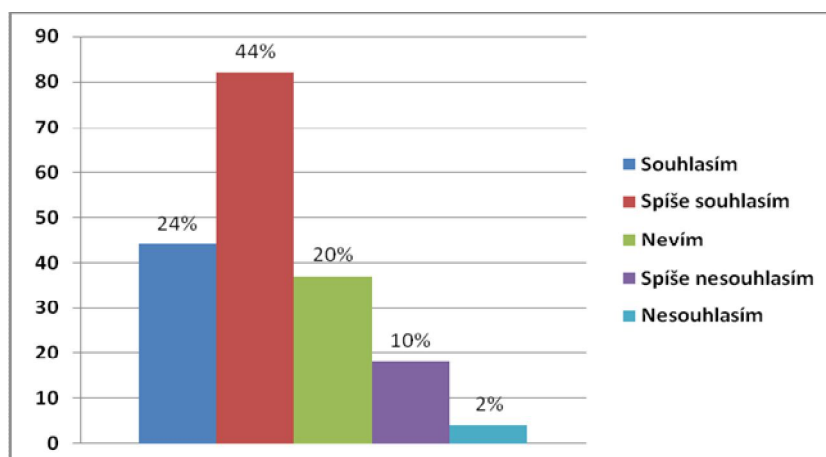
Jak ukazují výpovědi studentů, tak s učiteli se dá na všem rozumně domluvit. 33% s tím souhlasí a 45% spíše souhlasí. Ostatní odpovědi jsou téměř zanedbatelné.

Otázka č. 4

S učitelem máme pozitivní vztah.

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Souhlasím	44	0,238
Spíše souhlasím	82	0,443
Nevím	37	0,200
Spíše nesouhlasím	18	0,097
Nesouhlasím	4	0,022

Tab. 29. Pozitivní vztah



Obr. 29. Pozitivní vztah

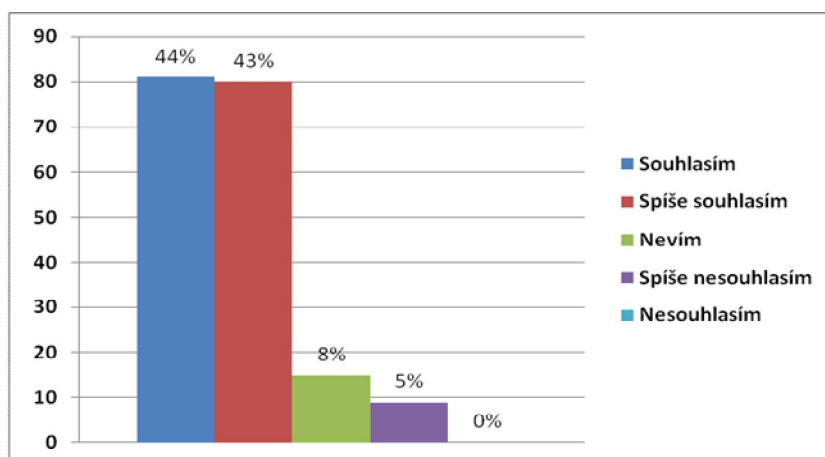
Z těchto odpovědí je zřejmé, že vládne pozitivní vztah mezi učiteli a studenty. Pokud sečteme pozitivní odpovědi, tak ty tvoří 68%.

Otázka č. 5

Učitel se snaží o spolupráci s námi.

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Souhlasím	81	0,438
Spíše souhlasím	80	0,432
Nevím	15	0,081
Spíše nesouhlasím	9	0,049
Nesouhlasím	0	0,000

Tab. 30. Spolupráce se studenty



Obr. 30. Spolupráce se studenty

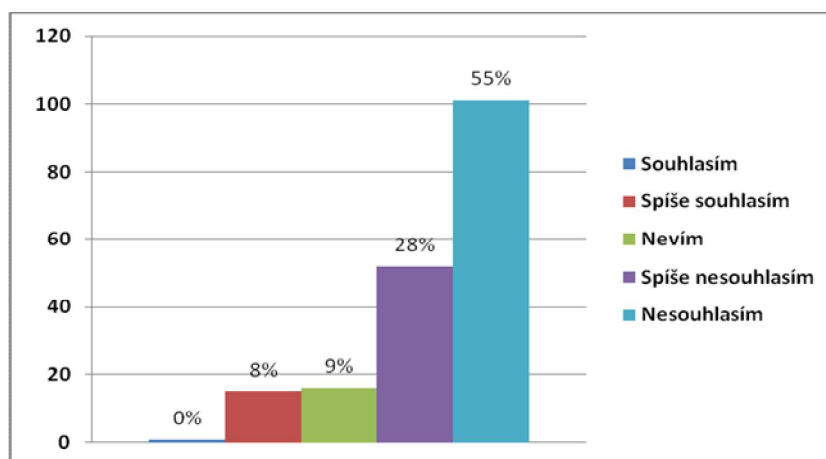
Tady se vyskytovaly téměř samé kladné odpovědi, ze kterých plyne, že se učitelé snaží o spolupráci se svými studenty. 44% studentů s tím souhlasí a 43% spíše souhlasí. To nám dává celkem 87% pozitivních odpovědí.

Otázka č. 16

Učitel nás často ponižuje.

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Souhlasím	1	0,005
Spíše souhlasím	15	0,081
Nevím	16	0,086
Spíše nesouhlasím	52	0,281
Nesouhlasím	101	0,546

Tab. 31. Ponižování studentů



Obr. 31. Ponižování studentů

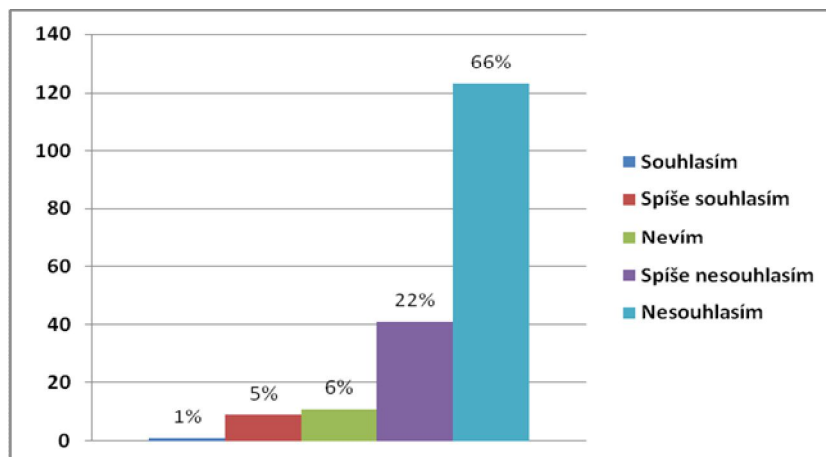
U učitelů nedochází podle studentů ani k ponižování. 55% studentů nesouhlasí s výrokem, že by je učitel ponižoval a 28% s tím také spíše nesouhlasí.

Otázka č. 17

Učitel mě často ponižuje.

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Souhlasím	1	0,005
Spíše souhlasím	9	0,049
Nevím	11	0,059
Spíše nesouhlasím	41	0,222
Nesouhlasím	123	0,665

Tab. 32. Ponižování dotazovaného studenta



Obr. 32. Ponižování dotazovaného studenta

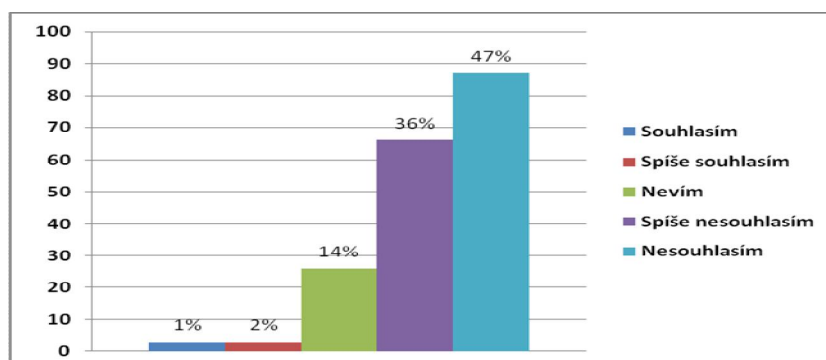
Když jsme se v dotazníku dotazovali, zda konkrétně dotazovaného studenta učitel ponižuje, tak s tím nesouhlasilo celkem 88% studentů. Pokud porovnáme tuto otázku z předchozí, kde jsme zjišťovali, zda učitel studenty často ponižuje, tak je patrné, že se odpovědi v malé míře liší. Studenti vypověděli, že více studentů nesouhlasí s ponižování vlastní osoby, na rozdíl od ponižování všech spolužáků.

