

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Autorita učitele sekundární úrovně vzdělávání v rámci distanční výuky
The authority of a secondary education level teacher throughout remote learning

Ondřej Kopecký

Vedoucí práce: PhDr. Ivo Syřiště Ph.D.
Studijní program: Specializace v pedagogice
Studijní obor: B AJ-PG

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Autorita učitele sekundární úrovně vzdělávání v rámci distanční výuky potvrzuji, že jsem ji vypracoval 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, 11.7. 2022

Přál bych si poděkovat vedoucímu práce PhDr. Ivu Syřiš'ovi, Ph.D. za pomocné rady a usměrňování při psaní této práce, také děkuji svým rodičům, jenž mně poskytli možnosti ke studiu a nekonečnou podporu.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zaměřuje na proměny ve vnímání autority učitele působícího na druhém stupni základní školy nebo střední školy v rámci kontextu pandemické nouzové distanční výuky z retrospekce učitele. Cílem práce je zjistit, jak se v průběhu období nouzové online výuky autorita učitele vyvíjela, zdali došlo k jejímu oslabení, nebo posílení.

Teoretická část práce je věnována souhrnu poznatků o autoritě, zejména od autorů působících v pedagogické odborné sféře, dále pak psychologické. Součástí teoretické části je obecné pojetí autority, autority v pedagogické rovině, a i determinanty vedoucí k utvoření osobnosti schopné či predisponované k nošení autority, zvláště v pedagogickém kontextu.

V praktické části je stanovena hypotéza, ta je otestována pomocí výzkumného šetření. Sběr dat pro výzkum byl realizován pomocí kvantitativní metody, dotazníku zaměřeného svými otázkami na respondentovu anamnézu tohoto období online vyučování, zejména na jeho usouzení o své autoritě a kázni, u nichž byl úpadek předpokládán.

KLÍČOVÁ SLOVA

distanční výuka, online, autorita, kázeň

ABSTRACT

This bachelors' thesis focuses on the changes in the perception of a secondary education level teacher's authority as per teacher's retrospection during the context of emergency remote learning brought about by the pandemic. The aim of the thesis is to find out how teacher's authority had developed throughout the period of emergency online learning, whether it had been diminished or reinforced.

The theoretical section of the thesis is dedicated to a summarization of findings on authority, namely those from authors working in the domain of education. The theoretical part comprises the concept of authority in general, authority in the context of education and psychology thereafter and also includes determiners leading to what constitutes a personality able to or predisposed to holding, embodying authority, especially from the point of view of the branch of education.

The practical part contains an established hypothesis, which is then tested via research inquiry. The data collection process was realized through the means of the quantitative method of research, a survey whose questions focused on the respondent's anamnesis of this period of online teaching, specifically on their judgment of their own authority and their class' discipline, wherein degradation was presumed.

KEYWORDS

remote learning, online, authority, discipline

Obsah

Úvod	8
Teoretická část	9
1 Autorita	9
1.1 Definice termínu autorita	9
1.2 Dynamika autority v interpersonálních interakcích	11
1.3 Druhy autority	11
1.4 Kvalita autority	13
1.5 Zdroje autority	14
2 Autorita v edukační rovině	15
2.1 Konflikt autority s liberálními principy současného školství	15
2.2 Historické a současné vnímání autority v pedagogické profesi	17
3 Determinanty autority učitele	19
3.1 Osobnost učitele	19
3.1.1 Struktura osobnosti učitele	20
3.1.1.1 Motivace k učitelskému povolání	21
3.1.1.2 Charakterově-volní vlastnosti	21
3.1.1.3 Seberegulační vlastnosti	22
3.1.1.4 Dynamické vlastnosti, temperament	22
3.1.1.5 Výkonové vlastnosti, speciální schopnosti dovednosti učitele	23
3.2 Profesní kompetence	24
3.3 Kázeň	25
3.4 Asertivní jednání	26
3.4.1 Asertivní model výchovy	27
4 Komunikace a vyučování v online prostředí	30

4.1	Komunikace face-to-face a komunikace po internetu	30
	Praktická část.....	32
5	Cíle výzkumu a hypotéza	32
5.1	Metoda výzkumu	32
5.2	Výběr výzkumného vzorku.....	33
5.3	Získaná data z výzkumu	33
5.3.1	Položka č. 1: Pohlaví respondentů.....	34
5.3.2	Položka č. 2: Počet let působení v učitelství.....	34
5.3.3	Položka č. 3: Úroveň vzdělávání	35
5.3.4	Položka č. 4: Oslabení autority.....	36
5.3.5	Položka č. 5: Posílení autority	37
5.3.6	Položka č. 6: Vzdělávání kázeňských prohřešků	37
5.3.7	Položka č. 7: Pokles výskytu kázeňských prohřešků	38
5.3.8	Položka č. 8: Stanovení speciálních pravidel chování.....	38
5.3.9	Položka č. 9: Regulace kázně	40
5.3.10	Položka č. 10: Důraz na spolupráci s rodiči	42
5.3.11	Položka č. 11: Oslabení autority v očích rodičů žáků	42
5.3.12	Položka č. 12: Posílení autority v očích rodičů žáků.....	43
5.3.13	Položka č. 13: Platforma k zprostředkování výuky online.....	44
5.3.14	Položka č. 14: Digitální gramotnost faktorem změny vnímání autority.....	45
5.3.15	Položka č. 15: Vyžadování zapnutých webkamer	46
5.3.16	Položka č. 16: Vliv zapnutých webkamer na kázeň	47
5.3.17	Položka č. 17: Pohlaví edukantů faktorem neukázněnosti	48
5.4	Vyhodnocení dat výzkumu	48
	Závěr.....	50

Seznam použitých informačních zdrojů	52
Seznam příloh	54

Úvod

Autorita obecně pozbyla důsledkem geopolitických situací a ideologií, které poznamenaly minulé století katastrofami, z perspektivy širší společnosti smysl a užitečnost, ba dokonce je slepě odsuzována a nabyla tak nedůvěryhodného charakteru i přes tu skutečnost, že je autorita integrálním, neodmyslitelně provázaným faktorem lidského života nepřesáhne-li důvěra a moc jí uložená rozumné meze a zachová se vůči ní zdravá skepse.

Tato práce se zaměřuje na už takto patologicky zpochybňovanou autoritu v pedagogickém kontextu, tedy autoritu učitelskou, konkrétně v rámci distanční výuky, do které byly školy z důvodu zavedení nouzových opatření v březnu 2020 povinny přestoupit. Práce se soustředí na otázku, jak se autorita učitele v distanční online výuce proměnila, případně pokud vůbec došlo k její změně.

Dvě části práce sestávají z teoretické a praktické, z nichž dříve uvedená se skládá z podkladů s tématem spjatých, tedy autoritou obecně, posléze v pedagogickém kontextu, její typologií i historií. Dále do teoretického korpusu spadají i determinanty učitelovy autority, kázeň i komunikace a vyučování online kontrastované s normálními formami. V praktické části se kvantitativní výzkum orientuje na sběr dat nutných k zhodnocení předpokládaných změn v autoritě.

Blíže k závěru se práce věnuje stručné sumarizaci poznatků vyplývajících z analyzovaných dat získaných výzkumným šetřením a testování hypotézy.

Teoretická část

1 Autorita

Autorita je tématem všudypřítomným a inherentně spjatým s lidským životem, neboť se již od počátku ontogeneze člověk jakožto jedinec ocitá v rámci nějakého hierarchického uskupení ostatních jedinců, tj. ocitá se v kongregaci, kde je jeho biologickým imperativem napříč jeho vzrůstem podvolit se direktivám nejbližší možné osobě zastupující roli autoritativní figury. V tomto příkladě se jedná o nukleární rodinu, ve které se zpravidla a optimálně nachází manžel a manželka – otec i matka, kteří právě tuto funkci plní a skrze své direktivy směřují své ratolesti od nežádoucích počínání, která by je mohla v jakékoliv míře ohrozit, ale také v nich kultivují vzorce chování, které napomáhají jejich pozdější integraci do širší společnosti, pokládají tedy základy pro další stádia socializace.

V ostatních stádiích ontogeneze jedinec usiluje o vlastní integraci do dalších variací podobných hierarchických uspořádání, v nichž nezanedbatelnou konstantou je střetnutí se s cizím člověkem, kterému autorita náleží. Může se jednat o běžnou sociální skupinu založené na familiárních vztazích, o strukturu v rámci pracovní činnosti nebo i o společnost jakožto snad nejkompexnějším systém, ve kterém se individuum nachází. Víceméně každý z těchto příkladů je konstituován hierarchií pozic, kterým náleží určitý stupeň autority, od které se očekává být s to udržet správný chod skrze vedení kolektivu, čímž zároveň automaticky zamezuje destabilizaci a, v krajních případech, kompletní dezintegraci celku.

1.1 Definice termínu autorita

Termín autorita je doposud poněkud vágně definován. V současnosti se člověk může setkat s takovými prisouzenými významy, které nejsou vzájemně kompletně kongruentní, v odborné literatuře se jedinec setká totiž s různými perspektivami a paradigmaty, která v rámci svých účelů tento termín pojímají odlišnými způsoby. Neexistuje striktně formalizované, interdisciplinární vymezení pro tento pojem, avšak lze najít alespoň definice s určitou mírou příbuznosti prvků.

Ve vědeckém oboru pedagogiky zní několik definic takto: dle pedagogického slovníku je autorita vymezena jakožto „*Legitimní moc. Moc uplatňovaná v souladu s hodnotami těch,*

kdo jsou ovládání, jim přijatelnou formou, která si získala jejich souhlas.“ (Průcha et al., 2009, s. 25)

A. Vališová formuluje definici autority a pojímá ji *„jako významnou formu uskutečňování moci, která je založena na více či méně obecném uznání oprávněnosti, legitimacy, vlivu určité osobnosti, instituce nebo skupiny.*“ (Vališová, 1998, s.14)

Dodatečně poukazuje na původní význam tohoto pojmu. Etymologickým bádáním lze dohledat latinského původce termínu – *auctoritas*, které znamená *„kromě jiného také podporu, záruku, jistotu, spolehlivost, hodnověrnost i mnohé další pozitivní významy.*“ Dále podotýká souvztažnost se slovy *auctor* i *augó* – *„Příbuzné slovo auctor představuje kromě jiného napomahatele, podpůrce, vzor, příklad, předchůdce. Základ obou slov augó vyjadřuje slovesa podporovati ve vzrůstu, zvětšovati, rozmnožovati, zvelebovati, obohatiti, obdařiti.*“ (Vališová et al., 2011, s. 446) Tento sémantický seznam spíše připomíná autoritu jakožto jedince sofistického charakteru zaručující pouze kvalitní vykonání úkonu, ke kterému je kvalifikovaná, a to s vysokou spolehlivostí, benevolencí a kompetencí. Naopak v těchto starších pojetích více postrádá autorita rozměr moci.

Korelaci mezi autoritou a pravomocemi s odpovědností blíže popisuje V. Pařízek – *„Vyjadřuje právo rozhodovat a znamená moc nad lidmi. V tomto smyslu byla autorita vysvětlována jako vrchnost v širokém slova smyslu, převaha duchovní, morální a právní „nad“, která zavazuje k uznání a podřízení se to, co je pod ním.*“ V rámci edukační reality je učitel nositelem autority, také odpovědnosti za veškerenstvo organizace edukace, přičemž má na výběr z různých způsobů řízení vzdělávání, tj. svou pravomoc může aplikovat až do míry slepé poslušnosti ze strany edukantů, nebo může hájit protikladný přístup a povýšit volná rozhodnutí studentů. (in Vališová, 1998, s. 26-27)

Dle R. S. Peterse je koncept autority neodmyslitelně propojen s formou života řízeného pravidly a je vhodně aplikován v případech, kdy se jedná o vyhodnocení děje či počínání jakožto správným či špatným, jelikož koncept autority předpokládá jakýsi normativní řád, jehož instrumentální hodnota je v životě přínosná, a podle kterého se tak věci zhodnocují. Tento řád je nutné promulgovat, zachovávat a propagovat ve společnosti a předávat jej dalším generacím. Jinými slovy koncept autority by člověku byl nesrozumitelný nebýt představy o tom, že jsou špatné a dobré způsoby toho, jak se člověk má v situacích

chovat. K rozuzlení takových otázek je integrální role nositele autority, neboť se v takových případech apeluje na jeho hlubší znalosti toho, co je a není správné. (Peters, 1966, s. 1-2)

Mimo uvedené příklady definic existuje ještě trojí pojetí autority, „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).“ Autoritou mohou být vyznačeny i neživé abstraktní konstrukty. (Vališová et al., 2011, s. 446)

Nejširší, makroskopické pojetí autority vyjadřuje S. Kučerová – „*autorita je svou podstatou antropologická konstanta, která spoluvytváří pravidla skupinového života, organizační řád skupiny, spolupodmiňuje její biologické přežití, rozvoj jedinců i předávání zkušeností z generace na generaci*“ (in Vališová et al., 2011, s. 446-447) Funkce autority na pozadí civilizačních otázek je nejzjevnější právě v této formulaci, dle mého usouzení.

1.2 Dynamika autority v interpersonálních interakcích

V kontextu sociálních interakcí, příkladně i v běžné konverzaci mezi minimálně dvěma jedinci, lze identifikovat nositele autority a příjemce (recipienta) autority. Nositel autority působí na příjemce, ovlivňuje jej, zatímco nositele autority příjemce uznává za legitimního nositele, a tudíž mu přiděluje v interakci moc. Vnímání autority u nositele je podloženo úctou a respektem nebo strachem ze strany recipienta vůči nositeli. (Vališová & Šubrt, 2004, s. 18-19)

1.3 Druhy autority

Mnoho jedinců pravděpodobně v průběhu svého života mělo tu možnost potkat alespoň dvě osoby, které téměř archetypicky ztělesňují dva časté protiklady autority – např. ve školním prostředí se lze setkat s pracovníkem učitelského sboru, který apeluje v rámci encyklopedického vzdělávacího procesu na svou roli získanou skrze dlouholetá studia, a tudíž odbornost v dané tematické oblasti, za účelem si vydobýt uznání a kázeň od žactva, a to jen z toho principu, že právě ten učitel je pověřen svou zastupovanou rolí, přičemž se může zdát silně přesvědčený, že se jedná snad o jediný způsob, jak si autoritu získat. Oproti němu se žáci mohou střetnout s učitelem, který si kázeň a postavení získá naopak lidským přístupem vůči žákovskému kolektivu a pragmatickým, hodnotnějším způsobem výkladu učiva.

