

UNIVERZITA KARLOVA

Pedagogická fakulta

Katedra občanské výchovy a filozofie

Diplomová práce

**Problém autority z hlediska profesní etiky
učitelské**

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Věra Jirásková, Ph.D.

Autor:

Bc. Petra Šenekelová

2011

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně na základě literatury a pramenů uvedených v seznamu použité literatury.

V Praze dne 5.4.2011

Podpis:

Poděkování

Děkuji PhDr. Věře Jiráskové, Ph.D. nejen za podnětné návrhy a připomínky, ale také za spolupráci a čas věnovaný mé práci. Velký dík patří i všem respondentům, bez jejichž pomoci by výzkum nemohl být realizován.

Abstrakt

Práce je členěna na část teoretickou a praktickou. V teoretické části jsem provedla reflexi pojmu autorita, především s ohledem na současný kontext (postmoderní situace) výchovy a vzdělávání.

V praktické části byly dotazníkovou formou zjištěny názory učitelů na aktuální problémy s jejich autoritou a způsoby řešení.

Abstract

The work is divided into a theoretical part and a practical part. In the theoretical part, I reflected on the concept of authority, particularly with regard to the current context (postmodern situation) of upbringing and education.

In the practical part, teachers' views of current problems with their authority and possible solutions were identified through questionnaires.

Obsah

Úvod	7
Teoretická část	9
1. Autorita	10
1.1 Vymezení pojmu autorita	10
1.2 Prvky autority	12
1.3 Meze autority	12
1.4 Rozdíly mezi pojmy „mít autoritu“ a „být autoritou“	13
1.5 Druhy autority	14
2. Autorita a její souvislosti s výchovou a vzděláváním	17
2.1 Úrovně vztahu autority a výchovy jedince	17
2.2 Autorita a svoboda ve výchově a vzdělávání	18
2.3 Autoritářská osobnost	19
2.4 Výchovné styly	21
2.5 Současné vnímání autority	23
2.5.1 Krize autority	23
3. Autorita učitele	25
3.1 Autorita učitele	25
3.2 Kompetence učitele ve vztahu k jeho autoritě	26
3.3 Autorita učitele a komunikace	29
3.3.1 Vymezení pedagogické komunikace	29
3.3.2 Roviny pedagogické komunikace a jejich vliv na autoritu učitele	29
3.3.3 Vztah mezi účastníky pedagogické komunikace a autoritou učitele	30
3.3.4 Vliv forem pedagogické komunikace na autoritu učitele	31
3.4 Autorita učitele a její vliv na kázeň žáků	32
4. Profesionální etika učitele	34
4.1 Problematika správného a morálního jednání	34
4.2 Vymezení pojmů etika povolání a etické kodexy	35
4.3 Základní požadavky na profesní etiku učitelů	37
4.4 Etický kodex učitele	38

Praktická část	40
5. Metodika výzkumu	41
5.1 Cíle a hypotézy výzkumu	41
5.2 Metoda výzkumu	41
5.3 Výzkumný vzorek	42
6. Výsledky dotazníkového šetření	43
7. Celkové zhodnocení výzkumného šetření	67
7.1 Vyhodnocení hypotéz	67
7.2 Celkové zhodnocení výzkumu	68
7.3 Doporučení vyplývající z výzkumu	68
8. Závěr	70
Použitá literatura	72
Seznam grafů a tabulek	75
Přílohy	76
Příloha 1 – Dotazník	76
Příloha 2 - Profesně etický kodex učitele	81

Úvod

Téma pro svou diplomovou práci jsem si původně zvolila na základě zajímavého názvu. Teprve během absolvování své pedagogické praxe na základní škole jsem pochopila, že není zajímavý pouze název, ale celá problematika, která se týká autority a celkového postavení učitelů ve škole. Věděla jsem, že dochází k oslabování autority, ale díky praxi jsem pochopila, že tomu tak skutečně je. Mohla jsem si vyzkoušet na vlastní kůži, že mě žáci vůbec nerespektovali jako autoritu. Je pravda, že jsem ji měla spíše díky svému postavení ve škole, než díky své osobnosti.

Jak je to ve skutečnosti s autoritou? Vnímáme tento pojem v jeho pravém významu? Má autorita v současné době ve školách ještě nějaké místo, nebo se musí učitelé smířit s faktem, že je již žáci nebudou respektovat? Co musíme napravit, aby se autorita stala tím, čím dříve? Může nám v nápravě pomoci profesní učitelský kodex, který by nejen učitelům, ale především celé společnosti ukázal, jak by se měl učitel chovat a to nejen ke svým žákům? Myslím si, že otázek k zamyšlení by se k této problematice našla ještě celá řada. Nemyslela jsem si, že budu mít s vymezením pojmu autorita takové problémy a že je možno chápat ho z tolika různých úhlů pohledu. Přestože se řada autorů v minulosti, ale i současnosti zmiňuje o autoritě a jejich souvislostech, nemyslím si, že je toto téma dostatečně probádané, alespoň, co se týče autority učitelů ve školách.

Cílem diplomové práce je pokusit se odpovědět na výše položené otázky týkající se autority, zmapovat názory učitelů na aktuální problémy s jejich autoritou a upozornit na ně širokou veřejnost. Na základě jejich názorů se snažit najít nějaké vhodné způsoby řešení. Rovněž by měla být podpořena nebo zpochybněna hypotéza o potřebnosti profesního učitelského kodexu, který nemá v České republice oficiální psanou podobu.

Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. V teoretické provedu, za pomoci studia odborné literatury, filosofickou reflexi pojmu autorita, popíšu její prvky, meze i druhy autority, s kterými se nejčastěji setkáváme. Budu se zabývat vztahy mezi autoritou, výchovou a vzděláváním i současným problémem v podobě krize autority. Popíšu, na čem se zakládá autorita učitele. Za důležitou považuji i

kapitolu věnující se profesní etice učitele, jelikož se doba a žáci mění a udržet si etické a profesionální chování dá, podle mého názoru, někdy velký kus práce. Rovněž by měly vyplynout odpovědi na některé otázky, které jsem si zde položila. V praktické části provedu dotazníkovou formou zjištění názorů učitelů na aktuální problémy, které mají se svou autoritou a se vztahy ve škole. Na základě vyhodnocení odpovědí respondentů budou podpořeny nebo zpochybněny vytvořené hypotézy o důležitosti autority ve výchově a vzdělávání a o potřebě vytvoření oficiálního etického kodexu učitelů. Na závěr stručně shrnu poznatky, ke kterým jsem v průběhu zpracování dospěla. Doufám, že práce bude pro čtenáře přínosem.

Teoretická

část

1. Autorita

1.1 Vymezení pojmu autorita

V úvodu jsem naznačila, že vymežit přesně termín autorita, je dosti komplikované. Užívání tohoto pojmu je mnohdy volné, nepřesné nebo zkreslené. Jeho nevyjasněnost patří k rysům moderní doby. Lidé autoritu na jednu stranu vyžadují, ale na druhou stranu ji neuznávají. Blízká je jim tehdy, když potřebují určitou ochranu před agresivitou ostatních, když hledají záruku bezpečí a jistoty či pomoc při dosahování vytyčených cílů. Odmítají ji tehdy, brání-li jim, nebo se domnívají, že jim brání ve svobodě rozhodování a v případě, že je nějakým způsobem omezuje. Z těchto důvodů jedinci autoritu buď podporují, nebo se jí snaží oslabit. Dochází tak neustále k procesu, při kterém se snažíme najít kompromis mezi autoritou, svobodou a vlastní odpovědností.¹

Mnoho autorů se snažilo o co nejpřesnější vymezení termínu autorita a odlišit ho tak od pojmů moc, vliv, dominance, pravomoc či řízení a uznání. Hranice je však mezi těmito pojmy velmi malá a z toho důvodu i značně obtížně vyjádřitelná. Hannah Arendtová k tomu poznamenává: „*Autorita vždy vyžaduje poslušnost, a proto se obvykle omylem považuje za určitou formu moci či násilí. Autorita však použití násilí a vnějších donucovacích prostředků vylučuje. Síly se používá až tam, kde autorita nefunguje, kde již selhala. Máme-li vůbec určit, co je autorita, musíme ji vidět jako protiklad vůči donucování silou, i vůči přesvědčování pomocí argumentů.*“²

Filosofický slovník vymezuje termín autorita jako „*souhrn takových vlastností fyzických nebo morálních osob (v širším slova smyslu také daností typu mravu, zvyku, obyčeje), který motivuje osobu, jež je ochotna souhlasit a přikyvovat k vzývání a dovolávání se nositele autority. Odlišuje se tak od fyzického nebo morálního nátlaku, který vynucuje souhlas na základě vhledu do předkládaného*

¹ VALIŠOVÁ, A. *Soudobá škola, autorita a strukturované formy vedení*. In VALIŠOVÁ, A. et al. *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum, 1998, ISBN 80-7184-624-4. s. 13-14

² ARENDTOVÁ, H. *Krise kultury*. Praha: Mladá fronta, 1994, ISBN 80-204-0424-4 s. 6-7

*stavu věci, ale také od čisté skutečné moci. Souhlas rozumu na základě autority se nazývá vírou, souhlas vůle a chování pak poslušností.*³

Autoritu lze chápat i jako pravomoc, s níž je spojena odpovědnost. Jedná se především o moc zákona, úřadu, vůle a úsilí. Vyjadřuje právo rozhodovat a mít moc nad lidmi. Z tohoto hlediska byla autorita chápána jako „*vrchnost v širokém slova smyslu, převaha duchovní, morální a právní „nad“, která zavazuje k uznání a podřízení se to, co je pod ním.*“⁴ Pojetí autority v tomto smyslu, jako pravomoc a odpovědnost, můžeme najít i u učitelů, kteří rozhodují o cílech, formách a metodách výuky.

Dalším z mnoha významů pojmu autorita je v jeho původním použití. Autorita pochází z latinského slova auctoritas – hodnota, uznání, platnost. Jedná se tedy o jakousi nadřazenost, která je lidmi uznávána a jejímiž nositeli může být člověk, instituce, morální idea nebo náboženský předmět.⁵

Hannah Arendtová odvozuje slovo auctoritas od slovesa augure – zvětšovat, rozmnožovat, „[...] *to, co autorita (respektive ti, kdo ji mají) neustále zvětšuje a rozmnožuje, je právě fundace, založení*“.⁶ Podle ní měli autoritu především starší, kteří ji získali díky tradici nebo svému původu od předků, jež položili základy všemu, a ve většině případů nebyli již živí.

Pro mne nejsrozumitelněji vysvětlil pojem autorita Zdeněk Kratochvíl. Zakladatelem něčeho nového je fundator a člověk, který něco nového šíří a rozmnožuje dále je auctor. Auctor používá auctoritas, autoritu. Tu si můžeme nárokovat pouze v případě, že „*dáváme zakusit novou hojnost*“. *Skutečná autorita vyrůstá z moci sdílených základů a z nové hojnosti, kterou dává zakusit. Vrcholnou autoritu zakládá schopnost položit nové základy: ať už v dosud nepřístupném terénu, nebo hlouběji, než byly základy dosavadní.*“⁷

Jistě bychom našli celou dlouhou řadu definic pojmu autorita. Pro vymezení a tudíž i správné definování autority je zapotřebí si též stanovit určité prvky, které pojem tvoří.

³ BRUGGER, W. *Filosofický slovník*. Praha: Naše vojsko, 1994, ISBN 80-206-0409-X s. 76

⁴ PAŘÍZEK, V. *Pravomoc a odpovědnost: autorita ve společnosti a ve výchově*. In VALIŠOVÁ, A. et al. *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum, 1998, ISBN 80-7184-624-4. s. 26

⁵ UHLÍŘOVÁ, J. *Kázeň a autorita na pedagogickém poli*. In VALIŠOVÁ, A. et al. *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum, 1998, ISBN 80-7184-624-4. s. 99

⁶ ARENDTOVÁ, H. *Krise kultury*. Praha: Mladá fronta, 1994, ISBN 80-204-0424-4 s. 40-41

⁷ KRATOCHVÍL, Z. *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha: Herrmann a synové, 1995, s. 125-126

1.2 Prvky autority

K rozhodujícím kvalitám autority, ve smyslu kvalitního vedení, patří následující prvky – poznání, činnosti, dovednosti a schopnosti, výkonnost a v neposlední řadě mravní vlastnosti.

Od **poznání** se v životě člověka odvozuje vážnost a úcta k filosofům, vědcům, duchovním i umělcům, v případě, že mohou poskytnout cenné rady a poučení. Jedná se zejména o poznání, které proniká k samé podstatě jevů. Propojuje teoretická hlediska s praxí, se životem. **Činnosti, dovednosti a schopnosti** nám pomáhají klást otázky a podněcovat ostatní k myšlení a zvědavosti, řešit problémy, organizovat či řídit. Řada profesí je náročná jednak na dovednosti, které jsou spojeny s jejím výkonem, tak na dovednosti potřebné k řízení. **Výkonností** je míněna především odolnost vůči zátěži, intenzita a zaujetí pro práci, obětavost a pracovitost. Autorita je vždy spojena s určitým vztahem k okolí, proto je důležité, aby její nositel měl **mravní vlastnosti**. Byl symbolem jistoty, záruky, spolehlivosti a váženosti. Vzorem pro ostatní jedince a pomocníkem k jejich prospěchu.⁸

Nestačí si vymezit pouze prvky autority, důležité je také stanovit si určité hranice, které autorita má.

1.3 Meze autority

Z hlediska vztahu autority ke svobodě vedených jedinců bývá autorita vyjádřena pojmy diktatura nebo tyranie, kdy je rozhodování a odpovědnost přiřazována pouze vedení a od ostatních se vyžaduje věrnost a poslušnost. Důsledkem takovéto autority je zejména neschopnost lidí rozhodnout se, protože jim byla vzata možnost naučit se to. Jedinec je odkázán pouze na to, co od něho vyžaduje nositel autority. Na druhé straně nalezneme rezignaci na jakékoliv vedení. Nositel autority se snaží oprostít se od odpovědnosti vyplývající ze vztahu k ostatním. Za předpokladu, že odmítneme podřízenost i naprostou svobodu, je

⁸ PAŘÍZEK, V. *Pravomoc a odpovědnost: autorita ve společnosti a ve výchově*. In VALIŠOVÁ, A. et al. *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum, 1998, ISBN 80-7184-624-4. s. 28-29

důležité najít mezi těmito póly kompromis a vymezit hranice, které bychom neměli překračovat.⁹ Jak lze správně stanovit patřičné meze?

Každý z nás je začleněn do určité společnosti a od ní přejímá její normy, hodnoty, postoje, zájmy atd. Důležitým aspektem je přitom udržet soulad mezi zájmy jednotlivce a zájmy celé společnosti. Nejlepším řešením by bylo společně stanovit vzájemná pravidla, která by odmítala normy poškozující jedince samotného i celou společnost.¹⁰ Důležité je, aby zde fungovala „zdravá“ přirozená autorita, která by se nevzdávala odpovědnosti za vedení a zároveň nezklouzávala k diktatuře nebo tyranii vyžadující si naprostou poslušnost.

Vyznačit meze autority uprostřed mezi tyranii a naprostou svobodou není vůbec lehké. Čím více nad tím přemýšlím, tím více si myslím, že je to dokonce nemožné, protože jsme každý individuum, které upřednostňuje něco jiného a tudíž je naprostá shoda vyloučená. Vždy se najde někdo, kdo se bude přiklánět k diktatuře nebo kdo bude chtít naprostou svobodu.

1.4 Rozdíl mezi pojmy „mít autoritu“ a „být autoritou“

Před přečtením úryvku z knihy *Mít, nebo být* od Ericha Fromma, jsem si nemyslela, že může být mezi pojmy „mít autoritu“ a „být autoritou“ takový rozdíl. Domnívala jsem se, že pokud někdo autoritu má, tak jí i skutečně je, což nemusí být vždy pravda.

E. Fromm upozorňuje na dvojí chápání autority se zcela odlišnými významy. Autorita může být buď racionální, nebo iracionální. Racionální pomáhá člověku v jeho růstu tím, že se opírá o jeho kompetence, které jsou závislé na specifických okolnostech. Iracionální je založena především na síle a slouží k vykořisťování ostatních. Autority se mění podle příležitostí, jiná bude pro válku a jiná pro náboženské obřady. Pokud vyhasnou vlastnosti, o které se autorita opírala, zeslábnou nebo dokonce zanikne i autorita sama.¹¹

⁹ PAŘÍZEK, V. *Pravomoc a odpovědnost: autorita ve společnosti a ve výchově*. In VALIŠOVÁ, A. et al. *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum, 1998, ISBN 80-7184-624-4. s. 29 – 30

¹⁰ Tamtéž, s. 29 – 30

¹¹ FROMM, E. *Mít, nebo být?*. Praha: Aurora, 2001. ISBN 80-7299-036-5. s. 53

Člověk, který autoritou skutečně je (autorita je tedy podle Fromma v „*modu být*“), se opírá nejen o své individuální kompetence k plnění určitých funkcí, ale i o vlastní základy osobnosti. Z takového člověka autorita vyzařuje na první pohled, nemusí se uchýlovat k vydávání příkazů či nějakému zastrašování. Je autoritou díky tomu, co je a nejen za pomoci toho, co dělá nebo říká. Díky vytvoření hierarchie ve společnosti se autorita, v „*modu být*“, postupně vytrácí. Uvolňuje místo pro autoritu v „*modu mít*“, která je založena především na hierarchickém uspořádání společnosti. Tento fakt nás upozorňuje na to, že kompetence nemusí být nutně podstatným prvkem autority.¹²

Rozdíl mezi pojmy „být autoritou“ a „mít autoritu“ dobře ilustruje E. Fromm příkladem krále. Král může být hloupý, zlý, nebo zkažený, ale má u svých poddaných autoritu, protože je král. Autorita mu je dána díky významnému postavení ve společnosti, a dokud bude mít titul krále, bude mít i autoritu. Pohybuje se v „*modu mít*“. Pokud by byl král laskavý, hodný, odvážný nebo čestný, vážili by si ho poddaní za to jaký je. Z čehož vyplývá, že by autoritou skutečně byl, což nás zavádí do „*modu být*“.¹³

Podíváme-li se na rozdíly mezi „být autoritou“ a „mít autoritu“, myslím, že je namístě zamyslet se nad otázkou, zda ještě v současnosti existují skutečné autority nebo je uměle vytváříme na základě titulů a jejich postavení. Odpověď nás přivádí k existenci určitých typů autorit. V tomto případě se jednalo o formální a neformální autoritu.

1.5 Druhy autority

Autorita může nabývat nejrůznějších podob, proto nalezneme v literatuře řadu různých členění. Troufám si říci, že co autor to jiné členění. Asi nejčastěji uváděnými druhy autority jsou následující varianty.

Autorita skutečná a zdánlivá. Skutečnou autoritou se míní taková autorita, kterou její podřízení respektují a uznávají. Naproti tomu autorita zdánlivá se projevuje

¹² FROMM, E. *Mít, nebo být?*. Praha: Aurora, 2001. ISBN 80-7299-036-5. s. 54-55

¹³ Tamtéž, s. 56

spíše nedůvěrou a neochotou podřízených spolupracovat. V náročných situacích nemá nositel zdánlivé autority oporu ve svých spolupracovnících.¹⁴

Autorita přirozená a získaná. Přirozená autorita vyplývá především z osobnostních rysů a profesních dovedností. Často bývá umocněna vlastnostmi temperamentu. Získaná autorita je charakteristická pro individuální cílevědomé úsilí. Podílí se na ni rovněž dobrá výchova. Jedná se o jakýsi stupeň vlivu, který je získán v průběhu různých činností jedince. Získaná autorita staví na autoritě přirozené. Kultivuje ji, upravuje, někdy dokonce i omezuje.¹⁵

Autorita osobní, poziční a funkční. Autorita osobní je přirozená. Jedinec ji získává díky svým individuálním vlastnostem, schopnostem či dovednostem. Poziční autorita je charakteristická vlivem, který jedinec získá díky svému postavení. Jedná se o oficiálně a úředně předanou míru vlivu. Funkční autorita je budována na základě plnění daných úkolů, kvalitou výkonu určité role či funkce. Jedinec ji získává díky splnění očekávání ostatních jedinců, nadřízených, podřízených či kolegů.¹⁶ Domnívám se, že poziční a funkční autorita je v současnosti asi ve společnosti nejvíce rozšířena.