Otázka č. 18

Učitel není ochotný nám s čímkoliv pomoci.

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Souhlasím	3	0,016
Spíše souhlasím	3	0,016
Nevím	26	0,141
Spíše nesouhlasím	66	0,357
Nesouhlasím	87	0,470

Tab. 33. Ochota učitele



Obr. 33. Ochota učitele

Je zřejmé, že kantoři jsou ochotni studentům pomáhat. Celkem 47% studentů nesouhlasilo s výrokem, že jim učitel není ochotný pomoci. Dalších 36% s tím spíše nesouhlasilo. Celkem to tedy je 83% studentů, kteří s tím nesouhlasí.

Shrnutí

Z výpovědí studentů vyplývá, že ve většině případů mají s učiteli pozitivní vztahy. Ne vždy a všichni s druhými vycházejí bez problémů – to se asi i ukázalo v negativních odpovědích, které nastínily, že ne u všech je vztah pozitivní. Otázkou ale je, zda učitel působí negativně na ty studenty, kteří si to myslí nebo zda studenti nemají snahu s učitelem pozitivní vztahy vytvářet.

5.2 Pozorování

Pozorování jsme prováděli u 4 pedagogů, u každého v rozsahu 3 vyučovacích hodin. 2 kantoři byli ze středního odborného učiliště (učitel A, učitel B) a 2 ze střední odborné školy (učitel C, učitel D). Výzkum se uskutečnil na školách v Uherském Brodě.

Nyní bychom uvedli, na jaké výzkumné otázky si budeme odpovídat:

Jaký druh komunikace převládá u pedagogů v komunikaci se studenty ve vyučovacím procesu?

Jaký vztah panuje ve vyučovacím procesu mezi učitelem a studenty?

Jak učitelé jednájí v krizových situacích?

Jaké jsou rozdíly v asertivním jednání pedagogů na středních odborných školách a středních odborných učilištích?

Dílní výzkumná otázka č. 5

Jaký druh komunikace převládá u pedagogů v komunikaci se studenty ve vyučovacím procesu?

Pedagog A

Pedagog měl přiměřené tempo řeči, nemluvil ani rychle ani pomalu, bylo mu výborně rozumět. Jeho intenzita hlasu byla také ideální. K vyjadřování používal spisovný jazyk a jeho výklad byl jasný, výstižný a uváděl různé příklady pro upřesnění problematiky. Co se týče

jeho neverbální komunikace, tak se snažil o neustálý oční kontakt se studenty, chodil mezi lavicemi, podél tabule, časté u něho byly pohyby rukou. Nevyskytovaly se u něho žádné neefektivní formy komunikace ani zlozvyky. Bylo zřejmé, že se před studenty nebojí hovořit, jeho výstup byl vyrovnaný a sebejistý, ale nikoliv nadřazený. V žádném případě nepůsobil agresivně ani pasivně. Můžeme konstatovat, že se učitel snažil o asertivní vystupování před studenty.

Pedagog B

Tempo řeči bylo úměrné. I když pedagožka disponovala zvučnějším hlasem, intenzita hlasu byla vyvážená a vhodná. Před studenty se vyjadřovala spisovně, srozumitelně a věcně. Nevšimli jsme si žádných neefektivních forem komunikace, dokonce ani zlozvyků. Bylo na první pohled vidět, že před studenty nemá ostych, ani se nad nimi nepovyšuje. Veškerá její komunikace probíhala v klidu. Po pozorování jejich vyučovacích hodin můžeme konstatovat, že usilovala o asertivní jednání se studenty, protože si uměla prosadit své požadavky, sjednat kázeň ve třídě, a také brát ohledy na potřeby studentů.

Pedagog C

Celkové vystupování i komunikace u této kantorky bylo vyrovnané, tempo řeči ideální stejně jako intenzita hlasu. Její výklad byl poutavý, výstižný, srozumitelný, používala spisovný jazyk a k lepšímu znázornění spolupracovala s projektorem napojeným na počítač, kde měla nachystané různé příklady s animacemi. Svým vystupováním dokázala oslovit všechny přítomné studenty. Vyhledávala se studenty oční kontakt, pohybovala se po třídě a užívala různá gesta (např. při popisu znázorňovala dané věci rukama). Žádná negativa v jejím vystupování jsme neshledali. Kantorka se snažila vystupovat před třídou asertivně bez známek agrese nebo pasivity.

Pedagog D

I u tohoto kantora bylo tempo řeči i intenzita hlasu vyhovující. Bylo mu výborně rozumět, nevyskytovaly se žádné nedostatky. Jeho výklad byl jasný, adekvátní a používal spisovný jazyk. Do svého projevu zapojoval i neverbální komunikaci jako např. gestikulaci, vyhledávání očního kontaktu. Snažil se mluvit se studenty narovinu, bez nějakých oklik. Před třídu vystupoval rozvážně a v klidu. Agresivní jednání jsme u něho nespatriili vůbec, jen

možná ve výjimečných případech se vyskytovala v malé míře pasivita, když se hned nesnažil o sjednání klidu ve třídě. Ale to se vyskytlo jen zřídka.

Dílčí výzkumná otázka č. 6

Jaký vztah panuje ve vyučovacím procesu mezi učitelem a studenty?

Pedagog A

Největším problémem ve vyučování podle našeho názoru, byla pasivita studentů. Neměli žádné nápady, neměli zájem se zapojit do dialogu s učitelem, i když on se o to snažil. Aby učitel alespoň nějakým způsobem zapojil studenty do výuky, tak jim neustále kladl různé otázky, velmi často se jich tázal, zda dané problematice rozumí. Pokud přece jen nějaký dotaz ze strany studentů padl, učitel ho velmi rád zodpověděl a vysvětlil. K tomu, aby si studenti dovedli probíranou látku lépe představit a zapamatovat, uváděl nebo kreslil na tabuli různé příklady. Kantor se snažil se studenty jednat v přátelském duchu, ale bohužel studenti neprojevovali žádný zájem o spolupráci. Snažil se klidně vystupovat před studenty po celou vyučovací hodinu. Pokud měli nemístné poznámky, tak je napomenul, ale přitom nezaujímal nadřazené postavení. Když měl na studenty nějaké požadavky, tak je jasně specifikoval, pak je ještě jednou zopakoval a v závěru vyučovací hodiny se jich ještě zeptal, zda ví, jaké požadavky má na studenty do příštího vyučování. Ze všeho nejvíc se učitel snažil studenty chválit, pokud se jim podařil zadaný úkol splnit. Tím, že se studenti neměli zájem zapojovat do dění ve vyučování, převládal u učitele převážně monolog. Po vyučovací hodině jsme byli svědkem toho, jak za vyučujícím přišel student, že se necítí dobře. Kantor nejprve zjistil, o co se jedná a pak ho odvedl za třídním učitelem, aby zavolali rodičům. Bylo vidět, že mu studenti nejsou lhostejní a zajímá se o to, jak se cítí.

Pedagog B

Při příchodu do vyučování nás překvapilo, v jak málo početné třídě studentů se nacházíme. Je to však na dané škole běžné, protože se jim lépe pracuje v menším počtu. Tak jsme navštívili 3 třídy po 9 studentech. Bylo zřejmé, že v takovém počtu se lépe se studenty spolupracuje a je snadnější udržet kázeň. Pedagožka se snažila celou dobu, co vyučování probíhalo, se studenty vést dialog a dařilo se jí to. Neustále se při vysvětlování či opakování látky dotazovala studentů na různé informace. Velmi ji zajímaly názory, které studenti měli. Vždy si je vyslechla, a pokud byly správné, tak je pochválila a pokud ne, tak se jim sna-

žila vysvětlit, proč to tak nemůže být. V žádném případě je ihned neodmítala. Tím studenti neměli obavy přijít s novým nápadem. Při zadávání úkolů mluvila jasně, aby všem bylo zřejmé, co mají dělat. Pokud se studentům úkol podařil, tak je pochválila a povzbudila do dalších příkladů „*Výborně, to jsi udělal správně, jen tak dál.*“. Jakmile studenti něčemu nerozuměli, snažila se jim poskytnout individuální přístup (v tak malých skupinách je to možné) a dané učivo znovu vysvětlit. Tím povzbuzovala studenty k tomu, aby úkol nevzdávali, ale dokončili ho. K lepšímu vysvětlení používala různé nákresy na tabuli. Po celou dobu se kantorka snažila zaujímat ke studentům přátelský přístup a bylo zřejmé, že s ní studenti rádi spolupracují.