U těchto dvou základních typů učitele (logotropa a paidotropa) dle Caselmannovy typologie (Holeček, 2014, s. 28-31) je možné rozpoznat určité druhy autority vyplývající z jejich pojetí a výkonu pedagogické praxe. Autorita se projevuje v nejedné podobě, je nutno stanovit členění autorů podílející se svými výzkumy na tomto tématu.

Kategorizace autority může být podmíněna dvěma kritérii: genetickým a sociálním. Prvním kritériem se rozumí genetické predispozice jedince k získání autority, přičemž se rozděluje na dvě podkategorie – autoritu přirozenou a autoritu získanou.

Autorita přirozená názvem odkazuje na vrozenou predeterminaci jedince k získání autority, jedná se o osobnostní rysy i temperamentové předpoklady. Autorita získaná taktéž jménem napovídá, že se jedná o nabytí autority skrze jedincovu výchovu, vzdělání, píli aj. v průběhu ontogeneze, přirozená autorita může být opřena o přirozené osobnostní rysy k autoritě přispívající.

Sociální kritérium staví nositele autority do sociálního kontextu a člení autoritu do tří kategorií – dle sociálního statutu, dle prestiže a dle důsledku chování sociálního okolí.

Autorita osobní, autorita poziční a autorita funkční spadají do první kategorie. Autorita osobní líčí endogenní, osobnostní faktory jedince (vlastnosti, schopnosti, dovednosti) na pozadí sociální situace, pomocí nichž se stává autoritou. Autorita poziční vyplývá z pozice jedince uvnitř hierarchie, jedná se o certifikovanou, oficiálně přisouzenou moc. Autorita funkční spočívá ve vykonávání role a kvalitě jejího vykonání.

Dle kategorie prestiže se rozlišují dvě podsekce – autorita formální a autorita neformální. Autorita formální se vyznačuje podobně jako autorita poziční, je vázána na specifické postavení a jemu odpovídající činnost v hierarchii instituce či organizace nedbaje na endogenní charakteristiky individua. Protikladná autorita neformální je podobná autoritě osobní, jedná se o moc svěřenou člověku nezávisle na tom, zdali se jedinec ocitá v pozici v hierarchické struktuře, nýbrž je přidělena na bázi charakteru jedince a jeho odbornosti.

Kategorie důsledku chování sociálního okolí vymezuje další dva typy autority – autoritu skutečnou a autoritu zdánlivou. V případě autority skutečné se jedná o efektivní kooperaci mezi nositelem autority a recipienty vlivu autority i napříč turbulentními

situacemi, naopak autoritě zdánlivé se dostává od podřízeného kolektivu spíše skepse a neochota ke spolupráci.

Mimo tyto kategorie a jejich následné členění se lze setkat se statutární autoritou, charismatickou autoritou, odbornou autoritou a morální autoritou. Statutární autorita je víceméně synonymní s autoritou formální i poziční, charismatická autorita je závislá na endogenních faktorech jedince, tedy na osobnosti, dále pak na sociálních kompetencích, odborná autorita je dána mírou jedincova znalostního korpusu a dovednostmi, a poslední – morální autorita je formována kladným etickým přístupem k sobě i okolí. (Vališová, 2008, s. 42)

Tyto druhy úzce připomínají ideální typologii autority dle sociologa M. Webera. Rozlišil autoritu tradiční, charismatickou a legálně-racionální.

Tradiční autorita se opírá o iracionální dědičné právo o danou pozici nedbaje na to, zdali jedinec zastupující danou roli je kompetentní (např. monarchie), koreluje s poziční a formální autoritou. Legitimitost legálně-racionální autority spočívá v důvěře v platnost systému normativních pravidel zajišťujících nositeli autority právo vydávat direktivy, v porovnání s typologií Vališové se neliší od předchozího typu. (in Vališová, 1998, s. 39)

Tyto dva typy lze zaobalit do kategorie „de iure“, poněvadž se jedná o moc přidělenou podle práva. Oproti tomu existuje kategorie „de facto“, kam spadá charismatická autorita, ta je charakteristická nabytím rozměru osobnostních rysů jedince, jeho pýle, věrohodnosti, úsilí a úspěchů, připomíná autoritu osobní a získanou. V případě charismatické autority se jedná o legitimní moc jak z hlediska právního, tak i osobnostního. (Benn & Peters, 2009, s. 19-20)

1.4 Kvalita autority

Jelikož druhá skupina významů původního latinského znění pojmu autorita je spjatá s vedením, je nutno vědět, co vůbec činí vedení efektivním. Mezi prvky kvalitního vedení patří poznání, úroveň činnosti, dovednosti a schopnosti, výkonnost a mravní vlastnosti.

Poznání se vyznačuje holistickým přístupem k chápání vědy, problematiky, oboru. Obsáhlý znalostní korpus a snahy o průkopnictví odborníka mu přisuzuje autoritu na základě kvality jeho vědomostí a práce. Jsou-li teoretické poznatky pragmaticky aplikovatelné v životě, společnost si je adoptuje a dochází k absorpci do širší kultury.

Tak si od společnosti vědci, umělci, filozofové, duchovní i učitelé získávají úctu a stávají se autoritou ve své specializaci.

Úroveň činnosti, dovedností a schopností je udávána mírou kvality pedagogické praxe. Vysoká úroveň tohoto prvku kvality autority si vyžaduje od učitele schopnost kultivovat zvědavost, podněcovat vyučované k myšlení, způsobilost řešit problémy, organizační kompetence pro vyučování i jeho výborné řízení. Kompromis mezi paidotropickým a logotropickým typem učitele je tedy zlatým středem, neboť musí učitel být přeborníkem v daném předmětu i v pedagogických dovednostech.

Výkonnost je podmíněna odolností vůči zátěži, intenzitou práce, obětavostí vůči ní, profesním nadšením a pracovitostí.

Mravní vlastnosti jsou důležitou determinantou kvality autority, neboť je od nositele autority očekáván příkladný přístup vůči okolnímu světu, je nutné, aby pokrytecky nekázal vodu, když pije víno. Odklon od principů, které stanovuje a požaduje od okolí, podkopává legitimitu jeho autority, a tudíž není posléze shledáván vhodným vedením. Osobnostní soulad s ušlechtilou morálkou u učitele je o to důležitější, jelikož se jedná o profesi spjatou s formováním osobnosti vzrůstajících a imitace je snad nejsilnější metodou integrace nových znalostí i dovedností.

(in Vališová, 1999, s. 28-29)

1.5 Zdroje autority

Tři těžiště zdrojů autority jsou zakotvena v moci vědění, moci postavení a moci osobního kouzla. Toto trojí rozpoložení zdrojů autority již bylo částečně podotknuto a implikováno v předchozích kapitolách – moc vědění zahrnuje odbornou znalost nositele autority, moc postavení souvisí se sociální rolí jedince a jeho pozicí v hierarchii organizace či instituce, a moc osobního kouzla je vázána na sociální kompetence jedince, jeho osobnost a způsob chování, kterým se prosazuje.

Dodatečně je zmíněno, že genetické predispozice mohou u jedince jednak předpokládat vývoj do osobnosti schopné si autoritu získat, jednak mohou okleštit jeho možnosti tak, že jeho schopnostem uvede maximální mezní bod.

(Vališová & Šubrt, 2004, s. 33)

2 Autorita v edukační rovině

Veškerenstvo morálních hodnot a norem je součástí společenského kulturního dědictví. Jak již slovo dědictví napovídá, jedná se o transmisi tohoto étosu společnosti z generace na generaci, při níž je přítomna mladší i starší generace. Ta starší nosí autoritu a skrze socializaci, výchovu usiluje o vštěpení žádoucích norem a hodnot do osobností mladé generace. Do autority jsou tedy tyto vzorce zakotvené a jejím prostřednictvím jsou prosazovány. A. Vališová usuzuje, že autorita je ve výchově inherentní, neoddělitelná, že je tato dynamika přítomná primárně v rodině, posléze ve škole a ve zbytku sfér společnosti, ale právě rodina je v kultivaci zdravého vztahu k autoritě integrálním prostředím a její roli nelze v tomto ohledu nahradit.

Souvislost mezi autoritou a výchovou lze zkoumat z tří perspektiv – makrosociální úroveň, mikrosociální (interindividuální) úroveň a intraindividuální úroveň. Na každé z těchto úrovní se hledí na vztah mezi autoritou a edukací na pozadí hodnot a norem. Úrovně této stratifikace jsou vzájemně propojené a na sobě závislé.

Makrosociální úroveň nahlíží na autoritu a její vztah s výchovou z hlediska celospolečenského. Na mikrosociální úrovni se zužuje rozsah zkoumaných oblastí ve společnosti na školu a rodinu, jedná se o zkoumání jednání v konkrétních situacích. Objektem zájmu intraindividuální úrovně jsou výchovné procesy jedince pro integraci norem a hodnotových orientací, které procesy jsou nejefektivnější a určování vývoje osobnosti, charakteru nebo individuálního jednání jedince.

Z těchto tří úrovní pohledu je pedagogické praxi nejbližší a pro ni nejdůležitější úroveň mikrosociální, poněvadž je v ní zahrnut celek aktivit mezi pedagogy a jimi ovlivňovanou mládeží.

(Vališová, 1998, s. 17-18)

2.1 Konflikt autority s liberálními principy současného školství

Veřejnost zaujímá k autoritě ambivalentní, snad až paradoxní stanovisko, na jednu stranu ji vyžadují a na druhou její legitimitu neuznávají a podkopávají. Podobná dynamika se vyskytuje i ve školním prostředí, ve kterém se za poslední století mínění o autoritě radikálně transformovalo. Tyranida nezdravého autoritářského přístupu byla víceméně

vymýcena, ale s ní i zdravá, rozumná autorita. S nástupem pedocentrismu, povýšením potřeb dítěte a individua samotného nad instituci školy, nastává otázka, zdali autorita má ve škole vůbec své právoplatné místo.

Ve slovech V. Pařízka nalezneme snahu o vyvrácení negativního předsudku proti autoritě: „*Každá výchova je do jisté míry autoritativní v tom, že včleňuje nového člena do dospělé společnosti, učí ho respektovat pravidla, která jsou v zájmu jeho i skupiny.*“ (in Vališová, 1998, s. 25)

A. Vališová ospravedlňuje autoritu na metafoře hry sociálních rolí – abychom mohli jako jedinci vykročit do širšího světa mezi ostatní, musíme se tuto hru naučit hrát. Chceme-li při hraní libovolné hry dosáhnout vítězství, musíme dbát pravidel hry, která udávají strukturu možných sankcionovaných pohybů. Tato metafora je o to více platná v rámci života celistvého, jelikož se vždy budeme setkávat se situacemi, kdy my či cizí člověk budeme jeden od druhého něco požadovat. Pravidlem (s výjimkou altruistického aktu) je, že musíme opětovat službu za to, co si žádáme. Porušení pravidel je hráčským kolektivem neschvalováno a trestáno, neboť hráč počínající si bez ohledu na pravidla aktivně narušuje integritu hry i pro všechny ostatní z hráčů, důsledkem je roztržštěná kooperace.

Vztah v takové hře je utvářen dichotomií vedoucího a následujícího (např. dospělý a dítě, učitel a žák), ti jsou vůči sobě komplementární a jsou v asymetrických pozicích, oba na odlišném stupínku hierarchie. Nerovnoměrnost rozpoložení moci v tomto vztahu neznamena, že se po vedoucím nebude vyžadovat podvolení direktivám přicházejícím z jemu nadřazené pozice. (Vališová, 1998, s. 18-19)

Dovršení autonomie je nezbytné pro vzrůst jedince, na tomto procesu se ale nevyhnutelně setká s nutností přijmout odpovědnost, práva, povinnosti a pravidla, jinak známo jako model tří P. Je od jedince žádáno jednak znát normy, pravidla a požadavky, jednak se jim umět podřídít, s čímž přichází rozpor mezi tím, co se od jedince žádá a co by sám chtěl.

Model tří P sestává z práv, pořádku a povinností. Práva jsou vymezena jako soubor podmínek zaopatřující biologický, psychologický a sociální rozvoj jedince. Pořádkem se rozumí konstantně měnící se kompromisní stav mezi tím, co je po jedinci žádané a co by si

ráčil z vlastní vůle v souladu s jeho právy. Povinnost znamená pro jedince nárok společnosti vůči jedinci, jejichž osvojení je v rámci ontogenetického vývoje jedince obtížné, spadá mezi ně tabu, normy, hodnoty a zákony. (Vališová, 2008, s. 18-19)

Jelikož je cílem proměnit na ostatních závislého jedince v autonomní osobu, je nutné jej proškolit všemi různými k tomuto cíli vedoucími aspekty, což v návaznosti znamená požadavek mentorství, kdy se jedinec podvolí výchově a požadavkům ze strany osoby jeho výchovou pověřenou, jinými slovy je nutné se podvolit autoritě.

2.2 Historické a současné vnímání autority v pedagogické profesi

Napříč historickým vývojem lidstva se autorita výrazně měnila s pokrokem epoch. Autorita centralizovaná do rukou vedoucích osob ať už v menších kmenových seskupeních, či posléze monarchistické instituce, se přenesla na různé formy mocenské organizace, důsledkem bylo rozvrstvení společnosti a dělby práce, různosti činností, a diferenciací řídicích funkcí.

Nová paradigmatata zření světa i člověka, která přišla se vzrůstem vzdělanostní úrovně, přinesla s sebou pojetí jedince jako individua oproštěného od společnosti, s čímž je spojený také důraz na jedince, což zprostředkovává demokratizaci společnosti, svobodu a práva jedince a dobrovolné přijetí autority.

Jelikož v dějinách mnohdy docházelo ze strany vlád k zneužití moci a podvodnému maskování, vydávání takového zneužívání za ospravedlněné z mandátu vládnoucí vrstvy, není divu, že současná situace je charakterizovaná skepsí vůči autoritám celkově. Výsledkem moderní i postmoderní sekularizace a atomizace společnosti je transformace sociálních celků v roztržitěnou mozaiku jednotlivců a porušení návaznosti tradičních hodnot v úrovni biologické (klesající natalita v ekonomicky vyvinutých národech), vztahové (soužití milenců beze sňatku) i sociální (úpadek významu národních států). (Vališová & Šubrt, 2004, s. 33)

20. století bylo v pedagogickém kontextu poznamenáno pedocentrismem a hledáním alternativních výchovně-vzdělávacích modelů. Po 60. letech se důsledkem kulturních nepokojích na protest proti zastaralému pojetí školského vzdělávání začalo jednat o krizi autority. Dosavadní chápání vztahu edukátora s edukantem ve školství začalo být passé a vznikaly nové, radikální koncepce role učitele, tradiční autorita pedagoga byla zavržena.