Autorita formální a neformální. Formální autorita jedince pramení z vlivu jeho postavení a z odpovídající činnosti v hierarchii instituce bez ohledu na jeho osobnostní vlastnosti. Naopak autorita neformální je založena na lidských a odborných kvalitách jedince. Její nositel má na ostatní přirozený a spontánní vliv.¹⁷

Autorita statutární, charismatická, odborná a morální. Statutární autorita je občas nazývána autoritou formální či poziční. Vliv je dán silou, významem a stupněm zařazení jedince v hierarchii instituce. Statutární autoritu může jedinec rovněž získat převzetím role. Autorita charismatická vyplývá z osobnosti. Ovlivňuje ji náš vzhled, energie, postoje, sebevědomí a dovednosti. Může být ovlivněna vřelým a skutečným vztahem k lidem, přirozeným a kultivovaným vystupováním. Silnou osobností se staneme tehdy, když dokážeme přijmout do svého nitra nové názory, postoje, jsme citliví a otevření. Odbornou autoritu lze získat profesními znalostmi a dovednostmi. Čím bude jedinec ve svém oboru větším profesionálem, tím ho budou ostatní více respektovat jako odbornou autoritu. Morální autoritu lze

¹⁴ VALIŠOVÁ, A. *Soudobá škola, autorita a strukturované formy vedení*. In VALIŠOVÁ, A. et al. *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum, 1998, ISBN 80-7184-624-4. s. 15-16

¹⁵ Tamtéž, s. 16

¹⁶ Tamtéž, s. 16

¹⁷ Tamtéž, s. 16

získat poctivým vztahem k sobě, druhým i ke světu. Je pro ni charakteristická především síla charakteru a humanity jedince. Podle názoru lidí mají morální autoritu jedinci, kteří jednají poctivě, odpovědně, důsledně a jsou schopni porozumění.¹⁸

Bez autority nemůže jedinec úspěšně řídit, vést ani vykonávat funkci vedoucího. Skutečně uznávanou autoritu člověk získá v průběhu života, nebývá mu dána. Problémem pro každého jedince je nalézt míru vztahu mezi jednotlivými autoritami, v různých situacích. Vhodná kombinace všech autorit z hlediska času a situace se shrnuje pod pojem globální autorita.¹⁹

¹⁸ VALIŠOVÁ, A. *Soudobá škola, autorita a strukturované formy vedení*. In VALIŠOVÁ, A. et al. *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum, 1998, ISBN 80-7184-624-4. s. 16-17

¹⁹ Tamtéž, s. 17

2. Autorita a její souvislosti s výchovou a vzděláváním

2.1 Úrovně vztahu autority a výchovy jedince

Vztah mezi autoritou a výchovou jedince můžeme rozlišit z hlediska tří úrovní – makrosociální, interindividuální a intraindividuální. Všechny tři úrovně vztahu se mezi sebou navzájem prolínají a jsou na sobě závislé.

V **makrosociální úrovni** se jedná především o vztahy mezi autoritou a výchovou ve společnosti, které vyplývají ze vztahů norem a hodnot rodiny, školy a společnosti jako celku. V případě **interindividuální** úrovně se jedná o normy, hodnoty, pravidla, zásady a jednání jedince určené jeho rodinným životem nebo školou. Třetí úroveň je **intraindividuální**. Zkoumá, jakým způsobem se jedinec učí normám, hodnotovým orientacím, jaké prostředky ho nejvíce ovlivňují a jak je určen jeho vývoj osobnosti.²⁰

Vztah mezi autoritou a výchovou jedince je tedy následující. Autorita v sobě zahrnuje normy a hodnoty dané společností, které jsou prostřednictvím ní prosazovány. Jakým způsobem je autorita prezentuje, je záležitostí výchovy, rodičovskými postoji, řízením a emočním vztahem dospělých a dětí. Z tohoto důvodu nelze výchovu od autority oddělovat.²¹

Z hlediska výchovy je nejvýznamnější interindividuální úroveň, protože nám je nejvíce přístupná. Autorita, jako představitel pozitivních hodnot lidského vývoje, zde může kladně ovlivnit rozvoj lidského potenciálu. „*Vliv autority se zakládá na péči a opatrování, na materiální i duchovní podpoře (rodiče), na společenském pověření a vlastní hodnověrnosti při socializaci, profesionalizaci a akulturaci dětí a mládeže (učitelé), na společenském konsensu a kvalitě pozitivního kultivačního vlivu (filosofie, věda, literatura, umění)*.“²² Za pomoci interindividuální úrovně působíme na úroveň makrosociální a do jisté míry můžeme ovlivnit i úroveň intraindividuální.

²⁰ VALIŠOVÁ, A. *Soudobá škola, autorita a strukturované formy vedení*. In VALIŠOVÁ, A. et al. *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum, 1998, ISBN 80-7184-624-4. s. 17

²¹ Tamtéž, s. 18

²² KUČEROVÁ, S. *Problém vztahu autority, hodnot a ideálů pohledem současné mládeže*. In VALIŠOVÁ, A. et al. *Autorita ve výchově: vzestup, pád, nebo pomalý návrat*. Praha: Karolinum, 1999, ISBN 80-7184-857-3. s. 79-80

2.2 Autorita a svoboda ve výchově a vzdělávání

Nalézt kompromis mezi autoritou, svobodou ve výchově a vzděláváním se nedařilo a domnívám se, že se stále nedaří najít ani v oblasti pedagogiky.

V pedagogice bychom našli dva přístupy. Na jedné straně je požadavek svobodné a přirozené výchovy, jejímiž zastánci byli v minulosti například Rousseau či Tolstoj. Od šedesátých let se začínala rozvíjet antiautoritativní pedagogika, jejímž hlavním posláním bylo odstranit autoritativní charakter a zbavit výchovu jakéhokoliv útlaku. Výchovou by mělo být rozvíjeno zdravé sebevědomí žáků, odstraněno potlačování základních potřeb a formováno politické vědomí a lidská solidarita. Antiautoritativní výchova usilovala o svobodný rozvoj osobnosti jedince. Dalším významným směrem je antipedagogika, která na rozdíl od antiautoritativní pedagogiky výchovu odmítá. Zastánci antipedagogiky považují výchovu za manipulaci dětmi. Podle nich dospělí mrzačí, zneužívají a deformují lidskou přirozenost. Přípustné je v tomto případě pouze vzdělávání bez jakékoliv výchovy. V současné době je požadavek svobodné výchovy zakořeněn v alternativních školách.²³

Naproti tomu požadavek svobodné výchovy, nenajdeme třeba u Kanta, Hegela nebo Herbarta. Ti chtěli rodinu, školu, výchovu a vzdělávání ve stabilní společnosti, kterou se snažili ještě více upevnit. Způsoby, jak toho mohlo být docíleno, bylo jasné definování práv a povinností jedinců. Z toho důvodu bylo třeba požadovat a podporovat autoritu. Hegel tvrdil, že jedním z hlavních momentů výchovy je kázeň, která láme svéhlavost dítěte. Podle něj bylo třeba vymýtit to, co je pouze smyslové a přírodní, a proto bychom nevystačili pouze s laskavostí. Je zapotřebí, aby byla u dětí „živena“ podřízenost, která by zamezila drzosti a prostorekosti, a naopak podpořila touhu někým být.²⁴

Jak víme, oba pedagogické přístupy byly v minulosti vyzkoušeny. Domnívám se, že i přesto nemůžeme s jistotou říci, který by byl ten pravý pro výchovu a vzdělávání. Pokud přihlédnu k vývoji dnešních dětí a mládeže, dovoluji si tvrdit, že jistá míra autority je zapotřebí, ne-li nutností.

²³ JŮVA, V. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001. ISBN80-85931-95-8. s. 41

²⁴ PAŘÍZEK, V. *Autorita ve společnosti a ve výchově*. In VALIŠOVÁ, A. et al. *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum, 1998, ISBN 80-7184-624-4. s. 24

I Eugen Fink se v jedné ze svých antinomií, výchova jako pomoci a výchova jako manipulací, zamýšlí nad tím, zda máme vůbec právo vychovávat jedince tím, že mu vštěpujeme své hodnoty a normy, i když jsou podle všeobecně platných měřítek, a tím jím vlastně manipulujeme. Jedna část hovoří pro manipulaci, protože jako dospělí máme řadu zkušeností a tím pomáháme dětem zařadit se do světa dospělých. Na druhou stranu, kde bereme tu jistotu, že takovou výchovou nescházíme dětem ruce a nebráníme jim v jejich přirozeném rozvoji.²⁵ Myslím, že tato antinomie nebyla a asi nikdy nebude úplně vyřešena. Vždy se najdou stoupenci jedné nebo druhé varianty. Já osobně si myslím, že by byla ideální kombinace obou.

2.3 Autoritářská osobnost

Pojem autoritářství má obsahovou ideologickou stránku, která je spojována s konzervatismem, religiozostí, konvencionalismem, egocentrismem a militarismem. Z hlediska psychologie je autoritářství spojováno s agresivností, netolerantností, pořádkumilovností, stereotypností v myšlení, dogmatismem, uzavřenou myslí, hodnocením v černo-bílých kontrastních barvách apod.²⁶

Maslow propojil ve formování autoritářské osobnosti vnitřní psychické stavy se situací, ve které se individuuum dotváří. Autoritářský člověk proto vnímá okolní svět jako nebezpečnou džungli. Maslow vymezil hlavní rysy, které jsou charakteristické pro autoritářskou osobnost. Autoritářský člověk má tendenci vnímat ostatní jedince jako soupeře, kteří zaujímají vyšší nebo nižší postavení než má on sám. Jedinec usiluje o vnější atributy prestiže, jako je moc, peníze či status. Ztotožňuje dobrotu se slabostí a snaží se ji využít ve svůj prospěch. Neustále se cítí nespokojený a nedokáže dosáhnout životního uspokojení. Charakteristická je rovněž přítomnost nepřátelství, nenávisti, předsudků, sadomasochistických tendencí, vnitropsychický konflikt, pocity viny apod. Vedle těchto hlavních rysů se vyskytují ještě vedlejší projevy, jako je ponižování druhých, díky kterému si jedinec

²⁵ PELCOVÁ, N. *Filozofická a pedagogická antropologie*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0076-5. s. 187

²⁶ KREJČÍ, O. *Politická psychologie*. Praha: Ekopress, 2004. ISBN 80-86119-84-X s. 155

potvrzuje vlastní status, odmítání vzdělání či snaha uniknout odpovědnosti za svůj osud.²⁷

Erich Fromm spatřuje podstatu autoritářského charakteru v usilování po neomezené moci nad jiným člověkem a touze rozmělnit se ve vnější moci a zároveň se podílet na její slávě. Obě tyto tendence mají své kořeny v „*neschopnosti izolovaného jedince stát samostatně na vlastních nohách a v potřebě symbiotického vztahu, který toto osamění překonává.*“²⁸ Moc autoritářskou osobnost uchvacuje právě proto, že je to moc. Člověk ji nevnímá jako nástroj k dosažení vyšších cílů. Autoritářského jedince ovládají emoce, miluje stav podřízenosti osudu. Sílu získává za pomoci nadřazené síly, o kterou se opírá. Víra v autoritu je podmíněna tím, že autorita musí mít sílu. Autoritářská osobnost nezná pojem rovnosti, protože se svět skládá z jedinců mající moc nebo nemající moc, z nadřazených a podřízených.²⁹

Postupem času se formoval obraz autoritářského jedince, který byl spojován s pověřivostí a stereotypy, ale i destruktivitou a cynismem. Pověřivostí se v této souvislosti rozumí tendence přenášet odpovědnost zevnitř individua na vnější síly mimo jeho kontrolu. Tyto síly dostávají podobu mystických či fantastických determinant jeho osudu. Stereotypnost znamenala tendenci myslet ve strnulých, přehnaně zjednodušených kategoriích a protikladech. Cynismus pak připisuje obdobnou agresivitu ostatním lidem.³⁰

Autoritářská osobnost vychází z freudovského chápání významu dětství při přebírání hodnot. Takováto osobnost pochází z rodiny, ve které jsou rodiče vysoce autoritářští. Ti pak přenáší své autoritářské předsudky na děti tím, že tvrdě obhajují svůj status rodiče, hrozí a zakazují, přičemž krutě trestají nekonvenční impulzy. Děti díky tomu pociťují vůči svým rodičům nepřátelství, které skrývají pod slupkou pokory a přehnaného uctívání. Předsudky se tak stanou součástí nové autoritářské osobnosti. Z hlediska tohoto pojetí jsou id, ego a superego propojeny a fungování jedné složky osobnosti závisí na aktivitě ostatních dvou. Postoje jsou tedy vyjádřením vztahů mezi všemi těmito složkami.³¹

V souvislosti s autoritářskou osobností je rovněž důležité upozornit na některé terminologické obtíže. „*Z hlediska sociálně psychologického výkladu autoritářství*

²⁷ KREJČÍ, O. Politická psychologie. Praha: Ekopress, 2004. ISBN 80-86119-84-X s. 156

²⁸ Tamtéž, s. 157

²⁹ Tamtéž, s. 157

³⁰ Tamtéž, s. 157

³¹ Tamtéž, s. 159

nemůžeme přistoupit na jakékoliv krátké spojení mezi pojmem autoritářství a pojmem autorita ve smyslu autority vychovatele či učitele, tak jak je toto téma popsáno v pedagogické literatuře. Stejně se musíme zachovat, pokud jde o fenomén označovaný jako autoritativní postoj učitele k žákům, který je popsán v literatuře včetně důsledků pro žáka.³²

Na základě empirického šetření provedeného mezi učiteli bylo zjištěno, že se charakteristika autoritářské osobnosti učitele odráží v jeho stylu výchovy.

2.4 Výchovné styly

Podle toho, jak chápeme autoritu, lze vymezit tři typy (styly) výchovy. I přes terminologické rozdíly (viz. následující tabulka) se někteří autoři na typech výchovy shodují.

Tabulka 1 Porovnání členění výchovných stylů a obdobných konceptů podle autorů³³

Autor	Styl výchovy		
Oden, Mednick, Cugmas	autoritářský	autoritativní	dovolující
Brophy	autoritářský	autoritativní	Laissez-faire
Rys	autoritativní	demokratický	Laissez-faire
Řurič	autoritativní	nepopisuje	nepopisuje
Hrabal	s cílem ovládat	dominantní chování se společným cílem	nepopisuje

Určit výchovný styl je zejména u mladých začínajících učitelů značně obtížné, protože nemají dostatek pracovních zkušeností a dovedností. Z těchto

³² NOVOTNÝ, P. *Autoritářství jako jedna z determinant výkonu učitelské profese*. Pedagogika, 47, 1997, č. 3, s. 248

³³ NOVOTNÝ, P. Ke kořenům učitelova extrémního pojetí autority: od osobnosti k výchovnému stylu. In VALIŠOVÁ, A. et al. *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum, 1998, ISBN 80-7184-624-4. s. 82

důvodů bývá výchovný styl buď nevýrazný nebo se příliš často mění. Pro určení výchovného stylu pozorujeme u učitelů verbálně vyjádřené znaky jednotlivých stylů.³⁴

Nyní popíši jednotlivé výchovné styly podle Slavomíra Rysa, který je dělí na autoritativní, demokratický a laissez-faire styl.

Autoritativní výchovný styl učitele se vyznačuje tím, že mají žáci málo volnosti k samostatné práci či činnosti. Musí se bez odporu podrobovat učitelovým nařízením. Celá třída je odkázána na učitele, který je jako jediný středem všeho dění. Žáci se na něj obrací se všemi otázkami a jedině on rozhoduje o správnosti odpovědí. Autoritativní učitel často trpí obavami a nejistotou z neukázněnosti žáků ve třídě. Aby jí předešel, zavádí ve třídě „železnou kázeň“, trestá každý pokus žáků o aktivitu, kterou by mohli vybočit z jeho příkazů a pracovních způsobů, čímž samozřejmě znemožňuje jakoukoli samostatnou práci i rozvoj myšlení. Autoritativní styl může vzbuzovat u žáků tendenci k psychické labilitě a k poruchám učení.³⁵

Učitel preferující **demokratický styl výchovy** vytváří ve třídě optimální podmínky pro učení svých žáků. Žáci pracují samostatně podle vlastního uvážení nebo se podrobují autoritativnímu příkazu v tom, co mají dělat nebo co naopak dělat nemají. Díky tomuto stylu se žáci dříve přiklání k výraznému věcnému postoji, který vede ke společnému zmocňování se poznávaných problémů. Důležitým prvkem demokratického stylu výchovy je pohotovost a schopnost učitele přimět žáky k aktivní práci a vzájemné spolupráci. Učební cíl učitel nevytyčuje rozkazem. Žáci se díky tomuto stylu zúčastňují výuky z vlastních pohnutek nejen při výběru postupů a metod, ale i při plánování učiva. Demokratický styl výchovy brání na rozdíl od autoritativního stylu vzniku frustrací a tím i poruchám učení.³⁶

Posledním stylem výchovy je **laissez-faire**. Jedná se o styl, kdy učitel vůbec nezasahuje do činnosti žáků. Laissez-faire je podle Slavomíra Rysa výrazem „negativní pedagogiky“. Může se jednat i o výraz osobní učitelovy rezignace na určité pracovní podmínky nebo vyjadřuje učitelovu pracovní pohodlnost a neodpovědnost. Učitel je spíše pasivním pozorovatelem, který svým žákům dává pouze nepatrnou pomoc při učení. Při tomto stylu výchovy vzniká ve třídě chaos a

³⁴ RYS, S. *Hospitace v pedagogické praxi*. Praha: SPN, 1975. ISBN 14-619-88 s. 40-41

³⁵ Tamtéž, s. 41

³⁶ Tamtéž, s. 41

neklid, protože žáci mají možnost vyrušovat, jelikož vědí, že je učitel nenapomene. Důsledkem laissez-faire stylu je nechut' žáků k učení a k práci, psychická indiferentnost a v některých případech se mohou opět projevovat poruchy učení.³⁷

2.5 Současné vnímání autority

2.5.1 Krize autority

Problematika krize autority, je nesmírně obsáhlé a domnívám se, že i nedostatečně probádané téma. V této kapitole bych chtěla alespoň částečně nastínit celou problematiku.

V současné době se hovoří o tzv. krizi autority, na kterou upozornila již Hannah Arendtová. Podle ní za současnými problémy stojí zejména ztráta autority, což je v jejím podání ztráta tradice, dosavadního řádu či náboženství. Mluví o společnosti, která ztratila jistoty tradičního uspořádání. Jedinec se díky rozvoji techniky oddělil od přírody. Již není tak závislý na počasí, na střídání ročních období, které dříve určovaly přesný řád. Technika na něj klade značně náročné požadavky, například rychlost, aktivnost či přesnost.³⁸

Došlo rovněž k značnému zmenšení vlivu náboženství jak na kulturní, tak i na běžný život jedinců. Tím přicházíme o další řád, který rovněž určoval běh života. Vytrácejí se jistoty v podobě manželství a rodinného života, které jsou v současnosti spíše možností než nějakou jistotou. Jedinci vyrůstají v rodinách, které neplní dostatečně své funkce.³⁹

Dalším aspektem je rozvoj svobody jedince. Každý může svobodně cestovat, volit si své povolání. Svobodou dochází k propojení celého světa - ke globalizaci. Člověk je tak neustále vystavován množství informací, které je nucen nějak utříbit. Toho nejsou někteří jedinci schopni, proto mohou strádat, jelikož se nedokážou správně rozhodnout.⁴⁰

³⁷ RYS, S. *Hospitace v pedagogické praxi*. Praha: SPN, 1975. ISBN 14-619-88 s. 41-42

³⁸ ARENDTOVÁ, H. *Krize kultury*. Praha: Mladá fronta, 1994, ISBN 80-204-0424-4 s. 5-19

³⁹ Tamtéž, s. 5-19

⁴⁰ Tamtéž, s. 5-19

Nejen otázka lidské svobody, rozvoje techniky a zmenšení vlivu náboženství, ale i problematika mravní a rozpad systému hodnot mají vliv na krizi autority. Narůstá množství „odlidštěných“ aktivit a jednání, která postrádají vytríbený vkus, moudrost a určitý nadhled.⁴¹

O krizi autority se začíná hovořit v šedesátých letech minulého století. „*Je významným příznakem krize, dokazujícím její hloubku a vážnost, že se rozšířila i do takových předpolitických oblastí, jako je výchova a vzdělání dětí, kde se autorita v nejširším slova smyslu vždy považovala za samozřejmou.*“⁴² Podnětem k diskusi o krizi autority se staly protesty proti zastaralému školnímu systému. Bylo zapotřebí přehodnotit vztah mezi učitelem a žákem.

