

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

2015

PhDr. Jaroslav Šaroch

# DISERTAČNÍ PRÁCE

Východiska budování a uplatňování autority v edukaci z pohledu studentů  
učitelství v mezinárodním kontextu

Bases of establishing and maintaining authority in education from the  
perspective of student teachers in the international context

PhDr. Jaroslav Šaroch

Školitel: prof. PaedDr. Stanislav Bendl, Ph.D.

Studijní program: pedagogika

Studijní obor: pedagogika

2015

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma Východiska budování a uplatňování autority v edukaci z pohledu studentů učitelství v mezinárodním kontextu vypracoval pod vedením školitele samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 1. září 2015

.....

**podpis**

Především bych rád poděkoval mému školiteli, panu prof. PaedDr. Stanislavu Bendlovi, Ph.D., za jeho odborné vedení disertační práce a neutuchající ochotu a podporu po celou dobu jejího vzniku.

Děkuji také PhDr. Marii Linkové, Ph.D. a prof. PhDr. Peteru Gavorovi, CSc., bez jejichž pomoci by práce nemohla vzniknout.

Práci věnuji svým milujícím rodičům, kteří mi vždy byli oporou a jsou mi autoritami.

## **ABSTRAKT**

Disertační práce se zabývá východisky budování a uplatňování autority v edukaci pohledem studentů učitelství v mezinárodním kontextu. Práce je dělena do šesti kapitol, z nichž první tři představují její teoretický základ. V první kapitole je vymezen pojem autorita obecně i z hlediska výchovy a vzdělávání, po čemž následuje členění autority a její kategorizace doplněné o přehled dilemat, které může v edukaci způsobovat. Druhá kapitola mapuje vnitřní a vnější determinanty budování a uplatňování autority v edukaci, tj. zabývá se problematikou vlivu osobnosti a kompetencí učitele, žákem, jejich vzájemnou interakcí, pedagogickými dokumenty a kulturně-společenskými faktory. Teoretickou část uzavírá přehledová studie dosavadního výzkumu problematiky. Ve čtvrté kapitole je vyjádřena výzkumná otázka a je charakterizována výchozí metodologie výzkumu, kterou se stala zakotvená teorie. Dále je popsán výzkumný plán a jednotlivé použité metody kvalitativního a kvantitativního sběru dat, včetně slovních asociací, nedokončených vět, myšlenkového mapování, esejů, focus group a upraveného dotazníku QTI. Tato kapitola rovněž pojednává o výzkumných souborech, které zahrnovaly české, finské a estonské studenty učitelství v magisterských studijních programech a české studenty v bakalářském studijním programu. Pátá kapitola se věnuje předvýzkumu a oběma etapám výzkumu, přičemž postihuje všechny použité metody kvalitativního a kvantitativního sběru dat a nabízí interpretaci a srovnání těchto dat na základě jejich analýzy za použití otevřeného, axiálního a selektivního kódování. Autor zde uvádí extrahované kategorie (proměnné), které se staly základem teorie, jež byla postupně zakotvována v datech prostřednictvím nacházení vztahů mezi těmito kategoriemi v různých kontextech, což vedlo k vymezení pěti dílčích výzkumných otázek. V šesté kapitole jsou uvedeny závěry disertační práce, které zahrnují odpovědi na výzkumné otázky a vytvořenou zakotvenou teorii, včetně modelu východisek budování autority učitele. Poslední kapitola rovněž zahrnuje diskusi a doporučení pro praxi.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

autorita učitele, studenti učitelství, východiska autority učitele, kompetence učitele, interakční styly učitele, zakotvená teorie, mezinárodní kontext

## **ABSTRACT**

The dissertation thesis deals with bases of establishing and maintaining authority in education from the perspective of student teachers in the international context. The thesis is divided into six chapters, the first three of which lay down its theoretical groundwork. In the first chapter the term authority is defined both generally and from the point of view of education, then it is classified and categorized, which is followed by an outline of possible dilemmas authority may cause in education. The second chapter charts both internal and external determinants of establishing and maintaining authority in education, i.e. it deals with the influence of teacher's personality and expertise, pupil, interaction of a teacher and a pupil, official pedagogical documents, as well as social and cultural factors. The theoretical part is concluded by the review of the contemporary research of authority in education. The fourth chapter presents the research question and characterizes bases of the selected research methodology – grounded theory. Also, it describes the research plan and utilized qualitative and quantitative research methods, which include free word associations, sentence completion, mind mapping, short written narratives, focus group, and adapted QTI. The chapter also concerns itself with research samples that comprised Czech, Finnish and Estonian student teachers of follow-up master study programmes as well as a group of undergraduate student teachers of the bachelor study programme. The fifth chapter focuses on both the pilot research and two phases of the research. It presents the interpretation and comparison of data collected using selected qualitative and quantitative methods, which was analysed via open, axial and selective coding. The author presents extracted categories (variables) that became the basis of the theory, which was gradually grounded in data through constant comparison of said categories in different contexts, which led to defining five research sub-questions. In the last chapter results and conclusions to the thesis are presented which include answers to research questions and the final version of grounded theory along with the model of bases of establishing teacher authority. There is also discussion and implications presented in the last chapter of the thesis.