Autorita školy stejně tak, jako mohla zpřístupnit vzdělání potřebné pro úspěšnou kariéru, mohla i osobám, jimž se ve studiu nedařilo, znepřístupnit vyhlídky na další vzdělání. Kromě toho funkce učitele byla posléze natolik znehodnocena, že se odmítala autorita i legitimní moc učitele celkově. (in Vališová, 1998, s. 50-52)

Po Sametové revoluci v roce 1989 se v českém kontextu projevovaly prvky anti-autoritářského přístupu. Autorita začala být ztotožňována s „něčím, co zavání útiskem, manipulací a co se spojovalo především s neblahými zkušenostmi s komunistickým autoritativním (totalitním) režimem.“ (in Vališová, 1998, s. 92) Veřejnost se nekompromisně naklonila opačným směrem, od absolutního autoritářství k absolutnímu liberalismu. Absence dobromyslné, rozumné autority přetrvává dodnes.

S. Bendl řadí mezi příčiny oslabování autority učitele několik faktorů – feminizace školství, úroveň práce některých učitelů, rozměňování autorit, částečné zdiskreditování školy předchozím režimem a platové podmínky učitelů. (in Vališová, 1998, s. 93)

V případě alternativních škol a jejich liberálním principům vedení vzdělávacích procesů není zřejmé, zdali se podílejí na resuscitaci učitelství, či naopak k jejímu podrytí, nebo jestli perspektivou má spíše být ta možnost, že se podílejí na odklonu od formální autority k neformální. (in Vališová, 1998, s. 93)

3 Determinanty autority učitele

Za prvopočáteční a nejdůležitější parametr k zpřístupnění cesty k autoritě a jejímu udržení se považuje vnitřní stabilita osobnosti. Perzistentní schopnost zachovat chladnou hlavu, mít nadhled a umět reagovat na situaci jsou některé specifičtější charakteristiky potřebné pro takovou stabilitu, na obecnější úrovni se může jednat o důslednost, vytrvalost a flexibilitu. Flexibilita je nepostradatelná v pedagogické praxi, učitel se totiž neustále musí zlepšovat, učit se novému a adaptovat se tak na nové situace, naopak zůstat rigidní jej brzy nebo později učiní obsoletním pro žáky, což vede k ztrátě autority.

Jsou určité prvky chování, vlastnosti a faktory, které mohou oslabit nebo posílit autoritu člověka. A. Vališová uvádí tyto dva seznamy:

Co oslabuje autoritu – neznalost, nedůslednost, nespravedlnost, nadměrná suverenita, nečestné jednání, nerozhodnost, nedodržení slibů, nevyrovnanost, nízké sebevědomí, nadřazenost, nejistota a manipulativní chování či hrozby.

Co posiluje autoritu – vysoká profesionální a odborná úroveň, umění vedení a řízení týmu, dovednost komunikovat a kooperovat se skupinou, dovednost předcházet konfliktům a řešit je, umění kombinovat velkorysost, humor, přísnost a důslednost; dovednost zvládat své citové vazby, umění sdělovat pochvalu i kritiku, celkový přirozený image kultivovaného chování a odolnost vůči stresu.

(Vališová, 2008, s. 58)

3.1 Osobnost učitele

Osobnost je v oboru psychologie definována P. Hartlem jako „*celek duševního života člověka; uváděno na padesát rozdílných definic osobnosti; nejvlastnějším znakem osobnosti je její jedinečnost, výlučnost, odlišnost od všech jiných.*“ (Hartl, 2004, s. 169)

V pedagogice, dle A. Vališové, obecně označuje „*souhrn psychických rysů příznačných pro daného člověka*“ (Vališová, 2008, s. 50), což je víceméně kongruentní s předchozí definicí. Psychické rysy poté determinují chování člověka, jemuž náleží. Osobnost se rozčleňuje dle poznatků z oboru psychologie na tři složky: struktura osobnosti

(jednotlivé rysy a jejich uspořádání), dynamika osobnosti (formování, vnitřní dění) a vývoj osobnosti (formování osobnosti z ontogenetického hlediska).

Osobnost sestává jednotlivými rysy, které se kategorizují do obecných (společenských) rysů – ty, které individuum má společné s ostatními lidmi, a individuálních (jedinečných rysů – zvláštní, zpozorovatelné pouze v osobnosti individua. (Vališová, 2008, s. 50)

Role osobnosti učitele je stěžejním faktorem v edukačních procesech, podílí se tedy i na utváření učitelovy autority. Povolání učitelé se rozlišuje od ostatních tím, že na recipienty jeho výuky a výchovy inherentně působí celou svou osobností. „Často se stává pro své žáky celoživotním vzorem třeba tím, že se pak věnují oboru, pro něž je učitel získal. Nebo bývá příkladem (kladným, ale i záporným), který napodobují nejen v jeho pozorovatelném chování, ale také v jeho způsobu života, přebírají jeho životní postoje, hodnoty, názory apod.“ (Holeček, 2014, s. 13)

J. Štefanovič argumentuje, že právě na osobnosti učitele závisí vztah učitele a žáka. Když posuzuje osobnost žáka, interpretuje prvky chování skrze filtrování žádoucích a nežádoucích vzorů mravu závislých na jeho vlastní osobnosti, neboť jeho osobní étos vyjadřuje i postoje vůči různým projevům chování. Učitel, pověřen mj. povinností spoluutvářet charakter svých svěřenců, si klade za cíl eliminovat to, co shledá za nežádoucí a posílit opak. (in Vališová, 1998, s. 83)

3.1.1 Struktura osobnosti učitele

Osobnostní strukturu učitele lze vyličit v těchto pěti oblastech, které se mezi sebou prolínají:

1. motivace k učitelskému povolání;
2. charakterově-volní vlastnosti
3. seberegulační vlastnosti;
4. dynamické vlastnosti, temperament;
5. výkonové vlastnosti, speciální schopnosti a dovednosti učitele.

(Holeček, 2014, s. 13)

3.1.1.1 Motivace k učitelskému povolání

Motivace k učitelskému povolání může být zakořeněna v otázce, zdali je učitel více nakloněn k studiu a výkladu svého oboru, či je orientován více na žáky a práci s nimi. Bádáním v rámci svého oboru a vyučováním předmětu může uspokojovat své některé psychické potřeby, oproti tomu v spolupráci se žáky se objevuje uspokojení touhy pomoci.

Mezi vnější faktory motivace spadá odměna - např. uznání dobré práce pochvalou, což se opírá o psychologický poznatek povyšující odměnu na stupínek nejsilnějšího motivačního činitele. Takové ocenění jakékoliv práce uspokojuje naše potřeby k seberealizaci a buduje sebeúctu, která je kultivována u jedince míněním, že jeho počínání je správné a žádoucí.

(Holeček, 2014, s. 14-16)

3.1.1.2 Charakterově-volní vlastnosti

Charakterově-volní vlastnosti jsou podmíněny vztahem jedince vůči různým konceptům. Tyto vztahy jsou – k sobě, k druhým, k práci a k hodnotám. Mimo tyto čtyři kategorie vztahů se zaměřujeme i na volní vlastnosti jako takové.

Je-li sebepojetí učitele negativní a nedůvěřuje svým vlastním schopnostem, projevuje se to na kvalitě jeho pracovního výkonu. V. Holeček svá tvrzení podkládá teorií Já od C. R. Rogerse, jenž předpokládal, že míra duševního zdraví jedince koreluje s kongruencí mezi sebepojetím a vlastním organismem. (Drapela, 2008, s. 129)

Vztah k druhým je další integrální složkou charakterově-volních vlastností. Je nutné, aby učitel byl schopen projevit náklonnost, lásku k dětem, měl by být přátelský, ale zároveň si musí zachovat přiměřenou dominanci, která je vázána na zdravé sebevědomí, odborné a metodické kvality učitele. Dominance se vykazuje učitelovými kompetencemi v rozhodování, řešení problémů, také ve vedení a kontrole, mimo to by měla připomínat „laskavou náročnost“, která je charakterizována přísností, trestem ale i pohlazením. Takový celostně schopný učitel skrze své ctnosti posléze působí na žáky jako vzor.

Vztah k práci, jakožto třetí složka, se vyznačuje zodpovědným a svědomitým přístupem k profesi, krátce řečeno zdravou pracovní morálkou.

Do souhrnu charakterové-volních vlastností patří i vztah k hodnotám, konkrétněji hodnotám duchovním i materiálním. Učitel se, jako každá jiná bytost, bude zabývat existenčními otázkami a uspořádání hierarchie svých hodnot, tím pádem je jisté, že bias v určitém směru se projeví na jeho osobnosti, potažmo i profesním výkonu.

K žádoucím volním vlastnostem lze vyčíslit mnohé rysy, např. sebeovládání, trpělivost, rozhodnost, důslednost, vytrvalost, houževnatost apod. Tyto volní vlastnosti jsou příbuzné s nadcházející oblastí osobnostní struktury seberegulačních vlastností.

(Holeček, 2014, s. 19-23)

3.1.1.3 Seberegulační vlastnosti

Seberegulační vlastnosti jsou učitelem užívané k sebeovládání. Řadíme mezi ně tu nejstěžejnější, tj. sebepojetí, které konstituuje základní kámen veškerého aktivního osobního rozvoje a úspěchu, nebo naopak může v případě nezdravého sebepojetí jedinci bránit v cestě k úspěchu a zlepšení. (Holeček, 2014, s. 24-25)

3.1.1.4 Dynamické vlastnosti, temperament

Temperament učitele je osobnostní vlastnost predeterminovaná geneticky. Ačkoliv nese značný podíl na dynamice prožívání a chování člověka, je možné se naučit regulovat své prožitky a reakce na okolnosti a částečně jej v důsledku změnit.

První koncepce temperamentu, tzv. humorální, pochází z antiky. Konkrétně řecký otec medicíny Hippokrates (460-370 př. n. l.) koncipoval temperament na bázi převažujících hladin tělesných šťáv. O pár set let později ji rozšířil Galénos z Pergamu o názvosloví označující čtyři typy lidských povah dle jeho převyšující šťávy – sangvinik (sanguis – krev), choleric (cholé – žluč), flegmatik (flegma – hlen), melancholik (melané cholé – černá žluč).

Sangvinik je vymezen mj. jako společenský, aktivní, přátelský optimista, avšak je poznamenán i lhostejností, lehkomyšlností, nepřítomností disciplíny a soustředění. Choleric je známý svou průbojností, energetičností, nebojácností, ale i sklony k impulzivité, vznětlivosti a absencí schopnosti sebeovládání. Flegmatik bývá vyrovnaný, trpělivý a disciplinovaný, vytrvalý, naopak mívá potíže s vlastní lenivostí, pasivitou a pomalým tempem. Poslední povaha melancholika je velice empatická, citlivá, chápající, pečlivá, ale protipólem starostlivá, bojácná, upjatá a málo praktická.

Poznatky o temperamentu rozšířil o dimenzi extraverze a introverze C. G. Jung, přičemž mezi extraverty bychom řadili povahy sangvinika a cholera, mezi introverty zase melancholika s flegmatikem. Extraverze je projevována společností, zájmem o pozornost, komunikativností, impulzivitou a averzí k samotě, pervazivní chaotičností. Oproti tomu introverze se u člověka projevuje spíše sklonem k samotářství, introspekci, klidem, odstupem od ostatních a značnou řádností.

Jungovu teorii dále doplnil H. J. Eysenck, k jeho extraverci a introverci připojil rozměr neuroticismu na škále, jejíž póly jsou stabilita a labilita. Stabilitou se rozumí emoční vyrovnanost, naopak labilita značí sklon k náladovosti, labilní jedinec podléhá svému prožívání a prožitky jsou pro něj silné. Stabilita je typická pro flegmatika a sangvinika, labilita se projevuje u cholera a melancholika.

(Holeček, 2014, s. 26-29)

3.1.1.5 Výkonové vlastnosti, speciální schopnosti dovednosti učitele

Výkonové vlastnosti a speciální schopnosti učitele zahrnují jak genetické predispozice k výkonu práce, tak i v rámci ontogeneze získaný korpus dovedností, vědomostí a návyků.

Řádný a efektivní výchovně-vzdělávací proces si od pedagoga vyžaduje inteligenci (tj. obecné schopnosti potřebné k výkonu profese, v případě učitelství oborová znalost), avšak i ti nejvíce nadaní a nadšení pro svůj předmět vyučování zjistí, že jim schází emoční inteligence, která je dána schopností autoregulace emocí a empatií.

U kvalitního učitele lze identifikovat kompetence pedagogicko-didaktické (organizační schopnosti, metoda vyučování, využívání pomůcek, vytváření materiálů apod.), psychodidaktické (vyučování s ohledem na zónu nejbližšího vývoje u žáků, důraz na osobnost žáka, jeho prožívání), neměl by mu chybět pedagogický takt (empatie, spravedlnost, objektivní hodnocení, porozumění), expresivní schopnosti a schopnost sebereflexe.

(Holeček, 2014, s. 30-36)

3.2 Profesní kompetence

V pedagogickém slovníku nalezneme k profesním kompetencím následující: „*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)

Snad ta hlavní podmínka, proč jsou tyto kompetence důležité pro výkon učitelské profese, je, že výborná znalost oboru či předmětu člověku zajišťuje úroveň důvěryhodnosti jeho rámci, jeho slovo je tedy zvýhodněno nad vkladem ostatních, je povýšen, je mu přisouzena moc a tím pádem je vnímán jako autorita.