V současnosti se o krizi autority ve školství hovoří zejména proto, že se začíná téměř vytrácet. Na konci 80. let byla snaha přejít od autoritativního stylu výuky k liberálnímu. Autorita byla totiž spojována s útlakem, mocí i manipulací, což je v podstatě její nesprávné chápání. Koncem 90. let začíná společnost pociťovat, že přechod od autoritativního režimu k plně liberálnímu nikam nevede, proto se snaží společnost najít mezi těmito režimy nějaký kompromis. Z toho důvodu se opět začíná dovolávat nějaké autority, která by byla rozumná, zdravá i konstruktivní.⁴³ Domnívám se, že je to pokus o návrat takové autority, jak ji popisuje Zdeněk Kratochvíl (viz. kapitola: Vymezení pojmu autorita). Nejsem si příliš jistá, do jaké míry je možno se spokojit pouze s tímto pojetím autority, když ve společnosti, především mezi mládeží, dochází k výraznému uvolňování norem a hodnot, které by představovaly určitý řád.

⁴¹ KOŤA, J. *Traktát o autoritě v zorném úhlu pedagogiky*. In VALIŠOVÁ, A. et al. *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum, 1998, ISBN 80-7184-624-4. s. 13-14

⁴² ARENDTOVÁ, H. *Krise kultury*. Praha: Mladá fronta, 1994, ISBN 80-204-0424-4 s. 5-6

⁴³ BENDL, S. *Kázeň a její souvislosti s autoritou*. In VALIŠOVÁ, A. et al. *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum, 1998, ISBN 80-7184-624-4. s. 92

3. Autorita učitele

3.1 Autorita učitele

Učitel v současném světě musí naplňovat rychle se měnící požadavky společnosti a orientovat se v nových poznacích vědy, kultury i techniky. Tyto předpoklady mu pomohou vyrůst v profesionála, podporovaného zdravým sebevědomím a autoritou získanou u žáků, rodičů a veřejnosti.⁴⁴

Těmito slovy vymezuje učitele Radim Palouš. *„Latinsky učitel je magister, odtud české mistr – učitel je hlavním tvůrcem živé výuky. Jakkoli je tu kvůli žákům a za jejich učení je zodpovědný, není tu z jejich vůle a ani podle jejich „chutě“, protože přichází poslán školskými autoritami. On je výukovou autoritou. Působit může přímo v osobním styku nebo nepřímo různými výukovými prostředky.“*⁴⁵

Autorita učitele je jedním ze základních předpokladů učitelské profese a nutnou součástí výchovy. Mnozí považují učitele za zprostředkovatele poznatků, což je dlouhodobý úkol, pro který je nutné vytvořit a udržet spolupracující atmosféru podmíněnou uměním učitele získat si u žáků autoritu, s jejíž pomocí může přimět žáky ke kázni, samostatnosti a tvořivosti.

Autorita učitele je dána jeho formální pozicí, sociální rolí i citem pro zvláštnosti každého jedince. Učitel, který chce vzbuzovat autoritu, by si měl ve třídě stanovit jasná pravidla vzájemného vztahu mezi ním a jeho žáky, kde by se navzájem respektovali jako lidské bytosti.⁴⁶

Důležitými prvky učitelovy autority, kromě jeho odbornosti a pedagogické kvalifikace, jsou i osobnostní vlastnosti, odpovědnost a etika. Podle výzkumu, který byl mezi učiteli proveden, jsou základem autority pedagoga především jeho mravní síla a pevnost charakteru, to jaký je pedagog člověk, jaká je osobnost a zda je připraven po odborné stránce. Autoritu ztrácí ten učitel, který nemá dostatečné

⁴⁴ NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1, s. 11

⁴⁵ PALOUŠ, R. *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1833-3 s. 39

⁴⁶ VALIŠOVÁ, A. *Soudobá škola, autorita a strukturované formy vedení*. In VALIŠOVÁ, A. et al. *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum, 1998, ISBN 80-7184-624-4. s. 8-18

vzdělání a projeví ve svém oboru i ve všeobecném přehledu větší neznalosti. Na ztrátě se mohou podílet i osobnostní rysy.⁴⁷

Mít autoritu pro učitele znamená, že mohou snadněji ovlivňovat konání svých žáků nebo vytvořit vztah na základě vzájemného respektování. V žádném případě by ji ale neměli zneužívat. Učitel si zároveň musí uvědomovat svou odpovědnost a nadhled, což v konkrétních situacích znamená, že nemusí neustále opakovat pokyny a dokáže třídu zvládnout v klidu a za každé situace.⁴⁸

Učitelé jsou si velmi dobře vědomi, že jejich autorita není trvalá, že ji musí neustále rozvíjet a obnovovat, protože je proměnlivá a není dána navždy. Jsou si vědomi i faktu, že ji žáci buď odmítají, nebo akceptují.⁴⁹

3.2 Kompetence učitele ve vztahu k jeho autoritě

Nyní se zaměříme na to, jak může sám učitel ovlivňovat svou autoritu. Kompetence bychom mohli označit za jednu z hlavních determinant autority učitele.

Nejdříve si vyjasníme, co termín kompetence představuje. „*Kompetence učitele je soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání atd. V tomto vymezení je vyjádřeno, že kompetence učitele jsou zčásti získávány přípravou (učením), zčásti jsou dány genetickými potencialitami (podobně jako třeba umělecký či sportovní talent).*“⁵⁰

Kompetencí učitele je celá řada. Můžeme je rozčlenit do tří velkých skupin. Jednak jsou to kompetence profesní, kompetence osobnostní a kompetence k výchově a vzdělávání. Prvním okruhem jsou kompetence profesní, což je soubor odborných předpokladů, jsou to znalosti, dovednosti, postoje a zkušenosti potřebné pro výkon učitelského povolání. Předpoklady se formují postupně. Jádro kompetencí bychom si měli sebou přinést ještě před vstupem do profese a dále

⁴⁷ DOBAL, J. Pojetí autority pedagoga z pohledu učitele gymnázia. In VALIŠOVÁ, A. et al. *Autorita ve výchově vzestup, pád, nebo pomalý návrat*. Praha: Karolinum, 1999, ISBN 80-7184-857-3 s. 113- 118

⁴⁸ Tamtéž, s. 117- 118

⁴⁹ VALIŠOVÁ, A. a kol. *Relativizace autority a dopady na současnou mládež*. Praha: ISV, 2005. ISBN 8086642437 s. 248

⁵⁰ PRŮCHA, J. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7 s. 106

bychom se je měli snažit rozvíjet. Profesní kompetence se utváří profesionalizací, která zahrnuje například teoretickou a praktickou přípravu, zkušenosti získané praxí, vlivem prostředí, reflexí a sebereflexí. Do okruhu spadají tyto kompetence.⁵¹

Oborové neboli předmětové kompetence vyjadřují požadavek kvality a kvantity profesních znalostí vztahujících se k předmětu, který učitel vyučuje v rozsahu odpovídajícímu stupni a druhu školy. Oborové kompetence obsahují kromě znalosti obsahu předmětu i metodologii, schopnost transformace vědního poznání do vyučování, dovednost integrace nových poznatků a interdisciplinární přístupy a myšlení. Tato kompetence je důležitou podmínkou pro profesní pedagogický rozvoj každého učitele.⁵²

Další ze skupiny profesních kompetencí jsou kompetence pedagogické, které se vztahují k výchovné a vzdělávací práci každého učitele. Do těchto kompetencí spadají znalosti teoretické a aplikované v oblasti pedagogických věd, pedagogické a sociální psychologie, didaktiky, filosofie výchovy a etiky, což je pouze jedna část. Druhou část tvoří dovednosti a zkušenosti praktického zvládnání profesních úkonů učitele.⁵³

K této skupině bych ještě připojila manažerské a normativní kompetence zahrnující znalosti o zákonech a normách vztahujících se k učitelské profesi, orientaci ve vzdělávací politice, ovládnání administrativní agendy, organizaci práce ve výuce i mimo ni a schopnost vytvářet projekty a podmínky pro efektivní spolupráci s jinými tuzemskými a zahraničními školami.⁵⁴

Osobnostní kompetence jsou dalším významným okruhem a jsou charakteristické vysokou mírou osobní zodpovědnosti za pokrok žáků a vzdělávací výsledky školy spolu s morálními kvalitami člověka, který ovlivňuje osobnostní a hodnotový rozvoj žáka. Do kompetencí zahrnujeme i pedagogickou tvořivost, schopnost řešení problémů, kritické myšlení, všeobecný rozhled atd. Významná je i vysoká socializace spojená s empatií, tolerancí i porozuměním. Osobnostní

⁵¹ VAŠUTOVÁ, J. Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi. Praha: Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-077-3 s. 25- 26

⁵² Tamtéž, s. 26

⁵³ Tamtéž, s. 26

⁵⁴ DYTRTOVÁ, R.; KRHUTOVÁ, M. Učitel. Příprava na profesi. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009. ISBN 978-80-247-2863-6 s.54

kompetence jsou rozvíjeny vzděláváním, sebevzděláváním a profesním prostředím.⁵⁵

Dalšími kompetencemi učitelské profese jsou kompetence k vyučování a výchově, do nichž řadíme psychopedagogické; diagnostické a intervenční; sociální, komunikativní a psychosociální a další rozvíjející kompetence.⁵⁶

Do psychopedagogických kompetencí řadíme dovednosti analyzovat učivo, reagovat na výchovné situace, používat nástroje hodnocení žáků vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem žáků atd.⁵⁷

Ve skupině sociálních, psychosociálních a komunikativních kompetencí nalezneme dovednost motivovat žáky, řídit jejich pozornost, komunikaci s rodiči, schopnost vytvářet pozitivní klima ve třídě, schopnost řešit příčiny negativních postojů a chování žáků ve třídě atd.⁵⁸

Kompetence diagnostické a intervenční zahrnují dovednosti analyzovat výkon žáka, diagnostikovat styl učení, sociální vztahy ve třídě, schopnost pracovat s nadanými žáky i s žáky se specifickými poruchami učení, schopnost rozpoznat sociálně patologické jevy, znát možnosti prevence i nápravy těchto jevů apod.⁵⁹

Poslední kompetence z tohoto okruhu jsou kompetence rozvíjející, do kterých řadíme dovednosti akčního výzkumu, využití informačních technologií, schopnost projektovat změny a schopnost sebereflexe.⁶⁰

Všechny kompetence, které jsem v této kapitole popsala, se navzájem prolínají a promítají se do výchovného a vzdělávacího procesu. Abychom mohli mluvit o učiteli jako o autoritě, měl by je všechny dobře ovládat nebo se o to alespoň pokusit.

Dobrý učitel tedy musí disponovat všemi všeobecnými a odbornými, ale také pedagogickými kompetencemi, které se stanou východiskem jeho komunikace se žáky.⁶¹

⁵⁵ VAŠUTOVÁ, J. Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi. Praha: Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-077-3 s. 26

⁵⁶ DYTRTOVÁ, R.; KRHUTOVÁ, M. Učitel. Příprava na profesi. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009. ISBN 978-80-247-2863-6 s.53, 54

⁵⁷ Tamtéž, s. 26; Tamtéž, s. 54

⁵⁸ Tamtéž, s. 26; Tamtéž, s. 54

⁵⁹ Tamtéž, s. 26; Tamtéž, s. 54

⁶⁰ Tamtéž, s. 26

⁶¹ NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1, s. 11

3.3 Autorita učitele a komunikace

3.3.1 Vymezení pedagogické komunikace

Jedním z předpokladů, jak můžeme šířit nové poznatky, je vhodná komunikace. Učitelství je jedním z mnoha povolání, pro které jsou zásady správné komunikace důležité, bez nich by mohlo docházet k nesprávnému pochopení těchto poznatků.

Nejprve si vymezíme optimální pedagogickou komunikaci. Jedná se o takovou komunikaci, která probíhá při procesech vzdělávání a výchovy a plní určité pedagogické funkce. Za plnohodnotnou a optimální ji označíme tehdy, jestliže zajišťuje příznivé emocionální klima pedagogického procesu, optimalizuje vztahy ve třídě, umožňuje řídit sociálně psychologické procesy v kolektivu, vytváří dobré podmínky pro motivaci žáků a jejich tvořivost, formuje pozitivně osobnost žáků a dovoluje učitelům využít jejich osobnost. H. P. Griece formuloval pět principů, které by měly zajistit, aby byla komunikace funkční a obohacovala všechny účastníky, pakliže se budou principy řídit. Prvním je princip kooperace, kdy je důležité, aby spolu partneři spolupracovali a formulovali řeč tak, jak to daný moment vyžaduje. Další jsou maxima kvantity, kdy mají účastníci říci tolik, kolik je zapotřebí. Důležité je, aby bylo sdělení dostatečně informativní. Třetím jsou maxima kvality, kdy nesmíme říkat nic, co bychom neměli podložené důkazy. Čtvrtým bodem jsou maxima relevance, kdy máme říkat to, co je v daný moment důležité a vhodné k probíranému tématu. Posledním pátým bodem jsou maxima způsobu, kdy se účastníci komunikace mají vyjadřovat jasně, srozumitelně a přesně.⁶²

3.3.2 Roviny pedagogické komunikace a jejich vliv na autoritu učitele

Pedagogická komunikace má tři roviny, které se navzájem ovlivňují a prolínají. Podle míry připravenosti komunikace a očekávanosti jejího průběhu ji

⁶² MAREŠ, J.; KŘIVOHLAVÝ, J. Komunikace ve škole. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3 s. 25

můžeme rozdělit na detailně připravenou, rámcově připravenou a nepřipravenou.⁶³ Detailně připravená komunikace probíhá ve většině případů v nezměněné podobě. Nevýhodou je, že se můžeme dostat do situace, která nás vyvede z míry, a my můžeme zapomenout, co jsme chtěli říci. Domnívám se, že tento problém nalzáme u začínajících učitelů. Ti pokud nebudou schopni rychle zareagovat, mohou v danou chvíli ztratit část svého postavení nebo autority ve třídě. Další je komunikace připravená pouze rámcově. Zkušení učitelé mohou odhadnout, jakým způsobem bude komunikace ve třídě probíhat a tak se na ni částečně připravit. U této komunikace vstupují do hry převládající postoje k žákům, očekávání, stereotypy a jednání. Posledním typem je nepřipravená komunikace odehrávající se v jedinečných situacích. Pro učitele představují určité riziko, protože se nemůže dopředu připravit, ale situace musí zvládnout a vyřešit. Jedná se zejména o emocionálně vypjaté situace, kdy je nutná empatie, logika i pohotovost zareagování. Zkušení učitelé se dokáží s takovými problémy vypořádat, proto neutrpí jejich autorita. Dokáží se poučit pro příště.⁶⁴

3.3.3 Vztah mezi účastníky pedagogické komunikace a autoritou učitele

Ve vztahu k autoritě učitele je rovněž důležité vymezit vztah mezi účastníky pedagogické komunikace.

Účastníci pedagogické komunikace se nacházejí v nejrůznějších vztazích. Jedná se zejména o vztah učitel a žák, učitel a třída, učitel a skupina žáků, žák a třída, žák a skupina žáků, žák a žák, skupina žáků a skupina žáků, skupina žáků a třída.⁶⁵

Vztahy, ve kterých vystupuje učitel, jsou nesymetrické, protože je svým postavením nadřazený. V těchto vztazích se právě projevuje zejména jeho formální, ale i přirozená autorita. Každý učitel si musí uvědomit, že se jeho vztahy neustále vyvíjejí a musí na nich pracovat. Vztahy, ve kterých vystupuje žák nebo skupina žáků, jsou symetrické, protože pro ně platí stejná pravidla, která jsou určena řády

⁶³ MAREŠ, J.; KŘIVOHLAVÝ, J. Komunikace ve škole. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3, s. 26

⁶⁴ Tamtéž, s. 26, 27

⁶⁵ NELEŠOVSKÁ, A. Pedagogická komunikace v teorii a praxi. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0738-1 s. 29

školy. Samozřejmě i v těchto vztazích se uplatňuje autorita, ale jedná se o autoritu jednotlivých žáků, což není předmětem mé práce.⁶⁶

V pedagogické komunikaci existuje ještě jeden vztah a to vztah jedince se sebou samým. Jedná se tzv. intrakomunikaci. Tento typ komunikace je neoddelitelně spjat s myšlením člověka. Podle mého názoru je tento typ komunikace jediný, který navenek neohrožuje naši autoritu, ale naopak ji můžeme spíše posílit díky sebevzdělávání.⁶⁷

3.3.4 Vliv forem pedagogické komunikace na autoritu učitele

Pedagogickou, stejně jako každou jinou komunikaci, dělíme na verbální a neverbální. Pro učitele je na prvním místě komunikace verbální, protože s její pomocí předává svým žákům nové poznatky. Verbální komunikace má určité fáze procesu. Nejdříve musí mít učitel jasný záměr něco žákovi sdělit. Poté následuje vlastní sdělení, které je adresováno jednotlivci nebo celé třídě. Ti se následně snaží o dekódování sdělení a odhalení jeho smyslu. Jedním z prostředků, jak může učitel zpřesnit smysl sdělení je rozhovor, ale mnohem lepší metodou je dialog. Právě v něm jde o aktivní změnu.⁶⁸

Podmínky vhodné k dialogu můžeme rozdělit do tří oblastí. První z nich je vytváření vhodného sociálního klimatu a vhodné atmosféry pro dialog. Pro tuto oblast je velmi důležité budování vzájemné důvěry, přirozená autorita učitele, otevřená a efektivní komunikace a respekt. Druhou oblastí je připravenost učitele i žáků na vedení a využití dialogu. Připravenost spatřujeme zejména ve volbě stylu řízení výuky, v přístupu k žákovi jako aktivnímu aktérovi, v mravních hodnotách, v pedagogicko-psychologických a oborově-didaktických kompetencích. Poslední oblastí je existence atraktivních, zajímavých témat a problémů vhodných pro dialog. Učitel musí umět zvolit takové téma, které je smysluplné, zároveň něčím žáky zaujme, využívá jejich tvořivého potenciálu a motivuje je pro další sebevzdělávání.⁶⁹

⁶⁶ NELEŠOVSKÁ, A. Pedagogická komunikace v teorii a praxi. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0738-1 s. 29

⁶⁷ Tamtéž, s. 30

⁶⁸ Tamtéž, s. 42

⁶⁹ KOLÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ, R. Vyučování jako dialog. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1541-4 s. 39, 40

Nejčastěji se však v pedagogické komunikaci objevuje výklad, který je častěji zastoupen na vyšších stupních škol. Jak dlouhý je verbální projev učitele, souvisí s mírou jeho pedagogických dovedností. Čím jich bude mít více, tím lepší bude učitelův projev.⁷⁰

Pro verbální komunikaci jsou důležité i akustické vlastnosti učitelova hlasu (síla, výška a barva), zvukové prostředky řeči (přízvuk, rytmus, dynamika, intonace, tempo a pauza).

Důležitou dovedností je umění nejen komunikovat, ale i naslouchat, což je podstatné i ve školní praxi. Porozumění bychom mohli charakterizovat jako plné a pozorné vnímání výpovědí druhých. I díky umění naslouchat budujeme svou přirozenou autoritu.⁷¹

Druhou významnou formou je neverbální nebo rovněž nonverbální komunikace. Podle odborníků vyjadřuje tato forma řeči více, než-li komunikace verbální. Při neverbální komunikaci se sleduje výraz obličeje, pohledy, pohyby, postoje, gesta, doteky, vzdálenosti, tón řeči a úprava zevnějšku. Touto formou sdělujeme nejčastěji emoce, zájem o sblížení, snahu o vytvoření dojmu, snahu záměrně ovlivnit postoje druhých a řízení vzájemného styku.⁷²

Díky nonverbální komunikaci mohou mimořádně vnímaví žáci vypožorovat, že se někdy učitel necítí při výuce příliš jistě, což může mít dopad na jeho autoritu. Domnívám se, že je to především problém začínajících a méně sebevědomých učitelů. Pokud bude učitel vystupovat před svými žáky sebejistě, je to symbolem jeho zdravého sebevědomí, ale také řady let praxe. Díky tomu bude posilována jeho autorita.