## **KEYWORDS**

teacher authority, student teachers, bases of teacher authority, teacher competence, teacher interaction styles, grounded theory, international context

## Obsah

Obsah.....	7
Úvod.....	10
1 Autorita a její vymezení .....	16
1.1 Obecné vymezení autority v odborné literatuře .....	16
1.1.1 Etymologie pojmu autorita.....	16
1.1.2 Filozofické pojetí .....	17
1.1.3 Sociologické pojetí.....	18
1.1.4 Psychologické pojetí .....	19
1.1.5 Komplexní pojetí Ericha Fromma.....	22
1.1.6 Shrnutí.....	22
1.2 Vymezení pojmu autorita z hlediska výchovy a vzdělávání .....	23
1.2.1 Srovnání definice autority ve vybraných slovnících pedagogiky v mezinárodním kontextu.....	23
1.2.2 Autorita ve výchově a vzdělávání pohledem odborné veřejnosti.....	30
1.3 Členění autority na pozadí edukace .....	35
1.3.1 Členění autority podle Maxe Webera .....	35
1.3.2 Formální a neformální autorita a její variace .....	36
1.3.3 Pravá a nepravá autorita (pseudoautorita).....	38
1.3.4 Vybraná další členění autority .....	39
1.4 Dilemata spjatá s autoritou učitele .....	42
1.4.1 Být (pro žáky) autoritou nyní nebo až (hlavně) v budoucnosti.....	44
1.4.2 Být autoritou „běžného školního provozu“ nebo morální autoritou .....	45
1.4.3 Být více v kontaktu s žáky nebo méně.....	45
1.4.4 Přiznat nebo nepřiznat své slabé stránky .....	45
1.4.5 Zjednat si autoritu nebo sjednat si autoritu .....	46
1.4.6 Přijmout roli autority nebo se jí vzdát.....	47
1.4.7 Vést žáky k přejímání názorů a postojů učitele nebo vést žáky k samostatnosti a autonomii .....	47
1.4.8 Využívat autoritu jako pomoc žákům nebo ve svůj prospěch.....	48
1.4.9 Mít autoritu nebo být autoritou .....	48
1.4.10 Usilovat jako nositel autority o to, abych byl svými žáky překonán nebo tomu bránit ..	49
1.4.11 Shrnutí.....	49
2 Východiska budování a uplatňování autority učitele.....	50

2.1	Učitel a jeho kompetence jako vnitřní determinanty jeho autority .....	50
2.1.1	Učitel a jeho role .....	51
2.1.2	Osobnostní vlastnosti (kompetence) učitele.....	57
2.1.3	Odborné kompetence učitele.....	70
2.1.4	Sociální kompetence .....	83
2.2	Žák a vnější faktory ovlivňující budování a uplatňování autority učitele.....	91
2.2.1	Žák a jeho osobnost.....	92
2.2.2	Vnější determinanty budování a uplatňování autority učitele.....	97
2.3	Interakce mezi učitelem a žákem či žáky.....	109
2.3.1	Sociální interakce a komunikace.....	110
2.3.2	Interakční styly učitele a řízení výuky .....	115
2.3.3	Školní kázeň.....	123
2.3.4	Klima třídy .....	127
2.3.5	Shrnutí a doporučení učitelům .....	129
3	Dosavadní výzkum spjatý s problematikou autority v edukaci .....	133
3.1	Oblasti současného výzkumu autority v edukaci .....	133
3.1.1	Pojetí výchovy.....	133
3.1.2	Kulturně-společenská východiska autority .....	135
3.1.3	Kázeň .....	136
3.1.4	Právní dopady uplatňování autority .....	138
3.1.5	Profesní příprava učitelů .....	138
3.1.6	Kompetence učitele.....	139
3.1.7	Interakce mezi učiteli a žáky.....	141
3.2	Stěžejní odborné publikace a pedagogické výzkumy v mezinárodním srovnání.....	142
3.3	Závěry srovnávací studie.....	149
4	Metodologie výzkumu.....	151
4.1	Zakotvená teorie a výzkumný problém.....	151
4.2	Výzkumná otázka a cíl výzkumu .....	152
4.3	Výzkumný plán a výzkumné soubory.....	153
4.4	Použité metody kvalitativního výzkumu.....	155
4.5	Upravený dotazník QTI jako metoda kvantitativního výzkumu .....	158
4.5.1	Proces adaptace dotazníku .....	159
5	Realizace a výsledky výzkumu.....	168
5.1	Předvýzkum.....	168



5.1.1	Slovní asociace.....	168
5.1.2	Nedokončené věty.....	170
5.1.3	Myšlenková mapa .....	174
5.1.4	Analýza esejů .....	176
5.1.5	Focus group.....	181
5.1.6	Závěry předvýzkumu .....	184
5.2	Výzkum východisek autority učitele pohledem studentů učitelství a jeho výsledky .....	188
5.2.1	První etapa kvalitativního výzkumu.....	189
5.2.2	Druhá etapa kvalitativního výzkumu .....	237
5.2.3	Výsledky analýzy dotazníků QTI.....	254
6	Závěry disertační práce .....	275
6.1	Shrnutí procesu budování a zakotvování teorie .....	275
6.2	Zodpovězení dílčích výzkumných otázek .....	276
6.2.1	Jaké determinanty podle studentů učitelství pomáhají budovat autoritu a jaké ji oslabují? .....	276
6.2.2	Jaké interakční styly považují studenti učitelství v ČR, Finsku a Estonsku za vhodné pro budování autority učitele?.....	278
6.2.3	Jakým dilematům musí podle studentů učitelství čelit učitelé při budování a uplatňování autority?.....	279
6.2.4	Jaké jsou rozdíly v chápání autority učitele mezi studenty učitelství v bakalářském a v magisterském studiu?.....	280
6.2.5	Čím se podle studentů učitelství liší východiska budování autority na různých stupních škol?.....	283
6.3	Zakotvená teorie.....	284
6.4	Diskuse.....	289
6.5	Doporučení pro praxi .....	291
	Seznam použitých informačních zdrojů .....	294
	Seznam obrázků .....	314
	Seznam tabulek .....	314
	Seznam grafů.....	316
	Přílohy.....	320