Expertního a nezkušeného učitele rozlišují od sebe právě tyto profesní kompetence, tudíž nejvyšší autoritou je teoreticky ten učitel, který plní požadavky těchto složek profesních kompetencí dle V. Spílkové:

1. kompetence odborněpředmětové – jejichž komponentou jsou učitelovy znalosti oboru pedagogiky i vyučovaného oboru
2. kompetence psychodidaktické – spočívají v učitelově schopnosti realizovat výuku tak, aby vyvolala v žactvu motivaci, aktivizaci myšlení, vytvářela příznivé sociální, emocionální a pracovní klima, řídit procesy žákova učení s ohledem na jeho individuální potřeby
3. kompetence komunikativní – učitel musí být kompetentním komunikátorem jak s vyučovanými, tak i s ostatními pedagogickými pracovníky i rodiči, dodatečně se sociálními partnery školy
4. kompetence organizační a řídicí – je nutné umět organizovat i realizovat řádnou výuku
5. kompetence diagnostická a intervenční – podobné psychodidaktickým kompetencím; znamená umět rozpoznat stav žáka i příčiny jeho stavu, být nápomocen při rozuzlení problémů žáka
6. kompetence poradenská a konzultativní – jelikož se bude setkávat s požadavkem poskytování rad rodičům, musí splnit i toto kritérium
7. kompetence reflexe vlastních činností – k vybroušení vlastních přístupů, chování a metod za účelem přiblížit svou práci k co nejvyšší efektivitě

Oproti tomuto sedmeru kompetencí konstituujících ideálního učitele stojí klíčové dovednosti britského pedagoga Ch. Kyriacoua, které, ačkoliv se prolínají s předchozím modelem, lépe reflektují realističtější obraz učitele a vychází z toho, co je ve skutečnosti součástí učitelské praxe:

1. plánování a příprava – stanovuje cíle (výstupy) vyučovací hodiny a z nich vyvozuje strategie a ostatní prostředky k jejich dosažení
2. realizace vyučovací jednotky – teorie přípravy vyučovací hodiny z předchozí klíčové dovednosti uvedena v praxi, zahrnuje úspěšné zapojení žáků do učební činnosti
3. řízení vyučovací jednotky – týká se řízení a organizace studijních činností v průběhu vyučovací jednotky, zahrnuje plnou aktivizaci, tedy podílení se na vyučování, pozornost, zájem o to, co je vyučováno
4. klima třídy – učitel má být s to kladně naladit žáky vůči vyučovacím procesu, toto naladění udržet a motivovat je k aktivní účasti na procesu
5. kázeň – souvisí se schopnostmi dodržet pořádek při vyučování a umět rozuzlit situace, které pořádek narušují
6. hodnocení prospěchu žáků – dovednosti spjaté s uměním hodnotit formativně i sumativně, posléze být schopen hodnocení žákovi sdělit správnou formulací
7. reflexe a evaluace vlastní práce – viz. sedmá kompetence z předchozího výčtu; učitel by se měl s cílem zlepšení vlastní praxe i sebe samého umět autoevaluovat sebe sama i svou práci

(Průcha, 2017, s. 219-220)

3.3 Kázeň

Pedagogický slovník nabízí definici kázně spjatou s autoritou: „*Vědomé, přesné plnění zadané sociální role, stanovených úkolů, určených činností, spojené s respektováním autority.*“ (Průcha et al., 2009, s. 122) Je chápána jako jednak jako cíl výchovy a prostředek k její realizaci, jednak jako prostředek tlumící individualitu žáka.

Dle G. W. F. Hegela je kázeň důležitou složkou výchovy, její instrumentální hodnota spočívá v jejím použití k lámání svéhlavosti dítěte s účelem eliminovat co je „*pouze*

smyslové a přírodní.“ (in Vališová, 1998, s. 24) Předkládat dítěti racionální úsudky o tom, co je žádoucí a co není znamená pro vychovávajícího zříct se moci nad vychovávaným, tzn. ponechává na libovůli dítěte rozhodnutí, zda autoritou předepsané žádosti uzná, či nikoliv. Taková dynamika posléze z jedince může utvořit neposlušnou, drzou osobu bez hranic, neboť se nabízí zříct se povinnosti a nepodrobit se řádu. (in Vališová, 1998, s. 24)

S. Bendl apeluje skrze poznatky profesora M. Cipra na chybu semasiologického přístupu stanovení definicí slov, které předurčuje slovo nad významem, tedy hledáme, vytváříme význam pro a priori stanovené lexémy. Tím poukazuje na to, že při pojmenovávání věcí, fenoménu, ve skutečnosti dochází k volbě onomasiologického přístupu – k významům a jevům přisuzujeme název, tedy pojmenováváme skutečnost. Považuje za důležité diferenciovat mezi kázní, morálkou a mravy, přičemž kázeň znamená dodržování zadaných norem, zatímco zbylé kategorie nemají preskriptivní charakter, pouze mohou být jedincem nalezeny. Morálku ztotožňuje se živelností, kázeň s organizovaností, která vyplývá ze závazných norem kolektivu. (in Vališová, 1998, s. 86-87)

Snad nejobecnější vymezení kázně představuje J. Uher, jeho vymezení je rozšířené o volní rovinu, kázeň tedy může znamenat dobrovolné, či nucené podřizování se jedince nebo společnosti autoritě. Podřízení může být zvolené, motiv může pocházet z vnitřku jedince či společnosti, nebo uložené vnějškem. (in Vališová, 1998, s. 93)

Výzkum z let 1990-1992 docenta O. Šimoníka zjistil dle odpovědí začínajících učitelů, že udržovat kázeň spadá na druhé místo v žebříčku problematických činností. Až 75,2 % ze 141 učitelů uvedlo právě tento problém. (Průcha, 2013, s. 211-212) Je otázkou, zdali tento problém pochází ze strany žactva, či učitele. J. Kořa nastiňuje souvislost mezi začátkem profese a mírou přísnosti, noví učitelé mívají tendence k nejistotě a ambicím nastolit svým působením řád. Příliš přísné působení učitele si sice mohou pocit moci vydobýt, v realitě ale podkopávají těmito snahy vlastní autoritu. (in Vališová, 1998, s. 43)

3.4 Asertivní jednání

Asertivitu lze chápat ve dvou liniích – jednak jako fenomén projevu spjatý s osobnostními vlastnostmi individua, jednak jako způsob komunikace, avšak v běžné praxi

se stěží rozlišuje asertivita od agresivity, hostility či arogance. Zákonité je, že chceme-li prosadit jakoukoliv odlišnou, vlastní perspektivu, musíme být schopni vůbec čelit střetu názorů, zvláště pokud se jedná o změnu velmi rigidní soustavy postojů a hodnot. V pedagogickém slovníku je definovaná takto: „*Způsob jednání, kterým člověk vyjadřuje a prosazuje upřímně, otevřeně a přiměřeně situaci své myšlenky, názory, postoje, city jak pozitivního, tak negativního charakteru. Postupuje tak, aby neporušoval práva svá, ani ostatních lidí.*“ (Průcha et al., 2009, s. 20)

Asertivita se vyskytuje na škále mezi protipóly submisivnosti a agresivity, přičemž má tendenci připomínat svou náturou agresivitu. Proto je důležité najít meze asertivity a agresivity. Další přeliv prvků asertivity do jiné vlastnosti lze najít u nadměrné sebejistoty, arogance, suverenity, a dokonce i hostility. Agresivní chování je výsledkem psychologických obranných mechanismů mající původ v nejistotě, strachu a obavách, ale taktéž i submisivnost má své kořeny v těchto pocitech. Asertivní jednání má původ v genetických predispozicích i získaných zkušenostech.

Způsob, jak předejít skluzu k tomu či onomu protipólu nalezneme v tom, že dojdeme k uvědomění si této dynamiky celkově, poté je nutná introspekce v chodu komunikace a následovně autoregulace svých prožitků. Jestliže nenastane problém v těchto doménách, přichází na řadu jednat průhledně, prosazovat se v konstruktivní komunikaci, aby mohli účastníci komunikace dojít k domluvě.

Kritériem pro kultivaci schopnosti zdravého asertivní jednání je rozvoj sebeúcty, adekvátního sebepojetí a sebejistoty, vlastně se vzestupem duševního zdraví a stability osobnosti jedincovy okovy strachu a nejistoty opadají, důsledkem je prosperita v sociálních interakcích a vztazích celkově. Existují domněnky, že mnoho problémového chování i krize by mohly být eliminovány ze životů mládeže, byli-li by vedeni k takovému seberozvoji.

(Vališová, 1999, s. 129-134)

3.4.1 Asertivní model výchovy

Aplikace asertivního jednání v pedagogické praxi je umožněna vhodnou kombinací autority formální (statutární) a osobní autority (přirozené, neformální) pedagoga. Mimo to se vyznačuje snahou propojení autoritativních i demokratických prvků výchovných stylů,

užívání trestních mechanismů i pozitivní vazby. Kulminací těchto přístupů je spolupráce vedených osob i vedoucího a prospěšný výchovný proces.

Autoři L. Canter a M. Canter vyvinuli v 70. letech model asertivní kázně (assertive discipline), jehož základním pilířem je odměnění dodržování a trestání nedodržování pravidel. Pravidla společného soužití a kázeňský plán jsou utvářeny v konzultaci mezi školou, rodiči a žáky samotnými, funkcí je přístup podobný školské radě. Základní pravidla učitele, která si žádají respekt ze strany žáků a rodičů, pro udržení asertivní kázně jsou:

1. Učitel musí přesně vymezit co je a není povolené chování, pravidla stanoví, sdělí a uplatňuje spravedlivě a rovnocenně.
2. Učitel využívá asertivity k průbojnosti základních požadavků, aby si trval na svém.
3. Učitel rozpoznává opodstatněnost důvodů pro omlouvání pravidla narušujícího chování.
4. Učitel vypracovává písemný disciplinární plán následků, který slouží jako směrnice trestů za narušování spolupráce a chodu, důsledně reaguje na vyrušování. Plán musí být schválen vedením školy, kopii distribuuje rodičům.
5. Učitel vypracovává plán pro odměnění žádoucího chování, stejně jako s tresty musí důsledně odměnit žáka za spolupráci, sděluje pochvaly rodičům.
6. Učitel spolupracuje s rodiči, vedením školy, ostatními experty a inspektory.
7. Učitel nabízí žákům jasnou volbu mezi pozitivním chováním a jeho odměnami a negativním chováním a vyplývajícími tresty. Musí být vytrvalý, důsledný, citlivý, taktní a spravedlivý ve svém výkonu.

Ze strany edukantů se také očekává dodržování pravidel, mezi ně spadá např.: řídit se pokyny učitele, hlásit se, než se promluví, zůstat na svém místě, nepoužívat hrubých slov, nerušit jiné při učení, dbát o čistý zevnějšek, starat se o své věci, včasný příchod na výuku, nosit do školy potřebné pomůcky, nepobíhat po třídě, nenarušovat cizí projev, naslouchat k přednosu referátů žáků, respektovat majetek a osobnost druhých.

Porušení těchto pravidel s sebou nese zprvu varování, následovná porušení pro žáka znamenají zkracování přestávky, telefonát rodičům a v krajním případě pohovor u ředitele. Naopak může být dodržování řádu odměněno např. bodováním a žádoucí chování by mělo

být oceněno progresivně lepším odměnami (pochvala, výběr hry, zájmové aktivity, film, přístup k počítači, prodloužení přestávky atp.)

(Vališová, 2002, s. 146-147)

4 Komunikace a vyučování v online prostředí

Jelikož je komunikace „základní prostředek uskutečňování výchovy a vzdělávání, který umožňuje zprostředkovaně v podobě verbálních a neverbálních projevů učitelů a žáků realizaci zvolených cílů“ (in Nelešovská, 2005, s. 26), je tedy nezbytné se zaměřit na různé problémy pramenící z přesunu do online formy výuky, která má parametry odlišné od prezenční frontální.

Webově založené technologie přispěly k rozšíření prostředí určených k vzdělávání a do jisté míry transformovaly možnosti vzdělávání obecně. Na jedné straně proponenti online výuky jako progresivní formy vzdělávání pozdvihují faktory eliminace bariér a zpřístupnění vzdělávání mnohem širšímu publiku, flexibilitu takového prostředí, dostupnost širšího sortimentu vzdělávacích materiálů a lepší zpětnou vazbu oproti běžné frontální výuce. Oproti takovým názorům stojí opozice s protiargumenty pocitů izolovanosti, zmatku a frustrace studentů, úpadku v zájmu o studium předmětu, a i snížení efektivity vzdělávání.

Sociální, komunikační kompetence jsou základním pilířem podmiňujícím veškerenstvo vzdělávacích aktivit, neboť právě způsobem diskurzu, konverzace se student dobírá k novým závěrům, poznatkům a k formulaci nových, originálních nápadů. Tím pádem je nutné, aby online realizace výchovně-vzdělávacích procesů takové možnosti komunikace nijak neomezovala, naopak by měla být svou strukturou pobízet k takovým interakcím více, poněvadž za takových podmínek se edukantovi dostávají pocity sounáležitosti s ostatními, důvěry a vzájemné závislosti.

Rizikem online komunikace, a tedy i online formě vzdělávání, je, že se studentům nezdaří si založit vazby s ostatními a poté trpí výše uvedenými pocity izolace, zmatku a dále pak odcizení od probírané látky. Výuka poté postrádá jak benefity online zprostředkování, tak i úroveň kvality běžné frontální výuky.

(Ni, 2013, s. 2-3)

4.1 Komunikace face-to-face a komunikace po internetu

Substituce běžné interpersonální komunikace z očí do očí online formou komunikace zprostředkovanou internetem se může zdát být žádoucí z hlediska faktorů instantní dostupnosti a flexibility, avšak takové rozhodnutí by s sebou, soudě z výsledků výzkumu

P. Lee a kol., neslo negativní následky na kvalitě životů jedinců, kteří by přesun komunikace a socializace do online prostředí podstoupili, neboť online komunikace nemůže pro účely zlepšení kvality života nahradit komunikaci face-to-face.

Rozdíl mezi těmito dvěma formami komunikace spočívá v absenci kvalitních interakcí, hlubinných konverzacích obohacených i po stránce neverbálních podnětů, což jsou mj. faktory běžné u face-to-face komunikace. V médiu internetu je komunikace plytká a schází jí tedy možnost formulace silných sociálních vazeb, mimo toto bývá charakteristickým rysem uživatelů, kteří komunikují jedině v online prostředí, že jsou sociální izolovaní nebo znevýhodnění a bývali ve face-to-face interakcích vyloučení, avšak lidé, kteří takovou ostrakizaci a selhání v socializačních procesech nezažili, užívají internetové prostředí ke konverzačním účelům, nejedná se ale o jejich primární preferované medium komunikace.

Interpersonální komunikace z očí do očí si vyžaduje značnější snahu a plnohodnotnou účast obou stran, aby byla úspěšná. Jelikož cca dvě třetiny významu v komunikaci je sdělováno neverbálně, online zprostředkování, které neskýtá možnost sledování a derivace významu z takových projevů, není vhodnou náhradou, ani dobrým způsobem pro zdokonalování komunikačních dovedností pro jedince, neboť vynechává tyto podstatné faktory.

(Lee et al., 2011/02/01)

Praktická část

Praktická část práce se věnuje cílům výzkumu, metodologii sběru dat, datové analýze a evaluaci výsledků výzkumu proti předpokladům.

5 Cíle výzkumu a hypotéza

Hlavním cílem výzkumu je zjistit, zdali autorita pedagogů a kázeň na nižší a vyšší sekundární úrovni vzdělávání byly ovlivněny a zdali došlo k jejich oslabení či posílení v rámci i důsledkem minulých let poznamenaných erupcí pandemického viru, a tedy řadou nouzových opatření – z nichž, pro účely této práce, má nejvyšší význam přesun edukačních procesů běžně zprostředkovaných v pedagogickém prostředí fyzické instituce školy do obydlí edukantů a do osobních počítačů s displeji o rozměru několika palců.