3.4 Autorita učitele a její vliv na kázeň žáků

V současnosti se poukazuje na výrazný pokles morálky, netolerantnost, anarchii a ztrátu smyslu pro povinnosti. Vzdůstává agresivita a brutalita dětí,

⁷⁰ NELEŠOVSKÁ, A. Pedagogická komunikace v teorii a praxi. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0738-1 s. 42

⁷¹ VALÍŠOVÁ, A. Jak získat, udržet a neztrácet autoritu. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2282-5 s. 76

⁷² NELEŠOVSKÁ, A. Pedagogická komunikace v teorii a praxi. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0738-1 s. 46, 47

šikanování, vandalismus a užívání drog. K těmto situacím dochází i ve školách mezi žáky. Klíčem k zavedení dobré kázně je vnitřní souhlas žáků s postavením učitele ve třídě, tedy přijetí jeho autority. Je důležité, aby učitelé nevystupovali jako nositelé mocenského vztahu, ale vyzařovala z nich jejich přirozená autorita.⁷³

Žáci se nemohou ve škole obejít bez kázně, což znamená, že se nemohou obejít ani bez autority. Autorita je z hlediska kázně značně důležitá. J. Uher definuje kázeň takto: „*Kázeň je buď dobrovolné, buď nucené podřizování se jednotlivce nebo určité společnosti určité autoritě, určitému pořádku, řádu, a to buď svobodně zvolenému nebo zvenčí ukládanému.*“⁷⁴

Pokud se budeme zabývat kázní ve škole, vždy budeme hovořit o podřizování se autoritě učitele. Kázeň totiž předpokládá autoritu, což je v tomto případě nějaký faktor, podle kterého se žáci řídí. Učitel s přirozenou autoritou získává značný vliv na žáka a jeho vztah ke škole, ale i na jeho mravní a osobnostní vlastnosti, což jsou charakteristiky vážící se ke kázní. Rovněž je důležité, aby učitel vzbudil touhu žáků následovat ho a podřídít se mu, protože věří v učitelovu odbornost a jeho zkušenosti.⁷⁵

Budování autority závisí na čtyřech stránkách učitelovy role. Je to vyjadřování jeho statusu, kompetentnost k výuce, výkon manažerského řízení a účinný přístup k nežádoucímu chování.⁷⁶

U začínajících učitelů bývá s uplatňováním jejich autority z hlediska kázně občas problém. Důležité je, aby trvaly na respektování jejich formální autority a neměli pocit studu, že jim může přirozená autorita chybět, protože to dělají pouze pro dobro svých žáků. Jedině ve třídě, kde je pořádek, může učitel dobře vykonávat své poslání.

⁷³ KYRIACOU, CH. Klíčové dovednosti učitele. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-434-2 s. 99

⁷⁴ BENDL, S. *Kázeň a její souvislosti s autoritou*. In VALIŠOVÁ, A. et al. *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum, 1998, ISBN 80-7184-624-4. s. 93

⁷⁵ Tamtéž, s. 94

⁷⁶ KYRIACOU, CH. Klíčové dovednosti učitele. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-434-2 s. 99

4. Profesní etika učitele

4.1 Problematika správného a morálního jednání

Jednání každého z nás je výrazem volby jednat určitým způsobem. Člověk je postaven před rozhodování mezi něčím, pro něco nebo proti něčemu. Vyhnout se volbě nemůže, i přesto, že ji často příliš nevnímá. V traumatizujících situacích na něm leží o to větší tíha volby. Klade si otázku, podle čeho má poznat, že rozhodnutí, které učiní, bude správné.⁷⁷

Pojem správné jednání lze používat ve dvojím smyslu. Správné jednání od nás vyžaduje řídit se jednoznačně stanovenými zásadami, bez kterých bychom neuspěli při dosahování určitých cílů. V tomto případě je pojem hodnotově neutrální. Druhý význam pojmu správný můžeme zařadit mezi pojmy hodnotové. Dáváme tím najevo, jak se k určitému jednání stavíme, zda ho akceptujeme, zda je pro nás přijatelné či nikoliv.⁷⁸

K posouzení, zda je naše chování správné nebo ne, nám pomáhají naše znalosti a obecné představy o tom, co je nebo není správné. Problém nastává v tom, že určité jednání si vyžaduje brát v potaz celý soubor s ním spojených podnětů, cílů a výsledků. Proto se nám jednání rozpadne do mnoha dílčích jednání, což má za následek, že můžeme jednat správně například z etického, ale nikoli například z ekonomického hlediska.⁷⁹

Mravní jednání se řídí zvláštními hodnotovými pravidly a zásadami, na kterých se většinou společnost shoduje. Jedná se tedy o formu normativního jednání. Pokud se nebudeme chovat podle hodnot společnosti, riskujeme, že se dostaneme do konfliktu s morálkou. Mravní jednání je založeno na vzájemných vztazích, které mohou soužití lidí pozitivně ovlivňovat, podporovat ho nebo ho naopak oslabovat. Můžeme tedy říci, že jednání je mravně správné či mravně

⁷⁷ DOROTÍKOVÁ, S. *Vhled do soudobé etiky*. In. DOROTÍKOVÁ, S. *Profesní etika učitelství*. Praha: Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7290-102-8 s.14

⁷⁸ Tamtéž, s. 15

⁷⁹ Tamtéž, s. 17

nesprávné, pokud se řídí mravními hodnotami vyznávanými a určitým způsobem interpretovanými společnostmi, v níž žije.⁸⁰

V problematice správného a morálního jednání nám může pomoci etika. *„Jedině etika je schopna a má právo prohlašovat, co se opravdu má dělat, aby dobru bylo učiněno zadost. Dokonalá etika se podobá kodexu právních předpisů, jež popisují správná jednání všeobecně, to znamená pro všechny lidi a pro všechny časy, předpisů, jež rozlišují skutky dobré a špatné jednou provždy a bez ohledu na konkrétní okolnosti.“*⁸¹ Od etiky nemůžeme očekávat žádné přesné návody, může se však podílet na utváření a ovlivňování morální atmosféry ve společnosti.

4.2 Vymezení pojmů etika povolání a etické kodexy

K výkonu některých druhů povolání je vedle profesní kvalifikace, dovedností, návyků získaných jedincem v průběhu své odborné přípravy, zapotřebí ještě osobní vztah a velká angažovanost. S tím souvisí i hodnoty, které tato povolání představují a usilují o ně. Nejedná se pouze o hodnoty etické, ale i o správné myšlení, vhodné vyjadřování, hodnoty sociálního citění či politické. K takovým povoláním patří povolání vztahová, do kterých řadíme například sociální pracovníky, lékaře, ale také učitele. Ovlivňují jednání a myšlení druhých lidí, proto jsou náročná na mravní závažnosti profesních rozhodnutí a odpovědnost. Lidé pracující v těchto profesích musí spoléhat nejen na obecné poznání, ale rovněž na sebe sama, na své mravní zásady, vůli i schopnost sebereflexe.⁸²

Jelikož jsou univerzální mravní zásady příliš obecné a v některých situacích se mohou jevit jako málo funkční, je zapotřebí stanovit tzv. **profesní etiku** vycházející z odborných kompetencí nutných k výkonu povolání a vážící se na filosofickou etiku. *„Profesní etiky jsou výsledkem analýzy charakteru povolání, optimálních objektivních podmínek a subjektivních předpokladů k jeho výkonu. Opodstatněnost profesních etik je dána potřebou pojmenovat mravní nároky na jednání subjektů v jednotlivých profesích, neboť mají-li profesní etiky plnit své*

⁸⁰ DOROTÍKOVÁ, S. *Vhled do soudobé etiky*. In. DOROTÍKOVÁ, S. *Profesní etika učitelství*. Praha: Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7290-102-8 s.23-25

⁸¹ BAUMAN, Z. *Úvahy o postmoderní době*. Praha: Slon, 2002. ISBN 80-86429-11-3 s. 116

⁸² DOROTÍKOVÁ, S. *Teorie a praxe etiky* In. DOROTÍKOVÁ, S. *Profesní etika učitelství*. Praha: Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7290-102-8 s.30, 31

poslání, kterým je zavazovat jedince k dodržování žádoucích pravidel, musí bezprostředně oslovovat.⁸³ Pro všechny profesní etiky je charakteristické zobecňování zkušeností z typických, obdobných a velmi často se opakujících situací. Jedním z hlavních úkolů je snaha motivovat člověka pro rozvoj mravního cítění.⁸⁴

Nyní si vymežíme mravní kodex. Mravní zásady a pravidla jsou součástí morálky určitého společenství. Reflektují vztahy uvnitř společenství a vymezují hranice přípustného a tolerovaného chování. Společenství, která nemají příliš zažitou morálku, mají tendenci vytvářet jakýsi soubor obecných pravidel, kterému říkáme **mravní kodex**. Obsahem mravních kodexů jsou zásady charakteristické tím, že se jeví jako návody. Každý mravní kodex má svou vnitřní logiku. Jeho rozsah je vymezen povahou a cíli aktivit, ke kterým se vztahují.⁸⁵

V případě profesní etiky je vymezen povoláním a vztahem k němu. Profesní etické kodexy jsou považovány za jeden z významných nástrojů, jak přimět představitele jednotlivých profesí k mravnímu jednání. Dodržování kodexů není vynutitelné zákonem, i když v některých případech jsou v něm obsaženy normy, které jsou součástí právního kodexu.⁸⁶ Většina lidí si však v běžných životních situacích docela dobře poradí i bez oficiálních mravních kodexů i bez toho, aby jim někdo potvrdil, zda je jejich jednání správné či nikoli. „Potřebu nějakého kodexu pociťují jen zřídka, že mohou životem projít, aniž vůbec zaznamenají, že takový kodex existuje či naopak neexistuje nebo aniž se dozvědí jeho obsah [...]. Většina lidí – většina z nás – se řídí silou zvyku, osvojenou rutinou. Jednáme tak, jak jsme jednali včera a jak jednají ostatní kolem nás.“⁸⁷

Psané profesní etické kodexy mají například lékaři či sociální pracovníci. O profesním etickém kodexu učitelů se v České republice neustále diskutuje, ale podle tištěných i internetových zdrojů oficiální podobu zatím nemá. Jednotlivé školy si ho vytváří spíše pro svou vlastní potřebu samy.

⁸³ DOROTÍKOVÁ, S. *Vhled do soudobé etiky*. In. DOROTÍKOVÁ, S. *Profesní etika učitelství*. Praha: Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7290-102-8 s. 33,38

⁸⁴ Tamtéž, s. 40-41

⁸⁵ LORENZOVA, J. *Společnost – škola – učitel a hodnotové orientace současnosti*. In. DOROTÍKOVÁ, S.; KOŤA, J.; LIPERTOVA, P. *Filosofie – výchova- hodnoty. Sborník k významnému životnímu jubileu prof. PhDr. Jaroslavy Peškové, CSc.* Praha: Pedagogická fakulta, 1999. ISSN 0862-4461 s. 58

⁸⁶ Tamtéž, s. 58

⁸⁷ BAUMAN, Z. *Úvahy o postmoderní době*. Praha: Slon, 2002. ISBN 80-86429-11-3 s. 117

4.3 Základní požadavky na profesní etiku učitelů

W. Brezinka dělí profesní morálku učitelů do dvou základních oblastí. Jsou to **profesní ctnosti**, což jsou vlastnosti projevující se při výkonu profese a **profesní povinnosti**, do kterých patří normy pro výkon profese a pro vztah k žákům. Profesní etika učitelů je rovněž určena základními hodnotami profesionality. Musí vycházet i z mravní autonomie učitele, sem bychom mohli zařadit například jeho svědomí.⁸⁸

Pokud jde o profesní ctnosti učitele, pojí se s vlastnostmi vyplývající ze základů jeho působení, což je intersubjektivita. V práci každého učitele jde především o vztah k žákům, ke kolegům a ostatním pracovníkům školy a rodičům. Pro každý takový vztah je zapotřebí pozitivní prosociální orientace, do níž řadíme vstřícnost, otevřenost, vlídnost, schopnost partnerského vztahu, empatii, zájem o druhé, specifické nadání atd. Všechny tyto vlastnosti jsou důležité nejen v učitelské profesi, ale i ostatních, které se zabývají prací s lidmi.⁸⁹

V práci učitelů se ve velké míře projevují i jejich charakterové a volní vlastnosti, například zásadovost, důslednost, čestnost, pravdomluvnost, trpělivost, sebekázeň, ochota ke spolupráci, pomoc atd. Důležité jsou pro ně odborné předpoklady a profesní zdatnost. Do této kategorie řadíme vztah k oboru, sebevzdělávání, supervizi. Podstatná je i pružnost myšlení, otevřenost, kreativita, smysl pro humor, jasnost a čitelnost postojů, manažerské dovednosti a celá řada dalších vlastností.⁹⁰

Druhou skupinou podle W. Brezinky jsou profesní povinnosti od těch nejzákladnějších, což je například připravenost na vyučování, až po určitý stupeň loajality vůči vedení, protože vhodné vedení je nutné pro činnosti dnešních škol. Do této skupiny patří i zodpovědnost za tělesný, duševní a mravní rozvoj žáků, což je základní norma každého učitele. V souvislosti s touto normou doporučuje W. Brezinka aplikovat v každodenní práci následující zásadu: „*Usiluj především o*

⁸⁸ LORENZOVA, J. *Společnost – škola – učitel a hodnotové orientace současnosti*. In. DOROTÍKOVÁ, S. a kol. *Filosofie – výchova- hodnoty. Sborník k významnému životnímu jubileu prof. PhDr. Jaroslavy Peškové, CSc.* Praha: Pedagogická fakulta, 1999. ISSN 0862-4461s. 58

⁸⁹ Tamtéž, s. 58

⁹⁰ Tamtéž, s. 59

dobro svých žáků!“⁹¹ Já bych tuto zásadu doplnila i o dobro všech ostatních, ať už se jedná o kolegy nebo širokou veřejnost.

4.4 Etický kodex učitele

Nad problematikou etického kodexu učitelů se neustále diskutuje. Otázkou je, zda ho učitelé skutečně potřebují či nikoli.

Na jedné straně se můžeme domnívat, že každý začínající učitel zhruba ví, co se od něj při výkonu jeho profese očekává, protože byl kdysi dávno žákem a měl proto možnost poznat, jaké mravy mezi učiteli panují. Ovládá tedy již určité porozumění mravní stránky profese, a protože se školy a učitelé v průběhu času příliš nemění, lze předpokládat, že bude rozumět okolnostem školního života žáků.⁹²

Inspiraci pro tvorbu bychom mohli hledat v zahraničí, kde jsou etické kodexy učitele běžné. Americký etický kodex obsahuje například následující ustanovení, která se týkají především vztahu mezi učiteli a žáky. Učitelé rozvíjejí intelektuální, tělesný, emocionální, sociální a společenský potenciál každého studenta. Vytvářejí, podporují a zachovávají vhodné prostředí k výuce. Dále se vzdělávají a rozvíjejí své schopnosti. Spolupracují s kolegy a dalšími profesionály v zájmu vzdělávání studentů. Spolupracují s rodiči a místní komunitou, budují důvěru k nim a respektují právo na soukromí. Rozvíjejí intelektuální a etickou stránku studentovy osobnosti. Dalšími důležitými body by bylo, že žádní učitelé nesmí zneužívat svého postavení vůči žákům. Hlásí se k ideálům demokracie a v tomto duchu působí na výchovu studentů. Přistupují ke svému povolání jako k poslání. Jsou morálně bezúhonní a jsou si vědomi skutečnosti, že jejich jednání je vzorem pro žáky. V neposlední řadě neupřednostňují žádného žáka, jsou spravedliví a aplikují rovný přístup ke všem žákům.⁹³

⁹¹ LORENZOVA, J. *Společnost – škola – učitel a hodnotové orientace současnosti*. In. DOROTÍKOVÁ, S. a kol. *Filosofie – výchova- hodnoty. Sborník k významnému životnímu jubileu prof. PhDr. Jaroslavy Peškové, CSc.* Praha: Pedagogická fakulta, 1999. ISSN 0862-4461 s. 59

⁹² DOROTÍKOVÁ, S. *Teorie a praxe etiky*. In. DOROTÍKOVÁ, S. *Profesní etika učitelství*. Praha: Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7290-102-8 s. 48

⁹³ SÁRKŮZI, R. *Pedagogická komora a etický kodex učitele*.
<http://www.blisty.cz/art/22108.html>

Další vztah, který by měl etický kodex upravovat je vztah učitelů k ostatním kolegům, ať pedagogickým, tak nepedagogickým. Jedná se zejména o ustanovení: podporovat autoritu kolegů, kooperovat s ostatními učiteli při výchovně-vzdělávací práci, podporovat jejich aktivitu, poskytovat jim potřebnou pomoc, brát ohled na mladé začínající učitele, podporovat spolupráci, oceňovat práci nepedagogických pracovníků, nepřisuzovat jim před zraky žáků nižší důležitost, řešit pracovní konflikty v místě vzniku a s jedinci, kterých se problém týká.⁹⁴

Posledním okruhem, který bychom měli v etickém kodexu vymezit, je vztah mezi učiteli a širokou veřejností představovanou především rodiči žáků. Do této kategorie spadá: vhodné vystupování v zájmu školy, respektování práva veřejnosti na kontrolu školy, seznamování se s inspekčními zprávami a plány rozvoje školy, konzultace o výchovně-vzdělávacích cílech s rodiči nebo jejich zástupci, pravdivě a pravidelně je informovat o prospěchu jejich dětí, odpovědně posuzovat podněty rodičovské i širší veřejnosti k činnosti školy či kladení reálných požadavků vůči veřejnosti.⁹⁵

V příloze č. 2 přikládám ukázkou etického kodexu učitele pro Střední odborné učiliště v Šenově u Nového Jičína. Kodex je rozdělen do několika částí. První část tvoří obecné zásady vymezující učitele jako takového a učitelskou profesi. Druhá část se týká učitele a jeho výkonu povolání. Třetí část vymezuje vztah učitele a žáka. Poslední čtvrtá část je věnována vztahu učitele s ostatními kolegy. Po přečtení tohoto etického kodexu jsem souhlasila se všemi položkami, které vymezuje. Jediné, co mě trochu zarazilo, bylo, že etický kodex vymezuje pouze vztahy mezi učiteli navzájem a už se nezabývá vztahy k jiným pracovníkům školy či vztahy s lidmi mimo školní prostředí. Podle mého názoru, ale i po vzoru zahraničních škol, by bylo vhodné uvést i tyto vztahy, pokud bychom chtěli stanovit oficiální etický kodex učitelů.

Domnívám se, že by bylo zapotřebí, aby se stanovil oficiální etický kodex učitelů. Není to z hlediska toho, že by si učitelé nebyli jisti, co se od nich očekává, ale aby si to uvědomila široká veřejnost, převážně rodiče, kteří přenášejí velkou část zodpovědnosti za výchovu svých dětí právě na učitele.

⁹⁴ LORENZOVÁ, J. *Společnost – škola – učitel a hodnotové orientace současnosti*. In. DOROTÍKOVÁ, S. a kol. *Filosofie – výchova- hodnoty. Sborník k významnému životnímu jubileu prof. PhDr. Jaroslavy Peškové, CSc.* Praha: Pedagogická fakulta, 1999. ISSN 0862-4461 s. 60

⁹⁵ Tamtéž, s. 60, 61

Praktická

část

5. Metodika výzkumu

V teoretické části jsem se zabývala autoritou jako pojmem, autoritou a jejími souvislostmi s výchovou a vzděláváním, autoritou učitele a profesní etikou učitelské profese. V empirické části se zaměřím zejména na vztah mezi autoritou a učiteli a dále na vztahy učitelů vyplývajících z jejich profese. Jedná se o subjektivní názory učitelů na problematiku související s autoritou učitelů.

5.1 Cíle a hypotézy výzkumu

Cílem mého výzkumu je zjistit pohled současných učitelů základních a středních škol na problémy s jejich autoritou a problémy vyskytující se ve vztazích vyplývajících z jejich povolání. Rovněž by z výzkumu mělo vyplynout, zda učitelé potřebují oficiální etický kodex či nikoliv.