Pedagog C

Při pozorování u této pedagožky byla ve třídách kázeň a zájem o pochopení probírané látky. Učitelka jasně definovala své požadavky, které měla na studenty, prozradila jim i jaký okruh bude příští hodinu zkoušet, na co se mají připravit a zopakovat. Snažila se o pozitivní vztahy se studenty, kteří se aktivně zapojovali do výuky a neměli obavy se na cokoli zeptat. Pokud něčemu nerozuměli, tak jim pedagožka nabídla i konzultace mimo vyučovací hodinu, aby dané látce rozuměli. Pokud studenty napadla nějaká myšlenka, která byla k věci, tak ji neměli strach prodiskutovat s kantorkou. Velmi ji zajímaly názory studentů. Dokonce, když byl někdo zkoušený, tak si nejprve zapsala známku podle svého úsudku a pak se zeptala, jak by se ohodnotil student sám. Pokud měl jiný názor než ona, tak se s ním o tom pobavila, vysvětlila mu, proč si podle ní takovou známku zasloužil. Při úspěšném splnění úkolu studenty chválila a povzbuzovala k dalším výkonům. Zavedla příklady na rychlost, to znamená, že pokud měli první 2 studenti vypočítaný příklad, přihlásili se, a když byl správně, tak dostali plus body a jak jich měli 5, tak dostali známku 1 – „výborně“. Tím u nich vzbuzovala větší aktivitu. K lepšímu znázornění problematiky používala projektor a tabuli. Při dotazech, kdy studenti nevěděli, jak v daném úkolu dále postupovat se je snažila správně nasměrovat „*Zaměřte se na tuto část.*“. Pokud se jim podařilo úkol splnit, tak je pochválila. V případě, když někdo něco vtipného poznamenal, tak se i zasmáli – nepanovala jen vážná atmosféra. Jakmile ke konci vyučovací hodiny upadala aktivita studentů, tak jim řekla, že pokud to nevypočítají ve škole, tak to budou muset dodělat doma a tím docílila toho, že si to radši studenti propočítali s ní. Nebyly jí lhostejné ani pocity studentů. Před hodinou za ní přišla studentka, celá rozrušená a chtěla si s učitelkou promluvit. Bylo vidět, že k ní má důvěru. Ta hned zareagovala, se studentkou si promluvila a domluvila se

s ní na schůzce po vyučování. Tato kantorka uměla také uznat svou chybu. Jakmile ji studenti upozornili, že má něco špatně, ihned se s nimi o tom bavila a na závěr je pochválila a poděkovala, že ji upozornili. Ve třídě panoval přátelský vztah a klidná atmosféra.

Pedagog D

Po příchodu učitele do třídy, byl relativně hluk. Studentům chvíli trvalo, než se uklidnili a začali se věnovat výuce. Učitel se snažil povzbudivě klást studentům otázky, aby je zapojil do vyučování a zvýšil tak jejich aktivitu. Tím vzbuzoval u studentů větší zájem o problematiku a ti pak měli různé dotazy a nápady, které s učitelem rozebírali a diskutovali o nich. Učitel se často ujišťoval, zda studenti probírané látce rozumí, jestli nemají nějaké dotazy. Snažil se studenty i chválit, pokud se jim něco podařilo. Při zkoušení se jich snažil směřovat správným směrem, aby jim nemusel dávat zrovna špatné známky, a spíše se jim snažil všechno znova vysvětlovat. Nechtěl, aby studenti ztratili chuť v úkolu pokračovat a tak je různě povzbuzoval a ukazoval, kudy vede ta správná cesta. K lepšímu vysvětlení používal pomůcky, tabuli a projektor. Pokud byla probíraná látka náročná, tak pedagog dovedl i odlehčit atmosféru zajímavým příběhem nebo vtípkem. Snažil se o to, aby studenti neměli strach se na něj s případnými dotazy obrátit. Nebyly mu lhostejné ani pocity studentů. Jakmile viděl, že jeden student si s něčím nevěděl rady, tak si ho zavolal ke svému stolu a tam to s ním v klidu probral a poradil. Bylo vidět, že mu na studentech záleží a chtěl, aby vždy věděli, že mají k němu cestu otevřenou a nebáli se za ním kdykoliv přijít.

Dílčí výzkumná otázka č. 7

Jak učitelé jednájí v krizových situacích?

Na tuto otázku jsme si nemohli jednoznačně odpovědět, protože pravé krizové situace v době pozorování nenastaly. Jednalo se spíše o zátěžové situace z důvodu nekázně, hluku a nepozornosti.

Pedagog A

Hlavním problémem, který se vyskytoval ve vyučovacích hodinách, byla občas nekázeň studentů. Trvalo jim nějakou dobu, než se uklidnili a začali spolupracovat s pedagogem. Kázeň se ale sjednat podařila, jakmile učitel dva studenty, kteří nejvíce vyrušovali, přesadil nebo jim začal klást různé otázky. Veškeré konflikty se kantor snažil řešit v klidu, nezvyšoval hlas, ale spíše se chtěl se studenty přátelsky domluvit. Nejdříve jsme mysleli, že to

nebude možné, ale opak byl pravdou. Studenti se nakonec přece jen uklidnili a dávali pozor při výkladu učiva, i když oni sami ho vnímali spíše pasivně. Na konci vyučování učitel studentům sdělil termín písemné práce. Někteří studenti se bouřili, že to psát nechtějí, ale učitel si trval na svém. Ze svého požadavku neustoupil, protože studenti neměli žádný pádný důvod, aby termín písemné práce změnil.

Pedagog B

U této pedagožky měli studenti také problémy s udržením kázně. Stávalo se, že se mezi sebou začali bezdůvodně bavit. Kantorka to řešila tak, že první začala mluvit trochu víc nahlas, když to nepomohlo, tak si začala poťukávat do lavice. V tu chvíli byl ve třídě klid. Jakmile se uklidnili, tak jim byly náhodně kladeny otázky a studenti na ně museli odpovídat. Tím učitelka zabránila tomu, aby se mezi sebou studenti bavili a dávali pozor na probírané učivo. Jakmile pedagožka zadala samostatný úkol studentům, tak se ozývalo ve třídě, zda by to nemohla nechat na příští hodinu. Učitelka na tento návrh nepřistoupila, protože chtěla, aby ten úkol byl hotový hned a stála si za svým. Studenti pak všichni její požadavek splnili. Snažila se všechno řešit v klidu, a byla připravená studentům vždycky s čímkoliv pomoci.

Pedagog C

Ve třídách u této pedagožky nebyl žádný problém s kázní. Bylo zřejmé, že studenti ke kantorce vzhlíželi jako k přirozené autoritě a nedovolili si nedávat pozor. Probíraná látka je očividně zajímavá. Studenti se vyjadřovali pouze k tématu. Nastala situace, kdy se student přiznal, že se minulý den neměl čas na dané učivo podívat. Kantorka ho omluvila, ale řekla mu, že se ho příští hodinu na to zeptá. Bylo vidět, že se tyto situace nedějí často. Jinak jsme neshledali žádné krizové situace, vše probíhalo v klidu a přátelské atmosféře.