## Úvod

V naší současné postmoderní informační společnosti se v běžném životě stále častěji v nejrůznějších souvislostech setkáváme s důsledky toho, co někteří nazývají „krizí autority“ (Arendtová, 1994; Vališová, 2007, 2013; Śliwerski, 2012). Tato krize je pak často dávana do souvislosti se stavem vývoje společnosti a rozvoje techniky, souvisejícími změnami kultury, radikálním pluralismem, úpadkem morálky, opouštěním stávajících tradic, problémy mezigeneračních vztahů, a v neposlední řadě ztrátou vážnosti určitých sociálních rolí. Arendtová dokonce píše, že se dnes snažíme znovu ptát na to, co je a co není autorita z důvodu, že „autorita z moderního světa vymizela“. Hovoří dále o zhroucení tradičních autorit, a to i v oblastech, kde běžně vládla ve vztazích mezi dospělými a dětmi, respektive mezi učiteli a žáky. „Všechny starobylé ... modely autoritativních vztahů ztratily rovněž věrohodnost.“ (Arendtová, 1994, s. 6). Na druhou stranu zmiňuje důležitý fakt, že tato krize zbavuje naše myšlení předsudků a zdůrazňuje důležitost mezilidských vztahů a utváření vazeb, přičemž nás nutí uvědomit si, že nic není samozřejmé a předem dané.

V takovém společenském klimatu není snadné se zorientovat, přičemž o to těžší pozici pak mají učitelé<sup>1</sup>, kterým společnost i nadále svěřuje odpovědnost za výchovu a vzdělávání, a to nejen jejich nejmladších generací. V současnosti se však učitel nemůže spoléhat na to, že bude moci neomezeně uplatňovat autoritu, která byla ještě v relativně nedávné minulosti tradičně spojována s jeho rolí. K tomu, aby mohl dnes výchovně vzdělávací proces úspěšně probíhat, je nezbytná celá řada faktorů, z nichž klíčovým je sice stále učitel, avšak kvalita a efektivita závisí mnohem více než dříve na všech okolnostech tohoto procesu, kam patří odborné vzdělání a další vzdělávání učitele, jeho osobnostní rysy, přístup ke „svěřencům“ a způsob interakce s nimi, jeho postoje, organizační a mnoho dalších schopností a dovedností vzdělavatele, včetně celé řady vnějších okolností. To vše má dnes zcela zásadní vliv na schopnost učitele budovat a uplatňovat autoritu, a vykonávat tak úspěšně svou profesi.

Vzhledem k tomu, že se jedná o takto důležitý fenomén prostupující jako červená nit celou učitelovou praxí, který je při tom tak náročné z důvodu jeho mnohotvárnosti definovat, či se na něj předem dostatečně profesně připravit, považujeme hlubší poznání okolností budování a uplatňování autority za zcela zásadní. Hlubší vhled do této problematiky pak může pomoci nejen studujícím učitelství, začínajícím učitelům a letitým pedagogům z praxe, ale i

---

<sup>1</sup> V této práci je z hlediska lepší čtivosti a ekonomie použito pojmenování učitel, student a žák, máme však neustále na mysli obě pohlaví, tj. učitele i učitelky, studenty a studentky, žáky a žákyně apod., pokud to není jinak explicitně vyjádřeno při jejich srovnávání.

vyučujícím a garantům předmětů na pedagogických fakultách, kterým by mohly zde prezentované výsledky poskytnout předlohu k úpravám či doplnění souvisejících předmětů v přípravě budoucích učitelů. Výběr tématu disertace pak byl motivován kromě výše zmíněného i dlouholetou zkušeností s procesem budování a uplatňování autority ve výuce jazyků, což vedlo k zájmu o východiska tohoto těžko postihnutelného fenoménu.

Konkrétní zaměření této práce pak přirozeně vyplynulo z několikaletého studia problematiky autority ve výchově a vzdělávání, shromážděné literatury a výsledků pilotního výzkumu. V průběhu přípravy disertační práce se pak ukázalo nezbytným korigovat prvotní úmysl, vyjádřený původním pracovním názvem disertační práce, který byl více zaměřen na velmi obecná sociokulturní východiska autority učitele. Téma bylo z praktických důvodů zúženo, aniž by však byla práce připravena o jádro původního záměru. Místo příliš širokého vzorku žáků, studentů a učitelů základních, středních a vysokých škol z různých kulturně společenských oblastí, potažmo států, se výzkum zaměřuje na studenty učitelství, kteří ještě nedávno sami byli v rolích žáků a studentů, respektive na pedagogických fakultách jimi stále ještě jsou. Tito respondenti mají stále v živé paměti vlastní zkušenost se svými učiteli, jak s těmi, kteří jim utkvěli a považovali je za kvalitní pedagogy s autoritou, tak s těmi, kterých si z nejrůznějších důvodů nevážili, neměli je rádi, respektive těmi, kteří je ani při zpětné reflexi ničím nezaujali a mnoho nenaučili. Přidanou hodnotou jsou pak jejich stávající vědomosti a názory na autoritu učitele a její budování ovlivněné dosavadním studiem oboru učitelství, respektive v případě studentů kombinovaného studia jejich dosavadní praxí.

Tato disertační práce je tedy výzkumným projektem, jehož cílem je popsat východiska budování a uplatňování autority tak, jak je chápou studenti učitelství.

V rovině teoreticko-analytické vychází disertační práce z odborné literatury a výzkumů problematiky autority v edukaci a je konkrétně zaměřena na:

- a) vymezení pojmu autorita s důrazem na jeho místo v pedagogice v mezinárodním kontextu,
- b) deskripci členění autority a dilemat spojených s jejím uplatňováním v edukaci,
- c) zmapování faktorů ovlivňujících budování a uplatňování autority v edukaci,
- d) vytvoření přehledové studie stávajícího stavu výzkumu problematiky autority v edukaci u nás a v zahraničí.

