

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Percepce autority učiteli 2. stupně ZŠ
Perception of authority by teachers at lower secondary schools

Kristýna Poláková

Vedoucí práce: PhDr. Jaroslav Šaroch, Ph.D.
Studijní program: Specializace v pedagogice
Studijní obor: B AJ-PG

2021

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Percepce autority učiteli 2. stupně ZŠ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 19.4.2021

Chtěla bych poděkovat vedoucímu bakalářské práce, PhDr. Jaroslavu Šárochovi, Ph.D. za odbornou pomoc, trpělivost a cenné rady při tvorbě této práce a zároveň chci poděkovat respondentkám ze ZŠ za ochotu při získávání dat k praktické části.

ABSTRAKT

Práce pojednává o percepci autority učiteli na 2. stupni ZŠ. Zaměřuje se na to, jak učitelé nahlíží na pojem autorita, na jejich osobní zkušenosti s utvářením, budováním autority a její případnou ztrátu. Dále se zabývá tématy jako je současný status učitele, nebo jak složení třídy ovlivňuje autoritu učitele. Výstupem práce je zjištění, jak vybraní učitelé 2. stupně ZŠ vnímají svou autoritu, jaké faktory podle jejich názoru ovlivňují autoritu a jaké výchovné prostředky učitelé využívají k požadované kázni žáků.

K zodpovězení výzkumných otázek spjatých s výše uvedenými cíli jsou v této práci využity dvě výzkumné metody. Prvním je kvantitativní předvýzkum, který je založen na dotazníkovém šetření, jež se zaměřuje na percepci osobnosti učitele a „ideální osobnosti učitele“. Interpretace takto získaných dat vedla k zjištění, že učitelé věří, že je stále důvod se zlepšovat a posunout se dál.

Druhá použitá metoda je kvalitativní, která tvoří hlavní část výzkumu a je realizována za použití polostrukturovaných rozhovorů s vybranými učiteli 2. stupně. Data jsou následně zpracována pomocí otevřeného kódování, a poté interpretována pomocí techniky „vyložení karet“.

Propojení kvantitativního a kvalitativního výzkumu bylo nápomocné při interpretaci dat. Dále bylo využité k vytvoření závěru a vytvoření představy percepce autority učiteli 2. stupně ZŠ.

KLÍČOVÁ SLOVA

autorita, učitel, žák, 2. stupeň ZŠ, sebereflexe

ABSTRACT

The aim of the thesis is the perception of authority by teachers at lower secondary schools. How they perceive the term authority, their own experiences with forming, building of authority and its possible loss. It also deals with topics like the current status of a teacher and how the composition of students in a classroom affects teacher's authority. The output of this work will determine how the selected teachers at lower secondary school perceive their own authority, which factors according to teachers influence their authority and which educational means the teachers use to for the required discipline of students.

Two methods of data acquisition are used in this work to answer research questions related to the above goals. The first is a quantitative preliminary research, which is based on a questionnaire survey that focuses on the perception of the teacher's personality and the "ideal teacher's personality". Interpretation of the obtained data led to the finding that teachers believe that there is still room to improve.

The second method is the qualitative method, which is the main part of the research and it is carried out through individual semi-structured interviews with the selected teachers at lower secondary school.

The data is then processed using open coding and then interpreted using the "card interpretation" technique.

The combination of quantitative and qualitative research was helpful in interpreting the data. It was also used to create a conclusion and create an idea of the perception of authority by the lower secondary school teachers.

KEYWORDS

authority, teacher, student, lower secondary school, self-reflection

Obsah

Úvod.....	7
Teoretická část.....	9
1 Autorita.....	9
1.1 Vymezení pojmu autorita.....	9
1.1.1 Význam autority.....	10
1.2 Dělení autority.....	11
1.3 Míra autority.....	11
1.4 Zdroje autority.....	12
2 Autorita učitele.....	14
2.1 Kvalita autority.....	14
2.2 Osobnost učitele.....	14
2.2.1 Typologie podle temperamentu.....	15
2.2.2 Charakterové vlastnosti.....	16
2.3 Kompetence učitele.....	17
2.4 Role učitele.....	19
2.4.1 Vývoj profesní dráhy učitelů.....	20
2.5 Učební a vyučovací styly.....	20
2.5.1 Typologie učebních stylů.....	21
2.5.2 Typologie vyučovacích stylů.....	22
3 Vztah autority a edukace.....	25
3.1 Autorita dříve a dnes.....	25
3.2 Udržování autority a její případná ztráta.....	26
3.2.1 Udržování autority.....	26
3.2.2 Ztráta autority.....	27
3.3 Kázeň.....	27
3.3.1 Tresty.....	28
3.3.2 Odměny.....	29
3.3.3 Složení třídy.....	29
3.4 Žák.....	29
3.5 Ideální učitel.....	30
3.5.1 „Hodnocení učitele žákem“.....	31
Praktická část.....	33
4 Příprava a realizace výzkumu.....	33

4.1	Cíle výzkumu	33
4.2	Výzkumný vzorek	34
4.2.1	Výzkumný vzorek podle věku respondentů	34
4.2.2	Výzkumný vzorek podle pohlaví respondentů	35
4.2.3	Výzkumný vzorek podle vyučovaných ročníků respondentů	35
4.3	Výběr respondentů.....	35
5	Sebereflexe učitelovi osobnosti a jeho reflexe „ideálního učitele“	37
5.1	Výsledky zkoumání	37
5.1.1	Profil osobnosti učitele.....	37
5.1.2	Profil „ideálního učitele“	38
5.1.3	Komparace získaných dat.....	38
6	Polostrukturovaný rozhovor	40
6.1	Záznam rozhovorů.....	40
6.2	Analýza dat	40
6.2.1	Kategorizace kódů	41
6.2.2	Kostra analytického příběhu.....	43
6.3	Vyhodnocení a interpretace dat.....	44
6.3.1	Autorita	44
6.3.2	Faktory ovlivňující autoritu.....	46
6.3.3	Ztráta autority	47
6.3.4	Budování autority	49
6.3.5	Výchovné prostředky	50
6.3.6	Složení třídy	51
6.3.7	Současný status učitele.....	53
	Závěr	54
	Seznam použitých informačních zdrojů.....	57
	Přílohy	60

Úvod

Tématem mé bakalářské práce je percepce autority učitelů 2. stupně ZŠ. Toto téma jsem si vybrala, protože mě zajímalo, jak učitelé vnímají svou autoritu nejen ve třídě, ale i společnosti, vzhledem k současnému statusu učitelství.

Pod pojmem autorita si každý představí něco trochu jiného, protože každý má s autoritou jiné zkušenosti. Ale nelze popřít, že autorita se vyskytuje v životech nás všech, ale v různých formách. K výzkumu jsem si vybrala učitele 2. stupně ZŠ, právě kvůli tomu, že v tomto období žáci zaujímají kritické postoje a začínají zpochybňovat autoritu. Tím pádem je na 2. stupni větší problém s kázní a autorita učitele je zpochybňována mnohem více než na 1. stupni.

Cílem této práce je pohlédnout na různá vnímání autority učitelů a zjistit, jaké faktory podle učitelů autoritu oslabují a naopak, které ji pomáhají vytvářet a dále budovat. Zároveň se zaměřím na využívání výchovných prostředků učitelů, dále také na složení třídy a jaký vliv má na autoritu učitele. Následně nahlédnu i na současný status učitele a jak učitelé vnímají svou pozici ve společnosti.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části se zabývám pojmem autorita obecně, jejími druhy, zdroji a jejím samotným významem. Dále rozebírám již konkrétněji autoritu učitele a co všechno ji ovlivňuje. Následně se zabývám vztahem mezi autoritou a edukací, kde rozebírám ztrátu autority, udržování autority, kázeň a výchovné prostředky. Praktická část nejdříve obsahuje vysvětlení metod výzkumu, včetně cílů, výzkumného vzorku a poté i samotný výzkum.

K získání potřebných dat jsem využila kvantitativní výzkum ve formě dotazníkového šetření, ale hlavní částí výzkumu byl kvalitativní výzkum ve formě polostrukturovaných rozhovorů, které byly následně zpracovány pomocí otevřeného kódování a interpretovány pomocí techniky „vyložení karet“. V závěru jsou shrnuta interpretovaná data z rozhovorů za

použití jak výsledků z kvantitativního výzkumu, tak i z kvalitativního a následně jsou srovnávána s cíli práce.

Teoretická část

1 Autorita

Autorita je stěžejní téma ať už pro učitele ve škole nebo ředitele firmy, podle autority rozlišujeme jistou hierarchii ve společnosti. Autorita také pomáhá zmíněnou hierarchii udržovat a tím pádem napomáhá společenské stabilitě. V následujících kapitolách se blíže budu zabývat pojmem autorita, jejími druhy a rozdílným vnímáním autority.

1.1 Vymezení pojmu autorita

Pojem autorita je velmi široký a komplexní pojem, který nelze jednoznačně definovat, jelikož každá vědní disciplína něj nahlíží jinak a z různých úhlů pohledu. Kvůli těmto rozdílným definicím velice často dochází k volnému či nepřesnému používání a dochází tak ke špatnému pochopení, co ve skutečnosti autorita je. Autoritu lze vnímat ve třech rovinách:

- „jako všeobecně uznávaná vážnost, vliv, úcta, moc, obdiv;
- jako obecně uznávaný odborník, vlivný činitel;
- ve smyslu úřadu (stát, věda, státní symboly, právo a zákon, policie).“

(Vališová, Kasíková a kol., 2007, s. 394)

V této kapitole budu udávat několik definic autority, které u mě osobně vyvolaly pocit lepšího porozumění danému tématu.

V pedagogickém slovníku je autorita definována jako: „*legitimní moc. Moc uplatňována v souladu s hodnotami těch, kdo jsou ovládáni, jim přijatelnou formou, která si získala jejich souhlas.*“ (Průcha a kol., 2013, s. 25) Dále psychologický slovník definuje autoritu jako: „*vážnost jako výraz výjimečného postavení jedince či instituce; obvykle stojí na znalostech, zkušenostech a výsledcích práce...*“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 66)

Mě osobně nejvíce zaujaly dvě definice, první z nich je: „*jedna z podstatných forem uskutečňování moci, která je víceméně založená na obecném uznávání oprávněnosti (legitimity) vlivu určité osoby, instituce nebo skupiny.*“ (Vališová, Šubrt, 2004, s. 17) a druhá, která se více soustředí na fungování lidské společnosti a její vývoj: „*autorita je svou podstatou antropologická konstanta, která spoluvytváří pravidla skupinového života,*

organizační řád skupiny, spolu podmiňuje její biologické přežití, rozvoj jedinců i předávání zkušeností z generace na generaci." (Vališová a kol., 1999, s. 73)

Dále bych chtěla zmínit, že autorita „označuje vážnost, důležitost, spolehlivost jistého jedince, který bývá pro své vlastnosti a zkušenosti v určitém společenství vzorem nebo má výjimečné postavení, vliv a pravomoci, které nad ostatními členy společnosti vykonává.“ (Jedlička a kol., 2018, s. 297)

I když všechny zmíněné definice jsou si velmi podobné, nejsou identické a lze z nich poznat, na co se konkrétně zaměřují podle vědní disciplíny, z nichž vycházejí. Co ale mají společného je interakce mezi nositelem autority a příjemcem autority, kteří se navzájem ovlivňují.

1.1.1 Význam autority

Samotný význam autority je také náročnější na vysvětlení, ale obecně platí, že se jedná o uplatňování moci na jiných. Což se na první pohled může zdát, jako by se jednalo o fyzickou převahu, což ale není vždy pravda. Ano, fyzická převaha může být jedním ze způsobů získání autority, ale tento způsob se převážně využíval v minulosti nežli dnes. Dalším způsobem ale může být legitimní získání moci založené na principu hierarchie ve společnosti. Vzhledem k tématu této práce můžeme hovořit o vztahu mezi učitelem a žákem při edukačním¹ procesu, kdy učitel ztvárňuje formální autoritu a v této pozici má zodpovědnost za žáka. Tento koncept se již učíme od mateřské školy, kdy se dítě většinou poprvé potýká s cizí autoritou a učí se jí respektovat.

Autorita může být vnímána jako sociální vztah, jelikož autorita je založena na interakci mezi nositelem autority a jejím příjemcem. Z této interakce následně vzniká sociální vztah, který vyjadřuje vzájemnou úctu a respekt, což jsou dvě zásadní složky autority. A z toho vyplývá, že autorita není možná bez vnitřního souhlasu příjemce autority, jelikož jedinec musí přijmout danou autoritu. Tento vztah může vyplývat z mnoha motivů (strach, lhostejnost,

¹ V následujících kapitolách budu v používání slovo edukace jako společný název pro výchovu a vzdělávání. (Průcha, 2017, s. 66-67)

nejistota atd.), jeden z více populárních názorů je, že strach vyvolává změnu rychleji než ostatní zmíněné motivy. (Vališová, Šubrt, 2004)

1.2 Dělení autority

Stejně jako není pouze jedna definice autority, tak ani neexistuje pouze jedno dělení autority, ale v mnoha publikacích je uvedeno zásadní dělení na autoritu **formální** a **neformální**. **Formální autorita** je založena na postavení ve společnosti (organizační hierarchie), zatímco **neformální autorita** vyplývá ze spontánního a dobrovolného uznání autority. Ráda bych zmínila, že veškerá dělení se navzájem prolínají.

Autoritu lze dělit na **skutečnou** a **zdánlivou**. Skutečná autorita nastává tehdy když příjemci/podřízení respektují nositele autority a zároveň jsou jeho oporou. Zdánlivá autorita může zvnějšku působit jako skutečná autorita do té doby, než nastane náročná situace a opora podřízených (v případě školy – žáků) náhle mizí.

Dále můžeme dělit autoritu z hlediska genetiky na **autoritu přirozenou** a **autoritu získanou**. Přirozená autorita vychází z osobnostních rysů (temperament a charakter) a jedinec nemusí o ni tolik usilovat jako o autoritu získanou, která je získána během života a utvářena pomocí zkušeností, zároveň je postavena na přirozené autoritě, kterou nadále rozvíjí a ovlivňuje.

Z hlediska sociálního dělíme autoritu na **osobní**, **poziční** a **funkční autoritu**. Osobní autorita je postavená na osobních vlastnostech, dovednostech a schopnostech jedince. Poziční autorita je dána postavením jedince v daném systému a tato pozice mu byla oficiálně udělena. Funkční autorita je získána skrze plnění očekávání ostatních a závisí na kvalitě výkonu dané funkce.