Pro výzkum jsem vytvořila následující hypotézy, které za pomoci výzkumu potvrdím nebo vyvrátím:

Hypotéza 1: Autorita učitele je stále považovaná za důležitou součást profese.

Hypotéza 2: Autorita učitele v současné době prochází krizí.

Hypotéza 3: Učitelská profese nepotřebuje vytvořit oficiální etický kodex, protože učitelé vědí, jak se mají chovat a co se od nich očekává při výkonu jejich práce.

5.2 Metoda výzkumu

Sběr dat jsem provedla pomocí kvantitativní metody. Vytvořila jsem dotazník, který obsahuje 21 otázek. Dotazník je anonymní, což dává účastníkovi výzkumu jistotu, že získané informace nebudou vztahovány k jeho osobě.

Samotný dotazník lze rozdělit do několika částí. Otázky č. 1 - 3 obsahují identifikační údaje respondenta. Pro účel výzkumu jsou důležité informace o pohlaví, počtu let praxe a na jakém stupni školy učí.

Otázky č. 4 – 16 se týkají názorů učitelů na problémy s autoritou učitelské profese obecně. Respondent by měl v těchto otázkách rovněž zdůvodnit, proč si zvolil právě danou možnost.

Otázky č. 17– 21 se týkají vztahů učitelů, které vyplývají z jejich profese. Opět zde najdeme otázky, jejichž odpověď si žádá určité vysvětlení.

Otázky související s hypotézou číslo 1 jsou otázky číslo 4 – 10. Otázky týkající se hypotézy číslo 2 jsou otázky číslo 11 – 13. Hypotézu 3 potvrdí či vyvrátí otázky číslo 14 – 21.

5.3 Výzkumný vzorek

O vyplnění jsem požádala učitele středních a základních škol v mikroregionu Tanvaldsko. Celkem bylo rozdáno 60 dotazníků. Návratnost dotazníků činila 61,7 % (37 dotazníků).

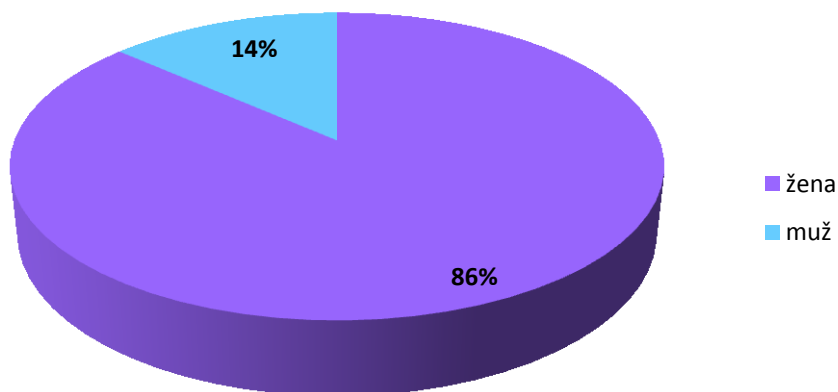
6. Výsledky dotazníkového šetření

Získané údaje budou znázorněny pro přehlednost v grafech či tabulkách a uvedené v procentech, která budou zaokrouhlena na celá čísla. Ve vyhodnocení uvádím kurzívou odpovědi respondentů. Ne vždy se jedná o přesný přepis, někdy bylo nutné věty upravit, samozřejmě se zachováním původní výpovědní hodnoty.

Otázka č. 1 – Pohlaví

Z níže uvedeného grafu vidíme, že mezi respondenty převažovaly ženy. Celkem odpovědělo 32 žen a pouhých 5 mužů. Výsledky mimo jiné poukazují na současný trend, kdy je školství značně přefeminizováno a bylo by zapotřebí mít ve školství více mužů.

Graf 1 Pohlaví respondentů

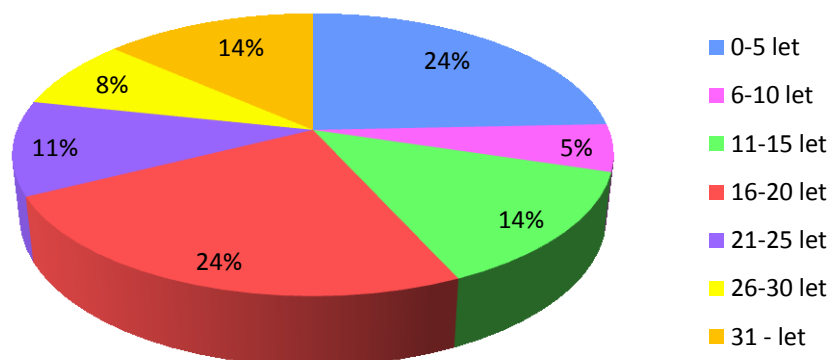


Otázka č. 2 – Počet let praxe

Ve výzkumném vzorku převládali učitelé mající praxi do 5 let (9 respondentů) a praxi v rozmezí 16 – 20 let (rovněž 9 respondentů). Nejméně byla zastoupena

skupina respondentů mající 6 – 10 let praxe (2 respondenti). Skupiny mající 11 -15 let praxe a 31 a více let praxe měli každá po 5 respondentech. Do skupiny 21 -25 let se zařadili 4 respondenti. Skupina 26 -30 let praxe čítala respondenty 3.

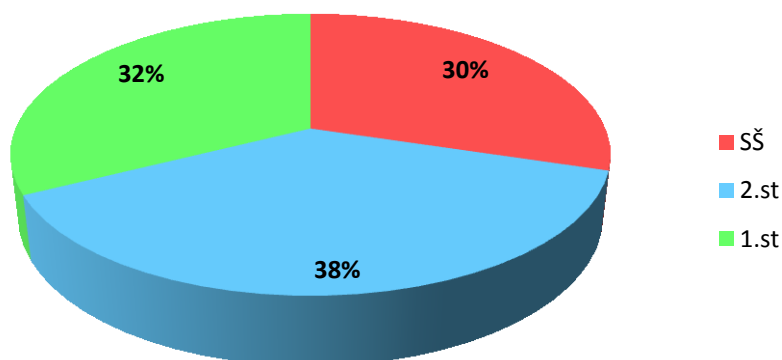
Graf 2 Počet let praxe



Otázka č. 3 – Stupeň školy, na které učitel vyučuje

Nejvíce respondentů, kteří se zařadili do výzkumu, učilo na 2. stupni základní školy (14 respondentů). Na 1. stupni základní školy vyučuje 12 respondentů a na střední škole se do výzkumu zapojilo 11 respondentů.

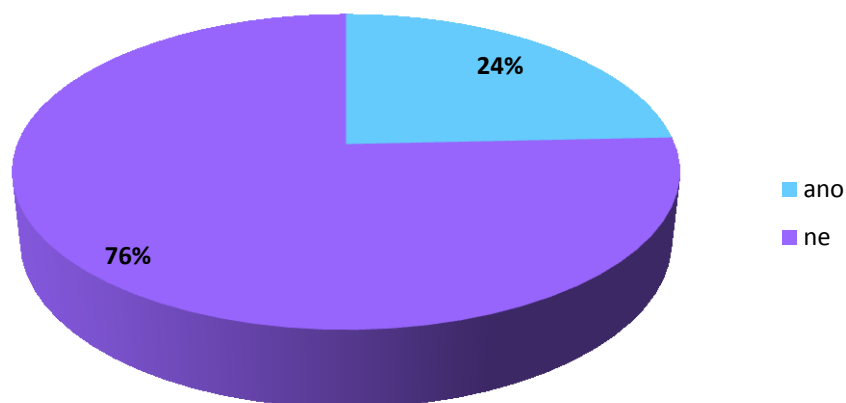
Graf 3 Stupeň školy, na které učitel vyučuje



Otázka č. 4 – Může být učitel dobrým pedagogem i bez přirozené autority?

Z níže uvedeného grafu vidíme, že převládají názory, že učitel nemůže být bez přirozené autority dobrým pedagogem. K této odpovědi se přiklonilo celkem 28 respondentů. Pouhých 9 respondentů se domnívá, že i bez přirozené autority mohou být dobrým pedagogem.

Graf 4 Může být učitel dobrým pedagogem i bez přirozené autority?



Nejčastějším důvodem, který respondenti uváděli, proč nemůže být učitel bez přirozené autority dobrým pedagogem, je, že by nebyla ve třídě kázeň a žáci by učitele nerespektovali.

„S nulovou přirozenou autoritou by si nebyl schopen zjednat pořádek ve třídě a získat pozornost žáků.“

„V chaosu nemá učitel prostor dobře učit.“

„Ve třídě panuje anarchie.“

„Děti učitele těžko respektují, tudíž se nesoustředí na práci a úkoly zadané pedagogem.“

„Autorita = kázeň a bez ní nepřináší školní práce potřebné výsledky.“

„Přirozená autorita přispívá k tomu, aby byl pedagog dobrý a studenti jej respektovali a vážili si jej.“

„Musí vyvinout velikou snahu a úsilí, která se mají účinkem.“

Objevily se i důvody, kdy si respondenti myslí, že může být učitel dobrým pedagogem i bez přirozené autority.

„Učitel si může autoritu utvořit později; záleží na kolektivu třídy a přípravě učitele.“

„Pokud bude umět děti zaujmout, může si ji i získat.“

„Pokud zaujme i jinými dovednostmi.“

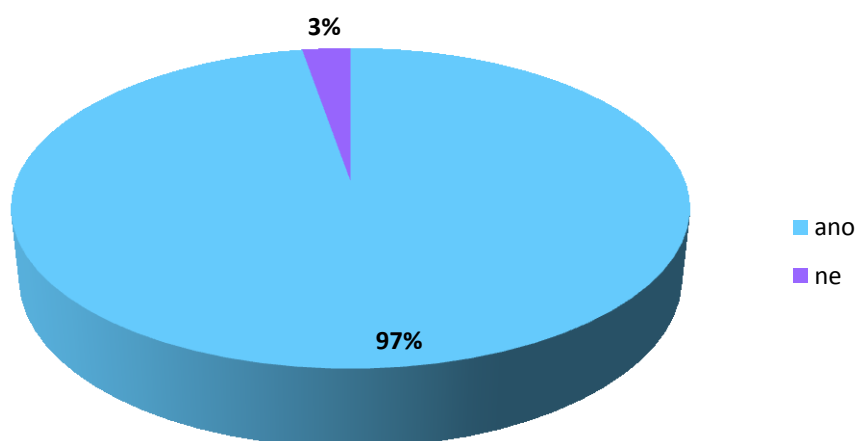
„Autoritu si přístupem vybuduje.“

Zamyslíme-li se nad uvedenými důvody, mají obě skupiny respondentů pravdu. Bez autority by mohl nastat ve třídě chaos a nekázeň, ale je pravdou, že si autoritu můžeme časem vybudovat.

Otázka č. 5 – Má autorita učitele v současnosti nějaký význam?

Celkem 36 respondentů se domnívá, že autorita učitele má v současnosti nějaký význam. Pouze 1 respondent odpověděl, že nikoliv.

Graf 5 Má autorita učitele v současnosti nějaký význam?



Důvody, které respondenti uváděli, se velice podobaly důvodům v předchozí otázce. Nejčastější tedy byl význam pro kázeň žáků, respekt a plnění požadavků zadaných učiteli.

„Děti jsou vedeny příliš demokraticky.“

„Díky autoritě si učitel buduje místo mezi žáky a mezi kolegy kantory.“

„Učitel, který má autoritu formuje přirozeným způsobem žáky (studenty).“

„Autorita alespoň částečně udržuje hranice chování dětí v normálu.“

„Respektování a plnění požadavků učitele se odvíjí od jeho autority.“

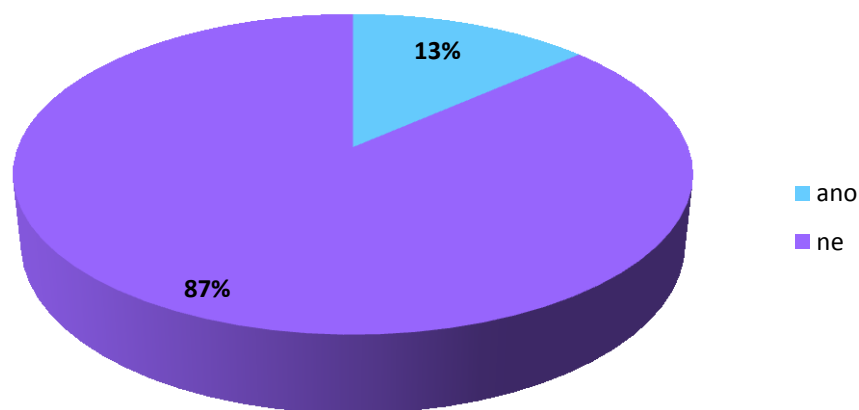
Respondent, který se domnívá, že autorita učitele nemá v současnosti význam, uvedl jako důvod: „Společnost autority neuznává.“

Výsledky této otázky potvrzují předchozí závěry, že učitel potřebuje mít autoritu i to, že autorita má i v současné době pro učitele význam.

Otázka č. 6 – Souvisí míra autority s pohlavím učitele?

Z grafu vidíme, že větší část si myslí, že míra autority s pohlavím učitele nesouvisí (32 respondentů). Podle 5 respondentů souvisí míra autority s pohlavím učitele.

Graf 6 Souvisí míra autority s pohlavím učitele?

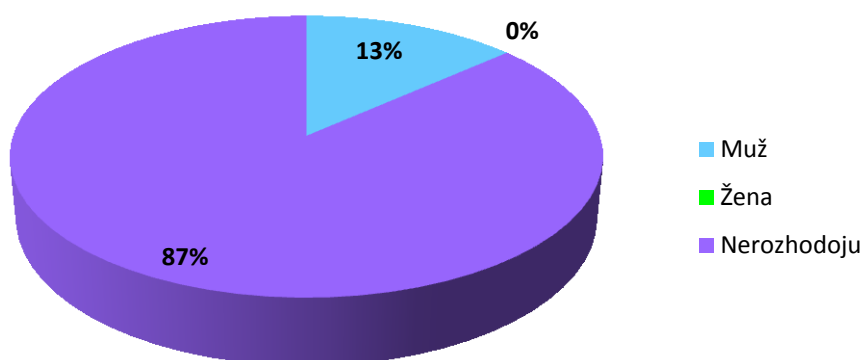


Já osobně souhlasím s tvrzením, že pohlaví učitele s mírou jeho autority nijak nesouvisí. Mnohem důležitějším faktorem je jeho osobnost a přístup k žákům ve třídě.

Otázka č. 7 – Kdo má podle Vás u žáků větší autoritu?

Podle 32 respondentů u žáků nerozhoduje, jaké má učitel pohlaví, aby měl u žáků autoritu. 5 respondentů se domnívá, že větší autoritu u žáků mají muži. Zajímavé je, že nikdo neuvedl, že by mohla mít u žáků větší autoritu žena. Je možné, že je to dáno tím, že je školství značně přefeminizováno a díky nízkému počtu mužů ve školství, mohou větší autoritu u žáků budovat právě muži. Výsledky této otázky opět potvrzují výsledky otázky předchozí, kdy míra autority s pohlavím učitele nesouvisí.

Graf 7 Kdo má podle Vás u žáků větší autoritu?



Otázka č. 8 – Co podle Vás oslabuje autoritu učitele?

U této otázky měli respondenti uvést pořadí od nejdůležitější k méně významné položce, která podle nich oslabuje autoritu učitele. Mohli uvést i jinou možnost, pokud se domnívali, že nějaká varianta chybí. V následující tabulce je uveden počet odpovědí k dané možnosti a pořadí, na které respondenti variantu umístili.

Můžeme si všimnout, že se v tabulce objevuje i nulový počet respondentů. Je to z důvodu, že někteří dotazovaní učitelé neuvedli pořadí u všech nabízených

možností a vybrali si pouze pár variant, které byly s největší pravděpodobností podle nich k dané otázce nejdůležitější.

Tabulka 2 Co podle Vás oslabuje autoritu učitele?

Možnosti	Pořadí možnosti												
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.
Neznalost	2	3	2	1	2	9	0	4	3	2	0	2	0
Nedůslednost	4	1	5	2	8	2	5	4	1	0	2	0	0
Nespravedlnost	3	2	2	1	6	1	2	4	2	0	7	0	0
Nadměrná suverenita	2	2	1	0	2	3	2	1	2	6	3	5	0
Nečestné jednání	1	4	3	9	3	4	2	1	1	2	2	0	0
Nerozhodnost	1	2	7	5	5	0	2	2	1	1	1	2	0
Nedodržení slibů	3	1	1	2	4	4	6	4	4	4	3	0	0
Nevyrovnanost	1	2	3	0	2	3	1	6	3	4	1	2	0
Nízké sebevědomí	2	2	2	1	0	1	4	1	5	3	3	3	0
Nadřazenost	3	7	0	4	0	1	5	0	1	1	4	4	0
Nejistota	8	4	6	3	0	0	2	1	1	1	1	1	0
Manipulativní chování, hrozby	4	4	2	3	1	4	3	0	1	2	3	6	0
Jiné	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Výsledné pořadí vlastností, které podle respondentů oslabuje autoritu, je tedy následující: 1) nejistota; 2) nadřazenost; 3) nerozhodnost; 4) nečestné jednání; 5) nedůslednost; 6) neznalost; 7) nedodržení slibů; 8) nevyrovnanost; 9) nízké sebevědomí; 10) nadměrná suverenita; 11) nespravedlnost; 12) manipulativní chování, hrozby.

Podíváme-li se na konečné pořadí vlastností, které podle učitelů oslabují autoritu, je velmi zajímavé, že se manipulativní chování, hrozby a nespravedlnost objevují až na posledních příčkách a naopak nejistota, je podle nich vlastnost, která oslabuje autoritu nejvíce.

Výsledné pořadí mě docela překvapilo. Já osobně bych manipulativní chování, hrozby a nespravedlnost umístila spíše na přední příčky výsledného pořadí. Samozřejmě rovněž souhlasím, že vysoká míra nejistoty u učitele bude jeho autoritu značně oslabovat. Osobně bych na poslední příčku umístila nerozhodnost, protože si myslím, že se při výuce příliš neprojeví.

Otázka č. 9 – Co podle Vás tvoří autoritu učitele?

Tato otázka byla koncipována podobně jako otázka předchozí. Respondenti měli opět uvést pořadí od nejdůležitější položky k méně významné, která podle nich tvoří autoritu učitele. Mohli opět uvést i jinou možnost, pokud se domnívali, že nějaká varianta chybí. V následující tabulce uvádím počet odpovědí k dané možnosti a pořadí, na které respondenti variantu umístili.

I v této tabulce se objevuje 0 respondentů. Je to opět ze stejného důvodu jako v předchozí otázce, tedy protože někteří respondenti neuvedli pořadí všech nabízených možností a vybrali si pouze některé varianty, které byly s největší pravděpodobností podle nich k dané otázce nejvýstižnější.

Tabulka 3 Co podle Vás tvoří autoritu učitele?

Možnosti	Pořadí možnosti												
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.
Vědomosti a odborné znalosti	2	4	2	3	4	3	4	5	7	0	1	2	0
Pedagogické a didaktické dovednosti	0	5	1	5	11	5	2	4	1	1	0	1	0
Mravní síla a pevnost charakteru	4	2	4	8	5	2	1	3	5	2	1	0	0
Důslednost jednání	2	5	2	4	4	8	5	0	2	1	0	0	0
Společenský status	0	0	0	0	0	3	3	4	0	7	4	6	0
Partnerský vztah ke studentům	1	3	1	1	1	3	2	7	3	2	2	2	0
Pozice v hierarchii školy	0	0	0	0	0	0	3	0	4	4	7	9	0
Role učitele v instituci zvané škola	1	0	3	0	2	0	0	4	1	5	9	4	0

Smysl pro spravedlnost	5	2	5	3	3	2	7	2	2	2	1	0	0
Umění vést a řídit	6	5	7	4	2	1	5	0	2	0	0	0	0
Dovednosti komunikovat a kooperovat	1	6	5	4	1	4	0	3	1	1	0	3	0
Umění kombinovat velkorysost, humor, přístnost a důslednost	15	5	5	2	3	1	0	0	0	0	0	0	0
Jiné	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Konečné pořadí vlastností, které podle učitelů tvoří jejich autoritu, je následující: 1) umění kombinovat velkorysost, humor, přístnost a důslednost; 2) dovednosti komunikovat a kooperovat; 3) umění vést a řídit; 4) mravní síla a pevnost charakteru; 5) pedagogické a didaktické dovednosti; 6) Důslednost jednání; 7) smysl pro spravedlnost; 8) partnerský vztah ke studentům; 9) vědomosti a odborné znalosti; 10) společenský status; 11) role učitele v instituci zvané škola; 12) pozice v hierarchii školy.