Vzhledem k tomu, že je výzkum založen primárně na metodě zakotvené teorie, jejíž autoři (Strauss, Corbinová, 1999) od práce s odbornou literaturou v tradičním pojetí, tj. snahy o postihnutí veškeré dostupné literatury a dosavadní teorie a výzkumu, spíše odrazují, rozhodli jsme se pro takové zpracování teoretické části, ve které se zaměřujeme převážně na vymezení pojmového aparátu souvisejícího s tématem, což má hlavně za cíl usnadnit kategorizační fázi analýzy dat, přičemž se snažíme o to, aby tím zároveň nebyla potlačována tvořivou složka kvalitativní části výzkumu a teoretická východiska tak nebránila „objevu“ (Strauss, Corbinová, 1999, s. 33). Přehledová studie dosavadního výzkumu problematiky autority je zařazena z toho důvodu, že nám poskytla vhled do samotné problematiky autority a ukázala nám cestu, kterou jsme se následně vydali při zaměření výzkumu a výběru vzorku. Teoretická část nám rovněž pomohla při výběru technik výzkumu, tvorbě jednotlivých otázek a položek, teoretickém pořizování vzorků, a rovněž při výběru a realizaci vhodné kvantitativní části výzkumu, tj. podpořila zvýšení naší teoretické citlivosti, pročež má podle našeho názoru v disertaci své místo.

Výše zmíněná východiska pak vedla k vymezení **výzkumného problému**, kterým je pro nás pohled studentů učitelství na východiska budování a uplatňování autority učitele. Na základě výzkumného problému jsme formulovali **výzkumnou otázku**, která identifikuje zkoumaný jev, ale v souladu s principy zakotvené teorie je zároveň dostatečně široká a přizpůsobivá, aby nám ponechala dost volnosti k jeho zkoumání:

### **Jaká jsou podle názoru studentů učitelství východiska budování a uplatňování autority v edukaci?**

Výzkumná otázka je dále členěna na dílčí otázky, které byly postupně doplňovány v průběhu předvýzkumu a výzkumu:

1. Jaké determinanty podle studentů učitelství pomáhají budovat autoritu a jaké ji oslabují?
2. Jaké interakční styly považují studenti učitelství v ČR, Finsku a Estonsku za vhodné pro budování autority učitele?
3. Jakým dilematům musí podle studentů učitelství čelit učitelé při budování a uplatňování autority?
4. Jaké jsou rozdíly v chápání autority učitele mezi studenty učitelství v bakalářském a v magisterském studiu?

5. Čím se podle studentů učitelství liší východiska budování autority na různých stupních škol?

**Cílem** je ve snaze o odpověď na hlavní a dílčí výzkumné otázky postupně vytvořit zakotvenou teorii, která vyjádří, co studenti učitelství považují za východiska budování a uplatňování autority učitele v edukaci, a to prostřednictvím kódování, tj. hledáním a nacházením mezi **indikátory** (diskursy, výroky) **konceptů** (pojmu), dále jejich **kategorizací** (proměnných) a **propozic** (zobecnění vztahů mezi kategoriemi). To vše za použití celé řady dílčích metod a technik kvalitativního a kvantitativního výzkumu a jejich opakování u různých souborů až do teoretického nasycení. Dílčím cílem je pak na základě srovnání odpovědí skupin respondentů (vzorků) poukázat na rozdíly v jejich postojích k této problematice.

Empirická část sestává z následujících kroků zahrnujících použití vybraných metod výzkumu a analýzy dat:

- a) kvalitativní výzkum vycházející z principů zakotvené teorie, v jehož první fázi je na základě získané teoretické báze vytipován vzorek a výzkumné metody, včetně výběru konkrétních položek,
- b) realizace předvýzkumu mezi českými, finskými a estonskými studenty učitelství, účastníky e-learningového kurzu *The Nature of Teacher Authority* v rámci projektu Evropské unie SoNetTe (*Social Networks in Teacher Education – Sociální síť ve vzdělávání*), zahrnující několik kvalitativních technik výzkumu, jehož úkolem bylo ověřit si adekvátnost a spolehlivost získaných dat potřebných pro otevřené, selektivní a axiální kódování a vymezení nejdůležitější kategorií (proměnných):
  - a. slovní asociace na téma autorita a autorita učitele
  - b. nedokončené věty
  - c. myšlenková mapa
  - d. esej na téma můj oblíbený učitel
  - e. focus group
- c) úprava dotazníku interakčního stylu učitele (*Questionnaire on Teacher Interaction - dále QTI*) na základě prvotních výsledků kódování a získaných konceptů týkajících se

vztahů mezi proměnnými ve spolupráci s účastníky kurzu SoNetTe v rámci focus group,

- d) realizace a ověření validity a reliability upraveného dotazníku QTI na vzorku finských a estonských studentů učitelství, kteří byli v rámci první etapy výzkumu osloveni na svých univerzitách účastníky kurzu *The Nature of Teacher Authority*,
- e) realizace výzkumu mezi studenty učitelství PedF UK v navazujícím magisterském programu s následným otevřeným, selektivním a axiálním kódováním s cílem rozšířit výzkumné pole a dosáhnout tak vyšší teoretické nasycenosti výzkumného vzorku, resp. získaných dat,
  - a. slovní asociace na téma autorita a autorita učitele
  - b. nedokončené věty
  - c. esej na téma můj oblíbený učitel
  - d. dotazník QTI
- f) cyklické opakování výzkumu mezi studenty učitelství PedF UK v bakalářském studijním programu za použití jen vybraných výzkumných metod k dosažení saturace potřebnými poznatky, tj. dokud šetření přinášelo relevantní a využitelná data,
  - a. slovní asociace na téma autorita a autorita učitele
  - b. nedokončené věty
  - c. dotazník QTI
- g) zformování a ověření teorie v návaznosti na integraci kategorií prostřednictvím selektivního kódování založeném na datech ze série kvalitativních výzkumů a kvantitativního dotazníkového šetření.