(Vališová, Kasíková a kol., 2007) (Vališová, Šubrt, 2004)

1.3 Míra autority

Míra autority jedince se odvíjí od několika faktorů, záleží na sociální skupině, ve které se jedinec zrovna nachází a jakou sociální roli v ní konkrétně hraje, tím pádem je míra autority

ovlivněna i časem, jelikož autorita není stálá, ale neustále roste či klesá. Míru autority lze rozpoznat tak, že nositel autority nemusí používat jisté formy donucení na příjemce autority, protože příjemce si interiorizoval motivy a identifikoval se s nimi. (Vališová a kol., 1998)

Vališová uvádí dva aspekty, které ovlivňují míru autority:

- **aspekt relativnosti** - záleží v jakých sociálních skupinách se jedinec nachází a podle tohoto aspektu volí míru autority;
- **aspekt asymetričnosti** – asymetričnost vztahu je podmíněna nositelem autority, který určuje vztah jisté nadřazenosti a podřazenosti.

(Vališová, 2008)

1.4 Zdroje autority

Ráda bych zmínila „*Tři zdroje síly osobnosti*“ (Vališová, Šubrt, 2004, s. 33), kde autoři zdůrazňují tři zdroje autority – **moc vědění; moc postavení; moc osobního kouzla**. Tyto tři složky velice přehledně shrnují faktory potřebné k získání a udržení autority. Moc vědění odkazuje na samotné znalosti jedince v daném oboru, moc postavení je založena na hierarchii ve společnosti a sociální role, a moc osobního kouzla je spojována s charisma a s celkovou osobností jedince. (Vališová, Šubrt, 2004)

Tento koncept se prolíná s „*Globální autoritou učitele a jejími třemi zdroji*“ (Vališová, 2013, s.16), kde jsou uvedeny také tři zdroje autority – **kognitivní a oborová dimenze; sociální dimenze; osobnostní dimenze**. Kognitivní a oborová dimenze je v podstatě totožná s mocí vědění; sociální dimenze se prolíná s mocí postavení a osobnostní dimenze se kryje s mocí osobního kouzla. (Vališová, 2013)

Vališová upozorňuje na to, že není možné rozhodnout, zdali o autoritě více rozhoduje dědičnost nebo prostředí, ve kterém jedinec vyrůstal, ale jistotou je, že „*ve standartních podmínkách socializace představuje dědičná výbava limit, který nelze překročit.*“ (Vališová, 2008, s. 43)

Základem pro autoritu jedince je sociální úspěšnost a ta závisí na znalostech, kvalifikaci, výsledcích i na vzhledu. Sociální úspěšnost je zároveň založena na sociální/společenské

interakci, díky které si jedinec vytváří vztahy a určuje svou pozici ve společnosti. Pokud jedinci schází správné taktiky a strategie jednání, tak může ve společnosti selhat a nezáleží na tom, jak moc kvalifikovaný nebo vzdělaný je. (Vališová, 2008)

2 Autorita učitele

V pedagogickém slovníku je učitel definován takto: „*učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení a jeho výsledky.*“ (Průcha a kol., 2013, s. 326) **Autorita učitele se odvíjí od jeho kompetencí, osobnostních vlastností, vyučovacího stylu a dalších faktorů.** Během života si učitel utváří a přetváří svou učitelskou identitu. Učitel má nejméně tři identity – **osobní** (zvláštnosti osobnosti); **profesní** (povolání učitele); **sociální** (sociální role ve společnosti). (Mareš, 2013) Samotná autorita učitele je multifaktoriální a v následujících kapitolách budu rozebírat jednotlivé faktory/činitele, které ji utvářejí.

2.1 Kvalita autority

Kvalita autority/vedení je esenciální částí autority, jelikož autorita je důležitá „*k ochraně a rozvoji mládeže...*“ (Vališová a kol., 1998, s. 28) Hlavní prvky kvality autority/vedení jsou – **poznání; úroveň činností, dovedností a schopností; výkonnost; mravní vlastnosti.** **Poznání** - učitel předává učivo svým studentům, ale poznání sahá hlouběji než samotné učivo, správný učitel dokáže studentům prokázat spojení teorie s praxí, a jak mohou dané učivo aplikovat v reálném světě. **Úroveň činností, dovedností a schopností** – zde můžeme zařadit organizaci výuky, vhodnou úroveň činností, dovedností a schopností, tak aby učitel podněcoval zvědavost žáků. **Výkonnost** – s výkonností souvisí odolnost vůči zátěži a jde o celkové pracovní nasazení učitele. **Mravní vlastnosti** – jde mravní vlastnosti ve vztahu mezi nositelem autority a jejím příjemcem. V tomto vztahu dochází nejen k úctě a respektu, ale důležitá je i spolehlivost, ochota. Hlavní je, aby učitel nebyl individualista, protože pokud se soustředí pouze na sebe, tak škodí skupině/celku. Zároveň je na učitele kladen velký nárok na správné mravní chování, jelikož má jít příkladem svým žákům. (Vališová a kol., 1998)

2.2 Osobnost učitele

Za osobnost je považován „*každý člověk s jedinečnou strukturou svých psychických vlastností a dispozic.*“ (Průcha a kol., 2013, s. 183), ale pokud se zaměříme spíše z čeho se osobnost skládá, tak je osobnost často definováno jako: „*souhrn psychických rysů*

příznačných pro daného člověka...“ (Vališová, 2008, s. 50) Nejčastější rozdělení osobnosti je na charakter a temperament

Osobnost člověka se skládá z mnoha vrstev a nejčastěji se rozděluje na tři velké celky:

- **struktura osobnosti**, kterou chápeme jako celek psychologických vlastností osobnosti a jejich uspořádání;
- **dynamika osobnosti** se týká duševních sil, které ovlivňují osobnost a určují chování a jednání osobnosti;
- **vývoj osobnosti** odkazuje na zvláštnosti věkových období jedince.

(Vališová, 2008)

Osobnost se vyznačuje jistými rysy, které jsou obecně rozdělovány na **obecné/společné rysy** a **individuální/jedinečné rysy**, zabývají se nadáním, vlohami, povahou, charakterem, temperamentem, zájmy atd. Obecné/společné rysy sdílíme s velkou kvantitou členů společnosti, ale individuální/jedinečné rysy sdílíme s malým množstvím členů společnosti. (Vališová, 2008)

2.2.1 Typologie podle temperamentu

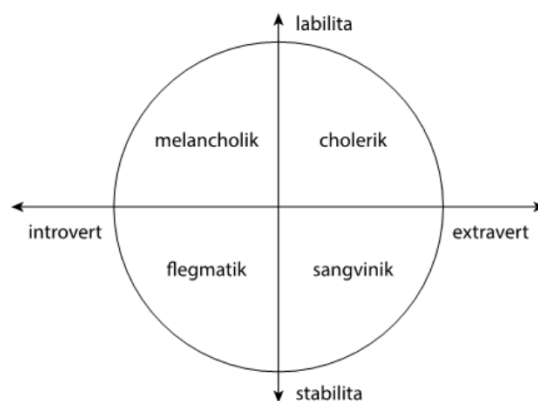
Pro lepší orientaci v této tématice byly vytvořeny různé typologie typů osobnosti založené na temperamentu a charakteru člověka. Temperamentové vlastnosti jsou převážně vrozené a charakterové vlastnosti jsou převážně získané během života pomocí sociálního učení, zkušeností atd.

Nejdříve rozeberu typologie založené na temperamentu, jednou z nich je **Hippokratova-Galénova typologie**, která rozděluje jedince podle poměru tělesných šťáv v těle – **sangvinik** (krev) je vyrovnaný, optimistický, přátelský, ale také lhostejný; **cholerik** (žluč) je samostatný, výkonný, ale také výbušný, agresivní, emočně labilní; **flegmatik** (sliz, hlen) je klidný, vzrušují ji ho pouze silné podněty, trpělivý, ale také pasivní, nerozhodný; **melancholik** (černá žluč) je hluboké prožitky, svědomitý, ale také pesimistický, emočně labilní.

Dalším známým a často používaným dělením je **Jungova typologie**, která rozděluje společnost na **extraverty** a **introverty**. Extraverti jsou společenší, centrem dění a užívají si pozornost, přičemž introverti se straní společnosti a je introspektivní. Vališová a Šubrt (Vališová, Šubrt, 2004, s. 56) uvádějí ještě jeden typ, a to je **ambivert**. Ambivert je jedinec, který má rysy extrovertní i introvertní, a záleží na situaci ve které se momentálně nachází.

Jako poslední dělení bych ráda uvedla **Eysenckovu typologii**, která rozšiřuje Hippokratovu-Galénovu a Jungovu typologii o škálu neuroticismu – stabilita a labilita. Stabilita je emoční vyrovnanost, která se vyskytuje u flegmatiků a sangviniků. Labilita se vyznačuje emoční nevyrovnaností a vyskytuje u melancholiků a cholericů (viz obrázek 1).

(Holeček, 2014)



Obrázek 1 Eysenckova typologie temperamentu (Holeček, 2014, s. 29)

2.2.2 Charakterové vlastnosti

Charakterové vlastnosti jsou převážně získané, nesou jistý morální význam, podle kterého se ve světě orientujeme. Lze je rozdělit jako: **vztah k sobě**, **vztah k druhým**, **vztah k práci** a **vztah k hodnotám**. Vztah k sobě obsahuje sebepojetí, které by mělo postupem času dosáhnout k objektivní sebereflexi, dále také k přiměřenému a zdravému sebevědomí, sebepoznání a hlavně seberealizaci, která nám umožňuje se dále zlepšovat. Vztah k druhým nezahrnuje jenom vztah k dětem, ale i ke kolegům, rodičům - obecně ke společnosti. Je důležité, aby v těchto vztazích docházelo ke vzájemnému respektu a zároveň by měl učitel udržovat „určitý stupeň dominance“ (Holeček, 2014, s. 21) nad žáky, který vzniká již ze zmíněného sebevědomí a také odborných znalostí, pomocí kterých si získává jistou validitu

u žáků. Následuje vztah k práci, který by měl znázorňovat svědomitost a zodpovědnost učitele, protože pokud tyto vlastnosti učitel nemá, tak dává žákům špatný příklad a proč by se žáci měli chovat požadovaným způsobem, když samotný učitel se jím neřídí. Jako poslední skupinu Holeček uvádí - vztah k hodnotám, který se vyznačuje materiálními a duchovními postoji k např. penězům, náboženství, umění, vědě a diverzita v těchto postojích je dnes umírněnější nežli dříve.

(Holeček, 2014)

2.3 Kompetence učitele

„Předpokladem osobní autority (přirozené, uznané) učitele je jednoznačně jeho kompetence.“ (Vališová, 2002, s. 140) Podle pedagogického slovníku jsou kompetence učitele definovány jako *„soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese. Vztahují se k profesní, obsahové a osobnostní složce standardu učitelství.“* (Průcha a kol., 2013, s. 130) Profesní kompetence se vztahují na způsobilost vykonávat práci učitele, na těchto kompetencích je postavena identita učitele, která se neustále vyvíjí společně s kompetencemi.

Průcha stanoví sedm složek profesních kompetencí:

- **kompetence odborněpředmětové** jsou založeny na znalostech a vědomostem učitele, proto je důležitá jejich aktuálnost a je nutné, aby se učitel dovzdělával;
- **kompetence psychodidaktické** jsou založeny na motivaci žáků k učení, zároveň je důležité vytvářet příznivé klima třídy a individualizovat výuku vůči věkovým zvláštnostem žáků;
- **kompetence komunikativní** jsou založeny na komunikaci s žáky, rodiči, kolegy, nadřízenými atd.;
- **kompetence organizační a řídicí** jsou založeny na organizaci, plánování hodin, což je důležité kvůli návaznosti hodin, aby žáci mohli přidávat nově získané poznatky na již osvojené znalosti;
- **kompetence diagnostické a intervenční** jsou založeny na diagnostických schopnostech učitele, kdy učitel dokáže rozpoznat žákovo rozpoložení a pomoci mu;

- **kompetence poradenské a konzultativní** jsou založeny na schopnosti učitele radit a poskytovat konzultace rodičům ohledně svých žáků;
- **kompetence reflexe vlastní činnosti** jsou založeny na sebereflexi učitele. Je důležité, aby si učitel uvědomil své úspěchy, ale i chyby/nedostatky například v přístupu k žákům, metodám výuky, formám výuky atd. a modifikoval je.

(Průcha, 2017)

Další rozdělení je podle autora Kyriacou, jeho pojetí se velmi úzce prolíná pojetím Průchy. Kyriacou popisuje sedm klíčových dovedností:

- **plánování a příprava** hodin, což zahrnuje jasné stanovení cílů, obsah, formy, metody atd. Zároveň zahrnuje přípravu pomůcek a Kyriacou zdůrazňuje „*sledování a hodnocení pokroků žáka*“. (Kyriacou, 2004, s. 39);
- **realizace vyučovací hodiny** následuje přípravu hodin, obsahuje výklad učitele, jeho vystupování a samotný průběh hodin;
- **řízení vyučování** zahrnuje organizaci hodiny (motivace a aktivizace žák k učení, zapojení žáků do činností atd.);
- **klima třídy** je založeno na vztahu učitele a žáků, učitel by měl nastolit příjemnou atmosféru, která bude podporuje proces učení, zároveň se žák nebojí projevit;
- **kázeň**² „*představuje řád (pořádek), který je nezbytný, aby se žáci mohli efektivně učit.*“ (Kyriacou, 2004, s. 95) Zde hraje velkou roli autorita a celkové postavení učitele ve třídě;
- **hodnocení prospěchu žáků** zahrnuje pozorování pokroku žáků během hodin a poskytuje jim konstruktivní zpětnou vazbu. Existuje mnoho typů hodnocení a učitel by měl být schopný vybrat vhodné hodnocení pro dané činnosti;
- **reflexe a evaluace vlastní práce** je důležitá pro seberealizaci a pomáhá učiteli se zlepšovat, ale je nutné, aby byla objektivní.

(Kyriacou, 2004)

² Viz kapitola 3.3 Kázeň.