Z konečného pořadí je vidět, že společenský status, role učitele v instituci zvané škola a pozice v hierarchii školy jsou vzhledem k autoritě učitel, tedy podle jejich názoru, méně podstatné. Důležitější je tedy přirozená autorita, pro kterou jsou charakteristické vlastnosti umístěné na předních příčkách konečného pořadí.

S konečným pořadím se u této otázky ztotožňuji i já osobně.

Otázka č. 10 – Co podle Vás tvoří autoritu učitele z pohledu žáků?

Odpovědi na tuto otázku velmi často korespondovali s možnostmi uvedenými v otázce č. 9. Řada respondentů dokonce uváděla stejné možnosti nebo na ně dokonce odkazovali (např. viz. otázka č. 9). Nejčastější odpovědi byla důslednost, spravedlnost, silná osobnost, jasně stanovená pravidla, odborné znalosti, schopnost vést, umění kombinovat humor a přístnost.

„Úroveň osobnosti, jednání, znalosti, pochopení „světa mladých“ i zajímavé dovednosti vyučujícího.“

„Silná osobnost, pevné nervy, schopnost pohoťově reagovat na všechno.“

„Důslednost, schopnost vést v přátelském ovzduší s jasně danými pozicemi, odborné znalosti.“

„Přímé a otevřené jednání, smysl pro humor a spravedlnost. Také musí mít učitel určitou míru „nadání“ toto povolání vykonávat.“

„Vystupování, přístup k žákům, důslednost, být přísný, ale spravedlivý.“

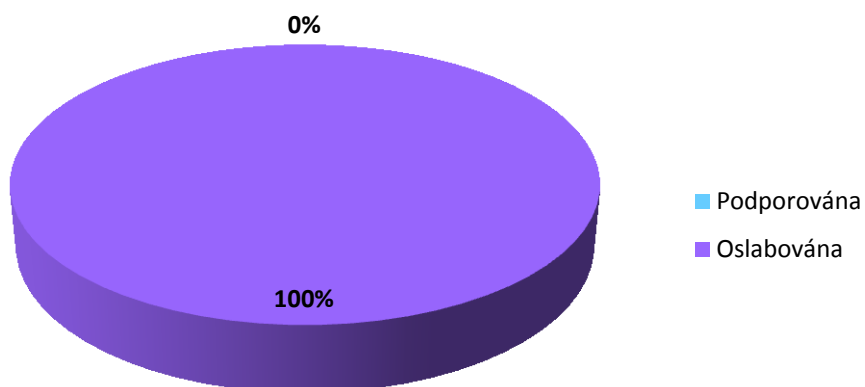
„Důslednost vůči sobě i žákům, vřelý, přímý, ale zároveň moudře přísný vztah (kdy je i v přátelském chování jasně rozlišena pozice (role) učitele a žáka).“

Našli se i respondenti (10), kteří na tuto otázku neodpověděli nebo napsali, že netuší, co by mohlo tvořit autoritu z pohledu žáků. Otázkou zůstává, zda se nad tím nechtěli pouze zamyslet nebo skutečně nedokázali odpovědět. Já osobně s uvedenými odpověďmi souhlasím. Pro autoritu učitele je velmi důležitá jak jeho osobnost, tak i jeho chování vůči žákům a samozřejmě nejen k nim.

Otázka č. 11 – Je autorita učitele společností podporována nebo naopak oslabována?

Na tuto otázku odpověděli všichni respondenti (37), že je autorita učitele společností jednoznačně oslabována.

Graf 8 Je autorita učitele společností podporována nebo naopak oslabována?



Nejčastějšími důvody oslabování autority jsou podle učitelů nerespektování autority rodiči a jejich dětmi a pravomoce, kterými učitel disponuje při výkonu svého povolání.

„Spousta jedinců učitele neuznává, rodiče často nevychovávají děti k uznávání autority proto, aby se ve světě dokázali prosadit.“

„Zejména rodiče oslabují autoritu učitele.“

„O učitelích se často hovoří v negativním směru – TV, debaty, články.“

„Nejen rodiče, ale obecně dospělí lidé před dětmi vyjadřují názory na učitele, které nejsou vždy pozitivní – děti jsou velmi ovlivněny okolím.“

„Učitel má jen velmi málo možností prosadit své, musí se stále ohlížet přes rameno, jestli něco neporušuje, vysvětlovat svoje rozhodnutí, často z pohledu žáků a rodičů slouží jako „fackovací panák“.“

„Pravomoci učitele jsou odebírány, žák se ohání právy, ale povinnosti nezná, v očích veřejnosti je učitel mnohdy viděn jako „flákač“, který je už v 13 hod. doma, má jen samé prázdniny, úcta naprosto žádná.“

„Dnešní děti nespátřují autoritu ani v rodičích ani v učitelích. Finanční ohodnocení nás také degraduje.“⁹⁶

„Řada učitelů v našem školství je nekvalitních.“

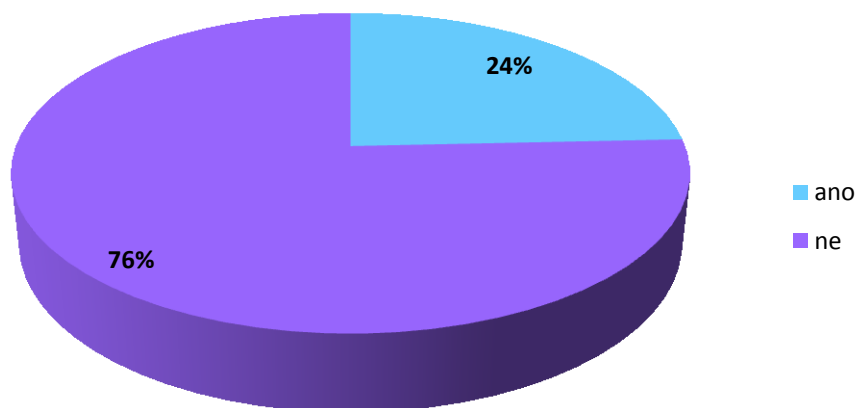
S názory učitelů musím naprosto souhlasit, protože respekt a tudíž i podporování autority a nejen autority učitelů, začíná už výchovou dětí. Pokud rodiče budou oslabovat před svými dětmi autoritu učitele, nemůžeme čekat, že budou mít právě tyto děti respekt a úctu k učiteli. Čím častěji se bude tento jev vyskytovat, tím více bude autorita učitele okolím oslabována.

Otázka č. 12 – Bylo by možné zvýšit autoritu učitele pomocí smluv mezi učiteli a rodiči žáka?

Pouhých 9 dotazovaných učitelů se domnívá, že by bylo možné zvýšit autoritu učitele pomocí smluv mezi učiteli a rodiči žáka. Zbylých 28 učitelů uvedlo, že by ani tyto smlouvy nepomohly zvýšit jejich autoritu.

⁹⁶ Dotazníky byly vyplňovány v době, kdy nebyly platy učitelů ještě navýšeny.

Graf 9 Bylo by možné zvýšit autoritu učitele pomocí smluv mezi učiteli a rodiči žáka?



U respondentů, kteří smlouvu hodnotili záporně, zdůvodnili svou odpověď tak, že by to byl další papír navíc, který nemůže nahradit přirozenou autoritu učitele a rovněž by mohl být problém s podepsáním ze strany některých rodičů.

„To neučiní žádný papír.“

„Byl by to pouze další papír, jeho obsah by stejně nebyl dodržován bez možnosti sankce.“

„Rodiče buď spolupracují nebo nespolupracují.“

„Většině rodičů bude nepříjemné něco podepisovat a považují za učitelovu chybu, když si nevybuduje autoritu.“

„Žádný papír nenahradí přirozenou autoritu učitele.“

„Uznávání autority musí přijít zevnitř ne stvrzením smlouvy.“

Respondenti, kteří souhlasili s uzavřením smlouvy mezi učiteli a rodiči, uvedli jako nejčastější důvod společně nastolená pravidla.

„Společná pravidla doma a ve škole je půl úspěchu (děti by měly pravidla znát i z domova, nejen ze školy).“

„Byla by stanovená pravidla, která jsou oboustranná a závazná.“

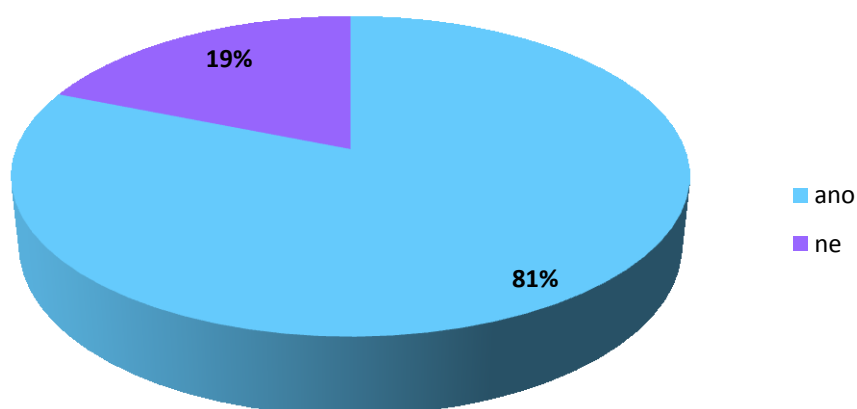
„Co je psáno, to je dáno.“

Osobně bych se rovněž přiklonila k převažující skupině. Je zapotřebí, aby si učitel vybudoval autoritu sám. Žádná smlouva mezi ním a rodiči mu v tom příliš nepomůže. Jediné, v čem by učiteli mohla smlouva pomoci, je to, že by viděl jistou podporu i ze strany rodičů žáka.

Otázka č. 13 – Myslíte si, že je možné hovořit o krizi autority ve společnosti?

Převažující část respondentů (30) souhlasí s tvrzením, že je možné hovořit o krizi autority ve společnosti. Pouhých 7 dotazovaných s tímto výrokiem nesouhlasí.

Graf 10 Myslíte si, že je možné hovořit o krizi autority ve společnosti?



Učitelé, kteří se domnívají, že ke krizi autority ve společnosti nedochází, uvádějí jako nejčastější důvod změnu společnosti jako takové, se kterou je tento jev spojen, a proto by ho nenazývali „krizí“. Rovněž uvedli, že se mezi učiteli stále nachází mnoho učitelů s přirozenou autoritou.

„Tak se mění život kolem nás.“

„Krizí bych to nenazvala, ale je pravda, že je to obrovská změna od doby, kdy jsem byla žákyní já.“

„Nevidím to úplně tak černě, kdo to umí, autoritu má.“

„Stále je dost přirozeně autoritativních učitelů.“

Učitelé domnívající se, že lze hovořit o krizi autority ve společnosti uvedli nejčastěji, že je autorita společností znevažovaná a nikdo ji neuznává. Dále jsou podle nich na vině špatné mezilidské vztahy a chápání autority v negativním slova smyslu.

„Autorita bývá velmi často prezentována jako negativní jev, se kterým je potřeba bojovat.“

„Výrazně se změnila mezilidské vztahy (k horšímu). Autorita je vztah, a proto pokud se lidé nerespektují, ale soupeří o moc, je to problém.“

„Společnost autority neuznává.“

„Mnozí, kteří autoritu představovali ji svým chováním „pošpinili“ (např. mravně nedobrým příkladem).“

Ke krizi autority ve společnosti jistě dochází. Způsobena je, z mého pohledu, z největší části měnící se společností, která přestává uznávat tradiční normy a hodnoty. Ke krizi autority může rovněž přispět i nesprávné chápání pojmu autorita jako něco, co je negativní a co nás může nějakým způsobem ohrožovat.

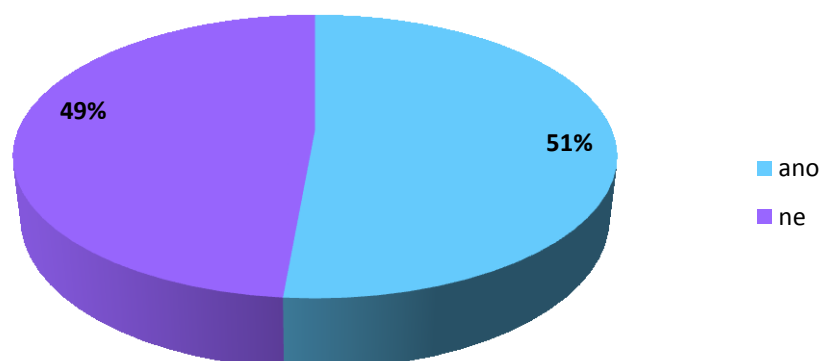
Otázka č. 14 – Myslíte si, že dochází k zneužívání autority učitele ve vztahu učitel – žák? Uved'te prosím nějaký příklad.

Výsledky odpovědí na tuto otázku jsou velice zajímavé. Celkem 19 dotazovaných respondentů na otázku odpovědělo, že k zneužívání autority učitele ve vztahu učitele k jeho žákům dochází nebo si to alespoň myslí. Zbylých 18 dotazovaných se domnívá, že k zneužívání autority v tomto vztahu nedochází.

Graf 11 Myslíte si, že dochází k zneužívání autority učitele ve vztahu učitel – žák?⁹⁷

⁹⁷ Graf následuje na další straně.

Myslíte si, že dochází k zneužívání autority učitele ve vztahu učitel - žák?



Příklady k zneužívání autority ve vztahu učitele a žáka či žáků, uvedli pouze někteří dotazovaní respondenti. Příkladem zneužívání autority se staly nejvíce výhrůžky, povyšování i křičení na žáky.

„Tam, kde nemá učitel přirozenou autoritu, rád si ji dokazuje na žákovi.“

„Pohlavky, facky, sprosté nadávání, povyšování se, ...“

„Křik a výhrůžky.“

„Mnoho nevyrovnaných učitelů si na slabším žákovi dokazuje své „já“, svou silu apod. „

2 učitelé pochopili otázku v trochu jiném smyslu, než jak je míněná, a jako příklady uvedli, že dochází k „šikanování“, ale spíše učitele jeho žáky. Tento jev je ve školství, podle mého názoru, dosti častý, ale tyto příklady by odpovídaly na jinak položenou otázku.

Pouze 2 respondenti uvedli důvody, kdy se domnívají, že učitel nezneužívá svou autoritu ve vztahu ke svým žákům.

„Přirozeně autoritativní učitel své autority nezneužívá.“

„Sama tak nečiním. Myslím si ale, že zneužití je možné.“

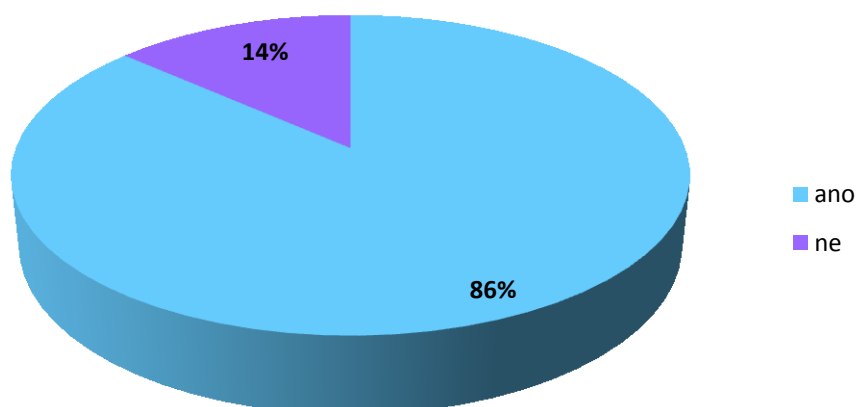
Myslím si, že učitelé pokud jsou nevyrovnaní nebo nemají příliš přirozené autority, mohou sklouznout k zneužití svého postavení (tedy zneužití své formální autority) ve třídě. Rovněž souhlasím, že formou zneužití bude povyšování se nad žáky, křik či nejrůznější výhrůžky. Budu se však snažit být optimistická a doufat, že

k takovému zneužívání bude docházet ve školách pouze zřídka. Osobně jsem se s takovýmto chováním u učitelů zatím nesetkala.

Otázka č. 15 – Vzbuzujete u svých žáků autoritu? Proč si to myslíte?

Převážná část dotazovaných učitelů (32) se domnívá, že vzbuzují u svých žáků autoritu. Zbýlých 5 učitelů podle svého názoru u svých žáků autoritu nevzbuzuje.

Graf 12 Vzbuzujete u svých žáků autoritu?



Nejčastěji učitelé usuzovali, že vzbuzují u svých žáků autoritu, z následujících důvodů: mají ve třídě klid, žáci plní zadané úkoly, nemusí na žáky křičet. Učitelé jsou žáky respektováni díky důslednosti, jasně stanoveným pravidlům a znalostem. Objevilo se i zdůvodnění, že se daří učiteli vzbudit autoritu u žáků pouze do určité míry.

„Mám ve třídě klid, většinou přátelské ovzduší, ve kterém se mně i žákům dobře pracuje.“

„Důslednost, úroveň jednání, znalosti, ...“

„Spolupracují, plní zadané úkoly, diskutují věcně a správně.“

„Snažím se stanovit jasná pravidla a dodržovat je.“

„Snažím se vcítit i do role svých žáků a chovat se podle toho.“

„(Asi ne vždy se mi daří vzbuzovat autoritu) – po letech praxe vím, že není dobré být dětem kamarádem, ale autoritou.“

„Snažím se být přísná a spravedlivá a důsledná, brát některé věci s humorem a žáky neponižovat.“

„Umím si prosadit prostředí, ve kterém se dá pracovat.“

„Cítím to tak.“

„Ve srovnání s některými kolegy jsem nemusela na žáky rvát, abych docílila určitého chování, stačil někdy jen pohled, vztahy jsou radostné a přitom myslím, že jsem i dostatečně přísná.“

„Snažím se dodržovat veškeré zásady, které po žácích chci, snažím se s nimi vést dialog, navázat „partnerské“ vztahy, ne vztah „pán – otrok“.“

Malá část, která odpověděla, že se domnívá, že u svých žáků nevzbuzuje autoritu, uvedla jako nejčastější důvod nekázeň při vyučování. Je nutné rovněž podotknout, že se jednalo o učitele spadající do skupiny do 5 let praxe.

„Žáci mě příliš neposlouchají, při vyučování panuje neklid.“

„I když žáky napomenu, dělají si stejně, co chtějí.“

Na výsledcích mě velmi zaujali některé odpovědi učitelů, kteří se domnívají, že u svých žáků vzbuzují autoritu. Nejvíce se mi líbila odpověď, kdy učitel vycítil svou autoritu. Je dobré vědět, že existují učitelé s přirozenou autoritou, kteří si ji nepotřebují budovat na velmi přísném přístupu ke svěřeným žákům. Jednoduše začnou vyučovat a vzbudí u žáků dostatečně velký respekt.

Další zajímavou odpovědí, nad kterou se musím zamyslet, je, že není dobré být dětem kamarádem, ale autoritou. Domnívám se, že učitel může vzbuzovat autoritu a být zároveň „kamarádem“. Důležité je, aby žáci měli jasně stanovená pravidla a věděli, co mohou a kdy už hranici překračují. Takovou odpověď bych možná očekávala od začínajícího učitele, ale tento respondent uvádí, že má léta praxi.

Otázka č. 16 – Jakým (-i) prostředkem (-ky) uplatňujete nejčastěji svou autoritu?

Celkem na tuto otázku odpovědělo 30 respondentů, zbývajících 7 neuvedlo žádnou odpověď.

Nejčastějším prostředkem k uplatnění autority učitele se objevil důsledný přístup k žákům. Dále respondenti uváděli spravedlivý přístup, nekompromisnost, přísnost, jasně stanovená pravidla a řád, ale objevily se i „tresty“.