Z důvodu, že se v případě východisek autority jedná o mnohovrstevnatý pojem, jsme se rozhodli použít kombinaci metod kvalitativního a kvantitativního výzkumu. Výchozí a nosná zakotvená teorie je doplněna o upravený dotazník QTI. Úprava dotazníku, která byla motivována jeho lepším zaměřením na problematiku autority učitele, vychází z dat získaných v pilotní fázi kvalitativního výzkumu, tj. na základě výsledků kódování a získaných konceptů a předběžných kategorií. Dotazník byl poté znovu použit ve skupině, kde původně proběhl

pilotní výzkum, a následně i ve všech skupinách, které se zúčastnily výzkumu vedeného kvalitativními metodami. Záměrem bylo ověřit si závěry kvalitativního diskursu, tj. otestovat zakotvenou teorii na reprezentativním vzorku s použitím kvantitativního diskursu. Toto spojení má za cíl „propojit oba diskursy v jednom výzkumném šetření pro prohloubení závěrů potvrzených na větším výzkumném vzorku“ (Švaříček, 2005, s. 141).

Předkládaná disertační práce je rozdělena do šesti kapitol. První kapitola vychází z prostudované odborné literatury a dosavadního výzkumu, na jejichž základě vymezuje pojem autorita nejdříve obecně a následně z pohledu výchovy a vzdělávání. Na to navazuje členění a kategorizace autority, včetně jejích funkcí a dilemat, které jsou s ní spojeny ve výchově a vzdělávání.

Druhá kapitola mapuje vnitřní a vnější determinanty budování a uplatňování autority v edukaci, tj. zabývá se problematikou vlivu osobnosti a kompetencí učitele, žákem<sup>2</sup>, jejich vzájemnou interakcí, pedagogickými dokumenty a kulturně-společenskými faktory.

Teoretickou část uzavírá přehledová studie dosavadního výzkumu problematiky, která je obsahem třetí kapitoly práce.

Čtvrtá kapitola charakterizuje metodologii a techniky výzkumu použité v práci, včetně jejich teoretických východisek.

Pátá kapitola je věnována výzkumu. Nejdříve popisuje průběh a výsledky kvalitativního předvýzkumu, dále se zabývá první a druhou etapou výzkumu, přičemž postihuje všechny použité metody kvalitativního a kvantitativního sběru dat, jejich analýzu a předkládá jejich výsledky.

V šesté kapitole jsou uvedeny závěry práce, které zahrnují odpovědi na výzkumné otázky a vytvořenou zakotvenou teorii. Poslední podkapitola závěrů je věnovaná diskuzi a doporučením pro praxi.

---

<sup>2</sup> V textu této disertační práce používáme nejčastěji pro edukanta, studenta, zkrátka jedince, ke kterému směřuje vzdělávací činnost vyučujícího, termín žák, a to z důvodu vyhnutí se neustálému opakování všech relevantních označení vzdělávaného nebo vychovávaného. V případech, kdy je nutné tyto pojmy významově odlišit, je použito adekvátního pojmenování. Totéž platí pro použití pojmu učitel pro všechny vzdělavatele.

# 1 Autorita a její vymezení

V úvodní kapitole se zaměřujeme na nejrůznější definice pojmu autorita, který je jádrem této disertační práce. Nabízíme nejrůznější úhly pohledu na tento mnohvrstevnatý fenomén, od prosté etymologie, přes jeho pojetí filozofické, sociologické, psychologické, až po jeho místo a pojmání v současné edukaci. Vždy se pak snažíme nabídnout nejen pohled český, ale i mezinárodní kontext dané problematiky.

## 1.1 Obecné vymezení autority v odborné literatuře

### 1.1.1 Etymologie pojmu autorita

Obecné vymezení autority je velmi náročné, a to jak z důvodu širě takto pojmenovávaného denotátu, tak také kvůli různým názorům na tento fenomén a možnostem jeho uchopení. Existuje celá řada definic autority, které často souvisejí ze zaměření jejich autorů, tj. mají často úzkou vazbu na okruh jejich zájmu, což vede k tomu, že se tito autoři ve svých odborných publikacích vyjadřují jen k určitým aspektům, jež někdy více a někdy méně přesahují hranice jejich oboru. Toto má své důsledky v pojmové roztržitosti a nejednotnosti, která může vést až k nepřesnému a někdy zavádějícímu definování autority. Často totiž autoři k vymezení používají nejrůznější, v jazyce frekventovanější a zdánlivě tomuto pojmu významově blízké, výrazy, které mají pomoci význam autority upřesnit, jako například pravomoc, legitimita, vlastnost, násilí, tradice, pravidla, vliv, úcta, respekt, odborník, vztah, popřípadě moc apod. Rovněž je autorita ze stejných důvodů používána v nejrůznějších kolokacích, jako například autorita šéfa, učitele, veřejného činitele, člena bezpečnostních složek, rodiče, dospělých, popřípadě úřední autorita, dále formální a neformální, přirozená a vynucená autorita, autoritativní vztah apod. K tomu, abychom v takovéto situaci terminologické nejednoznačnosti mohli vůbec začít s definicí pojmu autorita, ještě před tím, než se pokusíme o jeho vztáhnutí k výchově a vzdělávání, je dobré, stejně jako v případě jiných pojmů, se nejdříve zaměřit na jeho etymologii. V současnosti používaný termín autorita má svůj původ v latinském slově *auctōritās* ve významu záruka, jistota, platnost, vzor, vážnost, vliv, moc, pravomoc, rozkaz, zmocnění, rada, jehož kmen *auctor* znamená podporovatel, předchůdce, původce, rádce, poručník, ale také rozmnožovatel a rozhojňovatel. V kořeni těchto výrazů pak nalezneme sloveso *aug(ēre)* - podporovat ve vzrůstu, povznášet, obdařit, rozmnožovat (Arendtová, 1994, s. 40; Pařízek, 1996, s. 71; Vališová, Kasíková, 2007, s. 446; Kratochvíl, 1995, s. 78).