2.4 Role učitele

Každá společenská/sociální role vyžaduje od jedince jistý způsob chování, který náleží jeho pozici ve společnosti a tím pádem je od učitele očekáváno, že bude působit jako vzor, protože pozice učitele ve společnosti s sebou nese jistou prestiž. (Holeček, 2014)

Role učitele se skládá z několika dimenzí – **dimenze instruktora** spočívá v předávání informací a jejich vysvětlení; **dimenze stratéga** se vztahuje na organizaci třídy i samotných hodin; **dimenze terapeuta** obsahuje učitelovu starost o duševní zdraví jeho žáků, bohužel tato dimenze je často přehlížena, protože v současném školském systému k tomu není prostor; **dimenze vychovatele** se týká učitelova vlivu na žáky, kdy učitel má být vzorem pro žáky. Je velice náročné skloubit všechny dimenze dohromady, tak aby se navzájem nevyklučovaly. Proto je důležitá sebereflexe učitele a při utváření své identity a role učitele, může učitel reflektovat své nedostatky, chyby nebo naopak úspěchy, aby mohl neustále zlepšovat kvalitu výuky. Vlastní zkušenosti s učitelí z učitelova dětství mohou velmi silně ovlivnit jeho přístup k žákům. (Holeček, 2014)

Kyriacou dále zmiňuje **čtyři stránky role učitele**, které ovlivňují budování autority:

- **vyjadřování postavení (statusu) učitele** – vyplývá ze společenského mínění o dané pozici, nejdůležitější je, zdali učitel ztvárňuje jisté atributy této pozice jako *„uvolněný, sebejistý a přesvědčivý projev, který navenek vyjadřuje zejména tón hlasu, (tělesný) postoj, výraz tváře a užívání kontaktu očí.“* (Kyriacou, 2004, s. 100);
- **kompetentní vyučování** – souvisí s odborností učitele a organizací hodin, učitel by měl projevovat zájem o svůj předmět, dále záleží na jeho organizačních a řídicích schopnostech;
- **výkon manažerského řízení třídy** – hodina musí mít jasný cíl/e a jednotlivé činnosti by na sebe měly navazovat. Je nutné eliminovat rušivé elementy jako pozdní příchody žáků, rušení při hodině atd., toto lze vyřešit utvrzením autority učitele pomocí pravidel, dohod a prosazováním vlastních názorů;
- **účinné řešení případů nevhodného chování žáků** – zde je hlavní spravedlnost, rozhodnost a ráznost při řešení kázeňských přestupků.

(Kyriacou, 2004)

2.4.1 Vývoj profesní dráhy učitelů

Kvalita výuky je ovlivňována i etapou profesní dráhy učitele, proto je často zkoumáno, zdali je lepší začínající učitel s méně zkušenostmi nebo naopak starší učitel s hodně zkušenostmi. Obě možnosti mají svá pozitiva i negativa, a ke konci opravdu záleží na individuálním učiteli. Začínající učitel má pravděpodobněji větší elán pro výuku nežli starší učitel-expert, ale zase nemá tolik zkušeností, které mu mohou pomoci „ukočírovat“ třídu. (Průcha, 2017)

K označení profesní dráhy učitelů se využívá odborná terminologie, kdy jako první je udáván **student učitelství**, následuje **začínající učitel** a poslední etapou je **učitel-expert**. (Průcha, 2017)

Tyto tři základní etapy lze dále rozložit na vícero fází:

- „*volba učitelské profese (motivace k studiu učitelství)*;
- *profesní start (vstup do povolání)*;
- *profesní adaptace (první kroky v povolání)*;
- *profesní vzestup (kariéra)*;
- *profesní stabilizace, resp. profesní migrace (změna učitelského povolání)*;
- *profesní vyhasínání („vyhoření“), resp. profesní konzervatismus.*“

(Průcha, 2017, s. 202)

Přesně stanovená doba, kdy se ze začínajícího učitele stává učitel – expertem podle Průchy (2017) stanovena není, ale jiní autoři ji stanoví mezi **1-3 roky** (Kalhous, Horák in Průcha, 2017) a někdy až **3-5 lety** (Huberman in Průcha, 2017), následně ve svém výzkumu budu využívat údaje podle Hubermana, tedy 3-5 let.

2.5 Učební a vyučovací styly

„Akceptace či odmítání autority může být výrazně ovlivněno i prostřednictvím výchovných stylů a stylů řízení edukačního procesu,“ (Vališová, 2013, s. 28) proto se v této kapitole budu zabývat různými typy vyučovacích a učebních stylů.

Vyučovací styl je definován jako: *„svěbytný postup, jimž učitel vyučuje, soubor činností, které učitel jako jedinec uplatňuje ve vyučování.“* (Průcha a kol., 2013, s. 356) Vyučovací

styl je relativně neměnlivý (konzistentní) a je ovlivňován osobními zvláštnostmi jedince, jeho zkušenostmi s učiteli z vlastních studijních let a jeho profesní zkušenosti. K formování vyučovacího stylu také přispívá i samotný styl učení daného učitele, který si vytvořil během života a využívá ho k získávání nových vědomostí. Styly učení jsou převážně naučené a mohou se během života měnit a rozvíjet. V různých situacích využíváme různé učební styly a je důležité vědět, že neexistuje ideální styl, jelikož každému vyhovuje trochu jiný přístup. K uvědomování si, který učební styl jedinci nejvíce vyhovuje, je užíván termín metakognice. Metakognice je přemýšlení o vlastním přemýšlení, konkrétněji jak jedinec získává a ukládá informace a při využívání adekvátních stylů učení dosáhne jedinec nejefektivnějších výsledků. (Mareš, 2013)

2.5.1 Typologie učebních stylů

Existuje mnoho různých typologií stylů učení, a proto jsem vybrala dvě, které mě nejvíce zaujaly. Jako první zmíním typologii **VARCK**, která je založena na smyslovém vnímání žáků při učení. Rozděluje styly učení na čtyři skupiny: **vizuálně neverbální (visual)** - student se nejefektivněji učí pomocí vizuálních podnětů (např. grafy, obrázky, mapy, atd.); **sluchový (aural)** - student se nejefektivněji učí pomocí sluchových podnětů (např. diskuze, poslech přednášky, atd.); **vizuálně verbální (read/write)** – studenti se nejefektivněji vzdělávají pomocí textů (např. čtení, psaní poznámek, atd.); **pohybový (kinesthetic)** – studenti se nejlépe učí, pokud mohou s učivem manipulovat/mohou si ho vyzkoušet v praxi (např. pokusy). (Fleming, Mills, 1992)

Jako druhou typologii zmíním ILS (Index of Learning Styles). Rozděluje styly učení na čtyři škály a jedinec se více přiklání vždy k jedné ze dvou variant na dané škále. Škály jsou následující: **aktivní (active experimentation)** – student využívá novou informaci, diskutuje, snaží se ji otestovat/experimentuje s ní vs. **reflektivní (reflective observation)** – student využívá novou informaci introspekčně a přemýšlí o ní; **vizuální (visual)** – student se nejlépe vzdělává pomocí vizuálních podnětů vs. **sluchový (auditory)** – student se nejlépe vzdělává skrz sluchové podněty (např. přednášky, poslechy); **smyslový (sensory)** – student, který využívá tento styl učení, upřednostňuje data, fakta a řeší problémy tradičními metodami vs. **intuitivní (intuitive)** – student, který využívá tento styl učení, upřednostňuje principy, teorie

a řeší problémy inovativními způsoby; **postupný (sequential)** – student postupuje lineárně a logicky při řešení problémů vs. **globální (global)** – student postupuje intuitivně a inovativně k řešení problémů. (Felder, Silverman, 1988)

Kvůli rozmanitosti stylů učení je velmi náročné vzdělávání žáků individualizovat, jelikož každému vyhovuje něco jiného a možná nekompatibilita stylu učení žáka/studenta s vyučovacím stylem učitele může vést ke špatným výsledkům studenta a k frustraci učitele.

2.5.2 Typologie vyučovacích stylů

Z existence různých stylů učení vyplývá to, že každý učitel má i svůj vlastní vyučovací styl. Bohužel učitel není schopen vyhovět veškerým individuálním stylům učení žáků. Tradiční škola v ČR převážně využívá sluchového a vizuálně neverbálního stylu učení (rozdělení podle VARK), které nemusí vyhovovat všem žákům. Vyučovací styly mohou být kategorizovány, samozřejmě neexistuje pouze jedna možná typologie, ale hned několik.

Nejdříve bych ráda zmínila Caselmannovu typologii, která rozděluje učitele podle jejich zaměření: jedná se buďto o **logotropa** nebo **paidotropa**. Logotrop je učitel, který se primárně zaměřuje na svůj obor – rád připravuje materiály k výuce; soustředí se na látku a snaží se, aby žáci byli nadšeni pro jeho předmět. Ale při extrémním logotropickém zaměření může dojít k apatii vůči žákům, jelikož učitel je až tak zaměřený na svou látku, že přehlídí potřeby žáků a nerespektuje neznalost. Naopak paidotrop se zaměřuje na žáky: na jejich pocity; problémy a strasti. Tento typ pedagoga je ideální na 1. stupeň základních škol, kdy je empatie pro žák velmi důležitá. Bohužel tento přístup má ve své extrémní formě také jisté nedostatky, přehnaná péče o žáky může vést až ke ztrátě autority u žáků, kdy například může docházet k manipulaci a využívání učitele a jeho dobrosrdečnosti. Ideální situace by nastala, kdyby učitelé mohli být na pomezí těchto dvou typů zaměření. (Holeček, 2014)

Caselmann dále rozděluje učitele na **typ autoritativní** a **typ demokratický**. **Autoritativní typ** může být v extrémní formě až „tyran“, tomuto učiteli záleží pouze na vzdělávání žáka - to co je pro něj nejlepší. Všechny řídicí pravomoci týkající se edukačního procesu má na starosti učitel. Druhé rozdělení je **demokratický typ**, tento učitel se soustředí na vytvoření

přátelského vztahu s žákem, využívá volnějšího přístupu a vede žáky k samostatnosti. (Kohout, 2007, s. 60-61)

Podobné rozdělení můžeme vidět u psychologa Kurta Lewina, který rozděluje styly výchovy/vedení na **autokratický (autoritativní, dominantní); slabý (liberální) a integrační (sociálně integrativní, demokratický).**

Autokratický styl se projevuje svou náročností, učitel vyžaduje úplnou poslušnost, přehlíží potřeby žáků, využívá tresty a přikazuje. **Slabý styl** je opakem autokratického, projevuje se slabým řízením učitele a jeho nedůsledností, žáci mají zároveň úplnou volnost a moc ne ně nejsou kladeny požadavky. Učitel využívající **sociálně integrační styl** dbá na individuální potřeby žáků, respektuje žáka a podporuje jeho samostatnost, ale oproti slabému stylu řídí činnosti žáků a pomáhá jim dosáhnout stanovených cílů. (Čáp, Mareš, 2007)

Autoři Fenstermacher a Soltis pohlíží na vyučovací styly pomocí třech dimenzí: mechanická; biologická; sociální a vyučovací styly rozdělují na **exekutivní; facilitační a liberální.** (Fenstermacher, Soltis, 2008)

Exekutivní vyučovací styl se převážně zaměřuje na metody a učivo, tím pádem na výkon žáků a jejich výsledky. Zde můžeme pozorovat, že se velice úzce prolíná s logotropickým zaměřením. Exekutivní styl dále klade důraz na využití času (čas strávený aktivním učením žáků); žakovu orientaci v učivu; zpětnou vazbu; povzbuzování žáků (verbální i neverbální) a strukturovaný výukový program. Exekutivní styl pohlíží na žáka tak, že: „*přichází do školy částečně nebo úplně bez znalostí...*“ a učitel zde působí jako doručovatel znalostí. (Fenstermacher, Soltis, 2008, s. 30)

Facilitační vyučovací styl je založen na osobnosti žáka a jeho zkušenostech, a právě na těchto zkušenostech učitel staví další znalosti. V tomto ohledu je opakem exekutivního stylu, protože výsledky žáků nejsou primárním cílem facilitátora. Facilitační styl je velice podobný zaměřením pavidotropa, čímž je samotný žák jeho pocity, potřeby, přání, zájmy atd.

Liberální vyučovací styl je zaměřený na vzdělávací cíle a primárně: „*usiluje o výchovu ušlechtilé a kompetentní osobnosti.*“ (Fenstermacher, Soltis, 2008, s. 61) Zároveň je důležité, že se snaží žáky nadchnout pro poznání a hledání informací, které je nadále rozvinou. Tento vyučovací styl se odlišuje od facilitačního interakcí s žákem, jelikož v liberálním

vyučovacím stylu se učitel tolik nezajímá o žákovi pocity a potřeby. Dalo by se říct, že ignoruje jeho potřeby pro dobro žáka, protože nové znalosti ho posunou dále nejen intelektuálně, ale i morálně.

(Fenstermacher, Soltis, 2008)

Je nutné zmínit, že neexistuje jeden nejlepší vyučovací styl, každý ze zmíněných má své dobré i špatné stránky. Nejvíce záleží na učiteli a jak přistupuje k žákům.

3 Vztah autority a edukace

Autorita je nedílnou součástí edukace a lidé „*neustále hledají kompromis mezi autoritou a svobodou,*“ (Vališová a kol., 1998, s. 23) je velmi náročné tuto hranici najít, už jenom kvůli různorodému pojetí autority. Ale pokud se zaměříme na učitelovu autoritu, tak mít autoritu neznamená, že daný učitel je skvělý a vykonává svou práci, jak nejlépe umí. Může se stát, že jeho autorita vyplývá ze strachu žáka kvůli jeho striktnímu přístupu, což může zapříčinit žákův nezáměr o daný předmět nebo i o školu jako instituci. Učitelé mají obrovský vliv na budoucnost žáků ať už je pozitivní či negativní. Autorita učitele je nezbytná pro edukační proces. „*Pedagogická práce je náročná proto, že vyžaduje dvojí kvalifikaci: **dovednosti spjaté s vyučovacím předmětem a dovednosti pedagogické, potřebné pro zřízení žákova učení.***“ (Vališová a kol., 1998, s. 29)

Vztah autority a edukace může být vnímán třemi úrovněmi:

- **makrosociální úroveň** se soustředí na vztahy autority a edukace v tom nejširším pojetí a tím je společnost;
- **mikrosociální/interindividuální úroveň** je užšího zaměření nežli makrosociální a zajímá se o to, jak různá prostředí působí na jedince (př. rodinné prostředí, škola atd.) a vytváří mezi nimi rozdíly. Převážně se zaobírá hodnotami, pravidly, normami atd.;
- **intraindividuální úroveň** se soustředí na změny uvnitř jedince a jeho vývoj, tyto změny jsou zapříčiněny sociálním učením.

(Vališová a kol., 1998, s. 29) (Hartl, Hartlová, 2000)

3.1 Autorita dříve a dnes

V dnešní době se může zdát, že učitelé nepředstavují takovou autoritu jako dříve, samozřejmě toto souvisí i nižší prestiží učitelské pozice. Z historického hlediska byl učitel dříve zdrojem poznání, informací a moudrosti, ale dnes díky internetu jsou informace mnohem lépe dohledatelné a učitel již už není jediným zdrojem. (Vališová, 2013) Naopak dnešní moderní učitel je považován pouze za jistého průvodce světa poznání, „*který má sice formální autoritu, ale neumí si udržet disciplínu, neumí si poradit s problémovými žáky,*

neumí pohotově řešit nevyzpytatelné školní situace (šikana, záškoláctví aj.).“ (Vališová, 2013, s. 32) Žáci mohou tyto informace jednoduše vyhledat pomocí jejich telefonů, které mají neustále k dispozici. Kvůli takovému rozšíření technologií může docházet ke zpochybňování učitelů a kredibilitě a validitě učiva, které jim předává. Pokud jsou daní žáci stále na základní škole, dost často neznají rozdíl mezi ověřenými a neověřenými zdroji a jejich čas strávený na internetu provází výrok, „když to píšou na internetu, tak to tak musí být pravda“. Bohužel ve většině případů tomu tak není. Proto je důležité, aby se učitel nadále sebevzdělával a ověřoval aktuálnost svého učiva, což už zmiňuje i Jan Ámos Komenský ve svém principu vědeckosti. (Vališová, 2013)

Dnešní žáci zároveň „získávají dojem, že mohou, mají a smí všechno, že nepotřebují žádné autority, že si pro svůj vývoj a růst vystačí sami,“ (Vališová, 2013, s. 31) jelikož vše mohou opravdu již najít na internetu.