Pedagog D

Na začátku vyučovací hodiny byl ve třídách poměrně hluk. Studenti se bavili mezi sebou, pokřikovali na sebe. Kantor jim oznámil, že bude zkoušet (jako každou hodinu) a v tu chvíli nastal ve třídě klid. Jakmile jednoho studenta vyvolal k tabuli, ostatní se opět začali mezi sebou bavit. Aby tomu kantor zabránil, tak začal klást otázky nejen zkoušejícímu studentovi, ale ptal se celé třídy. Tím si ve třídě sjednal kázeň a byl relativní klid až do konce vyučování. I když byli studenti na začátku hodiny neukázněni, tak se učitel nesnížil

k tomu, aby po nich křičel nebo používal hned nějaké tresty. Kázeň se mu podařilo sjednat i klidnou cestou. Nastala situace, kdy studentka, kterou učitel vyvolal, řekla, že k tabuli ani nepůjde, protože tomu nerozumí. Byla to látka sice už starší, ale učitel místo toho, aby ji klasifikoval „nedostatečně“, tak ji pobídl, aby přesto k tabuli šla a snažil se ji ještě jednou vysvětlit, o co v daném typu příkladů jde. Tím zapojil i ostatní studenty do dané situace, když mu odpovídali na různé otázky týkající se učiva.

Dílčí výzkumná otázka č. 8

Jaké jsou rozdíly v asertivním jednání pedagogů na středních odborných školách a středních odborných učilištích?

Strávili jsme 6 hodin na středním odborném učilišti a 6 hodin na střední škole. Nemůžeme říct, že by se pedagogové nesnažili jednat asertivně. Ale měli k tomu zcela odlišné podmínky. Kantoři na středních školách učili studenty, kteří o studium měli docela zájem, takže nebylo pro ně tak složité vystupovat před nimi asertivně, stát si za svými požadavky, udržet kázeň ve třídě apod. Pedagogové na středních odborných učilištích to měli o něco složitější. Ne všichni studenti měli o studium zájem, ne každý disponoval vědomostmi, které se od něj očekávaly. Učitelé se museli více snažit, aby zachovali kázeň ve třídách a správný chod vyučování. Ale byli opravdu odborníci ve svém oboru, protože se jim to ve většině případů všechno dařilo. Měli samozřejmě k tomu jiný postoj než jejich kolegové na středních školách, protože museli brát na vědomí někdy i nižší intelekt svých studentů. Z toho vyplývá jedno pravidlo. Aby učitel mohl jednat asertivně, musí znát veškeré okolnosti, které s vyučovacím procesem souvisí, každého studenta s kterým pracují. Bez těchto znalostí nelze vystupovat před studenty asertivně. U pedagogů, které jsme pozorovali, tyto vědomosti nescházely.

5.3 Rozhovory

Na závěr jsme provedli polostrukturované rozhovory s učiteli, které jsme zaznamenávali na diktafon a následně je pak převedli do písemné podoby. Měli jsme předem připravených 21 otázek, na které jsme se chtěli učitelů zeptat. Byly zaměřené na představy učitelů o ideálním pedagogovi a poté jak dané situace vypadají ve skutečnosti. Data jsme zpracovávali technikou otevřeného kódování.

Získaná data z rozhovorů jsme převedli do kódů, ze kterých jsme vytvořili následující kategorie:

- **IDEÁLNÍ UČITEL**

zaujetí; sjednání kázně; srozumitelnost; stručnost; naslouchání; reagování na dotazy; porozumění; přizpůsobení se; vcítění se; prožívání; pečlivost; umět vysvětlovat; určení hranic; vstřícnost; kamarádský vztah; vlastní děti

- **VZTAH SE STUDENTY**

přátelský vztah; vymezení hranic; možnost dotazů; nezneužívání přátelských vztahů; usměrňování; respekt; spolupráce; komunikace; přijímání názorů; nezájem studentů; situace; podpora správného jednání

- **KRITIKA A CHVÁLA**

pochvala; povzbuzení; kritika v mezích normy; kárání při nekázni; individuální přístup; intelekt studenta; řešení problémů v klidu; kritizovat opatrně; nevhodné poznámky

- **SEBEPROSAZENÍ PEDAGOGŮ**

neústupnost; daná situace; důslednost; znevážení; obhájení názoru; jistota; vyrovnanost; ustoupení; schopnost rozpoznat neopodstatněné výmluvy; zkušenosti

- **NÁPADY A POCITY STUDENTŮ**

přijímání nápadů; vysvětlení chybných názorů; promluvení si; absence nápadů; zájem o pocity studentů; svěření se; pomoc; ústupky; rozlišení nápadů

IDEÁLNÍ UČITEL

V této kategorii si zároveň odpovíme na **dílčí výzkumnou otázku č. 9** Jak si pedagogové představují ideálního učitele?

Zajímalo nás, jak by měl podle samotných učitelů vypadat ideální pedagog. Kantoři se shodli, že by měl studentům hlavně naslouchat, umět zaujmout, vcítit se do nich, být pečlivý, vstřícný a mít porozumění (*„Pedagog by měl naslouchat studentům, pak nějakým způsobem reagovat na jejich dotazy, i když jsou několikrát nepřiměřené, nezaobalené, měl by mít spoustu porozumění, umět se přizpůsobit dané skupině a také být schopný vysvětlit studentům všechno tak, aby byli schopni i ti nejhorší to pochopit.“*). Všichni zaujímali stejný názor na to, že by se učitel měl snažit o přátelský vztah se studenty, ale s jasně vymezenými hranicemi (*„Učitel by měl být ten, kdo vymezí mantinely, to znamená, že jim dá určitý řád a zároveň by měl studenty pochopit.“*; *„Neuznávám autoritativní přístup, protože si myslím, že jsou pak studenti z toho znechucení a myslím si, že je to tak nebaví, jak když vidí, že ten učitel je vstřícný, kamarádský, ale zase samozřejmě to nesmí přesáhnout nějaké hranice.“*). Vyskytl se i názor, že by kantor měl mít své vlastní děti, aby své studenty pak lépe pochopil (*„Ideální učitel by asi měl mít i své dětičky, aby věděl, co dovedou. Myslím si, že učitel, který nemá děti, je trochu znevýhodněný.“*).

Ideální učitel by měl podle kantorů své studenty spíše chválit, povzbuzovat, než kritizovat (*„Učitel by měl převážně chválit studenty, protože tím je povzbuzuje k další činnosti, úkoly, aby něco dělali, aby se snažili. Kritizovat by měl samozřejmě taky, ale v nějakých mezích normy.“*).

Z následujících kategorií nám vyplývají odpovědi na **dílčí výzkumnou otázku č. 10 Jak vnímají svou asertivitu sami pedagogové?**

VZTAH SE STUDENTY

Nyní bychom přešli k tomu, jak kantoři vnímají své vztahy se studenty. Stejně jako u představy o ideálním učiteli odpověděli, že důležité je vytvořit si se studenty přátelský vztah s vymezenými mantinely, o který se snaží (*„Snažím se o přátelský vztah, ale studenti musí mít určitý respekt. To znamená, že oni musí vědět, že Vy jste trošku víc. To se nedá vybudovat vynucením, to se musí vybudovat časem.“*; *„Usiluji, aby náš vztah byl kamarádský, ale někdy to až tak nejde, když například vyrušují, tak je pak musím trochu usměrňovat. Ale snažím se k nim být kamarádský.“*).

Co se týče spolupráce se studenty, tak o tu se pokouší všichni dotázaní pedagogové. Ne vždy je to však možné. Někdy studenti o spolupráci nestojí, návrhy učitelů je nezajímají nebo si neplní ani zadané úkoly (*„Jak která třída. Někteří mají zájem spolupracovat, někteří na to vyloženě „kašlou“ a nejsou schopni si třeba ani plnit domácí úkoly. Někteří mají zájem o spolupráci, ale někteří ne. Já se o ni přesto neustále snažím.“*). V opačném případě, pokud studenti mají různé dotazy, tak kantoři nemají problém jim na všechny odpovědět a pobavit se s nimi o tom.

Za velmi důležité považují ve svém působení podporování správného jednání studentů, které jim může pomoci nejen ve škole, ale i v osobním životě (*„Nevím, jestli přímo podporuji správné jednání, ale snažím se ho u studentů vypěstovat nebo navodit, abych je k němu nějakým způsobem dovedl.“*; *„Když někdo někomu s něčím pomůže, nebo zařídí něco pro třídu, tak mi to udělá radost a podporuji je v tom, aby mezi sebou spolupracovali, aby si jeden druhého vážili kvůli tomu, co ten člověk umí a ne, aby se posmívali jeden druhému za to, co neumí.“*).