### 1.1.2 Filozofické pojetí

Z původního významu latinského slova při vymezení autority vychází například Kratochvíl (1995). Ve svém filozofickém pojednání hovoří o tom, že *auctor* původně znamená rozmnožovatel založení (*fundatio*) a ustanovení (*institutio*). Takový *auctor*, který dokáže zacházet se stávajícím fundamentem jako se zdrojem hojnosti, požívá *auctoritas*, tedy autoritu. Při proměnách a vývoji kultury a vědy však funkce už nemusí být v souladu s původními základy a je pak nutné nové instituční založení, novou deklaraci principů. Kratochvíl hovoří v této souvislosti o autoritě jako o **vztahu k dynamice instituce**, k **moci**, která dokáže „pružně“ zacházet s *fundatio* tak, aby bylo nadále zdrojem hojnosti. Autoritu si podle něj můžeme „nárokovat jenom tehdy, když dáváme zakusit novou hojnost“. Vyjadřuje se také v tomto ohledu k jedné z antinomií výchovy, kterou je **vynucování** autority. „Tu lze vynucovat **pouze vůči** něčí „**bezectnosti**“ nebo vůči jiné autoritě, která je s tou naší konfliktní“ (Kratochvíl, 1995, s. 78). Klade však otázku, kdo a z jaké pozice rozliší, kdy uplatňování autority zabráňuje bezectnosti a kdy je samo o sobě zneužitím vůči jiné autoritě, ač je to například autorita vychovávaného. Nelze toto dilema jednoduše vyřešit tím, že je autorita přisouzena legálně-racionálně nebo tradičně. Kratochvíl tedy shrnuje svou definici následovně: „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“ (Kratochvíl, 1995, s. 79). Podle něj ale taková autorita může hraničit až s charismatickou mocí, čímž je sice osvobozena od obvyklých úskalí autority, ale je „vydána všanc úskalím nositele charismatické moci“ (Kratochvíl, 1995, s. 79).

Další převážně obecně filozofické pojetí autority, respektive snahu o její obecné definování, nabízí Arendtová (1994). I ona ve své práci, stejně jako Kratochvíl (1995), odkazuje na původní význam latinského kořene *aug(ēre)*, když říká, že to, co „autorita (respektive ti, kdo ji mají) neustále zvětšuje a rozmnožuje, je právě fundace, založení“ (Arendtová, 1994, s. 6). Její definice autority je pak založena na premise, že se jedná hlavně o formu **vztahu** mezi dvěma subjekty. „Autoritativní vztah mezi tím, kdo poroučí, a tím, kdo poslouchá, nespočívá ani ve společném rozumu, ani na síle poroučejícího; to, co ho vytváří, je hierarchická struktura, jejíž oprávněnost oba uznávají a v jejímž rámci má každý z nich předem určené místo“ (Arendtová, 1994, s. 7). Dále o okolnostech tohoto vztahu říká: „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“ (Arendtová, 1994, s. 7).

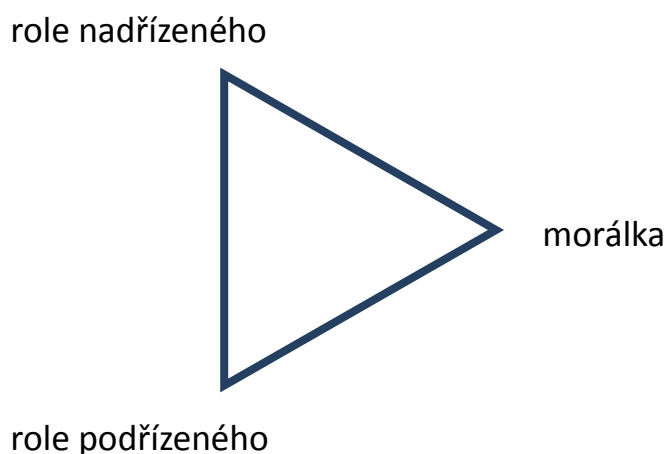
Filozofický pohled na autoritu pak můžeme uzavřít vymezením, které nabízí ve *Filosofickém slovníku* Brugger (2006). Hovoří se v něm o autoritě jako souhrnu „takových **vlastností** fyzických nebo morálních osob (v širším slova smyslu také daností typu mravu, zvyku, obyčeje), který motivuje osobu, jež je ochotna souhlasit a přikyvovat k vyzývání a dovolávání se nositele autority. Odlišuje se tak od fyzického nebo morálního nátlaku, který vynucuje souhlas na základě vzhledu do předkládaného stavu věci, ale také od čisté skutečné **moci**. Souhlas rozumu na základě autority se nazývá **vírou**, souhlas vůle a chování pak **poslušností**.“ (Brugger, 2006, s. 76)

### 1.1.3 Sociologické pojetí

Z mnoha sociologických prací pojednávajících o fenoménu autority z hlediska jeho místa v lidské společnosti je možné uvést například definici Metzové (1978), která vychází z pojetí Webera a Durkheima. Autoritu je podle ní možné definovat jako **právo** nadřízeného vydávat rozkazy a **povinnost** podřízeného tyto příkazy uposlechnout. Toto právo a povinnost však jsou podle Metzové podmíněny tím, že osoby v takovéto vzájemné interakci sdílejí **vztah**, který je postaven na společné morálce, jež oba přijali. Dále uvádí, že „všichni účastníci tohoto vztahu mají za povinnost svými činy tato sdílená morální pravidla naplňovat. Tento pocit povinnosti může vyplývat z emocionálních nebo morálních vazeb vůči danému řádu, ale může být i zcela nesentimentální, jako v případě splnění denního pracovního úvazku pracovníkem výměnou za celodenní mzdu“ (Metz, 1978, s. 26). Podle Metzové je tedy existence autority do značné míry spjata s udržováním morálních pravidel společnosti a existuje proto, že osoba v určité pozici je schopnější, než ostatní, chápat, jaké jednání a činy jsou v nejlepším zájmu zachování těchto pravidel, pročež má právo vydávat rozkazy a je nazývána osobou nadřízenou. Osoba, která přijímá příkazy, je pak osoba podřízená. Stejná osoba může být současně podřízenou i nařízenou, avšak v jiných aspektech stejné role (např. učitel x žáci a učitel x ředitel), nebo v různých rolích.