3.2 Udržování autority a její případná ztráta

3.2.1 Udržování autority

Jak už jsem zmínila, autorita je zásadní součástí edukačního procesu, jelikož učitel musí být schopen *„ovládat, řídit a usměrňovat veškeré dění ve třídě (co, kdy a jak se bude dít).“ (Kyriacou, 2004, s. 99) Pokud, ale žáci neuznávají učitelovo postavení ve třídě, edukační proces ztrácí efektivitu kvůli špatné kázni žáků. V této podkapitole budu rozebírat, jakými způsoby lze udržovat autoritu.*

Rozvíjení a udržování autority je náročný a dlouhodobý proces, jak zmiňuje Vališová: *„skutečnou pozitivní autoritu si člověk buduje dlouho a systematicky – ovšem velmi rychle ji může ztratit.“ (Vališová, 2013, s.16) Pařízek dále podotýká, že: „různí se i názory na to, jakým způsobem lze autoritu získat nebo ztratit, zda s přísností či odstupem, odborností nebo vlídností a pomocí, pochvalami, zevnějškem apod.“ (Pařízek, 1996) Z toho vyplývá, že budování a udržování autority je velmi individuální proces a u každého se uplatní jiné strategie. Dále také Vališová uvádí faktory, které rozvíjejí autoritu: „*vysoká profesionální a odborná úroveň; umění vedení a řízení týmu; dovednost komunikovat a kooperovat se skupinou; dovednost předcházet a řešit konflikty; umění kombinovat velkorysost, humor,**

přísnost a důslednost; dovednost zvládat své citové vztahy k sobě a ostatním; umění sdělovat pochvalu i kritiku; celkový přirozený image kultivovaného chování; odolnost vůči stresu.“ (Vališová, Šubrt, 2004, s. 57) Tyto faktory se prolínají s kompetencemi učitele, které jsou zmíněny v druhé kapitole³.

3.2.2 Ztráta autority

Autorita stále stoupá a klesá a její ztráta může vést až k syndromu vyhoření učitele, kvůli zvýšené frustraci a neochoty žáků. (Vališová a kol., 1998) Vališová uvádí několik z hlavních faktorů, které oslabují autoritu: *„neznalost, nedůslednost, nespravedlnost, nadměrná suverenita, nečestné jednání, nerozhodnost, nedodržení slibů, nevyrovnanost, nízké sebevědomí, nadřazenost, nejistota, manipulativní chování, hrozby aj.*“ (Vališová, 2008, s. 56)

3.3 Kázeň

Kázeň může být definována jako: *„vědomé, přesné plnění zadané sociální role, stanovených úkolů, určených činností, spojené s respektováním autority.*“ (Průcha a kol., 2013, s. 122) Kázeň nelze rozdělit od autority, jelikož díky autoritě je ve třídě dodržován jistý řád. Začínající učitel velice často přijde do školy s idejemi o tom, že nebude muset využívat trestů kvůli své přípravě a rozmanitosti aktivit – jenže opak je velice často pravdou. (Gordon, 2015) Proto jsou začínající učitelé ze začátku své profesní dráhy nejpřísnější, věří, že musí mít ve třídě absolutní pořádek a musí si zjednat autoritu, aby jej žáci poslouchali. (Vališová a kol., 1998) Dodržování kázně je důležité, ale učitel by měl dbát na: *„míru, v níž bude kázeň vyžadována.*“ (Vališová a kol., 1998, s. 43)

Důležité je vědět, proč žáci při hodinách ruší. Kyriacou uvádí tyto příčiny: **nuda**; **dlouhotrvající duševní námaha** – žák musí vynakládat hodně duševní námahy a to je velmi obtížné, proto je potřeba správně rozdělit práci v hodině, aby žáci nebyli přehlceni; **neschopnost plnit zadaný úkol** – obtížnost úkolů musí odpovídat věkovým zvláštnostem žáka, jeho schopnostem a dovednostem; **projevy sociálního chování** – spočívají v sociálním

³ Viz kapitola 2.3 Kompetence učitele.

životě, který ve škole zažívají (přátelství, konflikty atd.); **nízká sebedůvěra žáka vzhledem ke školní práci** – může nastat, když žák dlouho zažívá neúspěchy a bojí se dalších neúspěchů, proto se raději nezapojuje; **problémy v emoční oblasti** – jsou spojené s celkovým emočním rozpoložením žáka; **špatné postoje** – pro některé žáky nejsou akademické úspěchy důležité a nechtějí „zbytečně“ vynakládat úsilí; **nepřítomnost negativních důsledků** – je důležité, aby učitel rychle a adekvátně reagoval na nevhodné chování žáků a zabránil tak opakování tohoto chování. (Kyriacou, 2004)

Učitelé řeší nevhodné chování žáků pomocí výchovných metod. V pedagogickém slovníku, můžeme najít metody výchovy definované jako: „*záměrné a systematické způsoby, postupy a prostředky, které směřují k výchovnému cíli.*“ (Průcha a kol., 2013, s. 153) Učitel musí ve třídě zjednat pořádek a často k tomu využívá právě již zmíněné metody výchovy. Tyto metody mohou být - výhrůžky, tresty, odměny atd.. Ale důležité je, aby učitel předcházel nežádoucímu chování žáků, někdy i pomocí výchovných prostředků. „*Pečlivé sledování chování a práce žáků během hodiny dokáže zajistit, aby většina projevu nežádoucího chování byla potlačena v samém počátku.*“ (Kyriacou, 2004, s. 103)

3.3.1 Tresty

Tresty jsou využívány z frustrace učitelů, ale někdy mohou sloužit preventivně, aby zabránily dalšímu podobnému chování nebo aby působily jako „odstrašující příklad“. Tyto metody nemusí být zrovna nejefektivnějšími k získání autority, rozhodně ne při dlouhodobém používání. Pokud jsou tyto metody využívány často a jsou jediným způsobem, kterým si dokáže učitel získat autoritu, tak mohou vést ke vzdoru a nenávisti vůči učiteli a učitel tak ztrácí respekt a tím pádem autoritu. (Gordon, 2015)

Mezi nejběžnější tresty a výhrůžky patří: **špatná známka, poznámka, vyloučení ze třídy, zpráva rodičům, písemné úkoly, napomenutí, dočasné vyloučení ze školy** (Gordon, 2015) (Kyriacou, 2004) Tresty fungují pouze pokud mají žáci dojem, že učitel je „*fyzicky i psychicky mnohem silnější, takže žáci mají obavu se mu postavit,*“ (Gordon, 2015, s. 202) ale s dospíváním a zráním žáků se tento strach snižuje a autorita učitele u žáka klesá. Proto je důležité, aby volba využívání trestů bylo přiměřené a spravedlivé.

3.3.2 Odměny

Opakem trestů jsou odměny a pochvaly, které jsou využívány učiteli ve chvíli, kdy žák projevuje žádoucí chování. „*Užívání pochvaly a dalších odměn pro navození lepšího chování a jeho udržení poté, co bylo dosaženo,*“ (Kyriacou, 2004, s. 119) zde je hlavní, aby odměny, pochvaly byly adekvátní, jak věku, tak vykonané činnosti a „*aby nikdy nebylo pochváleno nebo jinak odměněno nežádoucí chování.*“ (Kyriacou, 2004, s. 119) Nejběžnější odměny jsou: **dobré známky, pochvaly, medaile/poháry** atd..

3.3.3 Složení třídy

Kázeň je ovlivněna třídním kolektivem, Kyriacou uvádí několik faktorů: **různé společenské vrstvy, etnické skupiny, počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, pohlaví žáků.** (Kyriacou, 2004) „*Všechny tyto faktory mají významný vliv na vyučování a učení a také významným způsobem ovlivňují klima třídy.*“ (Kyriacou, 2004, s. 93) Proto je získávání autority v nové třídě velmi náročné, jelikož učitel se musí přizpůsobit. Protože výchovné prostředky k udržování kázně, které fungovaly v jiné třídě nemusí fungovat zde. Pro učitele je zásadní, aby vytvořil ve třídě kladné klima třídy a navázal s žáky pozitivní vztahy postavené na vzájemné úctě a respektu. (Kyriacou, 2004)

3.4 Žák

Gordon uvádí, že „*učitel má ve třídě moc jen tak dlouho, dokud jsou žáci v pozici, kdy něco chtějí nebo potřebují, kdy jim něco chybí, jsou bezmocní, závislí,*“ (Gordon, 2015, s. 201) a jelikož žáci se postupem času stávají méně a méně závislí na učitelích, tak odměny, výhrůžky, výstrahy a tresty na ně budou čím dál méně fungovat. (Gordon, 2015)

V této kapitole se budu soustředit na **žáky staršího školního věku (10-15 let)** a do této kategorie spadají **žáci 2. stupně základních škol, 1.-4. ročníky osmiletých a 1. a 2. ročníky šestiletých středních škol (11-15 let).** V tomto období dochází k dospívání, jak fyziologickém, tak psychickém. Žáci v tomto věku prochází náročným obdobím, rychlost vývoje se zvyšuje ať už se jedná o **fyziologický růst** (váha, výška), **psychický** (introspekce – sebereflexe), **kognitivní** (procesy učení) či **sexuální vývoj** (pohlavní dospělost). (Matějček, Pokorná, 1998) Tento proces růstu a zrání se nazývá puberta.

Dospívání je období sebeuvědomování, adolescenti hledají svou identitu. Ruthellen Josselsonová hovoří o čtyřech stádiích vývoje identity:

- **fáze diferenciacce (12-13 let)** – adolescent si uvědomuje svou odlišnost od rodičů a vrstevníků, zaujímá kritické postoje;
- **fáze získávání zkušeností a experimentování (14-15 let)** – adolescent zpochybňuje autoritu a dochází k autonomii;
- **fáze sblížení s přáteli (16-17 let)** – kritické postoje již jsou tlumenější, vztah s rodiči se zlepšuje;
- **konsolidace vztahu k sobě (18 let – konec dospívání)** – „*ustálení a upevnění názoru stažených vlastních osobě, k okolnímu světu a k budoucnosti*“ (Thorová, 2015, s. 420)

(Thorová, 2015)

Vrstevníci v tomto období hrají velmi důležitou roli, žáci jsou silně ovlivňováni svými vrstevníky. Adolescenti se často se dopouštějí necharakteristického chování pouze, aby zapadli do skupiny (identita skupiny . (Fontana, 2003) Dále v této době se častěji vyskytují konflikty s rodiči a celkový emoční vztah k rodičům se mění, protože děti se stávají méně závislými na rodičích a tím pádem dochází k větší autonomii a osamostatňování dítěte, což je důležité k přípravě na dospělý život. (Thorová, 2015)

„*Vedení dětí v této době má být jemné – ale pevné!*“ (Matějček, Pokorná, 1998, s. 148) a „*žák ve starším školním věku může učitel brát jako již téměř dospělého,*“ (Holeček, 2014, s. 22) a učitel by měl k žákovi přistupovat jako k sobě rovnému.

3.5 Ideální učitel

Naprostě ideální učitel s největší pravděpodobností neexistuje, ale ráda bych zmínila některé atributy, které by měl takový „perfektní“ učitel mít podle přečtené literatury. Obecně se věří, že autoritu má ten, který disponuje „*vnitřní stabilitou osobnosti,*“ (Vališová, 2008, s. 56) takový jedinec je vyrovnaný a dokáže zachovat klid i v náročných situacích. (Vališová, 2008) Toto souvisí se sebeovládáním, které je považováno za volní

vlastnost a může být popisována dvěma způsoby – „*introspektivně (podle vnitřních psychických projevů) nebo naopak behaviorálně (podle jejich vnějších projevů v chování a jednání lidí)*.“ (Vališová a kol., 1999, s. 39)

Oslovila mě věta pana Holečka, který zdůrazňuje vztah k žákům: „*člověk brzy zapomene na učivo, které se učil ve škole, ale svůj citový vztah k učiteli si pamatuje celý život.*“ (Holeček, 2014, s. 21) Z vlastní zkušenosti mohu s tímto výrokem jen souhlasit a zároveň bych chtěla zdůraznit, pokud učitel dokáže žáky nadchnout pro učivo, tak žáci si z jeho předmětu odnesou mnohem více. Zároveň „*je důležité, aby učitel kritizoval nedostatek vědomostí či odsuzoval nevhodné chování žáka, ale neshazoval žákovu osobnost.*“ (Holeček, 2014, s. 22) Z toho vyplývá, pokud je žák opakovaně shazován učitelem, sebevědomí žáka se značně sníží a může dojít i k úzkostem spojeným s obavami udělat chybu, aby znovu nedošlo ke zesměšňování.

3.5.1 „Hodnocení učitele žákem“

Mezi lety 1991-2013 byl uskutečněn výzkum „Hodnocení učitele žákem“, kdy byly zkoumány nejlepší vlastnosti úspěšného učitele. Výzkumným vzorkem byli studenti prvních ročníků středních škol a hlavním cílem bylo zjistit, které vlastnosti úspěšného učitele studenti považují za nejlepší a které za nejhorší. Znění instrukcí bylo: „*pokuste se vzpomenout si na učitele ze své základní školy, kterého si nejvíce (případně nejméně) vážíte, vybavte si jeho vyučovací hodiny i jeho chování mimo výuku a pravdivě odpovězte na níže uvedená tvrzení.*“ (Holeček, 2014, s. 100)

Vlastnosti učitele byly rozděleny do tří skupin: **osobnostní vlastnosti učitele; didaktické schopnosti, dovednosti učitele; pedagogicko-psychologické charakteristiky učitele.** Jako nejlepší osobnostní vlastnosti učitele byly označeny **spravedlnost; důslednost; přátelskost a rozhodnost.** Nejhůře hodnocené osobnostní vlastnosti učitele byly **sebeovládání; trpělivost a zachování klidu,** z čehož vyplývá, že žáci upřednostňují autenticitu učitele (občasné impulzivní negativní reakce). Z didaktických schopností byl nejlépe hodnocený **srozumitelný, přesvědčivý výklad látky,** což souvisí vyučovacími styly učitele a odborností učitele v daném předmětu. Naopak nejhůře dopadlo **využívání předem připravených pomůcek a materiálů,** autor tento výsledek odůvodňuje tak, že v dnešní

době jsou děti přehlcneny technologiemi, a proto je pro ně mnohem důležitější osobnost učitele. V poslední skupině nazvané pedagogicko-psychologické vlastnosti učitele se nejlépe umístily **radost z úspěchů žáků; oslovování žáků křestním jménem a dostupnost učitele žákům**, když mají nějaký problém (nejasné porozumění látky, šikana atd.). A jako nejhorší vlastnosti žáci zvolili **používání více pochval než trestů** a dále **zacházení s žáky stejným způsobem**, což je velmi neočekávaný výsledek, který ale indikuje, že žáci velmi vnímají vztahy mezi učitelem a dalšími žáky. (Holeček, 2014)

Některé výsledky tohoto zkoumání se odlišují od mých očekávání, ale je z nich jasné, že učitel by měl být spravedlivý, důsledný a měl by srozumitelně předávat informace žákům.