V této práci se předpokládá, že autorita učitelů na těchto dvou stupních působení poklesla a vzrostla neukázněnost. Tato hypotéza bude nebo nebude vyvrácena pomocí poznatků vyplývajících z výsledků výzkumného šetření.

5.1 Metoda výzkumu

Prvotním záměrem bylo zvolit kvalitativní metodu k výzkumnému šetření, avšak z výpovědí tří pedagogických pracovníků zvolené Frýdlantské základní školy k otázkám ohledně jejich autority v distanční výuce se ukázalo, že sami nemohli tolik posoudit, zdali zrovna jejich autorita poklesla nebo naopak byla posílena, neboť se jednalo o proces vzdělávání ošizený o frontální charakter. Učitelé retrospektivně pociťovali, že nezískali z takto zprostředkované pedagogické praxe tolik podnětů k zhodnocení, že jejich autorita poklesla, jelikož i např. verbální neposlušnost (rušení slovem při výkladu, hlučnost žáků) ztratila svou bezprostřednost kvůli vypnutým mikrofonům.

Praktickou část bylo nutno tedy přeměřovat na alternativní – kvantitativní metodu s účelem získat vícero retrospektiv, konkrétně byla pro šetření zvolena forma dotazníku o 17 položkách s otázkami otevřenými, polouzavřenými i uzavřenými (Chráska, 2016, s. 160-161):

První trojice položek č. 1. až 3. je zaměřená na učitelovo pohlaví, počet let působení v učitelské praxi a zdali působí na 2. stupni či na střední škole.

Dále pokračují položky č. 4. až 7. ohledně autority a kázně – Likertovy škály o pěti stupních (ne – spíše ne – nevím – spíše ano – ano) dotazující se na to, zdali došlo k oslabení, poté k posílení autority a zdali docházelo k více, poté méně výskytům kázeňských prohřešků.

Další dvojice položek č. 8. a 9. se týká toho, zdali učitelé stanovili na zahájení online formy výuky speciální kázeňská pravidla a přímo způsobů regulace kázně při online výuce.

Následující trojice 10. až 12. má zkoumat vztah školy s rodiči v rámci online výuky, zdali byl kladen důraz na spolupráci s rodiči a případný úpadek či posílení autority z perspektivy rodičů soudě z případných interakcí učitelů s rodiči, tuto změnu v percepci autority respondenti uváděli opět na likertově škále.

Předposlední čtyři položky č. 13. až 16. se zabývají s technickou stránkou zprostředkování edukace – jakou platformu pro výuku učitelé užívali, zdali jejich digitální gramotnost sehrála roli v změně vnímání jejich autority, pak jestli učitelé požadovali zapnuté webkamery při výuce a zdali si myslí, že jejich používání sehrálo roli na udržení kázně.

Poslední položka č. 17. byla věnována pohlaví žáků a prevalenci nekázně, tedy zdali přicházela neukázněnost převážně ze strany chlapců, dívek, či obou pohlaví stejně, pokud nenastalo k neukázněnosti celkově, byla možnost tuto otázku vynechat.

5.2 Výběr výzkumného vzorku

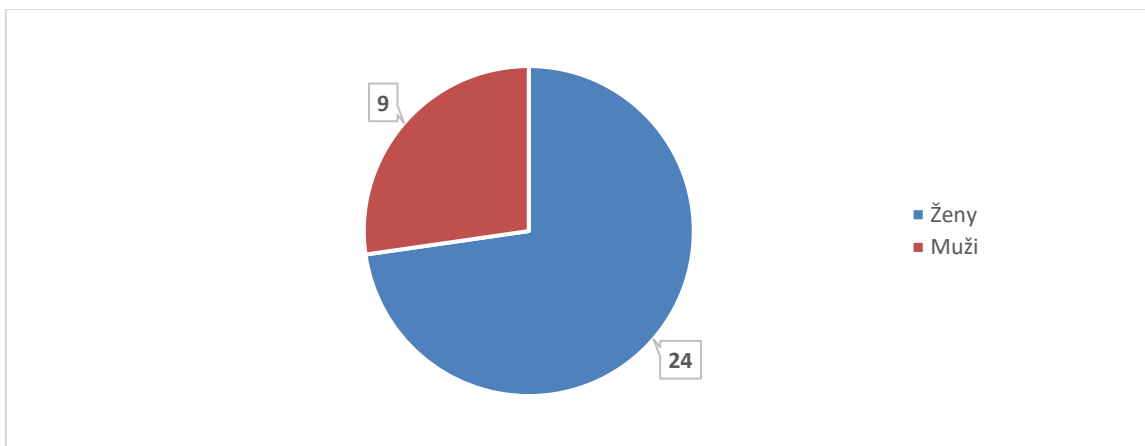
Pro výzkum bylo vybráno několik pražských základních i středních škol jejichž pedagogickým pracovníkům – na základních školách se zúžil rozsah oslovených pouze na ty, kteří působí na druhém stupni – byl poskytnut dotazník.

Finální počet oslovených učitelů činil 124, z nichž pouhých 33 dotazník vyplnilo, návratnost dotazníku byla tedy pouhých 26,6 %.

5.3 Získaná data z výzkumu

Odpovědi poskytnuté učiteli na dotazník jsou v této kapitole praktické části uvedeny pod subkategoriemi položek dotazníku.

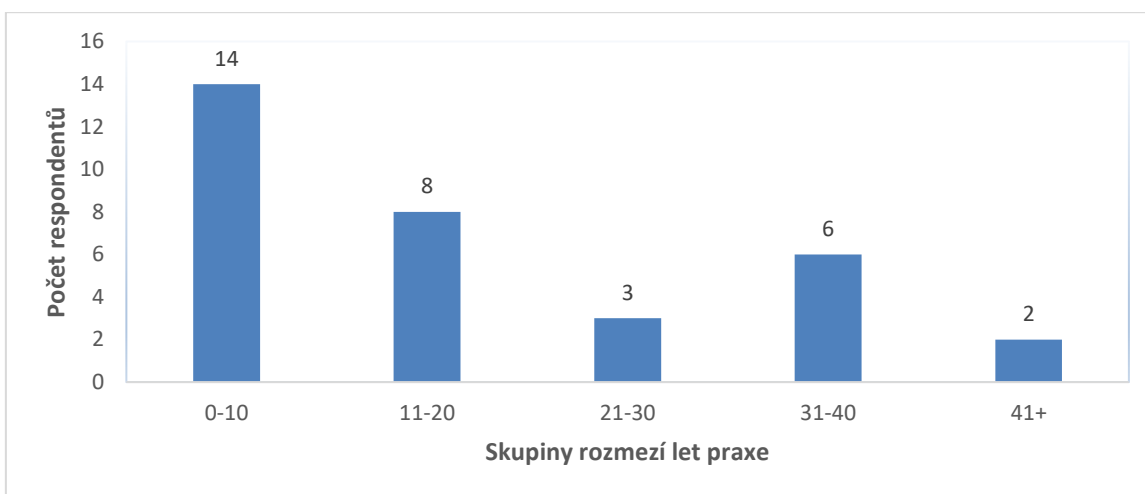
5.3.1 Položka č. 1: Pohlaví respondentů



Graf č. 1 – Respondenti dle pohlaví

Již v celkovém počtu učitelů, jimž dotazník byl rozeslán, převládalo ženské pohlaví, taktéž i mezi těmi, kteří dotazník nakonec vyplnili, se nenašel balanc a počet respondentů činil dle pohlaví 24 žen a 9 mužů.

5.3.2 Položka č. 2: Počet let působení v učitelství praxi



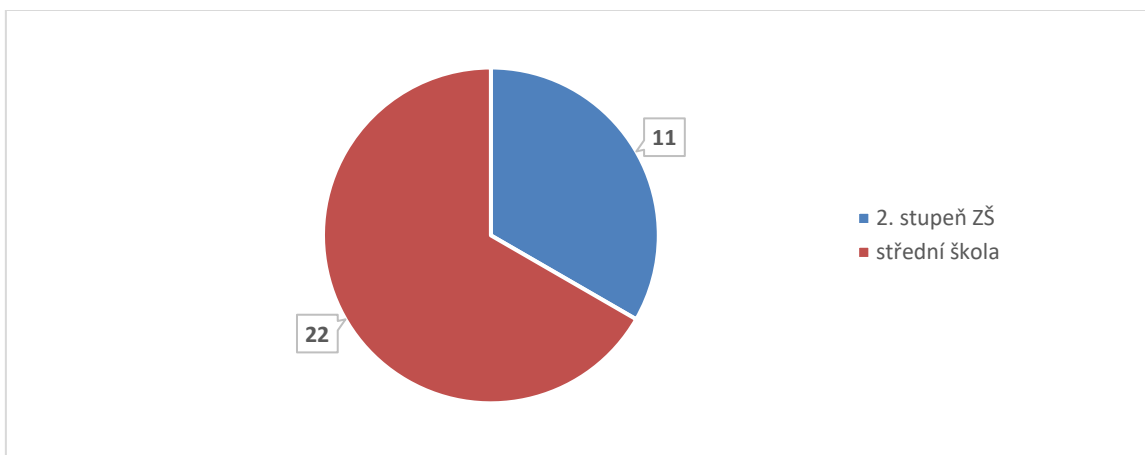
Graf č. 2 – Respondenti dle let praxe

Rozmezí let praxe respondentů je velice široké, nejnižší zaznamenaný počet let mezi těmito respondenty činí 2 roky praxe, nejvyšší 45 let. Prevalence se vyskytla zejména u tříleté praxe, jejíž počet činily 4 odpovědi. Druhý dominující počet let praxe s 3 respondenty byl 6 let praxe. Pro přehlednější orientaci v uvedených odpovědích respondentů na položku

dotazníku je výhodnější rozvržení do skupin, kdy každá z nich představuje rozmezí 10 let praxe.

Do první skupiny 0-10 let spadá 14 respondentů, tato skupina činí majoritu odpovědí. Skupina 11-20 let zahrnuje dalších 8 respondentů. Skupině 21-30 let náleží 3 respondenti. Do skupiny 31-40 let dle odpovědí patří respondentů 6. V poslední skupině 41 a více let praxe se nachází pouze 2 respondenti, tudíž tato skupina má obsazení nejmenší.

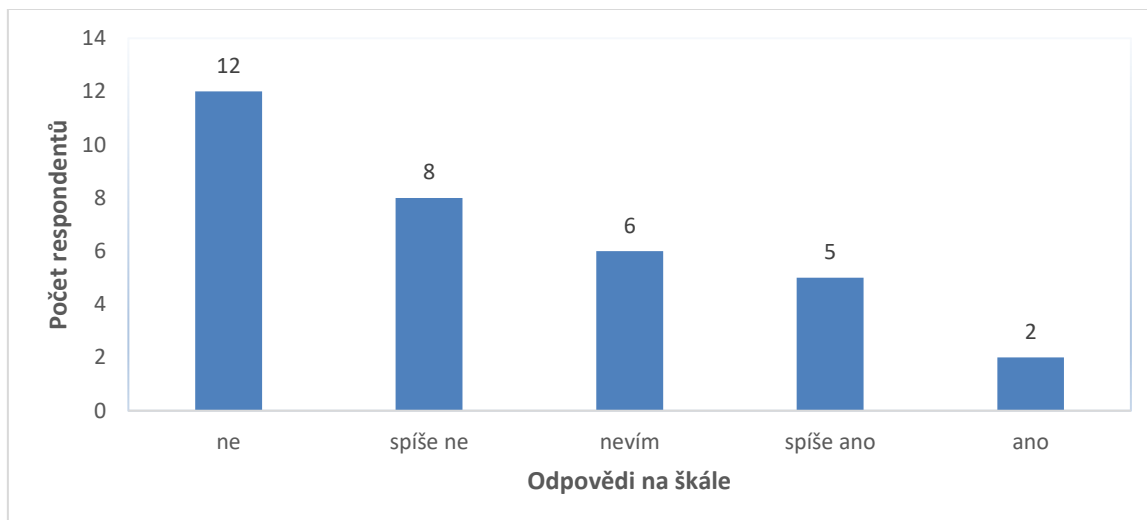
5.3.3 Položka č. 3: Úroveň vzdělávání



Graf č. 3 – Respondenti dle úrovně vzdělávání, na které působí

Zjišťování úrovně vzdělávání, na které pedagogický pracovník působí, je další otázkou směřovanou na profesi učitelů. Z 33 respondentů se hlásilo 11 k učení na druhém stupni základní školy a 22 k praxi na střední škole.

5.3.4 Položka č. 4: Oslabení autority

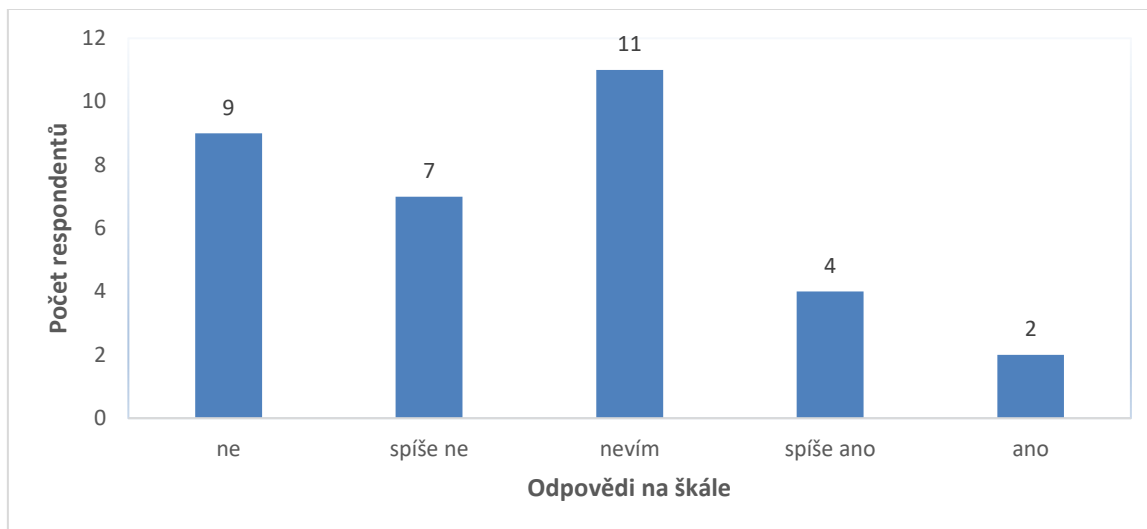


Graf č. 4 – Odpovědi respondentů k otázce oslabení autority

Jelikož se se značnou obtížností vyměřuje míra autority, položka nabízela možnost odpovědí, které nejsou pouhými binárními protipóly ano nebo ne, tedy byla poskytnuta škála, na které lze uvést přesněji, zdali respondent cítí, že jeho autorita byla oslabena v kontrastu s jejich autoritou v předpandemické výuce. Respondentům, kteří nemohli posoudit, se nabízela odpověď nevím.