Autoritu chápe Metzová „jako formální a pokračující institucionalizovaný vztah, ... který je vztahem rolí, nikoliv osob“ (Metz, 1978, s. 27).

Metzová pak používá model (viz obrázek č. 1) znázorňující, že pokaždé, když se uplatňuje autorita, je nutné brát v potaz nejen roli nadřízeného a roli podřízeného a jejich vzájemný vztah, ale rovněž morální pravidla a vztahy nadřízeného a podřízeného k nim. Každý z těchto prvků a vztahů ovlivňuje podobu všech ostatních.



Obrázek č. 1: Prvky autority (převzato a přeloženo od Metz, 1978, s. 28)

Ve své analýze „elementární logické struktury autority“ zdůrazňuje Bochenski (1974) ve shodě s Metzovou, že je autorita trojstranný **vztah**. Nicméně jednotlivé strany označuje jinak a jejich vztah vymezuje na jiném základě. Podle něj se jedná o vztah mezi **nositelem** autority, jeho **subjektem** a danou **oblastí**. Tvrdí, že vztah autority není reflexivní (tj. nikdo nemůže být autoritou sám sobě). K asymetričnosti ve vztazích pak říká, že dvě osoby mohou být vzájemně autoritami v různých oblastech. Autorita je však vždy **asymetrická** v rámci jedné oblasti, v takovém případě si nemohou dvě osoby být navzájem současně autoritami.

Sociálně antropologický pohled na autoritu nabízí Kučerová (1999), jež považuje autoritu za antropologickou konstantu, která „spoluvytváří pravidla skupinového života, organizační **řád** skupiny, spolupodmiňuje její biologické přežití, rozvoj jedinců i **předávání zkušeností z generace na generaci**“ (s. 73). Podobně jako Metzová a Andertová vidí její úkol v mezigeneračním zprostředkování morálních a tradičních hodnot společnosti, tedy zajištění fungování, přežití a rozvoje společnosti.

#### 1.1.4 Psychologické pojetí

Velmi významné je pak pojetí sociální psychologie, která autoritu zkoumá zvláště z hlediska sociálního vlivu ve skupině, respektive společenských vztahů a rolí, které jsou budováním a uplatňováním autority ovlivněny. Jedná se u nich o autoritu jako prvek společenské konvence

(tj. určitá role, pozice, pravomoc, osoba jako autorita). **Poslušnost** pak definují jako projev podřízenosti, kdy dochází ke „splnění příkazu osoby v **pozici** autority“ (Hewstone, Stroebe, 2006, s. 455). Spíše než informační vliv zde hraje roli tzv. normativní vliv, kdy má jedinec potřebu být jiným jedincem akceptován, zvláště pokud jde o osobu s autoritou (ať už formální nebo odbornou apod.). Poslušnost je vyvolána **explicitním** tlakem, čímž se podle Hewstona a Stroebeho (2006) liší od dalších forem sociálního vlivu, jako například **konformity**, a to ať už vnější (tj. vyhovění, z angl. compliance), či vnitřní (konverze), kdy se jedná o **implicitní** ovlivňování chování a jednání a zdroje vlivu se nesnaží o přímé ovládání nebo trestání odporu. V případě poslušnosti vůči autoritě se navíc může stát, že osoba s autoritou nařídí jedinci, aby se choval způsobem, který by on sám nepovažoval za správný, popřípadě může být v příkrém rozporu s jeho postoji. Důležitým momentem je také fakt, že si osoba s autoritou ověřuje, zda byl její příkaz vykonán (tj. dochází ke zpevnování).

Podle Stanleyho Milgrama (1974) se v případě poslušnosti k autoritě uplatňují tři vzájemně provázané faktory. Zaprvé, lidé mají celoživotní **zkušenost** s tím, že za poslušnost autoritě budou **odměněni**, respektive za neposlušnost **potrestáni**, a naučili se považovat autoritu za důvěryhodnou, spolehlivou a **zákonnou instanci**, kterou není radno zpochybňovat, nebo si dokonce poštvat proti sobě. Vnímání autority je tak do značné míry dáno kulturně společenskými východisky, přičemž může být nadále posilováno procesem učení, především v období socializace (např. zde probíhá proces morálního zpevnování, kdy může při uplatňování autority učitele prostřednictvím trestů a odměn docházet k vytváření osobnosti lehce podléhající autoritě). Zadruhé, v běžném životě vystupují faktory „**závazku**“ a „**svedení**“ (Hewstone, Stroebe, s. 490). Kromě psychologických zábran, které nám nedovolují okamžitě neuposlechnout, je páchání stále závažnějších činů postupný proces, který se může stát dokonce rutinou. Pomalý vývoj a eskalace stále extrémnějších forem chování hraje důležitou roli, pokud chceme pochopit, proč mravně odpovědní lidé páchají nepochybně zlé skutky. Darley (1992) o těchto fenoménech posilování původně nezamýšleného chování z důvodu uposlechnutí autority hovoří jako o tzv. „*chycení do pastí*“ (z angl. *entrapment*), respektive podobné nazývá „*nohou ve dveřích*“ (z angl. *foot in the door*). Jako aktuální příklad „*nohy ve dveřích*“ může sloužit třeba populární sociální síť Facebook, která má podle Fogga (2009) dobře propracovaný systém spouštěčů pro manipulaci s vědomím, tj. okamžitě po otevření účtu dochází k posilování tohoto modelu chování: jakmile uživatele na Facebooku někdo označí na fotce, tak nemůže odolat a na předmětnou fotku se musí podívat, popřípadě když se týden nepřipojí ke svému účtu, tak mu systém pošle informaci, že přichází o mnoho