„Důsledným, ale vstřícným přístupem.“

„Slušným nekompromisním (je-li nutné) jednáním, vstřícností, znalostmi odbornými i znalostmi problematiky života mladých lidí.“

„Demokratickými způsoby řízení, dát žákům prostor k vyjádření vlastních názorů. Rozhodovat nestranně, spravedlivě a stále stejně.“

„Cukr a bič.“

„Domluva + sankce v případě jasného porušení pravidel (důvěra a pomoc X hranice a odstup)“

„Jsem důsledná, mám smysl pro humor – nejsem jen přísná, dávám dětem určitý prostor, ale zároveň vymezím hranice, snažím se jít příkladem (např. v hodinách tělesné výchovy cvičím spolu s žáky).“

„Zvýšeným hlasem, tresty, mimika, slovní vyjádření něčeho, co se mi nelíbí.“

„Kombinuji velkorysost, humor, důslednost a přísnost, kladu důraz na “neškatulkování žáků”.“

„Děti vědí, co požadují (co ano, co ne), co ocením (o to se snaží) a co ve třídě nechci (to se snad snaží nedělat). Tedy jasný řád a snažím se o důslednost a dobrý vzor, jít příkladem.“

„Tresty = úkol navíc, černý puntík, poznámka.“

„Přísností, vlídným přístupem, důsledností, dodržováním slibů, pomocí v nesnazi.“

S vyjádřenými názory bych se ztotožnila sama, až na tresty. Podle mého názoru tresty upřednostňují učitelé, kteří nemají přirozenou autoritu. Trest nastupuje tehdy, když už nemá učitel k dispozici žádný jiný prostředek, jak uplatnit svou autoritu. Během praxe jsem zjistila, že si žáci z trestů v současné době nic nedělají.

Poznámky, úkoly navíc či černé puntíky jsou pro žáky již běžnou součástí školy a pomalu přestávají fungovat tak, jak tomu bylo dříve.

Otázka č. 17 – Co je motivací pro Vaši práci?

Nejčastěji zmiňovaným důvodem motivace dotazovaných respondentů pro učitelské povolání jsou výsledky žáků. Někteří učitelé považují své povolání za poslání, baví je práce s mladými lidmi.

„Je to poslání, baví mě, práce je mým koníčkem.“

„Výsledky práce, poděkování rodičů (i po letech), důvěra dětí.“

„Když naučím a přitom vidím, že děti jdou do třídy (školy) rády (i na hodinu, předmět, který je moc nebaví). A potom, když potkám bývalé žáky, kteří mi poděkují, že se jim hodilo, co jsem je naučila.“

„Práce s mladou generací, jejich uznání.“

„Úspěšné zvládnutí závěrečných zkoušek žáků.“

„Podle mého názoru má práce učitele smysl.“

„Práce s lidmi je sice nejtěžší, ale když se daří je nejkrásnější.“

„Jednou za čas se něco povede a výsledky práce jsou vidět.“

„Výsledky naučení, někteří žáci a jejich vděčnost.“

„Děti, které se chtějí něco dovědět, studovat a uplatnit se v dalším životě i po vyučení, být slušnými lidmi.“

„Učit a naučit nadané, méně nadané „dotlačit“ do maxima.“

Pouze jednou se jako motivace, objevilo finanční ohodnocení. V době, kdy probíhal výzkum, byly platy učitelů dosti nízké, takže mě tato odpověď docela překvapila. Vzhledem k tehdejšímu platu učitelů si myslím, že byla profese značně podceňována a znevažována, podíváme-li se na jejich pracovní náplň.

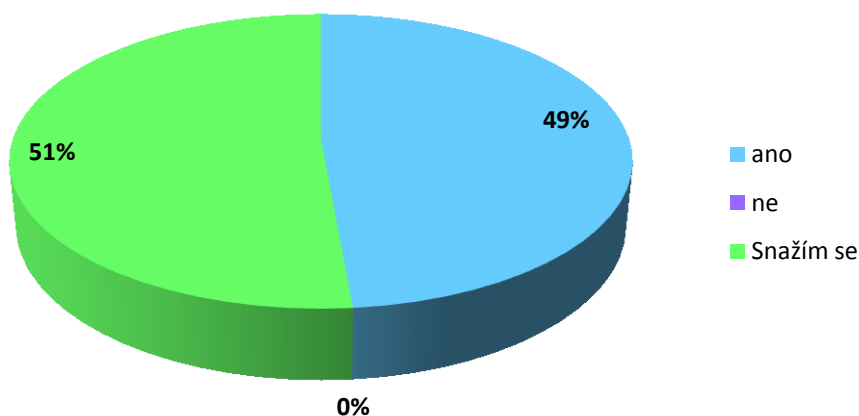
Výsledky žáků jako motivace učitelské profese jsou jistě důležité. Domnívám se, že hlavním důvodem, proč učitelé uváděli právě výsledky, byla určitá zpětná vazba, kterou díky nim od svých žáků dostávají. Vidí, jestli to, co dělají, má nějaký smysl, či nikoliv.

Samozřejmě prvotní motivací by pro každého jedince, který se touží stát učitelem, mělo být určité poslání této profese a chuť pracovat s lidmi. Finanční ohodnocení, přestože je v současné době velice důležité, by z mého pohledu nemělo být hlavní motivací.

Otázka č. 18 – Respektujete u svých žáků specifické postoje, hodnoty či tradice získané v rodinném prostředí?

Na otázku odpovědělo 18 dotazovaných učitelů, že u svých žáků respektují specifické postoje, hodnoty a tradice, které získají v jejich rodinném prostředí. Zbýlých 19 dotazovaných se je snaží usměrňovat. Zajímavé je, že žádný z respondentů neodpověděl, že by specifické rodinné postoje, hodnoty a tradice nerespektoval.

Graf 13 Respektujete u svých žáků specifické postoje, hodnoty či tradice získané v rodinném prostředí?



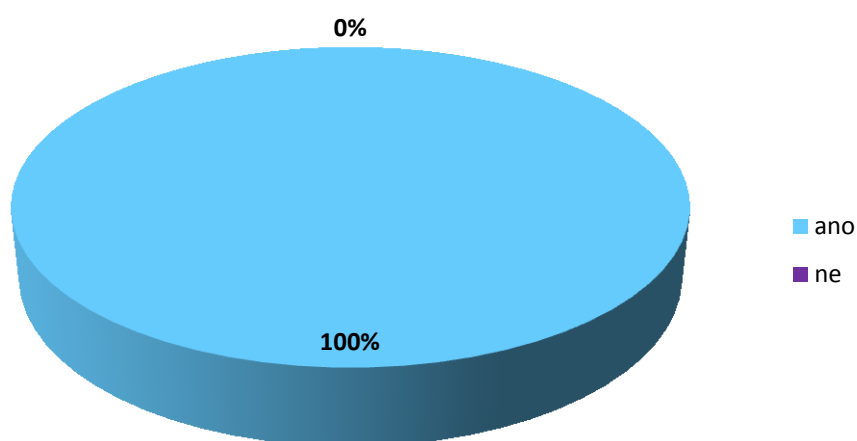
Souhlasím, že by učitelé měli specifické postoje, hodnoty či tradice žáků získané v rodinném prostředí respektovat, i když ne vždy je to možné. Pokud je nemůžeme plně respektovat, pak je můžeme alespoň částečně usměrnit. Podle mého názoru bychom je neměli za žádnou cenu zavrhnout či nějak zesměšňovat, i když

s nimi nesouhlasíme. Důležité je i to, o jaké specifické postoje, hodnoty a tradice se jedná.

Otázka č. 19 – Považujete za důležité sebevzdělávání?

Všichni respondenti (37) se jednoznačně shodli, že je sebevzdělávání učitelů důležité. Ne všichni však uvedli důvod, proč je pro ně důležité.

Graf 14 Považujete za důležité sebevzdělávání?



Nejčastěji uváděným důvodem, který vede učitele k dalšímu sebevzdělávání, je neustále se vyvíjející společnost, její zdokonalování a množství nových poznatků, jež jsou učitelé „nuceni“ si osvojovat.

„Ve školství je vývoj stejně rychlý jako v ostatních vědních oborech.“

„Zdokonaluji se duševně. O penězích to není, je to o bohatosti duchovní, moudrosti a trpělivosti.“

„Ve školství se objevují nové poznatky, nové metody a nové technické vybavení.“

„Učitelská profese vyžaduje celoživotní vzdělávání. Mění se doba, požadavky a navíc se stále objevují nové poznatky. (Bylo by hloupé učit něco zastaralého a žák by mě mohl uzemnit novým objevem.)“

„Svět se mění a je potřeba s ním držet krok.“

„Nikdo nejsme dokonalý a vždy se máme co učit.“

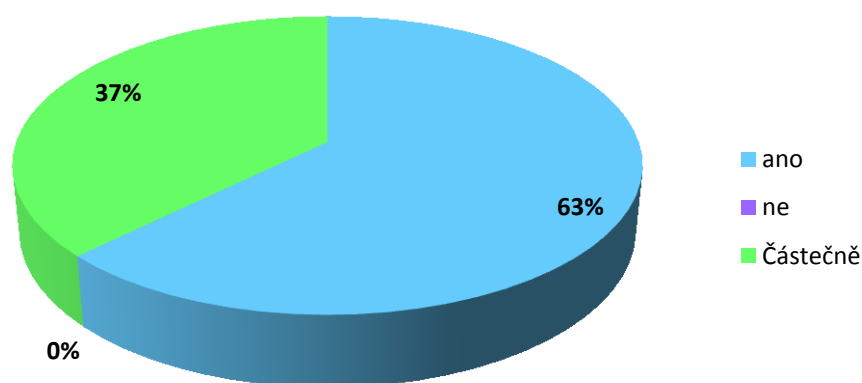
„Člověk nemůže ustrnout na tom, co se naučil před mnoha lety – společnost se mění a vyvíjí, potřeby dětí taky, technika.“

Vůbec mě nepřekvapilo, že se všichni shodli na důležitosti sebevzdělávání. Sebevzdělávání je velice důležité u každé profese, nejen u učitelů. Každý učitel by měl být schopen reagovat na nové poznatky a problémy, které sebou stále se vyvíjející společnost přináší.

Otázka č. 20 - Jste ochotná/ochoten se přizpůsobit potřebám žáka, i když na to nejsou vždy vhodné podmínky?

Nejvíce dotazovaných učitelů (celkem 24) odpovědělo, že jsou ochotni se částečně přizpůsobit potřebám žáka, i když na to nejsou vždy vhodné podmínky. Zbýlých 13 učitelů odpovědělo, že se ochotně potřebám žáka přizpůsobí. Nikdo z dotazovaných nedopověděl negativně.

Graf 15 Jste ochotná/ochoten se přizpůsobit potřebám žáka, i když na to nejsou vždy vhodné podmínky?



Je důležité, aby byli učitelé ochotni se, alespoň částečně, přizpůsobit potřebám žáka, i když nejsou ve třídě vždy vhodné podmínky. V dnešní době trpí

řada žáků nejrůznějšími poruchami učení a učitel, který má zájem něco děti naučit, se nemůže stavět ke specifickým potřebám žády. Samozřejmě chápu, že záleží na řadě okolností (osobnosti učitele, kolektivu ve třídě, vybavení třídy, atd.).

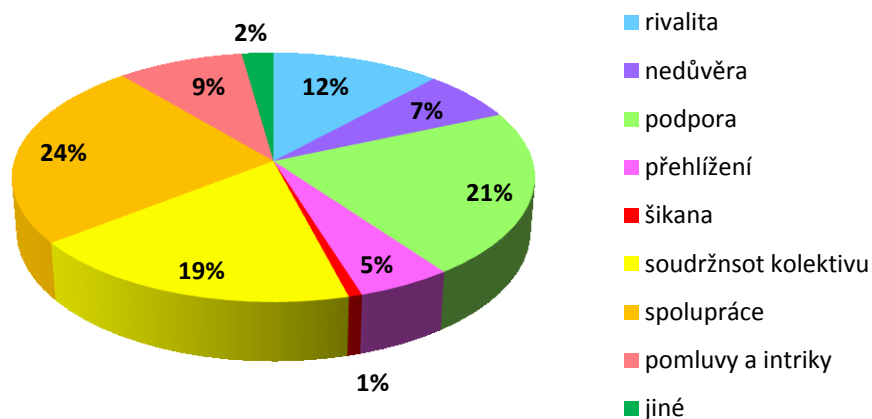
Za předpokladu, že učitel chápe své povolání jako poslání, věřím, že udělá maximum, aby se mohl alespoň částečně přizpůsobit potřebám svých žáků.

Otázka č. 21 – Pociťujete některé z těchto vztahů na svém pracovišti?

Nejčastěji pociťují, podle výsledků dotazníků, učitelé na pracovišti spolupráci (33 respondentů), podporu (29 respondentů) a soudržnost kolektivu (25 respondentů). Z negativních vztahů na pracovišti převládala rivalita (16 respondentů) a pomluvy a intriky (12 respondentů). Nedůvěru označilo 9 dotazovaných, přehlížení 7 a dokonce se objevila i šikana (1 respondent).

Každý z dotazovaných respondentů si vybral více odpovědí z nabízených možností, proto celkový součet odpovědí nesouhlasí s celkovým počtem dotazovaných respondentů.

Graf 16 Pociťujete některé z těchto vztahů na svém pracovišti?



Z grafu vidíme, že byla uvedena i možnost jiná (3 respondenti).

„Aktivita v nedůležitých věcech, nesoudržnost, nepohoda. Více se dá na to, co je vidět, co se dá zapsat, než na to, co to skutečně dá do života žákům. Ztrácí se radostná chuť do práce. Toto vše se projevuje na neklidu dětí.“

„Tlak mezi 1. a 2. stupněm.“

„Nedostatečná komunikace – problém času.“

Velice mě potěšilo, že z odpovědí učitelů převažovaly pozitivní vztahy na pracovišti. Je jedno o jaké zaměstnání se jedná, ale pozitivní a dobré vztahy na pracovišti jsou důležité za všech okolností.

Myslím, že i trocha rivalry, která převažovala spíše u záporných možností, je zdravá. Může se pro nás stát motivací dělat něco víc.

7. Celkové zhodnocení výzkumného šetření

7.1 Vyhodnocení hypotéz

Pro potřebu výzkumu jsem si stanovila tři hypotézy, které měly být potvrzeny nebo naopak vyvráceny.

Vyhodnocení hypotézy 1: Autorita učitele je stále považovaná za důležitou součást profese.

Respondenti ve svých odpovědích potvrdili, že pokud chce být učitel dobrým pedagogem, neobejde se bez autority. Téměř všichni se shodli na tvrzení, že autorita má v současnosti pro jejich zaměstnání význam, i přestože je, podle jejich názoru, společností oslabována.

Ačkoli je autorita důležitou součástí profese, není pro ni důležitým faktorem pohlaví učitele ani postavení učitele ve škole.

Z výzkumu vyplynulo, že je autorita učitele stále považovaná za důležitou součást profese, proto tuto hypotézu můžeme potvrdit.

Vyhodnocení hypotézy 2: Autorita učitele v současné době prochází krizí.

Výsledky na otázky č. 11 až 13. ukázaly, že je autorita učitele společností oslabována. Neuznává ji většina rodičů dětí, v některých případech ani žák sám a učitel je často prezentován v negativním světle. Podle názoru samotných učitelů lze hovořit o krizi autority, kterou má na svědomí celospolečenské klima. Otázkou je zda se mění k horšímu či k lepšímu a zda je možné krizi autority zastavit.

Hypotézu č. 2 opět můžeme na základě odpovědí učitelů potvrdit.

Vyhodnocení hypotézy 3: Učitelská profese nepotřebuje vytvořit oficiální etický kodex, protože učitelé vědí, jak se mají chovat a co se očekává při výkonu jejich práce.

Z hlediska struktury, jakou mají oficiální etické kodexy učitelů v zahraničí, mohu konstatovat, že na základě výzkumu, učitelé vědí, co se od nich při výkonu profese očekává. Z odpovědí jsme mohli vidět, že své postavení (svou autoritu) ve třídě umocňují svou důsledností, spravedlností či jasně danými pravidly nikoli tvrdými postihy. Motivací, která je žene kupředu, se staly výsledky jejich žáků. Považují učitelství za své poslání. Chtějí se dále vzdělávat, i když hlavním důvodem

jsou neustále nové poznatky a požadavky vývoje společnosti. Mají zájem o své žáky, což se ve výzkumu ukázalo v otázce č. 18 a 20. Vztahy mezi kolegy jsou většinou přátelské, přestože se můžeme ve škole setkat i s méně přátelským kolektivem.

Na základě celkového vyhodnocení otázek souvisejících s touto hypotézou, můžeme hypotézu rovněž potvrdit

7.2 Celkové zhodnocení výzkumu

Z výzkumu mě mile překvapila ochota alespoň části dotazovaných respondentů zamyslet se nad předloženým dotazníkem a jejich snaha zdůvodnit své názory na polootevřené otázky, za což jsem jim vděčná. Jejich názory byly pro výzkum velmi cenné.

Před provedením samotného šetření jsem se domnívala, že budou mít dotazovaní učitelé rozdílné názory na autoritu podle toho, na jakém stupni školy učí. Myslela jsem si, že na základní škole budou mít menší problémy se svou autoritou a naopak na střední škole se problémy objevovat budou. Během vyhodnocování vyplněných dotazníků jsem si všimla zajímavé věci. Ačkoliv jsem si respondenty roztříдила do skupin podle stupně, na kterém učí (1. stupeň, 2. stupeň a střední školy), nebyly mezi jejich odpověďmi žádné výrazné rozdíly. Z toho důvodu jsem výsledky jednotlivých otázek uvedla bez tohoto rozdělení.

Jakožto studentka pedagogické fakulty jsem se zamýšlela nad provedeným výzkumem a snažila se nastínit svá stanoviska k závěrečným výsledkům jednotlivých otázek.

7.3 Doporučení vyplývající z výzkumu

Učitelé by se měli snažit na své autoritě neustále pracovat. Rozvíjet takové vlastnosti a kompetence, které jsou pro podporu autority důležité a naopak se

vyvarovat těch, které ji oslabují. Měli by si uvědomit, že je důležité mít především přirozenou autoritu a nespoléhat pouze na autoritu formální, kterou má každý učitel.

Zamyslím-li se nad krizí autority učitelů, nevím, zda je možné něco doporučit. Vývoj společnosti zastavit nelze, a dokud bude autorita vnímána převážně negativně, jako symbol moci, bude i nadále oslabována. Jediným řešením by mohla být jakási osvěta pojmu a jeho různých významů, zejména toho „pozitivního“. Řešením by mohli být i rodiče, kteří by své děti vychovávali od mala k respektování dospělých, aby k nim měly úctu, a proto by se učitelé nemuseli uchýlovat k postihům, jež z mého pohledu staví pojem autorita právě do negativního světla.

Třebaže se hypotéza o nepotřebnosti etického kodexu potvrdila, domnívám se, že by bylo zapotřebí vytvořit jeho oficiální podobu. Mé přesvědčení potvrzuje i fakt, že si některé školy vytváří svůj vlastní etický kodex učitelů.

8. Závěr

Cílem diplomové práce bylo poodhalit problematiku učiteléské autority. Práce byla rozdělena na dvě části.

Teoretická část seznamuje čtenáře s pojmem autorita a dalšími souvislostmi s tímto pojmem zejména v práci učitele. Velké problémy nastaly již v samém začátku, kdy jsem nemohla jednoznačně vymezit autoritu. Domnívala jsem se, že si najdu v odborné literatuře definici, od které se bude vše dále vyvíjet, ale nebylo to možné. Co autor, to jiné chápání autority. Ukázalo se, že i já jsem autoritu chápala pouze v jejím spíše negativním smyslu, jako určitý typ moci.

Díky studiu odborné literatury jsem pochopila, že ne každý je skutečnou autoritou, i když se tak na první pohled jeví. Myslím, že značná část jedinců staví na autoritě formální a nesnaží se již dále budovat svou přirozenou autoritu, která je mnohem důležitější a je i nadále ve společnosti potřeba, třebaže se jí snaží někteří jedinci oslabit či úplně vymazat ze společnosti.

Autorita je ve výchově nepostradatelnou součástí, s níž se během pedagogické praxe setkává každý učitel. Během ní musí pedagog řešit situace související s jeho autoritou. Její vytváření je složitý a dlouhodobý proces spočívající na mnoha aspektech. Obecně je pro autoritu učitele zapotřebí pedagogická kvalifikace, mravní a osobnostní vlastnosti, postoje, žebříček hodnot, pedagogický takt a celkový způsob života. Získat a udržet si ji je velmi těžké, ztratit ji je naopak velice jednoduché.