KRITIKA A CHVÁLA

Všichni dotázaní kantoři se snaží převážně o chválu studentů (*„Snažím se o to, aby za všechno, co udělají správně, dostali ode mě pochvalu, povzbuzení do dalších úkolů.“*), ale nevyklučují ani to, že je i kritika důležitá, ovšem s ohledem na danou situaci (*„Samozřejmě, že kárám, když je důvod. Nejčastěji je to nekázeň a bavení se studentů mezi sebou.“*). Ohled by se při chvále a kritice měl brát i na intelekt daného studenta (*„Někdo na to prostě nemá, aby to bylo lepší. Takže je spíše pochválit a když něco není dobře, tak jim to říct v klidu. Nemůže se ale chválit za něco, co není dobře. Když to ale není v moci žáka, tak chválím i za jeho méně zdařilé věci.“*).

Pokud nastanou nějaké konflikty, tak se je učitelé snaží řešit v klidu (*„Snažím se v klidu, ale jednou za 5 let mi to ujede.“*). Uvádí také, že záleží na dané situaci a závažnosti konfliktu (*„Záleží na situaci. Většinou to jsou nějaké nevhodné poznámky. Pokud se na ně dá odpovědět, tak se o to v klidu snažím. Pokud už je to něco většího, někdy i vulgárního, tak se to většinou nahlásí třídnímu učiteli. Jestliže má daný student kázeňských přestupků už více, tak mu hrozí kázeňský postih. Problém je ten, že pokud si na Vás student něco dovolí a projde mu to, tak příště si dovolí ještě víc.“*). Snaží se také o to, řešit konflikty se studenty individuálně, ne před ostatními (*„Pokud to situace umožňuje, tak se snažím o individu-*

ální řešení problému s daným žákem. Jen když je to neúnosné, tak to musím nahlásit třídnímu učiteli.“). Kantorka přidala ještě názor, že se hlavně nesmí křičet – jak ze strany kantora, tak studentů („Já mám sice zvučný hlas, ale nekřičím a to samé vyžadují od studentů. Student Vám může něco vytknout, třeba co se mu nelíbí, ale nemůžete to nechat vyhrotit, protože oni jsou potom velice impulsivní. Pořád se snažím všechny problémy řešit klidnou cestou.“).

SEBEPROSAZENÍ PEDAGOGŮ

Při položení otázky, zda ustupují studentům, všichni respondenti uvedli, že neustupují ze svých požadavků, pokud k tomu nejsou závažné důvody, nebo když se nezmění situace („Pokud se například nejednalo o důležitou písemku a studenti mě požádali, abych ji odložila, protože měli například minulý večer taneční, tak jsem jí jim odpustila. Když to ale byla nutná písemka, oznámila jsem jim to dopředu a studenti měli nějaké výmluvy, proč ji nepsat, tak to jsem neustoupila. Záleží na dané situaci.“). Dále uvedli, že si trvají na svých požadavcích i z toho důvodu, aby před studenty neklesli („Tím, že bych často ustupoval, bych dával najevo, že zas tak důležité ty mé požadavky nejsou a mohl bych se v očích studentů znevázat.“). Dovedou si i obhájit své názory, pokud s nimi studenti nesouhlasí, ale také umí uznat svou chybu („Nesmíte ale ze sebe dělat přechytralou. Musíte taky uznat, když se zmýlíte. Já vždycky říkám, že každý člověk je omylný. Když mě studenti upozorní na nějakou chybičku, tak jim píši plusy, protože když v té hodině vnímají a vědí, že dělám chybu, tak to je svým způsobem dobře.“).

Pro dotázané pedagogy není obtížné si sjednat kázeň ve třídě. Je to dáno také tím, že již nejsou čerstvými absolventy vysokých škol, ale mají už jako učitelé letitou praxi a spoustu zkušeností („Už mám letitou praxi, takže si kázeň dovedu sjednat. Na toto je nejlepší učit někdy ty nejhorší žáky. Pokud se naučíte sjednat pořádek mezi takovými studenty, tak už Vás nic nepřekvapí.“). Dále uvádí, že se cítí před studenty vyrovnaně a jistě, což je také dáno s několikaletou praxí („Teď už se cítím jistá a vyrovnaná, ale na začátku učitelské kariéry jsem z toho měla hrůzu.“).

NÁPADY A POCITY STUDENTŮ

Kantoři se shodují v tom, že je zajímaví nápady studentů (*„Snažím se hledat novinky, a když někdo ze studentů sdělí také nějakou novinku, zajímavost, tak mám radost.“*). Pokud se jedná o chybné názory a postřehy, tak se jim snaží vysvětlit, proč to tak být nemůže. V žádném případě je nezkritizují (*„Pokud jsou jejich nápady chybné, tak jim to musím vysvětlit, proč to tak není. Nestačí jim jen říct, že to tak není.“*). Dodávají ale také, že ne všichni studenti nějaké nápady mají (*„To je horší. Já bych se tím rád zabýval, i kolikrát se jich na to ptám, aby se nebáli říct svůj nápad, ale málokdy mám nějaký ohlas.“*). K tomuto názoru se připojuje i další kantorka, která uvádí, že problém je v tom, že studenti nejsou kreativní (*„Já bych je přijímala, ale oni nejsou tolik kreativní. Nemají ty nápady.“*).

Ani pocity studentů nejsou kantorům cizí. Pokud je čeká nějaký složitější úkol, závěrečná písemná práce apod., tak se učitel snaží zjistit, zda někdo nemá nějaké problémy, které by mu bránily v jeho úspěšném řešení. Když u někoho zjistí nějaký nepokoj, tak mu nabídne soukromý rozhovor (*„Ptám se studentů, zda nemají nějaké problémy, které by jim překážely k vyřešení úkolů. Pokud se někdo takový objeví, odvedu ho na chodbu a tam si to s ním v klidu, aby to nikdo neslyšel, vyslechnu a daný problém případně vyřešíme.“*). Vyskytuje se ale i názor, že si musí dávat pozor, aby studenti tohoto zájmu nezneužívali (*„Jak se studenti cítí, mě zajímá. Ale bohužel jsem se setkal s tím, že to bylo hrané. Oni často zkouší, co jim projde a co ne. Pokud ale nastane situace, že studentovi není dobře, tak se můžeme dohodnout, promluvit si.“*).

6 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Výzkum proběhl v březnu 2011 na středních odborných školách a středních odborných učilištích v Uherském Brodě. Zajímalo nás, zda kantoři jednají asertivně ve vyučovacím procesu na těchto typech škol. Na tuto problematiku jsme nahlíželi ze 3 hledisek. A to z pohledu studentů, nás jako nezávislých pozorovatelů a samotných učitelů.

Studenti se měli možnost vyjádřit pomocí dotazníků. Díky odpovědím, které uvedli, jsme si mohli odpovědět na první čtyři výzkumné otázky, které jsme si stanovili:

Jak vnímají asertivitu učitelů jejich studenti?

Jak studenti vnímají působení pedagoga na třídu?

Jak studenti hodnotí pedagogovu verbální a neverbální komunikaci?

Jak studenti vidí svůj vztah s učitelem?

Příjemně nás překvapilo, že studenti vnímají jednání a komunikaci svých učitelů tak pozitivně. U všech odpovědí převažovaly názory, které k těmto závěrům vedly. Podrobnější odpovědi na dané otázky nalezneme přímo v kapitole 5.1 Dotazníky.

Díky pozorování pedagogů ve vyučovacím procesu, jsme si mohli odpovědět na následující 4 výzkumné otázky:

Jaký druh komunikace převládá u pedagogů v komunikaci se studenty ve vyučovacím procesu?

Jaký vztah panuje ve vyučovacím procesu mezi učitelem a studenty?

Jak učitelé jednají v krizových situacích?

Jaké jsou rozdíly v asertivním jednání pedagogů na středních odborných školách a středních odborných učilištích?

V pozorování jsme měli podobné výsledky, jaké nám uvedli studenti v dotaznicích. Učitelé se snažili o spolupráci se studenty, i když k tomu neměli vždy zcela ideální podmínky (pasivita studentů). V řešení krizových situací usilovali o klidný a hladký průběh. Můžeme konstatovat, že všichni učitelé se snažili o přátelský přístup ke studentům, kdy ale nedovolili překračovat předem dané mantinely.