Praktická část

V praktické části budu rozebírat konkrétní cíle výzkumu, výběr vzorku, použité metody výzkumu, a následně samotné výsledky a jejich interpretaci.

Nejdříve jsem provedla menší kvantitativní předvýzkum založený na bipolárních škálách, na který navázal kvalitativní výzkum pomocí polostrukturovaných rozhovorů s učiteli 2. stupně ZŠ. Na konci jsou výsledky vyhodnoceny a v závěru jsou shrnuty cíle a jejich naplnění.

4 Příprava a realizace výzkumu

Prvním krokem bylo najít ideální respondenty, které jsem vybírala podle záměrného výběru, rozesláním dotazníku. Při výzkumu jsem využila jak kvantitativní výzkumnou metodu, tak i kvalitativní.

Kvantitativní výzkumná sonda sloužila jako pilotní studie, která je podle Doulíka (2016, s. 16) vysvětlena tak, že „*se jedná o jakési sondování terénu, jeho lepší poznání, zjištění možností realizace výzkumu, poznání respondentů.*“ Pilotní studie se skládala ze dvou tabulek založených na bipolárních škálách, ve které měli učitelé sebereflektovat svou osobnost a osobnost „ideálního učitele“. Tuto pilotní studii jsem rozeslala již vybraným respondentům společně s tématy rozhovoru.

Na základě výsledků výzkumné sondy jsem se lépe zaměřila témata polostrukturovaných rozhovorů. Kvalitativní výzkum byl tedy hlavní výzkumnou metodou ve formě individuálních polostrukturovaných/semistrukturovaných rozhovorů. Kvalitativní výzkum je dle mého názoru vhodnější pro danou problematiku a podle Doulíka (2016) jsou jedny z hlavních zásad kvalitativního výzkumu subjektivita a větší interaktivita s respondenty. Bohužel vzhledem k současné situaci všechny rozhovory proběhly online, ale učitelé našťastí souhlasili se zapnutými kamerami, takže jsem mohla pozorovat i gestikulaci a mimiku, která mi napovídala, zdali se učitelé cítili v pořádku a pokud jim otázky byly nepříjemné.

4.1 Cíle výzkumu

Každý učitel vytváří a buduje svou autoritu jiným způsobem, proto cílem této práce bylo zjistit, jak vnímají učitelé svou autoritu na 2. stupni ZŠ. Jaké faktory podle názoru učitelů 2. stupně ovlivňují učitelovu autoritu? Jaké výchovné prostředky využívá učitel k budování

autority? Dále tato práce rozebírá, jak jednotliví učitelé vnímají pojem autorita, zda se dnešní pojetí autority liší od minulosti a jestli složení třídy ovlivňuje autoritu.

4.2 Výzkumný vzorek

Jako výzkumný vzorek jsem zvolila záměrný, který mi umožnil vybrat nejvhodnější jedince k rozhovoru – „*záměrný výběr se uskutečňuje na základě určení relevantních znaků.*“ (Gavora, 2010, s. 79) Záměrný vzorek má jisté specifikace, které je nutné si nastavit předem, v mém případě bylo důležité, aby dotazovaní učitelé učili celý druhý stupeň a aby vzorek obsahoval, jak učitele-experty, tak i začínající učitele. Pro výběr respondentů jsem vytvořila dotazník stránce www.surveo.com.

Následně jsem oslovila zástupkyni ředitelky na mé bývalé základní škole a ta rozeslala dotazník učitelům 2. stupně. Dotazník obsahoval otázky na: jméno; pohlaví; věk; ročníky, které vyučují; předměty, které vyučují; jak dlouho již učí a emailovou adresu respondentů. Na dotazník mi celkem odpovědělo 8 respondentek⁴, ze kterých jsem vybrala 5 k samotnému rozhovoru.

V následujících tabulkách popisují výsledky již zmíněného dotazníku.

4.2.1 Výzkumný vzorek podle věku respondentů

Věková kategorie	N	%
18-25	0	0
26-35	3	37,5
36-45	4	50
více než 45	1	12,5
Celkem	8	100

Co se týká věku respondentek, převažovala věková kategorie 36-45, kde odpověděly 4 učitelky. 3 učitelky z této kategorie se účastnily výzkumu. Druhá nejpočetnější věková kategorie byla 26-35 a z této kategorie jsem vybrala 2 učitelky k samotnému výzkumu (obě spadají do kategorie začínajících učitelů).

⁴ V práci budu převážně využívat slovo „respondentka“, protože všechny dotazované byly ženy (viz 4.2.2 Výzkumný vzorek podle pohlaví respondentů).

4.2.2 Výzkumný vzorek podle pohlaví respondentů

Pohlaví	N	%
Žena	8	100
Muž	0	0
Jiné	0	0
Celkem	8	100

Je důležité zmínit, že všechny respondentky byly ženy.

4.2.3 Výzkumný vzorek podle vyučovaných ročníků respondentů

Vyučované ročníky	N	%
6.	8	100
7.	8	100
8.	6	75
9.	8	100

Celkem 6 respondentek učí celý 2. stupeň, 2 respondentky učí pouze 6., 7 a 9. ročníky.

4.3 Výběr respondentů

Jak už jsem zmínila, k samotným rozhovorům jsem vybrala pouze 5 respondentek podle jistých kritérií: všech pět respondentek učí celý 2. stupeň, proto byla poslední tabulka nejdůležitějším kritériem při výběru záměrného vzorku (viz 4.3.3 Výzkumný vzorek podle vyučovaných ročníků respondentů).

Zde jsou uvedeny bližší informace k jednotlivým respondentkám, respondentky jsou označeny čísly, která jsou následně využita v interpretaci dat, kvůli lepší orientaci.

- **Hana (1)** - Učitelka dějepisu, zeměpisu a německého jazyka, učí již 14 let – učitel expert. Demokratický vyučovací styl na pokraji s autokratickým.
- **Karolína (2)** - Učitelka matematiky a informatiky, učí již 18 let – učitel expert. Demokratický vyučovací styl.
- **Denisa (3)** - Učitelka matematiky, informatiky, praktických činností a výchovy ke zdraví, učí 3. rok – začínající učitel. Demokratický vyučovací styl.

- **Andrea (4)** - Učitelka anglického jazyka a tělesné výchovy, učí 4. rokem – začínající učitel. Demokratický vyučovací styl.
- **Věra (5)** - Učitelka tělesné výchovy, přírodopisu a výchovy ke zdraví, učí již 17 let – učitel expert. Demokratický vyučovací styl na pokraji s autokratickým.

5 Sebereflexe učitelovi osobnosti a jeho reflexe „ideálního učitele“

Před samotnými rozhovory jsem učitelkám rozeslala pilotní studii se stručnými tématy rozhovoru a tabulku, do které měly vyplnit „profil osobnosti“ a druhou identickou tabulku, ve které měly profilovat „ideálního učitele“. Tabulku jsem přepracovala do elektronické podoby podle Vališové (Vališová, 2008, s. 49).⁵

Tato tabulka využívá bipolárních škál, což znamená, že „jejich krajní body – póly – tvoří protikladné vlastnosti.“ (Gavora, 2010, s. 109)

5.1 Výsledky zkoumání

K zobrazení výsledků jsem využila samotnou tabulku, kde jsou procentně znázorněny nejfrekventovanější odpovědi. Veškeré odpovědi se pohybovaly na škále 0-3, kdy 0 znázorňuje jistý neutrální pohled a škály od 1-3 znázorňují vlastnosti, které se dají považovat za pozitivní.

5.1.1 Profil osobnosti učitele

	3	2	1	0	-1	-2	-3	
<i>přátelský</i>	40%	40%	20%	0%	0%	0%	0%	<i>nepřátelský</i>
<i>optimistický</i>	100%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	<i>pesimistický</i>
<i>rozhodný</i>	20%	60%	20%	0%	0%	0%	0%	<i>nerozhodný</i>
<i>nezávislý</i>	20%	60%	20%	0%	0%	0%	0%	<i>závislý</i>
<i>odpovědný</i>	80%	20%	0%	0%	0%	0%	0%	<i>neodpovědný</i>
<i>mnohomluvný</i>	20%	20%	40%	20%	0%	0%	0%	<i>málomluvný</i>
<i>aktivní</i>	40%	60%	0%	0%	0%	0%	0%	<i>pasivní</i>
<i>samostatný</i>	40%	40%	20%	0%	0%	0%	0%	<i>nesamostatný</i>
<i>otevřený</i>	20%	20%	60%	0%	0%	0%	0%	<i>uzavřený</i>
<i>odvážný</i>	20%	60%	20%	0%	0%	0%	0%	<i>bojácny</i>
<i>sebejistý</i>	0%	100%	0%	0%	0%	0%	0%	<i>nejistý</i>
<i>hravý</i>	0%	60%	40%	0%	0%	0%	0%	<i>vážný</i>
<i>vřelý</i>	0%	100%	0%	0%	0%	0%	0%	<i>chladný</i>

Nejnižší hodnoty byly u položek „mnohomluvný“ a „otevřený“, které spolu mohou souviset, z pohledu až přílišného sdílení osobních informací s žáky.

⁵ Viz příloha č. 1.

Pouze u 3 položek se respondentky absolutně shodly: „optimistický“, který je na úrovni 3; „sebejistý“, který je na úrovni 2 a poukazuje na to, že sebejistota může hraničit s arogantností; „vřelý“, který je také na úrovni 2, což mě překvapilo, jelikož jsme očekávala, že bude na nejvyšší úrovni, ale je možné, že to znovu souvisí s „otevřeností“.

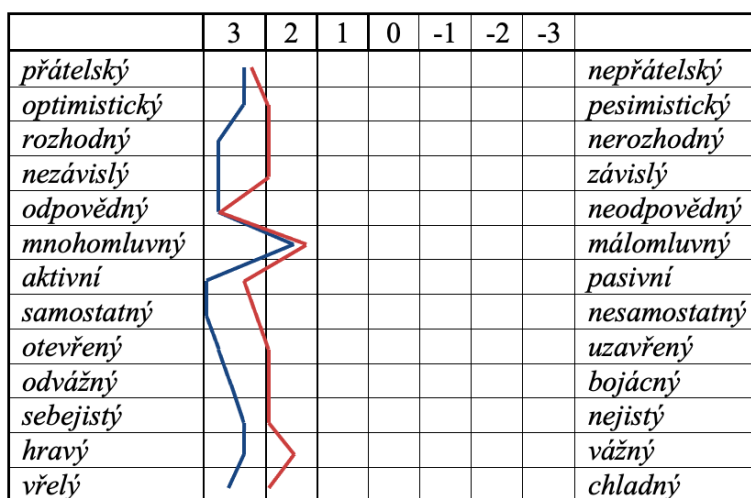
5.1.2 Profil „ideálního učitele“

	3	2	1	0	-1	-2	-3	
<i>přátelský</i>	40%	60%	0%	0%	0%	0%	0%	<i>nepřátelský</i>
<i>optimistický</i>	40%	60%	0%	0%	0%	0%	0%	<i>pesimistický</i>
<i>rozhodný</i>	80%	20%	0%	0%	0%	0%	0%	<i>nerozhodný</i>
<i>nezávislý</i>	80%	20%	0%	0%	0%	0%	0%	<i>závislý</i>
<i>odpovědný</i>	80%	20%	0%	0%	0%	0%	0%	<i>neodpovědný</i>
<i>mnohmluvný</i>	40%	20%	0%	40%	0%	0%	0%	<i>málomluvný</i>
<i>aktivní</i>	100%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	<i>pasivní</i>
<i>samostatný</i>	100%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	<i>nesamostatný</i>
<i>otevřený</i>	80%	20%	0%	0%	0%	0%	0%	<i>uzavřený</i>
<i>odvážný</i>	80%	0%	20%	0%	0%	0%	0%	<i>bojácny</i>
<i>sebejistý</i>	60%	20%	20%	0%	0%	0%	0%	<i>nejistý</i>
<i>hravý</i>	40%	60%	0%	0%	0%	0%	0%	<i>vážný</i>
<i>vřelý</i>	60%	40%	0%	0%	0%	0%	0%	<i>chladný</i>

Nejnižší hodnota s nejvyšší frekvencí byla znovu „mnohmluvnost“.

Zde se respondentky absolutně shodly u pouze 2 položek: „aktivní“, který je na úrovni 3; „samostatný“, který je také na úrovni 3.

5.1.3 Komparace získaných dat



Tabulka 1 Modře je označen profil „ideálního učitel“, červeně je označen profil osobnosti učitele

V této tabulce jsou graficky znázorněné průměrné hodnoty z předešlých tabulek a při porovnání výsledků tímto způsobem, můžeme zpozorovat, že profil osobnosti učitele následuje obdobnou křivku jako profil „ideálního učitele“. Ale křivka „ideálního učitele“ se pohybuje na vyšší úrovni než profil osobnosti učitele, což znázorňuje, že respondentky by se chtěly zlepšit ve svých osobnostních vlastnostech. Pouze u „odpovědnosti“ se křivky propojily a hodnoty byly totožné.

6 Polostrukturovaný rozhovor

U polostrukturovaného rozhovoru „*je stanoveno základní obsahové schéma a několik základních otázek.*“ (Gavora, 2010, s. 137) Celkem jsem provedla pět individuálních rozhovorů s učitelkami 2. stupně ZŠ, měla jsem to potěšení spolupracovat s některými svými bývalými učitelkami, což dle mého názoru dosti pomohlo s upřímností a otevřeností při rozhovoru, zároveň to napomohlo celkovému nastolení raportu. Raport je „*příjemné, uvolněné ovzduší mezi tazatelem a odpovídajícím.*“ (Gavora, 2010, s. 202)

6.1 Záznam rozhovorů

Rozhovory jsem nahrávala dvěma způsoby v případě, že by jeden selhal. Prvním byl diktafon na telefonu položený vedle počítače a druhým byl záznam obrazovky se zvukem. Všechny respondentek jsem se zeptala na svolení k nahrávání a upozornila jsem je, že vše je anonymní, jejich jméno se ve finální verzi bakalářské práce neobjeví a nahrávky rozhovorů budou smazány po odevzdání bakalářské práce. Naštěstí všechny učitelky svolily k nahrávání rozhovorů, což pomohlo k celkovému nastolení raportu, jelikož jsem nemusela rozhovor zapisovat ručně.