Přestože dochází ke krizi autority, domnívám se, že ze světa nezmizí, pouze se posune pohled na její vnímání. Praxe nám ukazuje, že je ve škole a nejen tam zapotřebí, i když je často ze strany veřejnosti podkopávána.

Úskalím při tvorbě byla odborná literatura. Ať jsem se snažila sebevíc, autorů zabývajících se problematikou autority není příliš mnoho a najít texty vážící se k tématu práce byl těžký úkol. Myslím, že jsem udělala maximum a našla jsem odpovídající literaturu vztahující se zejména k autoritě pedagogů.

Praktická část práce byla věnovaná dotazníkovému šetření mezi učiteli. Záměrem bylo zjistit, jak sami učitelé vnímají svoji autoritu a zda je zapotřebí vytvořit oficiální etický kodex učiteléské profese. Před samotným výzkumným

šetřením jsem si stanovila tři hypotézy, jenž měly být potvrzeny nebo vyvráceny na základě odpovědí dotázaných respondentů.

Nejtěžší v druhé části bylo najít ochotné pedagogy, kteří by mi vyplnili dotazníky. Podle mého názoru byla návratnost vyplněných dotazníků úspěšná, i když ne stoprocentní.

Setkala jsem se i s celkovými názory na dotazníky. Dotazník se na první pohled zdál jednoduchý, ale při vyplňování se učitelům jevil jako dosti náročný. V některých sborovnách se nad otázkami prý velmi debatovalo. Velmi mě to potěšilo, protože vymýšlení vhodných otázek, které by přinesly odpovědi na zvolené hypotézy, je značně těžké. Debata byla poznat i z některých zdůvodnění, protože byla velmi podobná, ale nemyslím, že by to nějak zkreslilo konečné výsledky.

Ve výzkumném šetření jsem se zaměřila pouze na názory učitelů a jejich vnímání autority. Myslím si, že by bylo rovněž zajímavé, třeba v rámci jiné práce, zaměřit se i na názory žáků. Jistě již nějaké podobné výzkumy proběhly, ale přečíst si vyplněné dotazníky osobně je mnohem zajímavější a máme možnost nad odpověďmi více přemýšlet.

Snažila jsem se, aby měla celá diplomová práce dobře stanovenou strukturu jednotlivých kapitol, které by na sebe logicky navazovaly. Usilovala jsem o to, aby informace získané ze studia teoretické části, byly alespoň částečně podpořeny výzkumem.

Studium odborné literatury, psaní diplomové práce i vyhodnocování odpovědí respondentů mě obohatilo o cenné poznatky.

Použitá literatura

- ARENTOVÁ, H. *Krize kultury*. Praha: Mladá fronta, 1994, ISBN 80-204-0424-4
- BAUMAN, Z. *Úvahy o postmoderní době*. Praha: Slon, 2002. ISBN 80-86429-11-3
- BENDL, S. *Kázeň a její souvislosti s autoritou*. In VALIŠOVÁ, A. et al. *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum, 1998, ISBN 80-7184-624-4.
- BRUGGER, W. *Filosofický slovník*. Praha: Naše vojsko, 1994, ISBN 80-206-0409-
- DOBAL, J. *Pojetí autority pedagoga z pohledu učitele gymnázia*. In VALIŠOVÁ, A. et al. *Autorita ve výchově vzestup, pád, nebo pomalý návrat*. Praha: Karolinum, 1999, ISBN 80-7184-857-3
- DOROTÍKOVÁ, S. *Teorie a praxe etiky* In. DOROTÍKOVÁ, S. *Profesní etika učitelství*. Praha: Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7290-102-8
- DYTRTOVÁ, R.; KRHUTOVÁ, M. *Učitel. Příprava na profesi*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009. ISBN 978-80-247-2863-6
- FROMM, E. *Mít, nebo být?*. Praha: Aurora, 2001. ISBN 80-7299-036-5.
- JŮVA, V. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001. ISBN80-85931-95-8.
- KOLÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ, R. *Vyučování jako dialog*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1541-4
- KOŤA, J. *Traktát o autoritě v zorném úhlu pedagogiky*. In VALIŠOVÁ, A. et al. *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum, 1998, ISBN 80-7184-624-4.
- KRATOCHVÍL, Z. *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha: Herrmann a synové, 1995,
- KREJČÍ, O. *Politická psychologie*. Praha: Ekopress, 2004. ISBN 80-86119-84-X

- KUČEROVÁ, S. *Problém vztahu autority, hodnot a ideálů pohledem současné mládeže*. In VALIŠOVÁ, A. et al. *Autorita ve výchově: vzestup, pád, nebo pomalý návrat*. Praha: Karolinum, 1999, ISBN 80-7184-857-3.
- KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-434-2
- LORENZOVÁ, J. *Společnost – škola – učitel a hodnotové orientace současnosti*. In DOROTÍKOVÁ, S. a kol. *Filosofie – výchova- hodnoty. Sborník k významnému životnímu jubileu prof. PhDr. Jaroslavy Peškové, CSc.* Praha: Pedagogická fakulta, 1999. ISSN 0862-4461
- MAREŠ, J.; KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3
- NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1
- NOVOTNÝ, P. *Autoritářství jako jedna z determinant výkonu učitelské profese*. *Pedagogika*, 47, 1997, č. 3, s. 248
- NOVOTNÝ, P. *Ke kořenům učitelova extrémního pojetí autority: od osobnosti k výchovnému stylu*. In VALIŠOVÁ, A. et al. *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum, 1998, ISBN 80-7184-624-4.
- PALOUŠ, R. *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1833-3
- PAŘÍZEK, V. *Autorita ve společnosti a ve výchově*. In VALIŠOVÁ, A. et al. *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum, 1998, ISBN 80-7184-624-4. PAŘÍZEK, V. *Pravomoc a odpovědnost: autorita ve společnosti a ve výchově*. In VALIŠOVÁ, A. et al. *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum, 1998, ISBN 80-7184-624-4.
- PELCOVÁ, N. *Filozofická a pedagogická antropologie*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0076-5.
- PRŮCHA, J. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7
- RYS, S. *Hospitace v pedagogické praxi*. Praha: SPN, 1975. ISBN 14-619-88
- UHLÍŘOVÁ, J. *Kázeň a autorita na pedagogickém poli*. In VALIŠOVÁ, A. et al. *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum, 1998, ISBN 80-7184-624-4.

- VALIŠOVÁ, A. a kol. *Relativizace autority a dopady na současnou mládež*. Praha: ISV, 2005. ISBN 8086642437
- VALIŠOVÁ, A. *Jak získat, udržet a neztrácet autoritu*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2282-5 s. 76
- VALIŠOVÁ, A. *Soudobá škola, autorita a strukturované formy vedení*. In VALIŠOVÁ, A. et al. *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum, 1998, ISBN 80-7184-624-4.
- VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-077-3

Elektronické dokumenty

- SÁRKÖZI, R. *Pedagogická komora a etický kodex učitele*.
Online <http://www.blisty.cz/art/22108.html>
- *SOU Šenov u Nového Jičína - Profesně etický kodex učitele* [Citováno dne: 1.11.2010] Online <http://www.sssenov.cz/dokumenty/eticky-kodex.pdf>

Seznam grafů a tabulek

Graf 1 Pohlaví respondentů	43
Graf 2 Počet let praxe	44
Graf 3 Stupeň školy, na které učitel vyučuje	44
Graf 4 Může být učitel dobrým pedagogem i bez přirozené autority	45
Graf 5 Má autorita učitele v současnosti nějaký význam?	46
Graf 6 Souvisí míra autority s pohlavím učitele?	47
Graf 7 Kdo má podle Vás u žáků větší autoritu?	48
Graf 8 Je autorita učitele společností podporována nebo oslabována?	52
Graf 9 Bylo by možné zvýšit autoritu učitele pomocí smluv mezi učiteli a rodiči žáka?	54
Graf 10 Myslíte si, že je možné hovořit o krizi autority ve společnosti?	55
Graf 11 Myslíte si, že dochází k zneužívání autority učitele ve vztahu učitel žák?	57
Graf 12 Vzbuzujete u svých žáků autoritu?	58
Graf 13 Respektujete u svých žáků specifické postoje, hodnoty či tradice získané v rodinném prostředí?	62
Graf 14 Považujete za důležité sebevzdělávání?	63
Graf 15 Jste ochotná/ochoten se přizpůsobit potřebám žáka, i když na to nejsou vždy vhodné podmínky?	64
Graf 16 Pociťujete některé z těchto vztahů na svém pracovišti?	65
Tabulka 1 Porovnání členění výchovných stylů a obdobných konceptů podle autorů.	21
Tabulka 2 Co podle Vás oslabuje autoritu učitele?	49
Tabulka 3 Co podle Vás tvoří autoritu učitele?	50

Přílohy

Příloha 1 Dotazník

Dotazník

Vážená kolegyně / Vážený kolego,

dotazník, který máte před sebou, je součástí výzkumného šetření, které má za úkol zmapovat názor učitelů na problém s jejich autoritou a zda je zapotřebí vytvoření etického kodexu učitelské profese.

Nad každou otázkou se, prosím, zamyslete a odpovídejte co nejvýstižněji. Vyhodnocení dotazníku bude sloužit pouze jako podklad k vypracování diplomové práce na Pedf Uk.

Děkuji za pochopení a spolupráci.

Šenekelová Petra

1. Pohlaví

- Žena
- Muž

2. Počet let praxe

- 0-5
- 6-10
- 11-15
- 16-20
- 21-25
- 26-30
- 31- výše

3. Učíte na:

- ZŠ – 1. stupeň
- ZŠ - 2. stupeň
- SŠ

4. Může být učitel dobrým pedagogem i bez autority? Z jakého důvodu?

Ano.....

Ne.....

5. Má autorita učitele v současnosti nějaký význam? Jaký?

Ano.....

Ne.....

6. Souvisí míra autority s pohlavím učitele?

Ano

Ne

7. Kdo má podle Vás u žáků větší autoritu.

Muž

Žena

Pohlaví nerozhoduje

8. Co podle Vás oslabuje autoritu učitele (uved'te pořadí od nejdůležitější položky k méně významné, popřípadě doplňte jiné možnosti)?

Neznalost

Nedůslednost

Nespravedlnost

Nadměrná suverenita

Nečestné jednání

Nerozhodnost

Nedodržení slibů

Nevyrovnanost

Nízké sebevědomí

Nadřazenost

Nejistota

Manipulativní chování, hrozby

Jiné.....

9. Co podle Vás zakládá autorita učitele (uved'te pořadí od nejdůležitější položky k méně významné, popřípadě doplňte jiné možnosti)?

- Vědomosti a odborné znalosti
- Pedagogické a didaktické dovednosti
- Mravní síla a pevnost charakteru
- Důslednosti jednání
- Společenský status
- Partnerský vztah ke studentům
- Pozice v hierarchii školy
- Role učitele v instituci zvané škola
- Smysl pro spravedlnost
- Umění vést a řídit
- Dovednost komunikovat a kooperovat
- Umění kombinovat velkorysost, humor, přísnost a důslednost
- Jiné.....

10. Je autorita učitele společností podporována nebo naopak oslabována?

Jakým způsobem?

- Podporována.....
- Oslabována.....

11. Bylo by možné zvýšit autoritu učitele pomocí smluv mezi učiteli a rodiči žáka? Proč?

- Ano.....
- Ne.....

12. Myslíte si, že je možné hovořit o krizi autority ve společnosti? Z jakého důvodu?

- Ano.....
- Ne.....

13. Myslíte si, že dochází k zneužívání autority učitele ve vztahu učitel – žák? V jakých případech?

- Ano.....
- Ne.....

14. Vzbuzujete u svých žáků autoritu? Proč si to myslíte?

- Ano.....
- Ne.....

15. Jakým (-i) prostředkem (-ky) uplatňujete nejčastěji svou autoritu?

16. Co je motivací pro Vaši práci?

17. Respektujete u svých žáků specifické postoje, hodnoty či tradice získané v rodinném prostředí?

- Ano
- Ne
- Snažím se je usměrňovat

18. Považujete za důležité sebevzdělávání?

- Ano
- Ne

19. Jste ochotná/ochoten se přizpůsobit potřebám žáka/-ů, i když na to nejsou vždy vhodné podmínky?

- Ano
- Ne
- Částečně

20. Pociťujete některé z těchto vztahů na svém pracovišti?

- Rivalita
- Nedůvěra
- Podpora
- Přehlížení
- Šikana
- Soudržnost kolektivu
- Spolupráce
- Pomluvy a intriky
- jiné

Příloha 2 Profesně etický kodex učitele



PROFESNĚ ETICKÝ KODEX UČITELE

Obecné zásady

1. Profese učitele je mimořádně silně eticky exponovaná.
2. Profese učitele je jedno z nejzávažnějších humanitních poslání. Učitel je odpovědný rozmanitým společenským institucím (např. rodině, státu), lidským instancím (např. dítěti, rodičům, národu, lidstvu), ale i instancím nadosobním (např. dějinným, budoucnosti, lidství, pravdě, duchu).
3. Učitel ustavičně poměřuje své profesní působení i mimoprofesní chování
4. nejvyššími humanitními normami – základními dokumenty o lidských právech, zvláště pak listinou práv dítěte.
5. Učitel se v duchu demokratických principů snaží respektovat, uplatňovat a obhajovat občanská a politická práva a svobody, především svobodu v přístupu ke vzdělávání a právo na stejné šance ve vzdělávání pro všechny.
6. Učitel se ustavičně snaží odhalovat vědomé i nevědomé formy netolerance a nespravedlnosti ve výchovně vzdělávacím procesu – jak u sebe, tak u kolegů a v celé společnosti – a snaží se přispět k jejich odstranění.
7. Učitel přijímá svou profesi nejen jako běžné zaměstnání a výdělečnou činnost, ale jako celoživotní poslání vyžadující nasazení celého člověka.
8. Učitel se tímto profesně etickým kodexem zavazuje především k tomu, že bude i nad rámec svých pracovně právních povinností, vymezených např. zákoníkem práce, pracovní smlouvou, vnitřním řádem školy apod., naplňovat lidský a společenský smysl profese učitele především ustavičnou prací na sobě, rozvíjením a prohlubováním své osobnosti.

9. Veřejná pověst a společenská prestiž učitele vyžaduje, aby i mimoprofesionální chování a osobní život učitele byly v souladu s obecně přijatými mravními normami.

Učitel a výkon povolání

1. Učitel se tímto profesně etickým kodexem zavazuje k tomu, že bude kvalitním výkonem svého povolání v rámci svých pracovně právních povinností – ale i nad tento rámec – přispívat k ustavičnému zvyšování úrovně profesní a stavovské cti a tím i ke zvyšování dobré veřejné pověsti a společenské prestiže profese učitele.
2. Učitel se snaží, aby do výkonu jeho povolání nepronikaly rušivě pracovně
3. organizační profesní a vnitro stavovské problémy – aby tak ti, jimž má učitel sloužit, měli pocit, že se jim dostává odborně kvalifikované a lidsky vysoce hodnotné služby.
4. Učitel se snaží vykonávat své povolání na takové odborné úrovni, jaká odpovídá současnému stavu pedagogické vědy. Učitel je proto povinen udržovat si povědomí o odborném vývoji svého oboru a je povinen se dále vzdělávat a rozvíjet svou profesní kvalifikaci.
5. Nevyzkoušené výchovné a vzdělávací postupy může učitel experimentálně ověřovat jen v mezích daných zákonem a pracovně právními vztahy a se souhlasem zákonných zástupců dětí.
6. Učitel nedává svou profesi k dispozici podnikatelským aktivitám a obchodním zájmům, včetně reklamy a marketingu, a to ani v případě, že by z toho neměl osobní finanční prospěch či jiné hmotné výhody.
7. Učitel nesmí přijímat finanční odměnu nebo jiné hmotné výhody od výrobců zboží či poskytovatelů služeb za to, že jim umožní odbyť v rámci výchovně vzdělávacího procesu.
8. Učitel nebude prosazovat užití výchovně vzdělávacích metod, prostředků a pomůcek, na nichž je osobně finančně nebo jinak hmotně zainteresován.
9. Učitel se zdrží nečestných a nedůstojných aktivit majících za úkol prosadit ekonomické zájmy určitého pedagogického zařízení nebo majících za úkol z ekonomických důvodů zvýšit počet žáků v pedagogickém zařízení.

Učitel a žák

1. Učitel výchovně vzdělávacím působením pomáhá žáku realizovat jeho lidský potenciál a pomáhá mu stát se plnohodnotným a platným členem společnosti.
2. Učitel se snaží nalézt optimální rovnováhu mezi povinnostmi a odpovědnostmi žáka na jedné straně a právy a svobodami žáka na straně druhé tak, aby mohla být práva a svobody žáka realizovány v nejvyšší možné míře.
3. Učitel se snaží, aby mentorský, autoritativní pedagogický přístup byl uplatňován v nejnížší nutné míře a aby v nejvyšší možné míře byl v žákovi respektován partner, osvojující si samostatné a odpovědné realizování osobních práv a svobod.
4. Učitel nesmí vystavit žáka lidskému ponížení a neúměrnému psychickému zatížení.
5. Učitel užívá kázeňské prostředky s velkou obezřetností a s taktem, vždy s přihlédnutím k individuálnímu případu a konkrétní situaci.
6. Učitel neuplatňuje při udržování kázně tezi o kolektivní vině a nevytváří
7. falešnou žakovskou solidaritu (např. trestáním kolektivu za vinu jednoho). Učitel při udržování kázně respektuje přirozenou žakovskou solidaritu a nepodporuje pedagogicky neoprávněnou denunciaci a nekolegialitu (např. žalování, donášení, pověřování žáků dozorem nad spolužáky).
8. Učitel nesmí žádného žáka nespravedlivě zvýhodňovat nebo znevýhodňovat. Varuje se každé formy diskriminace a protekce.
9. Učitel je povinen srozumitelným způsobem odpovědně a taktně informovat žáka a jeho zákonné zástupce o výsledcích žakovy školní práce.
10. Učitel je povinen poskytnout vyčerpávající informace o výsledcích žakovy práce všem ostatním učitelům, kteří se podílejí na výchovně vzdělávacím procesu žáka.
11. Učitel je povinen vyžadovat od ostatních pedagogických účastníků výchovně vzdělávacího procesu a od zákonných zástupců všechny informace týkající se žakovy školní práce a jeho rozvoje.

12. Učitel nepodává informace týkající se žáka žádné třetí nezúčastněné straně. (Např. třídní schůzky organizuje tak, aby o výsledcích a problémech žáka hovořil jen před jeho zákonnými zástupci.)
13. Učitel zachází s taktem s důvěrnými informacemi, které se o žácích dozvěděl v průběhu výchovně vzdělávacího procesu.
14. Učitel nesmí využívat žádných vzájemných vztahů s žáky pro soukromé výhody.
15. Učitel nepřijímá od žáků ani od jejich zákonných zástupců dary či služby, které by mohly ovlivnit nestrannost jeho rozhodování a spravedlnost v rovném přístupu ke všem.
16. Učitel respektuje právo žáka a jeho zákonných zástupců na svobodnou volbu pedagogického zařízení. Zdrží se nečestných nebo nedůstojných praktik (aktivit), které by vedly k ekonomicky motivovanému zvyšování počtu žáků v pedagogickém zařízení, na němž je učitel hmotně zainteresován.

Učitel a ostatní učitelé

1. Učitel pomáhá vytvářet solidární kolektiv především s těmi učiteli, kteří se spolu s ním účastní výchovně vzdělávacího procesu. Týmovou výchovně vzdělávací práci chápe jako přirozený rámec svého pedagogického působení, ale nepřenáší odpovědnost za své pedagogické působení na pedagogický kolektiv.
2. Učitel vstupuje do kontaktů s ostatními učiteli a s pedagogickými institucemi a sdruženími, které mu mohou pomoci ke zkvalitňování vlastní pedagogické činnosti a ke zvyšování odborné kvalifikace.
3. Učitel přispívá praktickou pomocí, radou i konstruktivní kritikou ke zkvalitnění práce jiných učitelů.
4. Učitel zásadně nekritizuje ani žádným způsobem nezlehčuje práci jiných učitelů před žáky, jejich zákonnými zástupci a nepedagogickým personálem.