Poslední uvedená otázka byla, zda jsou rozdíly v asertivním jednání pedagogů na středních odborných školách a středních odborných učilištích. Co se týče přímo asertivního jednání, tak musíme říct, že kantoři na obou typech škol se podle jeho pravidel snažili řídit. Ale měli k tomu zcela jiné podmínky. Zatímco studenti na středních odborných školách se snažili

s učiteli vycházet, byli schopni sami udržet kázeň, měli o studium zájem, tak studenti na středních odborných učilištích jim tyto předpoklady nenabízeli. Proto se museli pedagogové na středních odborných učilištích více snažit, aby jejich vystupování bylo asertivní a ne sklouzli k agresivnímu nebo pasivnímu jednání. Podrobnější výsledky a jejich interpretaci najdeme v kapitole 5.2 Pozorování.

Poslední metodou výzkumu byly rozhovory s kantory, které byly nahrány, posléze převedeny do písemné podoby a zpracovány technikou otevřeného kódování.

Pedagogové odpovídali na předem připravených 21 otázek. Díky nimž jsme pak mohli odpovědět na poslední 2 výzkumné otázky:

Jak si představují pedagogové ideálního učitele?

Jak vnímají svou asertivitu sami pedagogové?

Kantoři se shodli, že ideální učitel by měl studentům hlavně naslouchat, umět zaujmout, vcítit se do nich, být pečlivý, vstřícný a mít porozumění. Vztah učitel – studenti by měl být přátelský s jasně vymezenými hranicemi.

Oslovení učitelé se snaží jednat podle své představy, jakou mají o ideálním učiteli. Jen to není vždy možné. Jsou různé situace, které jim v tom brání a tak je musí první překonat, aby pak mohli jednat asertivně. Ne vždy se jim to ale daří. I když většinou o to usilují, tak jednou za čas se jim to přece jen nepodaří a vyskytnou se u nich některé prvky neasertivního jednání (nechají se vyvést z míry, zakřičí na studenty apod.). Uvedli ale, že se to děje jen opravdu ve výjimečných případech. Podrobnější informace nalezneme v kapitole 5.3 Rozhovory.

Ze získaných dat bychom měli odpovědět na **hlavní výzkumnou otázku**:

Jaká je úroveň asertivity pedagogů ve vyučovacím procesu?

Zastáváme názor, že učitelé se o asertivní jednání snaží a chtějí podle jeho zásad působit ve vyučovacím procesu. Ne vždy jim to však daná situace umožní. Pokud se hromadí nějaké problémy, tak se stane, že už to kantoři nezvládnou a zvolí jiný způsob řešení, než je asertivní. K takovým situacím ale nedochází moc často, proto bychom si dovolili asertivitu pedagogů označit podle klasifikační stupnice užívanou k hodnocení žáků „chvalitebně“. Znamená to tedy, že úroveň jejich asertivity není vůbec špatná, ale ve výjimečných případech se vyskytnou nějaké prvky neasertivního jednání.

7 DOPORUČENÍ PRO PEDAGOGY

Na závěr bychom chtěli uvést několik doporučení pro učitele, aby jejich vystupování ve vyučovacím procesu ještě více vedlo k asertivitě. Naše doporučení vyplývá především z pozorování, které jsme provedli.

Za nejdůležitější bychom považovali větší zapojování studentů do vyučovacího procesu. Byli jsme svědky toho, že pokud byli studenti více dotazováni nebo jiným způsobem zapojováni do komunikace, tak udrželi větší pozornost a kázeň. I když se studenti nebudou chtít vyjadřovat sami, tak by jim měl kantor klást různé otázky, aby nějaké jejich názory zazněly.

Dále by kantoři neměli zapomínat studenty chválit a povzbuzovat. Kritizovat jen pokud je to nevyhnutelné a v určitých mezích. Učitelé musí pamatovat, že každý student je jiný, a proto by měli brát ohledy na každého studenta zvlášť.

Učitelé by neměli přehlížet ve třídě jakoukoliv nekázeň. Měli by se snažit jí spíše předcházet, než danou situaci nechat zajít až do stádia, kdy její odstranění bude nelehké. Pomoci jim může opět vzájemná komunikace se studenty nebo různé zajímavé aktivity.

Pokud je učivo náročné, tak by měl učitel umět odlehčit danou situaci buď nějakým zajímavým příběhem, příkladem nebo rozpoutat debatu o dané problematice, aby i obtížné učivo mohlo být pro studenty poutavé a měli chuť mu porozumět.

Každý učitel by měl mít na vědomí, že je „jen člověk“ a i on se může mýlit a pokud se tak stane, měl by uznat svou chybu.

Učitel by neměl nikdy přehlížet nápady studentů. Stejně jako učitelé se mohou mýlit i studenti a pokud není jejich názor správný, tak by měli vědět, proč to tak nemůže být.

A v neposlední řadě by pedagog neměl zapomínat na své potřeby a pocity. Nemít strach se prosadit a stát si za svými názory, pokud je považuje za správné.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zaměřuje na asertivitu pedagogů ve vyučovacím procesu. Cílem výzkumu bylo zjistit, jaká je asertivita pedagogů ve vyučovacím procesu a to z pohledu studentů, kantorů a mého, poté co jsem vystupovala jako pozorovatel ve vyučovacích hodinách. Teoretická část pojednává o komunikaci, kde popisují její funkce, druhy, složky, formy, různé zlozvyky a také se věnují pedagogické komunikaci. Dále se zabývám asertivními právy, povinnostmi a dovednostmi, a rovněž asertivitou učitele. Kromě toho se věnuji také osobnosti pedagoga a vyučovacímu procesu.

V praktické části jsem se zaměřila na to, jak studenti vnímají jednání kantorů, s čím jsou spokojeni a také nespokojeni. Dále na pedagogy, abych zjistila, jaký mají názor na ideálního učitele a také, jak dané situace probíhají ve skutečnosti, čím se od ideálního učitele liší. To jsem zjistila pomocí rozhovorů, které jsem s každým pozorovaným kantorem provedla. Také z mého pozorování a poznámek si můžeme vytvořit jistý náhled na danou problematiku. V závěru praktické části jsem uvedla několik doporučení pro pedagogy, na základě mého výzkumu.

Zajímavé bylo srovnání pozorování na středních odborných školách a středních odborných učilištích. Již po chvíli bylo zřejmé, že pedagogové na středních odborných školách to mají se sebezprosažením a sjednáním kázně o něco jednodušší. Je to dáno především tím, že studenti mají o studium větší zájem a nedělá jim tak velkou potíž udržet kázeň na rozdíl od studentů ze středních odborných učilišť.

Pokud srovnáme získaná data od různých respondentů, tak mezi nimi nenajdeme výrazné odlišnosti. Většinou jsme se shodli, že asertivita není kantorům cizí a snaží se podle ní jednat.

Myslím si, že má diplomová práce může být přínosná jak pro budoucí, tak i stávající pedagogy. Z teoretické části si mohou osvojit doporučení, nejen jak asertivně jednat, ale i jak efektivně naslouchat, vyjadřovat se apod. V praktické části mají možnost zjistit, na co si dávat pozor, a jak dané situace probíhají ve skutečnosti.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1]ALBERTI, R., EMMONS, M. *Umění stát si za svým*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-869-4.
- [2]*Bílá kniha*, Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8. [cit. 2011-02-08]. Dostupný z <<http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-sko>>.
- [3]BISHOP, S. *Jste asertivní?* Praha: Computer Press, 2000. ISBN 80-7226-325-0.
- [4]CAPPONI, V., NOVÁK, T. *Asertivně do života*. Praha: Grada, 1994. ISBN 80-7169-082-1.
- [5]CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-118-2.
- [6]DE VITO, J., A. *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2018-0.
- [7]DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. *Učitel, příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.
- [8]FENSTERMACHER, G., D., SOLTIS, J., F. *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-471-7.
- [9]FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.
- [10]GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.
- [11]GRUBER, D. *Zlatá kniha komunikace*. Ostrava: Gruber-TDP, 2009. ISBN 978-80-85624-28-1.
- [12]HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- [13]JŮVA ET AL., V. *Základy pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-85931-95-8.
- [14]KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- [15]KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOVÁ, D., KOPŘIVOVÁ, T., *Respektovat a být respektován*. 2. vyd. Kroměříž: Spirála, 2007. ISBN 80-901873-7-4.
- [16]KYRIACOU, C. *Klíčové dovednosti učitele*. 2. vyd. Praha: Potrál, 2004. ISBN 80-7178-965-8.