Bylo velmi časově náročné naplánovat všechny rozhovory, protože učitelé nemají moc času nazbyt a když už čas mají, nechtějí ho nadále trávit u obrazovky počítače, bohužel, ale jiným způsobem než on-line, rozhovory provést nešly. Rozhovory se uskutečnily pomocí Google Meet, protože je to pro učitele známá platforma, se kterou pracují již od začátku pandemie.

6.2 Analýza dat

Analýza dat měla tři hlavní části: **kódování**, **kategorizace** a **interpretace**. Ale nejdříve bylo nutné přepsat rozhovory z video nahrávek, popřípadě z hlasových záznamů do písemné podoby.

Dále jsem přešla k samotnému kódování, při kterém jsem využívala **metodu papír a tužka**, kdy jsem ke každému slovu, spojení slov, větě či odstavci připojila kód, který jsem si následně zapsala pod daný pojem – kódy jsem pojmenovávala pomocí prvního písmena příjmení učitele a číslo řádku na kterém se slovo, spojení slov vyskytuje (např. N23 – Novotná, řádek č. 23). (Švaříček, Šed'ová, a kol., 2007) Využila jsem **otevřeného kódování**, které mi umožnilo hlouběji porozumět rozhovorům a „číst mezi řádky“. „*Při otevřeném*

kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje.“ (Švaříček, Šed'ová, a kol., 2007, s. 211)

Rozhovory byly kódovány zvlášť až následně byly kódy propojeny a kategorizovány do nadřazených skupin. Zde přecházíme k další kategorizaci kódů do 7 hlavních kategorií, které budou rozebírány následně v samotném výzkumu.

K interpretaci dat jsem využila **techniku „vyložení karet“**, která mi přišla adekvátní ke zpracování dat získaných z výzkumu. Technika „vyložení karet“ spočívá v další kategorizaci již kategorizovaného seznamu kódů a *„kategorie vzniklé skrze otevřené kódování jsou uspořádány do nějakého obrazce či linky a na základě tohoto uspořádání sestaví text tak, že je vlastně převyprávěním obsahu jednotlivých kategorií.*“ (Švaříček, Šed'ová, a kol., 2007, s. 226) Všechny tyto kategorie musí být vzájemně propojené, což jsem znázornila v kostře analytického příběhu⁶. (Švaříček, Šed'ová, a kol., 2007)

6.2.1 Kategorizace kódů

Jak už jsem zmínila jednotlivé kódy jsem rozřadila do nadřazených kategorií a následně jsem je shrnula do 7 nadřazených a méně specifických kategorií, které budu podrobněji rozebírat dále, tyto kategorie jsou: **autorita; faktory ovlivňující autoritu; budování autority; ztráta autority; složení třídy; výchovné prostředky; současný status učitele.**

⁶ Viz 6.2.2 Kostra analytického příběhu.

Autorita

- Pohled na autoritu
- Druhy autorit
 - Přirozená autorita
 - Vynucená autorita
 - Formální autorita
- Respekt
- Úcta
- Zasloužení autority
- Autorita jako důležitá část edukace

Faktory ovlivňující autoritu

- Osobnost učitele
 - Učitel jako vzor žákům
- Vztah učitel a žák
 - Empatie
 - Vstřícnost
- Povaha
 - Charisma
 - Sebevědomí
 - Spravedlnost
- Dovednosti
 - Motivace
 - Výklad
 - Odbornost
 - Profesionální
 - Příprava na výuku

Budování autority

- Faktory posilující autoritu
- Zkušenosti
 - Začínající učitel
 - Učitel expert
 - Spolupráce s kolegy
- Dodržování pravidel
- Uznání chyby
- Samostudium
- Sebereflexe
 - Reflexe žáků

Ztráta autority

- Faktory oslabující autoritu
 - Nadržování
 - Křik
 - Nejistota
 - Nesympatie
 - Žákův vztah k předmětu

Výchovné prostředky

- Tresty
 - Vyhrožování
 - Poznámky
 - Napomenutí
- Odměny
 - Dárky
 - Razítka
 - Pochvala
- Kázeň
 - Pravidla
 - Klima třídy
 - Řešení problémů

Složení třídy

- Věk žáků
 - Komparace 6. a 9. třídy
 - Neporovnatelné
 - Vedení třídy celý 2. stupeň
 - Utvoření vztahu učitele a žáka
- Pohlaví žáků
- Rovnoměrně rozdělená třída
- Nerovnoměrně rozdělená třída
- Zdatnost žáků
- Sociálně slabší žáci
- Povaha žáků
 - Problémoví žáci

Současný status učitele

- Prestiž
- Větší zájem
- Plat
- Historie
- Rodiče

6.2.2 Kostra analytického příběhu

Následující kategorie jsou již finální verzí, kterou jsem využila při interpretování dat pomocí již zmíněné techniky „vyložení karet“. Kostra analytického příběhu je „jednoduchý popis kategorií a vztahu mezi nimi.“ (Švaříček, Šeďová, a kol., 2007, s. 239)

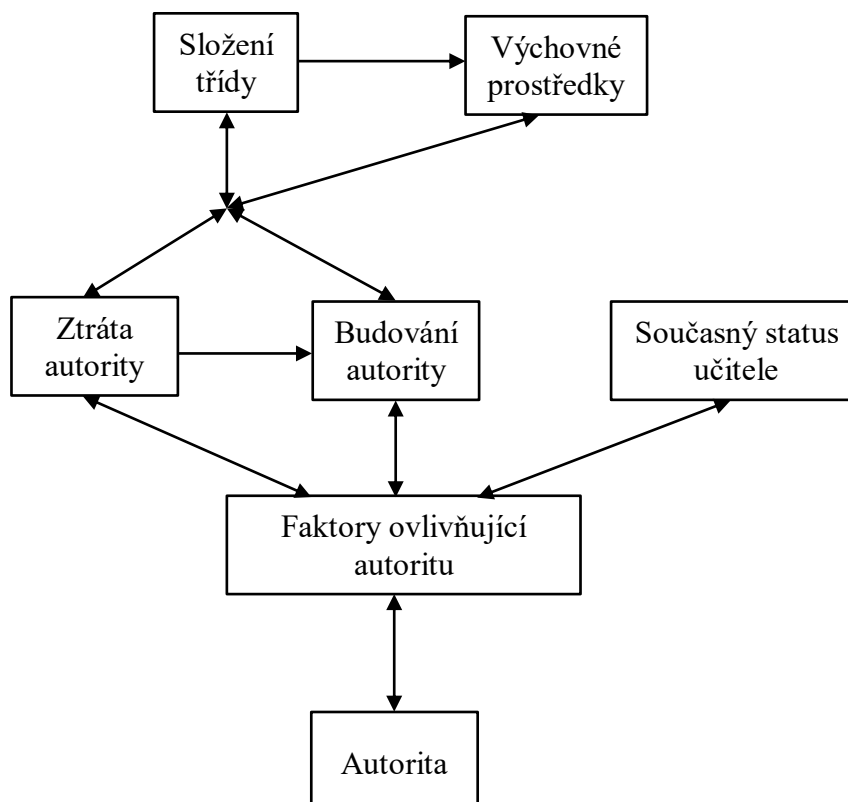


Schéma 1 vztahů kategorií podle analytického příběhu

Vztahy mezi jednotlivými kategoriemi jsou následující. První kategorie „autorita“ obsahuje, jak jednotliví učitelé vnímají autoritu obecně. Druhou kategorií jsou „faktory ovlivňující autoritu“, ve které učitelé stanoví, jaké faktory podle nich ovlivňují autoritu – tyto dvě kategorie se navzájem ovlivňují, protože jde o celkovou percepci autority.

Na další úrovni je „ztráta autority“ a „budování autority“. „Ztráta autority“ ovlivňuje budování autority, protože je nutné si autoritu vybudovat zpět poté, co ji učitel ztratí, tato kategorie zároveň obsahuje faktory, které oslabují autoritu a pak následně navazuje na kategorii „budování autority“, která hovoří o metodách a způsobech, jak si vybudovat

autoritu. Na stejné úrovni se nachází „současný status učitele“, který se s „faktory ovlivňující autoritu“ navzájem ovlivňuje, jelikož současná percepce učitelské pozice silně ovlivňuje učitelův pohled na jeho autoritu. Další kategorií je „složení třídy“, které ovlivňuje využití „výchovných prostředků“ a zároveň ovlivňuje „ztrátu autority“ a „budování autority“, stejný vztah je i s „výchovnými prostředky“, které ovlivňují stejné kategorie, proto se nachází na stejné úrovni.

6.3 Vyhodnocení a interpretace dat

V následujících kapitolách jsou rozebrány jednotlivé kategorie a na konci každé kategorie je shrnutí a interpretace získaných dat. Bližší informace k jednotlivým respondentkám již byly zmíněny.⁷

6.3.1 Autorita

První kategorie se zaměřuje na pojem autorita, co to autorita je a jaký druh autority je nejvhodnější. Hana (1) tvrdí, že: „...nejlepší je ta přirozená autorita,“ a dodala, že autorita je: „...jistý vzájemný respekt.“ Karolína (2) měla stejný názor na autoritu a co vše obnáší: „Nejdůležitější je přirozená autorita. Přirozenou autoritu si člověk získává svým přístupem, lidskostí, odborností, spravedlností.“ Zároveň později řekla, že: „...důležité je mít neformální autoritu. Pokud člověk tuto autoritu vlastní, pak je o hodně lehčí tuto autoritu budovat a upevňovat.“ Denisa (3) uvedla, že: „Autorita je něco, co si člověk musí zasloužit svými činy, svým postojem a svou povahou,“ dále vysvětlila proč je potřebná, „kromě toho, že žáky učíme, je také vychováváme. Měly by se setkat se správným a férovým chováním, a to pro pocit bezpečí ve škole, pro jejich budoucí život. Dále pak také proto, aby kolektiv fungoval a panoval v hodině klid, pořádek.“ Andrea (4) chápe autoritu učitele: „...jako pracovní pozici a dále jako respekt a úctu ze strany žáka k učiteli, ale i naopak,“ takže pohlíží na autoritu spíše jako na formální záležitost, ale vztah učitele a žáka hraje velkou roli.

Všechny respondentky se shodly, že autorita je nepostradatelná v edukačním procesu. Většinou respondentky odpověděly pouhým souhlasem, ale Věra (5) rozvedla tuto myšlenku

⁷ Viz 4.3 Výběr respondentů.

a chápe autoritu jako: „...*důležitou součástí a charakteristický rys role učitele,*“ a „*pokud učitel chce své žáky učit, rozvíjet a předávat vědomosti, tak musí být pro ně autoritou, tedy tím, komu věří a kdo je pro ně tím správným člověkem.*“

Když se podíváme na opačnou stranu spektra na nucenou autoritu – respondentky ji považují za nevhodnou a spíše škodlivou vůči vztahu učitele a žáka, ve kterém nedochází k vzájemné úctě a respektu. Hana (1) „*Vyžadovaná autorita je vždycky špatně. Ať to jsou vztahy, škola nebo práce.*“ Karolína (2) souhlasí: „...*podle mě si nelze autoritu vynutit.*“ Denisa (3) „...*neuznávám moc nucenou autoritu, přesto vím, že ji občas musím respektovat. Taky nemám ráda, pokud si autoritu někdo žádá křičením, bitím a vyhrožováním.*“, Andrea (4) hovořila o autoritě, a jak je potřebná k edukaci: „...*nesmí být nucená, to autoritu pouze podrývá.*“ Věra (5) „*nechápu ji [autoritu] ve smyslu nadřazené autority, kdy žáci dělají to, co chce učitel pouze pod podmínkou nadřazenosti, trestů.*“

Dále dvě respondentky zahrnuly do vysvětlení, co to vlastně autorita je, výchovu jako součást edukace. Denisa (3) podotkla, že „*Kromě toho, že žáky učíme, je také vychováváme.*“ Andrea (4) „*Autorita je důležitá k tomu, aby mohl učitel bez překážek vzdělávat a vychovávat své žáky.*“

Tato kategorie nastínila, jak respondentky vnímají autoritu. Všechny se shodly, že autorita je v edukačním procesu opravdu nepostradatelná. Odpovědi respondentek se znovu sešly při vysvětlení autority – jde o vzájemný respekt mezi učitelem a žáky a je nutné si ji zasloužit. Respondentky se dále shodly, že přirozená autorita je ideální, v kontextu této práce lze formální autoritu, přirozenou autoritu a osobní autoritu vnímat jako totožné pojmy. Respondentky naopak odmítají nucenou autoritu. Nucená autorita je zde chápána spíše jako autokratický styl výchovy, který se vyznačuje příkazy, tresty a panovačným chováním. (Čáp, Mareš, 2007)⁸ Ale i to nám napovídá, jak vlastně učitelé vnímají přirozenou a nucenou autoritu.

⁸ Viz 2.5.2 Typologie vyučovacích stylů - autokratický styl výchovy.