Odpověď ne volila majorita respondentů, celkem 12 učitelů hlásilo, že jejich autorita nebyla vůbec oslabena v období nouzové distanční výuky. Odpověď s menší jistotou spíše ne uvedlo 8 respondentů. 6 respondentů nemohlo posoudit, zdali vůbec došlo k změně jejich autority a uvedli odpověď nevím. K odpovědi spíše ano, tedy k dojmu, že jejich autorita byla spíše oslabena, se hlásilo 5 respondentů, a 2 zbývajících respondenti uvedli odpověď ano.

5.3.5 Položka č. 5: Posílení autority

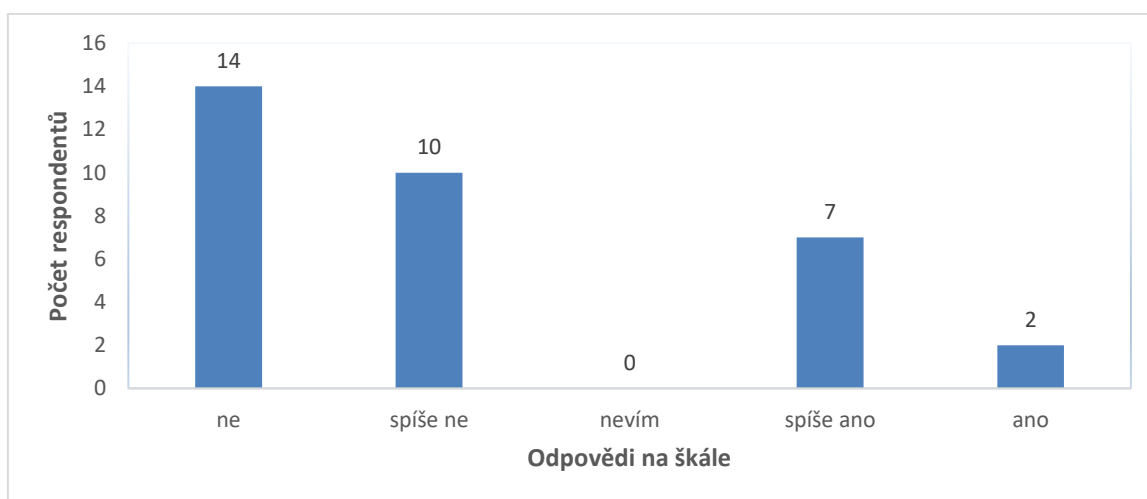


Graf č. 5 – Odpovědi respondentů k otázce posílení autority

Variace otázky z položky č. 4, škála s možnostmi k uvedení domnění, že autorita učitele naopak byla posílena oproti postavení autority před přesunem do výuky zprostředkované online.

V sestupném uspořádání se nejvíce odpovědí vyskytlo u možnosti nevím, kterou volilo 11 respondentů. Odpověď ne uvedlo 9 respondentů. Dalších 7 respondentů tvrdí, že spíše ne. Z těch učitelů, kteří vnímali změnu se hlásili 4 k odpovědi spíše ano a 2 k odpovědi ano.

5.3.6 Položka č. 6: Vzrůst výskytu kázeňských prohřešků

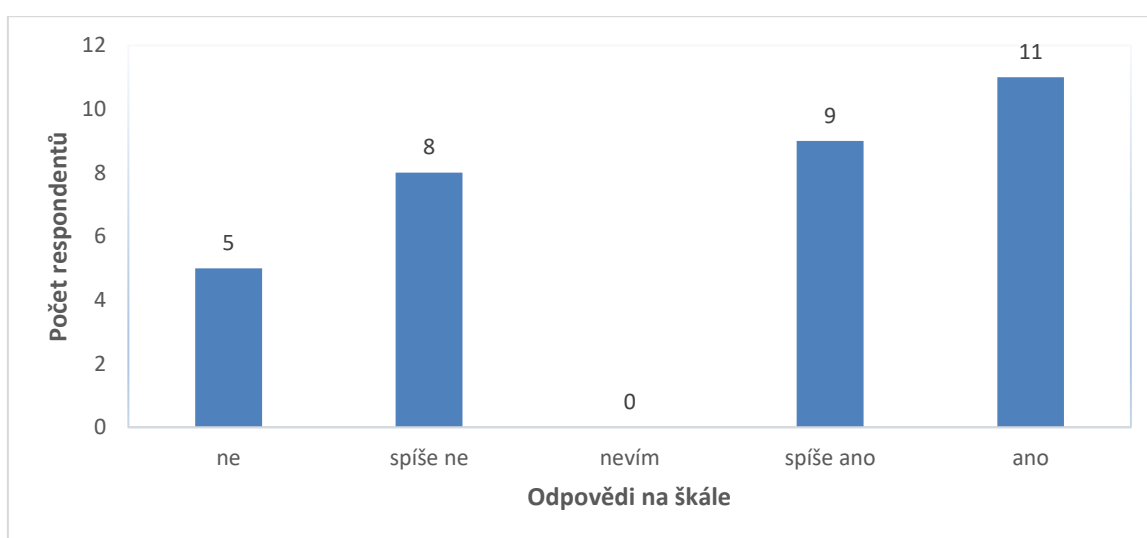


Graf č. 6 – Odpovědi respondentů k otázce zvýšeného výskytu kázeňských prohřešků

Otázka stejně jako u předchozích dvou nabízela škálu o pěti možnostech odpovědi. Učitel měl zvážit, zdali v online prostředí došlo k zvýšení neukázněnosti ze strany vyučovaných.

Dle 14 respondentů nedošlo v období distanční výuky k vzrůstu přestupků proti kázní ve výuce. Dalších 10 respondentů uvedlo možnost spíše ne, tedy oproti prezenční výuce pocítli o něco vyšší incidenci neukázněnosti. Odpověď spíše ano zvolilo 7 respondentů, a 2 respondenti ohlásili s odpovědí ano vzrůst v neukázněnosti.

5.3.7 Položka č. 7: Pokles výskytu kázeňských prohřešků



Graf č. 7 – Odpovědi respondentů k otázce sníženého výskytu kázeňských prohřešků

Obměněná verze předchozí otázky č. 6 tázající se protikladně na to, zdali v online výuce došlo k méně výskytům kázeňských prohřešků v porovnání s běžnou, prezenční výukou v prostorech školy.

U pozitivních odpovědí byl většinový podíl 11 respondentů, ti volili odpověď ano a 9 z respondentů se přiklonilo k odpovědi spíše ano. K záporným odpovědím se hlásilo 8 respondentů u odpovědi spíše ne a 5 jich označilo odpověď ne.

5.3.8 Položka č. 8: Stanovení speciálních pravidel chování

S přestupem z běžné, prezenční formy výuky do online prostředí přichází mnoho kvalitativních změn v realizaci a procesu výuky, otázka směřuje právě na různá opatření učitelů proti těmto výjimečným faktorům.

19 respondentů uvedlo, že taková speciální pravidla nestanovili, z nichž jen 3 specifikovali v odpovědích i odůvodnění, mezi nimiž se našly výroky:

„Moi studenti se chovali dobře při prezenční i distanční výuce.“

„Nestanovila, ani na kameře jsem netrvala, sama jsem měla slabé technické podmínky.“

„Nepřišlo mi to potřebné.“

Učitelé, kteří se rozhodli pravidla stanovit, poskytli ve svých odpovědích místy kázeňská opatření, která se nelišila příliš obsahem oproti běžným pravidlům platných prezenční výuce, spíše zvýšenou mírou důrazu na ně kladeného. Mezi taková pravidla patřilo např.:

„Kdo chce mluvit, přihlásí se.“

„Mluví jen jeden, co na obrazovce, to v sešitu (používala jsem grafický notebook)“

„Pravidla se týkala především plagiátorství, což měly samozřejmě zakázáno a v období distanční výuky bylo toto speciálně hlídáno.“

„Neskákat si vzájemně do řeči. Hlásit se, když chce někdo něco říct.“

Odpovědi s významnějšími kázeňskými opatřeními zahrnovaly zejména prvky přípravy výuky po technické stránce, ať už pro regulaci vyučovacího procesu a udržení řádu, nebo pro stanovení pravidel odevzdávání prací edukantů, obecně pozdvižení toho faktu, že byli více zodpovědní, tudíž jejich přístup k výuce byl důležitější:

„V menších skupinkách jsem chtěla vidět obličej.“

„Zákaz ztlumování mikrofonů cizích PC, produkce nežádoucího obsahu či zneužívání chatu ke spamování.“

„Stanovila jsem, kdy se budeme setkávat a dále využila prostředky z Google Classroom, jako jsou termíny, hlášení atd.“

„Pravidla včasného příchodu na online hodiny, odevzdávání zadané práce do 20:00 téhož dne.“

„Striktnější pravidla zejména, že si úkoly s termíny musí hlídat. Jinak se jednalo bezkompromisně a vše měli černé na bílém.“

Ostatní respondenti uvedli pouhé ano bez další specifikace pravidel, která zavedli.

5.3.9 Položka č. 9: Regulace kázně

Otázka se podobá předchozí, rozdíl mezi nimi spočívá v tom, že se dotazuje přímo na způsoby regulace než pravidla, ze kterých nutnost užití těchto potenciálních regulačních jednání vyplývá. Pokud byly možnosti regulace omezeny, měli respondenti tu možnost uvést odpověď i takovou.

2 respondenti uvedli krátký nesouhlas, ve 3 dalších případech v odpovědích scházela popisnost a jasnost toho, co nakonec volili jako prostředek k regulaci. Konkrétní znění takových odpovědí bylo: *„Domluvou.“*; *„Ne.“* (vyskytlo se dvakrát); *„Slovně.“* a *„Nebyly omezeny možnosti.“*

Ve výzkumném vzorku se vyskytli i 4 respondenti, kteří pouze uvedli redundantní odpovědi, že jejich možnosti byly omezeny v důsledku přesunu do online výuky bez dalšího vysvětlení či popisu.

Objevily se i odpovědi z nichž plynulo, že nebylo nutné nijak regulovat kázeň v online prostředí:

„Nebyl důvod trestat, ani regulovat kázeň.“

„Nebylo potřeba regulovat.“

„Nebylo třeba.“ (třikrát)

„Nebylo třeba regulovat.“

„Nebyly problémy s udržováním kázně.“

„Nemusela jsem nic regulovat, žáci nerušili, buď dávali pozor, nebo si "dělali svoje" potichu, na vyvolání reagovali.“

„Nereguloval, chovali se dobře.“

Oproti takovým odpovědím stál počet obsahově významnějších poznatků od respondentů, kteří museli volit charakterem postupy k regulaci odlišné od běžných za

prezenční výuky. V dalších případech se způsoby regulace dle odpovědí nelišily od možností v prezenční výuce.

„Hlučným žákům byla možnost ztlumit mikrofon, jinak jsem neměl tolik možností.“

„Kázeň byla podnícena aktivizujícími metodami a nastavenými pravidly. Žáky netrestám.“

„Mutnutím nebo kolektivním trestem v podobě více úkolů na známku.“

„Napomenutím.“

„Napomináním dotyčných, v jednom případě osobním pohovorem.“

„Byly omezeny, ne všichni žáci měli možnost kamery a já nemohla dohlížet na to, co za počítačem dělají.“

„Otázkami mířenými na konkrétní žáky - nebylo moc efektivní.“

„Pouze slovním napomenutím, nešlo nic moc vynucovat“

„Průběžná kontrola připojení a kontrola výsledků práce“

„S dodržování kázně během online výuky to bylo složitější. Řešila jsem to tak, že kdo dával pozor, dobře pro něj, kdo ne, je to jeho zodpovědnost (žáci 16-20 let).“

„Verbálně napomenuti. Ale nebylo potřeba.“

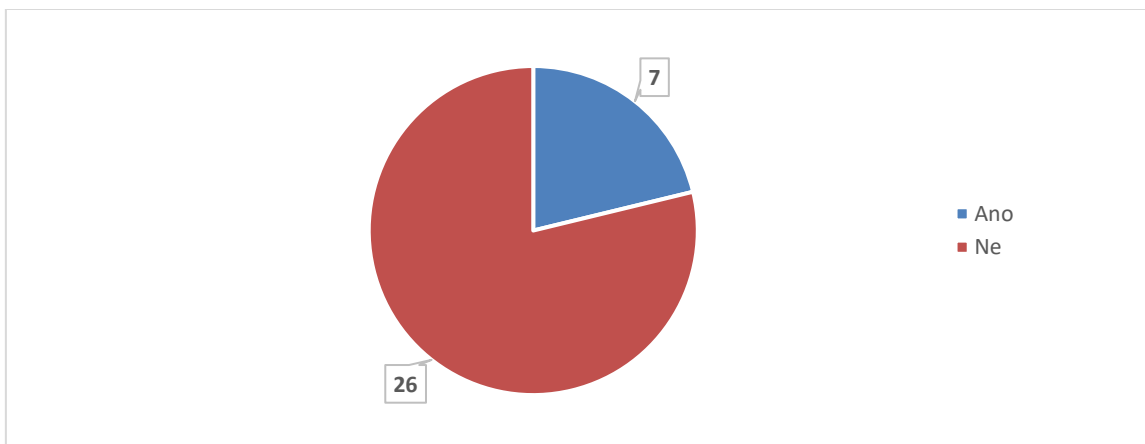
„V případě vyrušování ve výuce bylo možné vypnout mikrofon, případně vyhodit z hodiny s tím, že žákům nebude uznána docházka na této hodině.“

„Nezapsáním docházky.“

„Jako jindy, s přihlédnutím k tomu, že šlo o online výuku.“

„Jako za prezenční.“

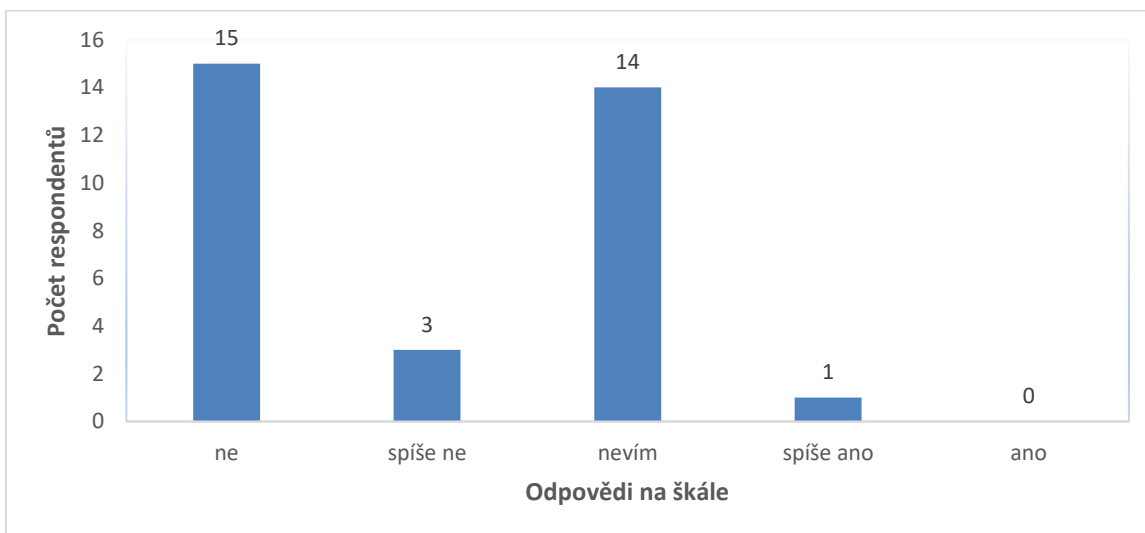
5.3.10 Položka č. 10: Důraz na spolupráci s rodiči



Graf č. 8 – Odpovědi respondentů k otázce zvýšené spolupráce školy s rodiči

Otázka byla soustředěna na případný vzrůst ve spolupráci školy s rodiči oproti míře spolupráce před přesunem do distanční formy výuky. Z celkového počtu respondentů pouze 7 volilo odpověď ano, z nichž pouze jeden dodal, že sami rodiče měli možnost být přítomni na výuce. Ostatně 26 respondentů odpovědělo, že nedošlo ke vzrůstu kooperace.