- [17]McKENNA, C. *Powerful communication skills*. New York: Career Press, 1998. ISBN 0-7607-4553-6.
- [18]MEDZIHORSKÝ, Š. *Asertivita*. Praha: Elfa, 1991. ISBN 80-900197-1-4.
- [19]MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti*. Praha: Grada, 2003. ISBN 80-247-0650-4.
- [20]NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1.
- [21]NOVÁK, T., KUDLÁČKOVÁ, Y. *Jak se prosadit asertivně*. Praha: Grada, 2000. ISBN 80-7169-953-5.
- [22]NOVÁK, T. POKORNÁ, A. *Asertivita jako lék*. Praha: C. H. Beck, 2003. ISBN 80-7179-354-X.
- [23]PRAŠKO, J., PRAŠKOVÁ, H. *Asertivitou proti stresu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1697-8.
- [24]SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 2. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
- [25]ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [26]VALIŠOVÁ, A. *Jak získat, udržet a neztrácet autoritu*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2282-5.
- [27]VALIŠOVÁ, A. *Asertivita v rodině a ve škole*. Praha: H&H, 1992. ISBN 80-85467-02-X.
- [28]VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1. Pohlaví	37
Obr. 2. Ročník	38
Obr. 3. Typ školy	38
Obr. 4. Omluvy	39
Obr. 5. Požádání učitele.....	40
Obr. 6. Zákazy a dovolení.....	41
Obr. 7. Přemluvení	41
Obr. 8. Definování požadavků	42
Obr. 9. Problémové situace.....	43
Obr. 10. Kázeň	44
Obr. 11. Jistota	44
Obr. 12. Hodnocení	45
Obr. 13. Zájem o studenty	46
Obr. 14. Příklady, pomůcky.....	47
Obr. 15. Zaujatost předmětem	48
Obr. 16. Náladovost.....	48
Obr. 17. Myšlenky.....	49
Obr. 18. Poutavost výkladu.....	50
Obr. 19. Zájem	51
Obr. 20. Srozumitelnost výkladu	52
Obr. 21. Spisovný jazyk	52
Obr. 22. Intenzita hlasu	53
Obr. 23. Tempo řeči	54
Obr. 24. Gesta	55
Obr. 25. Oční kontakt	56
Obr. 26. Názory studentů.....	57
Obr. 27. Názory dotazovaného studenta.....	58
Obr. 28. Domluva.....	59
Obr. 29. Pozitivní vztah.....	59
Obr. 30. Spolupráce se studenty.....	60
Obr. 31. Ponižování studentů.....	61
Obr. 32. Ponižování dotazovaného studenta.....	62

Obr. 33. Ochota učitele..... 62

SEZNAM TABULEK

Tab. 1. Pohlaví	37
Tab. 2. Ročník	38
Tab. 3. Typ školy	38
Tab. 4. Omluvy	39
Tab. 5. Požádání učitele.....	40
Tab. 6. Zákazy a dovolení.....	40
Tab. 7. Přemluvení	41
Tab. 8. Definování požadavků	42
Tab. 9. Problémové situace.....	43
Tab. 10. Kázeň	43
Tab. 11. Jistota	44
Tab. 12. Hodnocení	45
Tab. 13. Zájem o studenty	46
Tab. 14. Příklady, pomůcky.....	47
Tab. 15. Zaujatost předmětem	47
Tab. 16. Náladovost.....	48
Tab. 17. Myšlenky.....	49
Tab. 18. Poutavost výkladu.....	50
Tab. 19. Zájem	50
Tab. 20. Srozumitelnost výkladu	51
Tab. 21. Spisovný jazyk	52
Tab. 22. Intenzita hlasu	53
Tab. 23. Tempo řeči	54
Tab. 24. Gesta	55
Tab. 25. Oční kontakt	56
Tab. 26. Názory studentů.....	57
Tab. 27. Názory dotazovaného studenta.....	58
Tab. 28. Domluva.....	58
Tab. 29. Pozitivní vztah.....	59
Tab. 30. Spolupráce se studenty.....	60
Tab. 31. Ponižování studentů.....	61
Tab. 32. Ponižování dotazovaného studenta.....	61

Tab. 33. Ochota učitele..... 62

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

PŘÍLOHA P II: POZOROVACÍ ARCH

PŘÍLOHA P III: UKÁZKA ROZHOVORU

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Vážený studente,

Jmenuji se Martina Chýlová, jsem studentkou Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, kde studuji obor Sociální pedagogika ve 2. ročníku navazujícího magisterského stupně. Pro svou diplomovou práci jsem si zvolila téma „Asertivita pedagogů ve vyučovacím procesu“. V tuto chvíli držíte ve svých rukou dotazník, týkající se asertivity učitelů z pohledu studenta. Byla bych ráda, kdybyste odpověděli na všechny otázky co možná nejpravdivěji, aby má práce byla smysluplná. Vybírejte, prosím, vždy jen jednu odpověď. Celý dotazník je anonymní.

Děkuji za Váš věnovaný čas.

Prosím, zakřížkujte:

Jsem: Muž

Žena

Navštěvuji:

1. ročník

2. ročník

3. ročník

4. ročník

Studuji na:

Střední škole

Středním odborném učilišti

V následující tabulce zakřížkujte, prosím, vždy jen jednu možnost:

	Souhlasím	Spíše souhlasím	Nevím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím
1. Učitele zajímají naše názory.					
2. Učitele zajímají mé názory.					
3. S učitelem se dá na všem rozumně domluvit.					
4. S učitelem máme pozitivní vztah.					
5. Učitel se snaží o spolupráci s námi.					
6. Učitel toleruje naše opodstatněné omluvy.					
7. Nemám strach učitele o cokoliv požádat.					

	Souhlasím	Spíše souhlasím	Nevím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím
8. Je nám známo, co je u učitele dovoleno a co zakázáno.					
9. Učitele lze snadno přemluvit.					
10. Učitel jasně definuje své požadavky.					
11. Učitel řeší problémové situace v klidu.					
12. Učitel si umí sjednat kázeň ve třídě.					
13. Hodnocení učitele považují za spravedlivé.					
14. Učitelův výklad je srozumitelný.					
15. Učitel s námi komunikuje ve vyučování spisovným jazykem.					
16. Učitel nás často ponižuje.					
17. Učitel mě často ponižuje.					
18. Učitel není ochotný nám s čímkoliv pomoci.					
19. Učitel se o nás nezajímá.					
20. Učitel používá k lepšímu pochopení různé příklady, pomůcky.					
21. Učitel je zaujatý předmětem, který učí.					
22. Mívám strach z náladovosti učitele.					
23. Často mám pocit, že učitel je myšlenkami jinde.					
24. Učitelův výklad bývá poutavý a zábavný.					
25. Učitel mi připadá nejistý.					
26. Učitel se zajímá o to, co si myslíme.					

27. Učitel komunikuje:

- a) Velmi tiše, často ho neslyším.
- b) Občas komunikuje tiše.
- c) Přiměřeně. Vždy mu rozumím, síla jeho hlasu je pro mě ideální.
- d) Občas velmi hlasitě.
- e) Jeho intenzita hlasu je vždy velmi silná.

28. Tempo učitelovy řeči je:

- a) Pomalé.
- b) Pomalé, s častými pomlkami.
- c) Přiměřené.
- d) Rychlé.
- e) Pokaždé jiné (někdy pomalé, jindy rychlé apod.).

29. Učitel užívá gesta (pohyby rukou apod.):

- a) Velmi často.
- b) Občas.
- c) Téměř vůbec.
- d) Nikdy.
- e) Nevím.

30. Oční kontakt učitel:

- a) Vyhledává velmi často.
- b) Vyhledává občas.
- c) Téměř nevyhledává.
- d) Nevyhledává.
- e) Nevím.