6.3.2 Faktory ovlivňující autoritu

Druhou kategorií je percepce autority, tato kategorie se zaměřuje na to, jaké faktory podle učitelů ovlivňují autoritu. V této kategorii zaznělo mnoho různých názorů a možností. Jako první zmíním učitele jako vzor žáků. Hana (1) řekla, že: „...určitě je důležité nekázat vodu a pít víno. Pokud žákům řeknu, aby nosili přezůvky a já sama budu mít kozačky, tak to vyzní, jakože nejsme na jedné lodi.“ Karolína (2) také souhlasí, že učitel by měl být vzorem pro žáky pouze jednoduchým „ano“. Denisa (3) „Učitel by měl jít žákům příkladem,“ a „děti by se od nás měly učit.“ V průběhu rozhovoru ještě dodala, že je důležité být vzorem a „...mám-li porušit nějakou úmluvu, předem to žákům oznámím a vysvětlím, proč tak vedou mé kroky,“ což velmi úzce souvisí s férovým jednáním a celkově s respektem. Andrea (4) odpověděla, že učitel by měl být vzorem pro žáky: „...jinak by ho žáci neposlouchali.“ Věra (5) řekla, že učitel by měl: „...být inspirací, mít pochopení a vzbuzovat v lidech nebo dětech představu, že taková chci být.“

Velmi prominentní byla empatie, kterou zmínily všechny respondentky. Hana (1) zmínila, že je důležité „...napojení s žáky,“ a mít „...empatii k žákům.“ Karolína (2) nepoužívá vyloženě slovo „empatie“, ale využívá „lidskost“ a klade jí velkou roli. Denisa (3) a Andrea (4) také označují empatii jako zásadní faktor ovlivňující autoritu a Věra (5) řekla, že: „[učitel by měl] mít pochopení.“

Zajímavé bylo, že pouze jedna respondentka zmínila sebevědomí jako potřebný faktor k edukaci, i když v pilotní studii vyšla osobnostní vlastnost „sebejistý“ v obou případech na vysoké úrovni. Touto respondentkou byla Karolína (2), která mluvila o faktorech, které ovlivňují autoritu: „...tak je hlavní sebevědomí,“ a „[je nutné] mít jistotu a zdravé sebevědomí.“

Nejfrekventovanější vlastností byla spravedlnost, kterou zmínily všechny respondentky opakovaně, což by odpovídalo i s výzkumem⁹ o kterém se zmiňuje Holeček (2014), kde měli

⁹ Viz 3.5.1 „Hodnocení učitele žákem“.

naopak žáci reflektovat učitele a spravedlnost byla mezi nejlepšími vlastnostmi učitele. Hana (1) řekla, že učitel by měl být: „...*hlavně spravedlivý*“. Karolína (2) „...*důležité je být spravedlivý*.“ Denisa (3) „...*velkou roli určitě hrají...spravedlnost*.“ Andrea (4) a Věra (5) také zdůrazňují spravedlnost jako nedílnou součást učitelovi osobnosti a Věra (5) řekla, že učitel potřebuje: „...*smysl pro spravedlnost*.“

Dovednosti učitele byly v rozhovorech často zmiňovány, a především odbornost učitele. Karolína (2) „*Myslím si, že co se týká autority, tak je hlavní sebevědomí, odbornost učitele. Podle mého názoru je důležité být vždy na vyučování připraven, mít jistotu,*“ a „*hlavně [učitel] by měl být odborníkem ve svém předmětu*.“ Denisa (3) nazývá odbornost vzdělaností, ale pojmy v kontextu samotného rozhovoru mohou být zaměnitelné: „*Dávám na první místo tyto tři věci: povaha, zkušenosti a vzdělanost*.“ Andrea (4) „*autoritu učitele ovlivňuje jeho odbornost v předmětech*.“ Podle Věry (5) autoritu ovlivňuje „*Vzdělanost, odbornost a schopnost učit, tím myslím náplně hodin, zpestřování výuky, obsah, a především způsob podání, vysvětlení a hodnocení, způsob vyjadřování a komunikace, smysl pro spravedlnost, dodržování pravidel, důslednost, pravdomluvnost, otevřenost a mnohé další. V určité míře to může ovlivňovat i vzhled a postoj*.“

Všechny respondentky se shodly, že osobnost učitele/jeho povaha silně ovlivňuje autoritu, ale vlastnosti, které dále zmínily se převážně shodovaly, ale v některých případech se naopak lišily. Učitel jako vzor byla častou zmínkou a všechny respondentky věří, že učitel by měl být příkladem žáků a pokud tomu tak není, autorita slábne a s ní prestiž učitelské pozice. Spravedlnost se ukázala být jednou z nejdůležitějších vlastností, jaké učitel může mít, jako další se jednalo o odbornost učitele v předmětu a empatie vůči žákům. Naopak sebevědomí se ukázalo být méně důležité v porovnání se zmíněnými vlastnostmi.

6.3.3 Ztráta autority

Třetí kategorie se zabývá faktory, které oslabují autoritu a v krajním případě i ztrátou autority. Karolína (2) „*Pokud jsem měla pocit, že to ve třídě nějak nefunguje, tak jsem s žáky mluvila a situaci řešila*.“ Andrea (4) se vyjádřila ke ztrátě autority takto: „*Takové situaci si*

nejsem vědoma.“ Denisa (3) je začínající učitel, takže věří, že autoritu si stále ještě buduje: *„Asi neučím tak dlouho, takže nestalo, spíše si ji na základě zkušeností stále buduji.*“ Ale Věra (5) jako jediná autoritu ztratila, ale přesný moment si vybavit nedokáže. Věra (5) je učitelem – expertem a zmínila se o svých začátcích: *„Možná v začátcích učitelské kariéry.*“

Respondentky se také vyjádřily k faktorům, které mohou autoritu oslabovat. Hana (1) řekla, že autoritu oslabuje: *„...když učitel pořád křičí, řve,*“ což navazuje na nucenou autoritu, která podle učitelů podryvá samotnou autoritu. Karolína (2) řekla: *„Určitě to bude nejistota, malé sebevědomí, zmatenost, nepřipravenost a podobně.*“ Denisa (3) zmínila jako hlavní důvod oslabení autority nevzdělanost/neodbornost: *„...určitě nevzdělanost v oboru, protože pokud učitel neví, o čem mluví nebo nemá svůj předmět perfektně naučený a žák se ho na něco zeptá a učitel neví, žák u něj ztrácí respekt.*“ Andrea (4) měla jiný názor a více se zaměřila na well-being učitele: *„Zdravotní problémy psychického rázu mohou oslabovat autoritu učitele.*“ Věra (5) řekla, že až přehnaně kamarádský vztah oslabuje autoritu: *„...žáci ho dostatečně nerespektují, jelikož si s nimi nenastavil žádné nebo pouze malé hranice,*“ a poté dodala další faktory: *„Nesmělost, nerozhodnost, bezradnost a na druhou stranu vznětlivost, popudlivost, náladovost, nadřazenost.*“

Čtyři respondentky odpověděly, že nikdy autoritu neztratily nebo se jednalo pouze o krátkou chvíli během hodiny, kdy si během té samé hodiny znovu získaly autoritu zpět. Odpovědi respondentek nám odhalily, jaké faktory podle nich oslabují autoritu. Zmínily mnoho možností, častěji se vyskytovala nejistota, nerozhodnost, nevzdělanost/neznalost a jedna respondentka dokonce dodala i psychické zdraví učitele, které může ovlivňovat jeho přístup k žákům. Například syndrom vyhoření, který může zapříčinit učitelův nezáměr o výuku, a to může vést ke zmíněným negativním vlastnostem. Tyto zmíněné negativní vlastnosti patří podle Vališové¹⁰ (1998) mezi nejčastější faktory, které oslabují autoritu. Další respondentka dodala zdárně pozitivní vlastnost, ale převedla ji do extrému – přátelskost. Pokud učitel je přehnaně kamarádský s žáky, může to vést k oslabení jeho autority, protože nemá s žáky nastavené dostatečné nebo žádné hranice.

¹⁰ Viz 3.2.2 Ztráta autority.

6.3.4 Budování autority

Čtvrtá kategorie se zabývala budováním autority a na rozdíl od předešlé kapitoly rozebírá faktory, které autoritu posilují. Podle respondentek při budování autority hrají velkou roli zkušenosti, které přichází s věkem. Respondentky se hodně zaměřily na začínající učitele a jak pro ně mohou být začátky náročné. Hana (1) „*Já si myslím, že to přichází s věkem. Zastupující učitelé to mají rozhodně těžší, také začínající učitelé, kteří si ty první tři roky myslí, že děti budou sedět a hltat dějepis, protože to je zajímavé a mě to baví... je to těmi zkušenostmi. První tři roky zkušenosti nabývá a pak to nějakým způsobem zpracovává. A pedagogem expertem se stane po 5ti letech.*“ Hana (1) zde uvádí 5 let jako dobu, kdy učitel bývá označován za začínajícího učitele, tato hranice je, ale u každého autora stanovena trochu jinak.¹¹ Karolína (2) zdůrazňuje, že: „*...vše záleží na zkušenostech,*“ když hovoříme o budování autority, dodala „*myslím si, že to je celkově praxí a zkušenostmi.*“ Denisa (3) také několikrát uvádí, že: „*...velkou roli určitě hrají zkušenosti.*“ Andrea (4) popisovala, vlastnosti, které pomáhají učitelovi při budování autority a řekla, že: „*...dosti pomáhají zkušenosti.*“ Věra (5) také věří, že zkušenosti jsou velmi důležité: „*...zkušenosti, ty velmi napomáhají s budováním autority.*“

Další faktory, které pomáhají při budování autority podle respondentek jsou dodržování pravidel a uznání chyby. Podle Karolíny (2) je potřebné: „*...dodržovat stanovená pravidla a neměnit je, aby žáci neměli pocit, že já pravidla nerespektuji. To samé vyžadují od svých žáků.*“ Denisa (3) má podobný názor, kdy věří, že je důležité: „*...nastavení nových pravidel, které se budou dodržovat,*“ a „*v případě porušení [pravidel] přijmout trest.*“ Co se týká uznání chyby, tak Denisa (3) zdůrazňuje, že je důležité chybu uznat, a to napomáhá budování její autority: „*Umím se omluvit, pokud udělám ve výuce nebo ve svém úsudku chybu.*“ Věra (5) vyjádřila podobný názor na budování autority: „*Spiše vnímám nějakou chybu, kterou jsem udělala, pojmenuji si, co se nepovedlo a snažím se toho později vyvarovat.*“

Respondentky se zde více obracely na začínající učitele a jejich nedostatek zkušeností, a proto zkušenosti pokládají nejdůležitějším faktorem. Tyto zkušenosti nabitě během let jim

¹¹ Viz 2.4.1 Vývoj profesní dráhy učitelů.

pomáhají poučovat se z chyb a znovu je neopakovat. S tím souvisí další dva kódy, které se často vyskytovaly, a to dodržování pravidel a uznání chyby.

6.3.5 Výchovné prostředky

Pátá kategorie se zaměřuje na výchovné prostředky – tresty a odměny. Výchovné prostředky jsou využívány k udržení kázně žáků ve třídě, ale zároveň k vyjádření pochvaly od učitele. Všechny respondentky nějaký typ výchovných prostředků využívá, nejdříve se zaměřím na tresty. Hana (1) a Denisa (2) zmínily, že obě používaly tresty spíše na začátku své učitelské kariéry, Hana (1) dokonce považuje použití trestů dnes za „*osobní prohru, protože člověk už se někam posune a je to těmi zkušenostmi.*“ Karolína (2) řekla, že: „*...pokud někdo nefunguje, pak podle pravidel má postih, a to jsou poznámky.*“ Andrea (4) naopak využívá poznámky pouze „*...v krajním případě.*“

Existují různé formy trestů a jedním z nich je práce navíc, kterých využívala dříve Denisa (3), ale Andrea (4) jich využívá i dnes. Denisa (3) řekla: „*Pokud jsem opakovaně žáka napomínala, dostal příklady navíc. Pokud zlobil znovu, dostal jich ještě více. Pokud ještě v tu hodinu zlobil, musel přinést úkol i podepsaný rodiči. Byl to bič na mě, protože jsem do musela nosit vždy nějaké příklady navíc, ale fungovalo to. Stačilo párkrát dát tento úkol, pak už v hodině jen sdělit: „chceš 30 příkladů za trest?“ A byl klid.*“ Andrea (4) řekla: „*Pokud přijde na trest, tak je to v podobě samostatné práce v zadní části třídy...*“ A Věra (5) využívá slovní hodnocení: „*...projevení zklamání z žákovy práce, negativní hodnocení, samozřejmě ne ve smyslu ponížení a zesměšnění, ...*“

Na opačné straně jsou odměny, Hana (1) řekla: „*Já třeba hodně používám slovíčka děkuji a prosím, takže když po žácích něco chci například, aby něco přečetli, tak je poprosím a poděkuji jim. Myslím si, že ty děti si toho váží a oceňují to,*“ pouhé vyjádření díky a vděčnosti může být bráno jako odměna. Karolína (2) se vyjádřila k odměnám takto: „*Když vše funguje, tak jsou odměny, převážně tedy využívám pochvaly,...*“ Věra (5) také využívá pochvaly: „*Jako odměny používám pochvaly, kladné hodnocení, funguje i projevení zájmu o žáka v jeho úspěších mimo školu, třeba: „Test jsi zvorál, jak dopadly závody/zápas o víkend?“*“ Denisa (3) využívá odměny za povinnosti navíc: „*Momentálně se chystám odměnit žáky,*

kteří se starají o třídní knihu či mají nějakou povinnost navíc. “ Andrea (4) využívá „odměny v podobě jedničky za aktivitu v hodině, u menších dětí razítka. “

Nejfrekventovanějším trestem, který využívají naše respondentky je poznámka. Respondentky znovu zmínily začínající učitele a jak dříve využívaly tresty více než dnes a znovu toto tvrzení můžeme propojit se zkušenostmi. Podle komparace Denisy (3) a Andrei (4) můžeme vidět rozdíl mezi dvěma začínajícími učiteli, kdy Denisa (3) učí o rok déle než Andrea (4). Denisa (3) už práci navíc jako trest nevyužívá, kdežto Denisa (4) stále ano. Zde je vidět, proč je určování hranice začínajícího učitele, tak náročná. Jde o velmi individuální proces a vývoj.

Respondentky nejčastěji využívají jako odměny pochvaly a slovní hodnocení. Pouze jeden respondent využívá odměny v podobě známek nebo razítek.