5.3.11 Položka č. 11: Oslabení autority v očích rodičů žáků

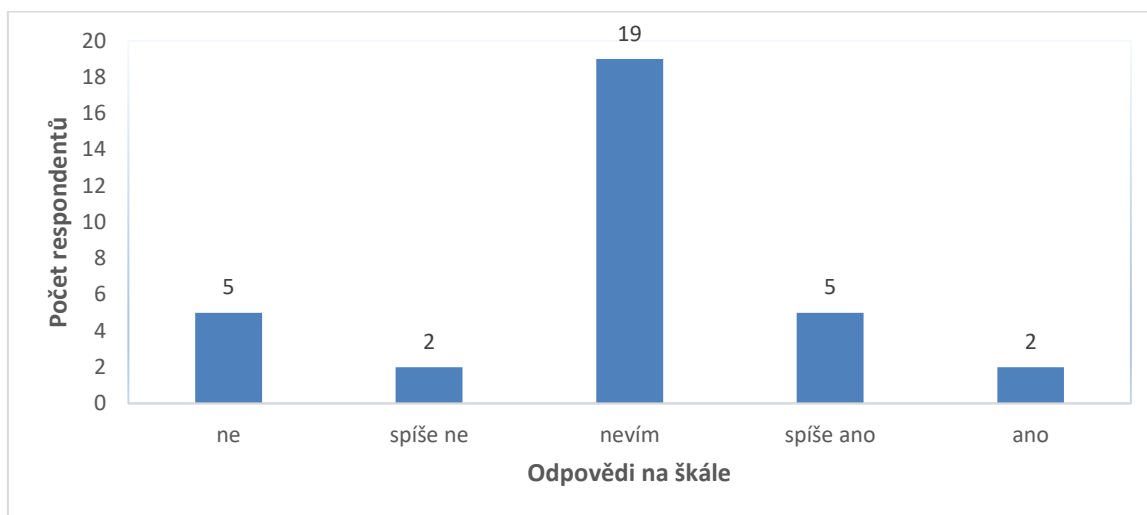


Graf č. 9 – Odpovědi respondentů k otázce oslabení autority z pohledu rodičů

Otázka je podstatnou neodlišná od předchozích otázek týkajících se posílení nebo oslabení autority, tato formulace je ale zaměřená na percepce učitelovy autority rodiči edukantů, specifitěji zdali došlo k jejímu oslabení.

15 učitelů zvolilo odpověď ne, 14 nemohlo posoudit a zvolilo odpověď nevím. Dle 3 respondentů a jejich volby odpovědi spíše ne nejspíš nedošlo k oslabení jejich autority z perspektivy rodičů. Pouze 1 respondent hlásil, že k oslabení spíše došlo. Nikdo z respondentů nezvolil odpověď ano.

5.3.12 Položka č. 12: Posílení autority v očích rodičů žáků

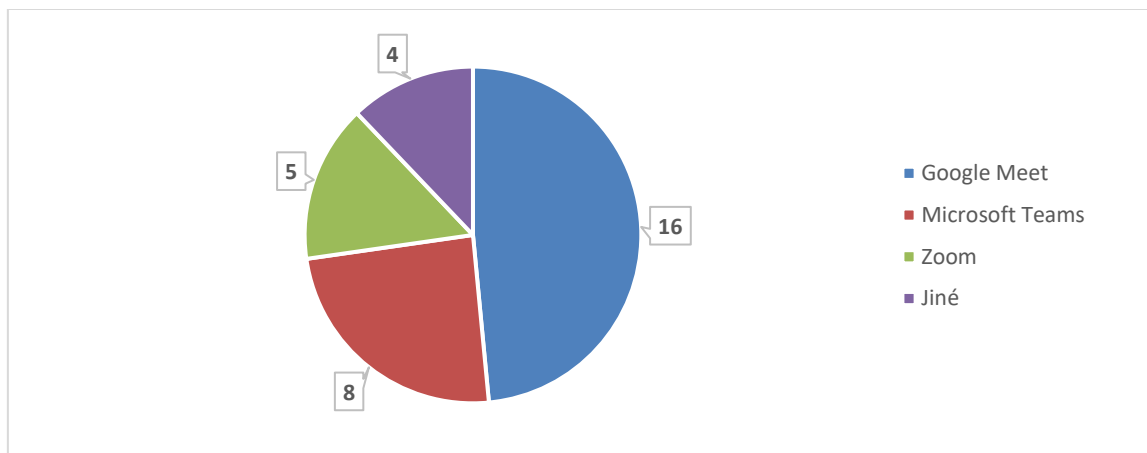


Graf č. 10 – Odpovědi respondentů k otázce posílení autority z pohledu rodičů

Analog předcházející otázky, opět se zaměřuje na změnu ve vnímání učitelovy autority rodiči, dotýká se ale opačného vektoru – posílení.

V tomto případě se většina respondentů, celkem 19 odpovědí, přiklání k odpovědi nevím. Spíše ano volilo 5 respondentů, dalších 5 označilo odpověď ne. Zbylé možnosti spíše ne a spíše ano uvedli každou 2 respondenti.

5.3.13 Položka č. 13: Platforma k zprostředkování výuky online



Graf č. 11 – Odpovědi respondentů k otázce používané platformy k zprostředkování výuky

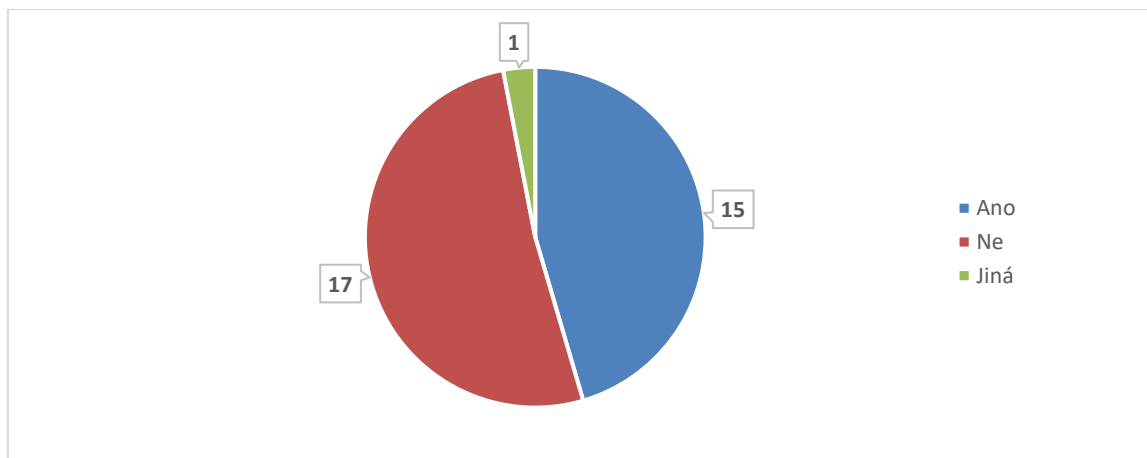
Jelikož vyučování nabývá technického rozměru, je tedy podstatné vybrat vhodnou platformu zajišťující všechny minimální funkční požadavky pro výuku.

Mezi respondenty se našel pouze 1, který uvedl platformu Skype, které schází oproti ostatním např. možnost vytvoření skupinek v rámci hovoru za účelem poskytnutí odděleného prostoru pro skupinové práce a možnost hlásit se se nabízela až od říjnu 2020.

Dalším ojedinělým případem bylo zvolení platformy Gather Town, která mimo jiné funguje i pro účely vyučování. Jedná se o 2D virtuální sociální prostředí simulující různá místa, nabízí svým uživatelům jednak lepší podmínky pro vzájemnou interakci než ostatní populární platformy, jednak je aplikace vybavena různými nástroji, tudíž nabízí možnost vyhýbat se chybám v organizaci a realizaci výchovně-vzdělávacího procesu.

Mimo tyto výjimky uvedlo 16 respondentů Google Meet jako platformu k vyučování, 8 volilo Microsoft Teams a 5 používalo Zoom. 2 respondenti se hlásili k platformě Jitsi.

5.3.14 Položka č. 14: Digitální gramotnost faktorem změny vnímání autority



Graf č. 12 – Odpovědi respondentů k otázce vlivu digitální gramotnosti na autoritu

Přesun do počítačem zprostředkované výuky s sebou nese faktor gramotnosti, otázka se tedy týká toho, zdali učitel pocítil, že jeho technologické know-how mělo dopad na vedení výuky a posléze zdali jestli jeho případné nedostatky při zacházení s platformou či počítačem celkově měly dopad na jeho autoritu.

17 respondentů uvedlo odpověď ne, v případě dvou z nich došlo k dodatku informací k volbě jejich odpovědi. Výroky zněly:

„Mám vysokou digitální gramotnost (správce IT) a vnímání mé autority studenty se nezměnilo, protože je stále vysoké.“

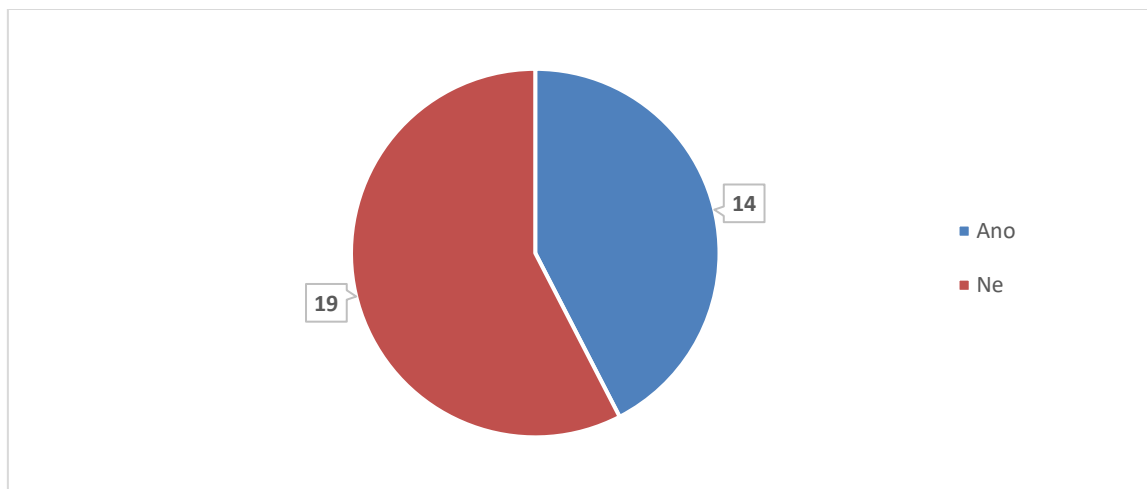
„V mém případě určitě ne, hodiny se vedly po technické stránce dobře.“

15 z respondentů se domnívalo, že digitální gramotnost sehrála roli ve vnímání jejich autority a volili odpověď ano. Pouze jeden z nich uvedl konkrétněji, že se také jednalo o *„Technické problémy způsobené starým, nevykonným hardwarem a platformou Linux, se kterou se u nás ve škole nepočítá...“*

1 respondent odpověděl vlastní odpovědí, a to s nejistotou, zdali může toto posoudit:

„To opravdu nedokážu posoudit“

5.3.15 Položka č. 15: Vyžadování zapnutých webkamer



Graf č. 13 – Odpovědi respondentů k otázce vyžadování zapnutých webkamer

Majoritě sociálních interakcí v online prostředí schází vizuální rovina, která za běžných okolností a v normální výuce je hlavní podmínkou pro zprostředkování většiny interakcí mezi lidmi celkově. Otázka se zaměřuje tedy na to, jestli za takových podmínek, kdy komunikaci chybí vizuální kontakt, učitelovým snahám o napodobení běžné výuky ve virtuálním prostředí není dopřána ze strany žáků patřičná seriózita, a tedy zdali není učitelova role i autorita podceňována.