PŘÍLOHA P II: POZOROVACÍ ARCH

Datum pozorování:

Počet studentů ve vyučování:

1. VZTAHY

- a) Přijímá učitel vyjádření citů studentů? Pokud ano, tak jak?**

- b) Povzbuzuje učitel pozitivní vztahy se studenty? Jak?**

- c) Umožňuje vyslovovat studentům názory? Příklad.**

- d) Definuje učitel jasně své požadavky?**

- e) Přijímá nápady studentů? Jakým způsobem?**

- f) Chválí studenty?**

- g) Povzbuzuje studenty? Příklad.**

- h) Jakým stylem klade učitel otázky? (hrozivě, vyzývavě, neutrálně, povzbudivě apod.)**

- i) Dává učitel studentům pokyny? Jak často?**

- j) Používá nějaké formy neefektivní komunikace?**

- k) Kritizuje studenty? Pokud ano, je jeho kritika opodstatněná? A jakým způsobem ji podává?**

l) Zaujímá učitel nadřazené postavení před studenty?

m) Vyskytují se nějaké zlozvyky v komunikaci u učitele (skákání do řeči, neverbální odmítání apod.)?

n) Převládá ve vyučování monolog nebo dialog?

2. PROBLÉMOVÉ SITUACE

**a) Jak řeší učitel problémové situace? (v klidu, agresivně, zmateně, pasivně apod.)
Příklad**

b) Trvá si učitel na svých požadavcích? Příklad.

c) Zabývá se výmluvami studentů?

d) Dovede si sjednat kázeň ve třídě?

3. VERBÁLNÍ A NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE

a) Tempo řeči:

b) Intenzita hlasu:

c) Pohled, oční kontakt:

d) Gestikulace:

e) Spisovný jazyk:

f) Srozumitelnost výkladu:

PŘÍLOHA P III: UKÁZKA ROZHOVORU

1. Jak by měl podle Vás vypadat ideální učitel?

Já Vám řeknu jak vypadala učitelka, která mě přesvědčila jít na učitelství tím že byla taková jaká byla. I když v dob kdy nás učila, tak měla před důchodem, tak pořád jí bylo 18. To znamená, nejdůležitější vlastnost, jakou by měl mít je se umět vcítit. Měl by mít pořád těch 18 roků, aby věděl, co ti studenti mohou udělat, nemohou udělat. Ta učitelka byla taková, že nám povídala o svém povolání, že je to báječné, že s každým těma maturantama se bojíte maturity, to znamená učitel by to měl prožívat se studenty. Samozřejmě, že by dále měl být důsledný, pečlivý, to není, že by jim dovolil dělat všechno, co chtějí. To chce, aby on byl ten, kdo jim vymezí ty mantinely, to znamená, že jim dá určitý řád a zároveň by měl studenty pochopit. Ideální učitel by asi měl mít i své dětičky, aby věděl, co dovedou. Myslím si, že učitel, který nemá děti je trochu znevýhodněný.

2. Jaké by měly panovat vztahy mezi učitelem a studenty?

Přátelské, ale ti studenti by měli mít určitě respekt. To znamená, že oni musí vědět, že Vy víte trošku víc. To se ale nedá vybudovat vynucením, to se musí vybudovat časem. Přátelská atmosféra mezi „vůdcem“ týmu a těmi studenty.

3. Jak byste popsala Váš vztah se studenty?

Snažím se ho mít takový, jak jsem již uvedla.

4. Myslíte si, že studenti vědí, co po nich požadujete?

Sice si to myslím, ale občas mě vyvádějí z omylu. Protože když jim po padesáté řeknu, že mohou přijít na konzultace, pokud něčemu nerozumí nebo opravit si písemku, tak se mi po padesáté první zeptají, jestli si tu písemku mohou opravit. Sice se snažím to říkat co nejzřetelněji, ale bohužel někdy mám pocit, že mě vnímají. Ale to je asi normální.

5. Myslíte si, že by měl pedagog podporovat spolupráci se studenty?

Určitě ano.

6. Snažíte se Vy o spolupráci se studenty?

Určitě. Snažit se snažím. Nemůžu ale říct, že je to vždy 100%. U práce s dětmi nikdy nemáte 100% jistotu.

7. Jak by se měl ideální učitel postavit k výmluvám studentů?

Měla by být určitá hranice tolerance, ale nic se nemá přehánět. To znamená, že nedovedou jejich výmluvy rozčítit, protože sama jsem nebyla nejpoctivější student a výmluv jsme spáchali spoustu. Náš třídní, který byl další ideální učitel se k tomu stavěl tak, že nám říkal, abychom klidně za ním přišli jednou, dvakrát za pololetí, že jsme skládali uhlí. Ale on si to evidoval, dělal si puntíčky, což dělám i já a pokud je to dvakrát za pololetí, tak to se může stát. Nedovede mě rozhněvat, ani výmluva, která je na první pohled nesmyslná. Spíš to rozebereme, zasmějeme se tomu, prostě nechci, aby mi měli strach cokoliv říct. Nemá cenu kvůli tomu běsnit. Protože čím víc kantor zuří, tím větší legraci z toho mají studenti.

8. Ustupujete studentům, pokud Vás požádají o zrušení písemné práce nebo abyste nezkoušela apod.? Kdy ano, kdy ne?

Jak kdy. Když to není opravdu nutná písemka, a studenti měli po tanečních, tak jsem ji ji odpustila. Když to ale byla nutná písemka, oznámila jsem ji to dopředu a studenti měli nějaké výmluvy proč ji nepsat, tak to jsem neustoupila. Je to podle situace.

9. Měl by pedagog podle Vás trvat na svých požadavcích?

Určitě.

10. Dovedete před studenty obhájit svůj názor, i když s Vámi téměř nikdo nesouhlasí?

Ano, ale nesmíte ze sebe dělat přechytralou. Musíte taky uznat, když se zmýlíte. Já vždycy říkám, že každý člověk je omylný. Když mě studenti upozorní na nějakou chybičku, tak v tu chvíli jim píši plusy, protože když v té hodině vnímají a vědí, že dělám chybu, tak to je svým způsobem dobře.

11. Je pro Vás obtížné sjednat si kázeň ve třídě.

Já si osobně myslím, že to pro mě není obtížné. Už mám letitou praxi, takže si kázeň dovedu sjednat. Na toto je nejlepší učit někdy ty nejhorší žáky. Pokud se naučíte sjednat pořádek mezi takovými studenty, tak už Vás nic nepřekvapí. Byly třídy, kterým jsem stopovala čas, který studenti promluvili mezi sebou a až to byla celá hodina, tak jsme si ji nahradili.

12. Cítíte se před studenty jistá a vyrovnaná?

Teď už ano. Na začátku učitelské kariéry jsem z toho ale měla hrůzu.

13. Co si myslíte o kritice a chvále ve vyučování?

Chválit by měl čít strašně moc. Kritizovat velice opatrně. Když je student u mě vyvolaný, tak si nejdříve napíšu známku k sobě a pak se ho zeptám, jak se cítí, jakou by si známku

dal, a když se shodneme, tak je to v pohodě, když ne, tak mu vysvětlím, kde dělal chyby. Rozhodně by učitel neměl kritizovat stylem „to jsi řekl blbě“. Rozhodně by se mělo kritizovat opatrně.

14. Chválíte a povzbuzujete studenty?

Určitě ano.

15. Podporujete správné jednání studentů?

No samozřejmě, že ano.

16. Káráte studenty? A jaké míváte důvody?

Určitě taky, pokud nedělají to, co mají. Když se nepřipraví na hodinu nebo něco neudělají.

17. Jak řešíte konflikty se studenty?

Snažím se v klidu. Jednou za pět let mi to ale ujede.

18. Měl by podle Vás ideální učitel přijímat nápady studentů?

Určitě.

19. Zabýváte se nápady studentů?

Prváci moc nápadů nemají, ale vyšší ročníky někdy přijdou opravdu s originálním řešením. Snažím se hledat novinky, a když někdo ze studentů najde taky nějakou zajímavost, tak mám radost.

20. Měl by se pedagog podle vašeho názoru zajímat o pocity studentů? Brát ohledy na jejich citové rozpoložení?

Bezesporu ano.

21. Zajímá Vás, jak se studenti cítí?

Ano, mám zkušenosti hlavně z předešlé praxe, jak jsem učila na vojenském gymnáziu, kde byli kluci zavření i 2 měsíce na internátě, tak jsme pro ně s manželem byli jak tatínek a maminka. Mohli za námi kdykoliv přijít domů a pobavit se s námi. Vždycky jsme se jim snažili pomoci.