6.3.6 Složení třídy

Šestá kategorie se zabývá složením třídy a jak může ovlivnit autoritu učitele. Složení třídy ovlivňuje klima třídy (Kyriacou, 2004), zároveň tak i autoritu a učitelovo postavení ve třídě. Ale jedna respondentka s tímto tvrzením nesouhlasí, Karolína (2) tvrdí, že: *„Já osobně takové rozdíly ve třídách nepociťuji...“*

Ostatní respondentky věří, že složení třídy ovlivňuje jejich autoritu aspoň nějakým způsobem. Hana (1) se vyjádřila k pohlaví, zdatnosti žáků, a dokonce i k sociálně slabším žákům: *„Z genderové stránky je to velmi důležité. Je dobré, když to je půl na půl. Vše, co je navíc má svá negativa a také, jak se tam sejdou chytré děti, problémové děti i sociálně slabší děti. ... Špatné je, když jsou ve třídě hodně široce rozevřené nůžky, kdy na jedné straně máme velmi chytré děti a na druhé straně pět propadajících a není tam ten klasický střed.“* Denisa (3) se spíše zaměřila na vztah rodič a učitel: *„Převažuje-li třída nevychovaných dětí, kde je rodič ještě podpoří, tak může strhnout ještě nějaké děti na svou stranu a pak to může být těžké pro učitele.“* Andrea (4) řekla: *„Já osobně raději učím spíše v „holčičích třídách“, protože klima třídy je takové klidnější. Ale nejlepší asi je, když je třída rozdělena půl napůl, což se bohužel moc nestává.“* Věra (5) řekla: *„Se skupinou kluků je to těžší než se skupinou*

dívek. Děti různých společenských vrstev si do školy přináší jinou výchovu, jiné možnosti, jiné nadšení. “

Dalším faktorem složení třídy je věk žáků, který hraje pro většinu učitelů velkou roli. Karolína (2), ale znovu nevidí důvod, jak může věk žáků ovlivňovat její autoritu: *„co se týká věku žáků, tak s autoritou nemám problém v žádném ročníku.“* Ostatní respondentky, ale mají jiný názor. Respondentky měly i porovnat, zdali se jim učí lépe v 6. či 9. ročníku, tato otázka je propojena s věkem žáků, proto budou výsledky spojeny dohromady. Hana (1) řekla: *„V šesté třídě jsou žáci často ještě takoví hraví, upřímní, milí. Mám ráda, když si je vedu od šesté třídy až do deváté třídy a oni už vědí, co já po nich požaduji a co si mohou dovolit a v deváté třídě už si to užívám.“* Denisa (3) má velice podobné zkušenosti: *„...raději chodím do devítek. Známe se léta, víme, co jeden od druhého očekávat. Více si mohu dovolit svůj humor, protože už mě znají,“* a ještě dodala: *„V šesté třídě se poznáváme. Svůj humor zavádím pozvolna, protože mě neznají a nerada bych někomu ublížila a možná jsou i malí a něco třeba nepochopí.“* I Andrea (4) vidí tuto situaci podobně: *„Vzhledem k tomu, že 6. třída přichází z 1. stupně, kde je zpravidla učil jeden učitel, tak si musí druhostupňový učitel hned na začátku zavést přesná pravidla a s žáky se navzájem poznat.“* Věra (5) řekla: *„...s autoritou nemám problém. Obecně se jinak chováme k dětem různého věku. Podle mě rozdíl mezi 6. a 9. ročníkem není tak velký, u mladších převládá hravost u starších pochopení jejich pubertálních problémů.“*

Rovnoměrné rozdělení tříd podle veškerých kritérií (pohlaví žáků, různé společenské vrstvy, počet žáků se speciálními potřebami, inteligence a zdatnost žáků) je podle respondentek ideální, ale tato situace se bohužel moc často nevyskytuje. Většina tříd je nerovnoměrně rozdělených a pak vznikají velké mezery mezi žáky a učiteli to ztěžuje edukaci žáků. Andrea (4) a Věra (5) se shodly, že obě raději učí ve třídě, kde převažují dívky, jako důvod udaly, že klima třídy je klidnější.

Když se zaměříme na věk žáků, konkrétněji na 6. a 9. ročníky, respondentky se shodly, že nejlepší situace nastává, když si mohou vést třídy od 6. až do 9. ročníku. Jako hlavní důvody udaly, že z žáků vytvoří vztah a vědí, co si mohou navzájem dovolit.

6.3.7 Současný status učitele

Poslední sedmou kategorií je současný status učitele a tato kategorie se zaměřuje na to, jak učitelé vnímají svou pozici ve společnosti a zdali se prestiž této pozice změnila oproti minulosti. Hana (1) věří, že: *„V minulosti učitel měl rozhodně větší autoritu, ale myslím, že teď v poslední době, jak se zvýšil plat učitelů a momentálně i ta doba, jak je nejistá, tak se ten status poměrně lepší, jakože i mladí lidé mají zájem o učitelství, i ty peníze vypadají rozumně.“* Karolína (2) měla podobný názor: *„Status učitele je velmi postižen dnešní dobou, pohledem na školství a vzdělávání, ale myslím si, že v posledních letech se to zlepšuje, ale kovidová doba tomu moc nepřispívá.“* Následně dodala, proč tato doba nepřispívá prestiži učitelské pozice: *„Rodiče mají pocit, že nic neděláme a že zároveň žákům zadáváme moc práce, takže moc nevím, co si z těchto reflexí odnést.“* Denisa (3) řekla: *„Určitě je autorita jinde, než když chodili do školy naši rodiče. Co řekl učitel, to bylo svaté. To dnes už to ve škole tolik nevidáme.“* Andrea (4) se spíše zaměřila na rodiče: *„Často je tento status „podkopáván“ ze strany rodičů, kteří si občas myslí, že je naším úkolem děti i vychovávat. To sice ano, ale převážná část výchovy je úkolem rodičů, ne školy. Rodiče také často nespolupracují a zastávají se svých dětí, i když neprávem a často i sami lžou.“* Věra (5) také vysvětlila problematiku se zaměřením na rodiče: *„V očích dětí se to podle mě až zase tolik nemění. Horší je to u některých rodičů, a tím pádem i u jejich dětí. Obecně ve společnosti je to pořád stejné.“*

Většina respondentek se shodla, že učitelská pozice si postupně znovu nabírá svou prestiž, ale věří, že v minulosti byla autorita učitele více uznávána. Toto může souviset s dostupností znalostí, kdy dříve byl učitel jeden z mála zdrojů vědomostí a lidé se ho více vážili. Důvodem pro zlepšování prestiže je i podle respondentek zvýšení platu učitelů a tím pádem i zvýšený zájem o tuto pozici. Dvě respondentky se zaměřily spíše na rodiče a jakým způsobem mohou podryvat jejich autoritu v očích dětí, tím že shazují učitele. Děti všeobecně napodobují své rodiče, protože je považují za své vzory a pokud rodič nadává na učitele doma, tak dítě tyto názory převezme a šíří je dál ve třídě.

Závěr

Cílem této práce bylo zjistit, jak vybrané učitelky 2. stupně ZŠ vnímají svou autoritu a jaké faktory jejich autoritu ovlivňují. Také se zaměřuje na faktory, které autoritu učitele oslabují a které naopak pomáhají jeho autoritu budovat. Zároveň bylo i cílem práce zjistit, jak učitelky vnímají svou autoritu vzhledem k současnému statusu učitele ve společnosti. K výzkumu bylo využito dvou výzkumných metod, nejdříve kvantitativní pomocí dotazníkového šetření. Tato první část výzkumu sloužila jako pilotní studie, a následovala druhá kvalitativní metoda ve formě polostrukturovaných rozhovorů s učiteli 2. stupně ZŠ, tato metoda byla hlavní částí výzkumu.

Kvantitativní výzkum měl za cíl zjistit, jak učitelky vnímají svou osobnost a jak by podle nich měl vypadat „ideální učitel“. Data kvantitativního výzkumu byla porovnána mezi sebou a můžeme upozorovat velice podobné výsledky mezi profilem osobnosti učitele a profilem „ideálního učitele“ až tedy na to, že osobnostní vlastnosti „ideálního učitele“ byly na vyšší úrovni, což může naznačovat, že si učitelky myslí, že je stále důvod se zlepšovat a dále rozvíjet. Výsledky z kvantitativního výzkumu byly využity k lepšímu pochopení a interpretaci výsledků z kvalitativního výzkumu, převážně u osobnostních vlastností učitele, kdy odpovědi respondentek spolu často korelovaly.

Kvalitativní výzkum probíhal on-line vzhledem k současné situaci, naštěstí jsem měla možnost pracovat s aktivními učitelkami, které mi vyšly vstříc a rozhovory podstoupily on-line. K interpretaci jsem využila techniku „vyložení karet“, která mi umožnila poukázat na různorodé odpovědi respondentek.

Jednou z prvních otázek bylo, jak učitelky vnímají autoritu a jestli by se mohly pokusit ji vlastními slovy vysvětlit. Respondentky se shodly, že autorita je zasloužený vzájemný respekt, také často zmiňovaly přirozenou autoritu a jak je důležitá oproti nucené autoritě, která je nevhodná. Všechny respondentky se shodly, že autorita je nepostradatelným faktorem v edukaci, a proto je nutné si ji budovat. Dále se shodly, že osobnost učitele je zásadním faktorem při vytváření a budování autority, což navazuje na názor, že učitel by

měl být vzorem pro žáky, se kterým také souhlasily všechny respondentky. Nejprominentnějšími osobnostními vlastnostmi učitele byly zvoleny spravedlnost, odbornost a empatie.

Co se týká faktorů, které oslabují autoritu, tak nejvíce byla zmiňována nejistota, nerozhodnost a nevzdělanost/neznalost. Ztrátu autority zažila pouze jedna z učitelek ve svých začátcích učitelství. Ostatní učitelky se domnívají, že autoritu nikdy neztratily nebo pouze na krátkou dobu (např. během hodiny) a hned si ji získaly zpět. Zajímavým zjištěním bylo, když jedna z respondentek uvedla přátelskost jako negativní vlastnost, ale v tomto případě se jednalo o až přehnanou přátelskost, kdy učitel ztrácí autoritu kvůli nenastaveným hranicím.

Dalším velkým tématem byli začínající učitelé, kteří byli zmíněni v kontextu nedostatku zkušeností a těžkých začátků. S tím souvisí, že některé respondentky spíše využívaly tresty na začátku své kariéry nežli dnes. Podle respondentů jsou výchovné prostředky učiteli používány převážně k udržení kázně ve třídě. Proto je více využívají začínající učitelé, aby si vybudovali autoritu u žáků. Trest, který učitelé používají nejčastěji je poznámka, ale respondentky zmínily i negativní hodnocení, práce navíc a nejpoužívanější odměnou je pochvala a dále byly zmíněny razítka nebo jedničky.

Předposledním tématem bylo složení třídy, a jak ovlivňuje učitelovu autoritu a jestli vůbec ji ovlivňuje. Čtyři z pěti respondentek věří, že složení třídy má podstatnou roli při budování autority, shodly se, že ideální by bylo mít rovnoměrně rozdělené třídy, ať už se jedná o pohlaví, zdatnost/inteligenci žáků nebo různé společenské vrstvy. U většiny respondentek hraje věk žáků ve třídě také velkou roli a když měly porovnat, jak se jim učí v 6. a 9. ročnících, znovu se shodly čtyři z pěti, že jim vyhovuje, když mohou vést třídu celý 2. stupeň, protože si s žáky vytvoří vztah a navzájem vědí, co si mohou dovolit. Zmínily, že na začátku v 6. ročnících si nastaví pravidla a hranice a v 9. ročnících „sklízí plody své práce“.

Posledním tématem byl současný status učitele, kde většina respondentek měla optimistický pohled na budoucnost a věří, že se status a prestiž učitelské pozice zlepšuje, ale podle nich

v minulosti byla tato pracovní pozice více vážená. Autorita je nepostradatelnou součástí edukačního procesu a učitelé si její váhu uvědomují.

Seznam použitých informačních zdrojů

- Auger, M. -T., Boucharlat, C. (2005). *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Portál.
- Bedrnová, E., Nový, I. (2001). *Moc, vliv, autorita*. Management Press.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele* (Vyd. 2). Portál.
- Doulík, P. (2016). *Vybrané základy metodologie pedagogického výzkumu: (se cvičeními)*. Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem.
- Felder, R. M., Silverman, L. K. (1988). Learning and Teaching Styles. *Engineering education*, 78(7), 674–681.
https://www.researchgate.net/publication/257431200_Learning_and_Teaching_Styles_in_Engineering_Education
- Fenstermacher, G. D., & Soltis, J. F. (2008). *Vyučovací styly učitelů*. Portál.
- Fleming, N. D., Mills, C. (1992). Not Another Inventory, Rather a Catalyst for Reflection. *To Improve the Academy*, 11(1), 137-155.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.3998/tia.17063888.0011.014>
- Fontana, D. (2003). *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele* (Vyd. 2). Portál.
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu* (2., rozš. české vyd). Paido.
- Gordon, T. (2015). *Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*. Malvern.
- Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Grada.
- Hrabal, V., Pavelková, I. (2010). *Jaký jsem učitel*. Portál.
- Jedlička, R., Kořá, J., Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Grada.
- Kern, H. a kol. (2006). *Přehled psychologie* (Vyd. 3). Portál.
- Kohout, K. (2007). *Základy obecné pedagogiky* (Vyd. 2). Univerzita Jana Amose Komenského Praha.

- Kyriacou, C. (2004). *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování* (2. vyd). Portál.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Portál.
- Matějček, Z., Pokorná, M. (1998). *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. H+H.
- Pařízek, V. (1996). *Základy obecné pedagogiky*. Pedagogická fakulta UK.
- Paterson, K. (1996). *Připravit, pozor, učíme se!: jak vzbudit zájem žáků o učení*. Portál.
- Průcha, J. (2015). *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru* (4. aktualizované vydání). Portál.
- Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika* (Šestá, aktualizované a doplněné vydání). Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7. aktualiz. a rozš. vyd). Portál.
- Strouhal, M. (2013). *Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Grada.
- Švaříček, R., & Šedová, K. a kol. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Portál.
- Vališová, A. (1998). *Autorita jako pedagogický problém*. Karolinum.
- Vališová, A. (2002). *Asertivita v prostředí rodiny a školy: pedagogické a psychologické problémy v teorii a praxi*. ISV.
- Vališová, A. (2008). *Jak získat, udržet a neztrácet autoritu*. Grada.
- Vališová, A. (2013). *Autorita učitele v multidimenzionálním kontextu* [Odborný informační materiál]. <https://docplayer.cz/7143590-Autorita-ucitele-v-multidimenzionalnim-kontextu.html>
- Vališová, A. a kol. (1999). *Autorita ve výchově: vzestup, pád, nebo pomalý návrat*. Karolinum.

Vališová, A. a kol. (1999). *Autorita ve výchově: vzestup, pád, nebo pomalý návrat*. Karolinum.

Vališová, A. a kol. (2011). *Autorita a proměny jejího pojetí v edukačním prostředí*. Nakladatelství Karolinum.

Vališová, A. a kol. (2012). *Autorita v edukační a sociální práci*. Univerzita Pardubice.

Vališová, A., Kasíková a kol., H. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Grada.

Vašutová, J. (2002). *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi : [podkladový materiál pro studenty kombinované formy doplňujícího pedagogického studia]*. Univerzita Karlova.

Přílohy

Příloha 1 – Tabulka „profil osobnosti“ a „ideální učitel“

	3	2	1	0	-1	-2	-3	
<i>přátelský</i>								<i>nepřátelský</i>
<i>optimistický</i>								<i>pesimistický</i>
<i>rozhodný</i>								<i>nerozhodný</i>
<i>nezávislý</i>								<i>závislý</i>
<i>odpovědný</i>								<i>neodpovědný</i>
<i>mnohmluvný</i>								<i>málomluvný</i>
<i>aktivní</i>								<i>pasivní</i>
<i>samostatný</i>								<i>nesamostatný</i>
<i>otevřený</i>								<i>uzavřený</i>
<i>odvážný</i>								<i>bojácný</i>
<i>sebejistý</i>								<i>nejistý</i>
<i>hravý</i>								<i>vážný</i>
<i>vřelý</i>								<i>chladný</i>