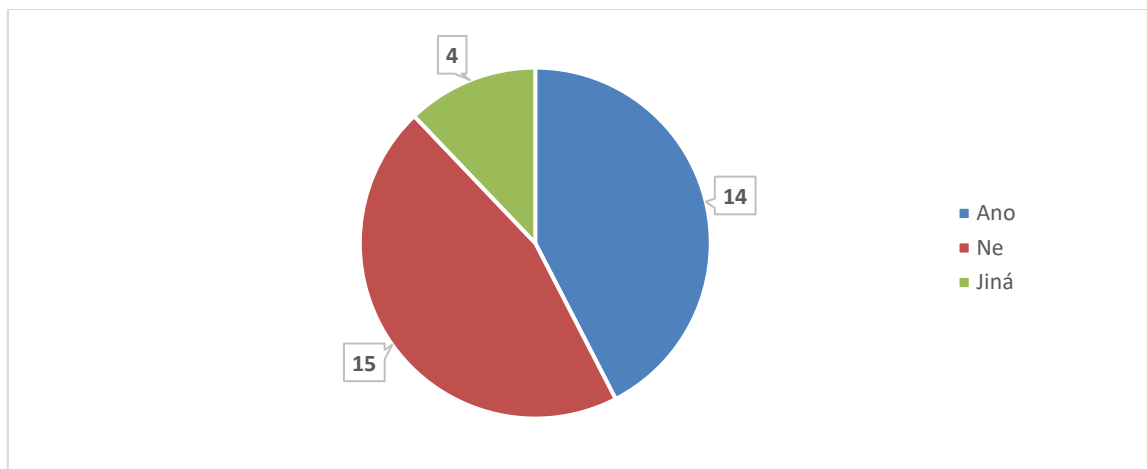
19 respondentů uvedlo, že zapnuté webkamery od vyučovaných nevyžadovali, 2 z těchto respondentů dodali, že „Ředitel školy označil vyžadování webkamer za nepřípustné.“ a že „Záleželo na zvolené metodě.“. Z 14 respondentů, kteří si naopak dožadovali přenos obrazu webkamerou, uvedli 3 dodatečnou specifikaci v odpovědi:

„Ne vždy, výjimky byly tolerovány“

„Ano, ale neměla jsem vliv na ‚vypadávání kamery‘.“

„Byla jsem velmi ráda, když je někdo měl zapnuté i žáci sami je chtěli, ale sami se často vymlouvali, že jim pak nefunguje PC a online výuka ‚drhne‘“

5.3.16 Položka č. 16: Vliv zapnutých webkamer na kázeň



Graf č. 14 – Odpovědi respondentů k otázce vlivu zapnutých webkamer na kázeň

V návaznosti na předchozí otázku byl respondentům položen dotaz, zdali používání webkamer k facilitaci vizuálního kontaktu při vyučování ovlivnilo ochotu edukantů spolupracovat.

15 respondentů tvrdilo s volbou odpovědi ne, že vizuální faktor neměl na vyučovací proces dopad.

Mezi 14 respondenty uvádějících odpověď ano se našel i jeden doplňující komentář: „U některých, kterým to nařídili rodiče, ano. Jde ale jen o izolované případy.“

4 respondenti skrze třetí, mimo binární ano a ne, nedefinovanou možnost uvedli odpověď vlastní a dodali svůj komentář:

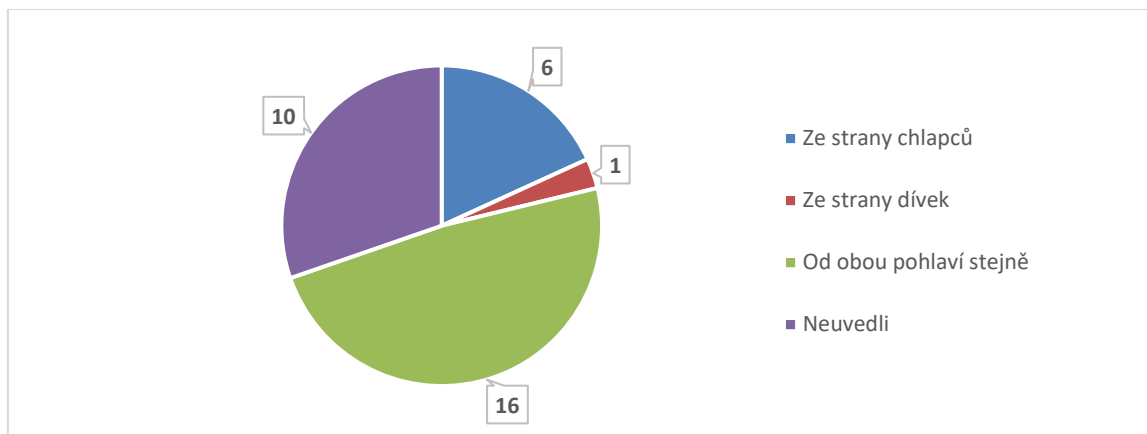
„Nedokážu posoudit.“

„Nevím, nepoužívala jsem kamery.“

„Za sebe si myslím, že kdybychom je mohli používat, tak by byla výuka lepší, hodně mě demotivovaly výmluvy na hardware (mně tuhne PC, nejde zvuk, ...)“

„Nepoužívali jsme, často jsem byla jediná, kdo měl kameru zapnutou.“

5.3.17 Položka č. 17: Pohlaví edukantů faktorem neukázněnosti



Graf č. 15 – Odpovědi respondentů k otázce faktoru pohlaví edukantů

Tato otázka podotýká rozdíl ve frekvenci výskytu kázeňských přestupků mezi pohlavími, tj. zdali přicházela neukázněnost převážně ze strany chlapců, či dívek, nebo jestli nebyla prevalence ani na jedné straně. U této otázky se také nabízela možnost ji přeskočit v případě, že k neukázněnosti celkově nedocházelo.

16 respondentů hlásilo, že nedocházelo k převažování ani z jedné strany. Pouze 1 respondent zaznamenal prevalenci neukázněnosti u dívek, oproti němu stálo v odpovědích 6 respondentů označujících chlapce jakožto iniciátory neukázněnosti. 10 respondentů otázku přeskočilo, tedy v jejich případech nedocházelo k neukázněnosti celkově.

5.4 Vyhodnocení dat výzkumu

Akumulovaná data proti stanovené hypotéze vykazují spíše opačný směr vývinu výuky a stání učitelské autority, kdy hypotézou byl předpoklad vzrůstu neukázněnosti a úpadek učitelské autority. Není tak zjevné z výsledných dat, že by tomu tak bylo jednoznačně všude v každém případě, nýbrž vyplývá z odpovědí respondentů, že majorita se spíše nesetkala s nějakým vzrůstem neukázněnosti či úpadkem vlastní autority, nebo její absolutní ztrátou.

Ačkoliv hypotéza byla v celku vyvrácena drtivým počtem odpovědí prokazujících opak předpokládaného, objevily se i nečastější odpovědi, které s hypotézou víceméně souzní. Bylo by tedy mylné tvrdit, že hypotéza nenese s sebou částečnou pravdu, neboť se spíše jedná o nedostatek v tom, že příliš ambiciózně předpokládala takový pokles autority a

integrity výuky celkově, přičemž její validita spočívá více v míře. Není tedy pravidlem, že se za nouzové distanční výuky učitelé setkali s problémy a úpadkem autority, ale naopak jde o to, že někteří učitelé z celku mohli zaznamenat takové potíže.

Důležitějším aspektem, na který by stálo se zaměřit tedy je, zdali sešlo spíše na tom, že se přesunuly výchovně-vzdělávací procesy z běžného pedagogického prostředí do pouhého nárysu nebo ošizené simulace takového prostředí, kde vyučujícímu, soudě z odpovědí respondentů, se nedostalo dostatek podnětů k posouzení, zdali vůbec dochází k nějaké solidní interakci mezi edukátorem a edukantem, neboť právě například tím, že žáci nejsou přítomni napříč celým vyučovacím úsekem ani hlasem, ani vizuálně, dochází ke ztrátě charakteristik normálního vzdělávacího procesu. Učitelé mohou postrádat vůbec přehled o zaujatosti žáků vůči procesu vyučování, zároveň jim ve vyučovacích hodinách chybí i faktor neukázněnosti přesně kvůli tomu, že prostředí a dynamika přenosu vzdělání je bez přítomnosti obou stran ve fyzické třídní místnosti omezena pouze na učitelův výklad prolнутý místy nějakou aktivizací žáků. Charakter neukázněnosti tedy je z výuky vymýcen ne díky učitelovým zásluhám, ale kvůli ošizení vyučování o stěžejní faktory, které konstituují normální výuku.

Je otázkou, zdali není potřeba, nebo by nebylo užitečnější pro účely zjištění vnímání autority učitele, se zaměřit na percepci učitelovy autority či důležitosti vzdělávání jako spíše z pohledu žáka než učitelovy retrospekce, jelikož učitel za takových podmínek nemá bezprostřední kontakt se studentstvem, což může zkreslit jeho ponětí o tom, jak se vůbec žáci staví k fenoménu vzdělávání obecně, zdali jej shledávají důležitým, či nikoliv když právě v online prostředí ztrácí rozměry běžné výuky.

Závěr

Hlavní podstatou této práce, zkoncipované z části teoretické a praktické, bylo ověřit, zdali došlo ve vnímání autority učitele na sekundárních úrovních vzdělávání, tedy na druhém stupni základních škol a střední škole, ke změně, konkrétněji v hypotéze se předpokládala změna k horšímu skrze úpadek v kázní a posléze celkově v autoritě učitele. Hlavními podněty k stanovení této hypotézy byl přechod z prezenční formy výuky do online prostředí, které je v kontrastu s normálním pedagogickým prostředím školy zredukované o prvky takového školního prostoru, neboť není v domácnostech nabízen bezprostřední kontakt mezi učitelem a žáky nebo žáky s ostatními žáky. Edukantovi tedy spadá do rukou vyšší autonomie, avšak s ní přichází i vyšší odpovědnost za budování vlastního pozitivního a proaktivního přístupu k výuce, která v takové konkrétní realizaci nemusí být příliš lákavá pro člověka, společenského tvora, zvláště pak ne pro jedince v pubescentním či adolescentním období ontogeneze.

K výzkumnému šetření byla užita kvantitativní metoda, dotazník sestavený ze 17 položek byl rozeslán 124 učitelům z několika pražských základních a středních škol, specifitěji u základních škol byl poskytnut pouze pedagogům působícím na druhém stupni. Dotazník vyplnilo pouze 33 respondentů z celkového počtu oslovených.

K prvním otázkám, týkajících se oslabení či posílení autority většina respondentů uvedla, že jejich autorita zůstala víceméně na stejné úrovni, u otázky posílení převládala spíše nejistota v posouzení, majorita uvedla, že neví. Podobný vývin zaznamenali respondenti také u kázně, kdy dle majority nedošlo k vzrůstu, ba naopak k poklesu, a případná neukázněnost byla regulována většinou bez jakýchkoliv potíží. Ani v rámci spolupráce s rodinou nedošlo k vzrůstu či poklesu autority učitele, což může být způsobeno také tím, že spolupráce s rodinou nebyla dle většiny respondentů akcentována. Mimo to není značné části respondentů jasné, zdali vůbec k zachování autority u rodičů došlo, neboť tuto skutečnost dle odpovědí sami nemohli posoudit, což může být způsobené omezenou spoluprací školy s rodiči. U aspektu používání webkamer se více respondentů přiklápělo k tvrzení, že vizuální kontakt měl pozitivní dopad na udržování kázně ve výuce, avšak se opět majorita respondentů hlásila k tomu mínění, že webkamery nesehrály na udržování

kázně roli. Taktéž ani faktor pohlaví edukantů dle odpovědí neměl příliš velký vliv na chod vyučování.

Seznam použitých informačních zdrojů

- Benn, S., & Peters, R. (2009). *Social Principles and the Democratic State*. Routledge.
- Drapela, V. J. (2008). *Přehled teorií osobnosti* (5. vyd). Portál.
- Hartl, P. (2004). *Stručný psychologický slovník*. Portál.
- Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Grada.
- Chráška, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu* (2., aktualizované vydání). Grada.
- Lee, P., Leung, L., Lo, V. -H., Xiong, C., & Wu, T. (2011/02/01). Internet Communication Versus Face-to-face Interaction in Quality of Life. *Social Indicators Research*, 100, 375-389. <https://doi.org/10.1007/s11205-010-9618-3>
- Nelešovská, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Grada.
- Ni, A. Y. (2013). Comparing the Effectiveness of Classroom and Online Learning: Teaching Research Methods: Teaching Research Methods. *Journal of Public Affairs Education*, 19(2), 199. <http://www.jstor.org/stable/23608947>
- Peters, R. S. (1966). The Authority of the Teacher. *Comparative Education*, 3(1), 1. <http://www.jstor.org/stable/3098149>
- Průcha, J. (2013). *Moderní pedagogika* (5., aktualiz. a dopl. vyd). Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník* (6., aktualiz. a rozš. vyd). Portál.
- Vališová, A. (1998). *Autorita jako pedagogický problém*. Karolinum.
- Vališová, A. (1999). *Autorita ve výchově: vzestup, pád, nebo pomalý návrat*. 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., & Šubrt, R. (2004). *Jak získat a neztratit autoritu, aneb, Proč má maminka vždycky pravdu*. ISV.

Vališová, A., Kasíková, H., & Bureš, M. (2011). *Pedagogika pro učitele* (2., rozš. a aktualiz. vyd). Grada.

Seznam příloh

Příloha 1 – Dotazník výzkumného šetření

Autorita učitele v rámci pandemické distanční výuky – dotazník

1. Jakého pohlaví jste?

Žena

Muž

2. Kolik let působíte v učitelství praxi?

Uveďte počet let:

3. Působíte na 2. stupni základní školy, či střední škole?

2. stupeň základní školy

Střední škola

4. Došlo k oslabení Vaší autority v rámci online výuky oproti prezenční?

ano spíše ano nevím spíše ne ne

5. Došlo k posílení Vaší autority v rámci online výuky oproti prezenční?

ano spíše ano nevím spíše ne ne

6. Docházelo při online výuce k více výskytům kázeňských prohřešků?

ano spíše ano nevím spíše ne ne

7. Docházelo při online výuce k více výskytům kázeňských prohřešků?

ano spíše ano nevím spíše ne ne

8. Stanovil/a jste speciální pravidla chování po přesunu do online formy výuky?

9. Jak jste reguloval/a kázeň při online výuce?

(Pokud byly možnosti regulace omezeny, uveďte tak v odpovědi.)

10. Byl při online výuce kladen vyšší důraz na spolupráci s rodiči?

Ano:

Ne:

11. Došlo k oslabení Vaší autority z pohledu rodičů žáků?

ano spíše ano nevím spíše ne ne

12. Došlo k posílení Vaší autority z pohledu rodičů záků?

ano spíše ano nevím spíše ne ne

13. Jakou platformu jste používal/a k zprostředkování výuky online?

Google Meet

Microsoft Teams

Zoom

Jiná platforma výše neuvedená:

14. Měla Vaše digitální gramotnost vliv na vnímání Vaší autority?

Ano:

Ne:

Jiná:

15. Vyžadoval/a jste zapnuté webkamery při výuce?

Ano:

Ne:

16. Sahrálo používání webkamer roli na udržení kázně a spolupráce?

Ano:

Ne:

Jiná:

17. Přicházela neukázněnost převážně ze strany chlapců, či dívek, nebo od obou stran stejně?

Ze strany chlapců

Ze strany dívek

Od obou pohlaví stejně