zajímavých novinek, informací a kontaktů s přáteli, výraznou motivací k založení účtu je pak to, že přátelé a známí již byli chyceni do osidel a také mají účet na Facebooku a denně jsou na něm apod. Jako třetí faktor ovlivňující poslušnost vůči autoritě uvádí Milgram změnu původce děje, kdy se ovládaná osoba vnitřně **vyvazuje z odpovědnosti** a důsledky **za své činy** svádí na osobu s autoritou. Zbavuje se tak zároveň dobrovolně autonomie, která je nahrazena touto „legitimní“ autoritou. Milgram hovoří o „morálních spáčích“. Jako příklad jsou jím i mnoha jinými psychology uváděny nacistické zločiny, respektive tzv. Norimberské procesy, přičemž toto srovnání je platné u jakýchkoliv vojáků, kteří stříleli na rozkaz svých velitelů proti svému přesvědčení. Popřípadě z nejnovějších případů je možné uvést poslušnost vůči autoritě vedoucích představitelů státní moci při zjevném porušování základních pravidel společenského systému (ústavy), kdy IT pracovníci (až na pár výjimek) nezpochybňují autoritu svého zaměstnavatele - NSA (Agentury pro národní bezpečnost USA) při sledování soukromých dat (včetně korespondence, účtů apod.) lidí po celém světě, na kterém se aktivně podílejí, přičemž zde platí více faktorů, včetně závazku a morálního zpevnování opakováním, učiněním rutiny, případně dokonce eskalací. Můžeme zde rovněž zmínit „piloty“ bezpilotních letadel, kteří v pohodlném prostředí vidí pouze obraz kamer snímaných těmito „drony“ jako v počítačové hře apod. Existuje na druhou stranu několik velmi silných příběhů a zároveň výmluvných příkladů toho, že vzepření se určitým pravidlům a rozkazu může mít zcela zásadní pozitivní důsledky pro celou lidskou společnost. Jsou to morální „majáky“, které nám připomínají, že jsme lidé s vlastním svědomím a odpovědností, kterých bychom se neměli tak lehkou zbabovat. Za tyto příklady mohou sloužit na jedné straně Stanislav Petrov (The Man Who Saved The World, 2015), který v roce 1983, uprostřed studené války, odmítl předat svému velení zprávu o napadení Sovětského svazu balistickými raketami USA, ačkoliv ho k tomu nabádal celý systém (počítač, který tuto situaci chybně vyhodnotil) a nutily nastavené procesy, včetně jeho podřízených ve sledovacím centru, kterému velel. Jak výstižně sám říká „souhlasit s někým je mnohem lehčí“. Myslel tím velení raketových vojsk, jež by na základě jeho zprávy, kterou by v tehdejší vojenském obranném systému nikdo nezpochybňoval, vypustilo balistické rakety a ukončilo tak nejspíše éru celého lidstva. Druhým příkladem je Edward Snowden (Citizenfour, 2014), analytik již zmíněného NSA, který opustil svou jistou a dobře placenou práci, dům a veškeré zázemí, včetně snoubenky, pro to, aby dal světu informaci o nemorálním a protizákonném působení agentury vlády USA při celosvětovém sledování lidí. Pro mnohé jsou tyto lidé hrdiny, jiní je však považují za zrádce či zločince, záleží na úhlu pohledu a zájmech těch, kteří jejich působení hodnotí.

### **1.1.5 Komplexní pojetí Ericha Fromma**

Na pomezí hned několika oborů, kam patří psychologie a sociologie, ale kde můžeme cítit i silný filozofický náboj s přesahy do vzdělávání, se ve snaze o vymezení autority pohybuje Fromm (2001), který ji vztahuje ke svým dvěma atributům existence, tj. modu být a modu mít. Rozdíl mezi tím, kdy osoba autoritou je (modus být) a kdy ji má (modus mít) výstižně ilustruje na společenské roli monarchy. Tato významná pozice zajišťuje osobě autoritu v modu mít, avšak nikoliv nezbytně v modu být. Pouze pokud je monarcha zároveň kompetentní a schopný, respektive má vlastnosti a dovednosti, pro které je poddanými respektován, pak může autoritou být. V opačném případě autoritou není a důvody pro to, aby autoritu měl, zanikají současně se ztrátou jeho postavení, respektive titulu. Jsou zde cítit jasné paralely podmíněnosti existence autority saturací potřeb jejího příjemce, které zmiňuje i Kratochvíl (1995). Fromm však varuje před paradoxním procesem „odcizení“ autority, ke kterému dochází v současné společnosti, kdy titul nahrazuje jako vnější znak kompetence kompetenci samotnou, jelikož se zkrátka očekává, že osoba s titulem či pozicí potřebnými kompetencemi vládne. Fromm na základě aplikace své teorie dvou modů vyvozuje, že existují dva druhy autority – racionální a iracionální. „Racionální autorita se opírá o kompetenci a pomáhá člověku, který se o ni opírá, v jeho růstu. Iracionální autorita se zakládá na síle a slouží k vykořisťování lidí, kteří jí podléhají“ (Fromm, 2001, s. 53-54). Racionální autorita (tj. v modu bytí) pak podle jeho názoru „nespočívá jen na individuální kompetenci k plnění určitých sociálních funkcí, ale rovněž na vlastním základu osobnosti, která dosáhla vysokého stupně růstu a integrace. Takoví lidé autoritu vyzařují a nemusí vydávat příkazy, zastrášovat, podplácet“ (Fromm, 2001, s. 54). My můžeme pro naše potřeby vyvodit, že učitel by se měl snažit o to, aby svou autoritu v modu (mít) brzy překonal racionální autoritou (tj. v modu být), jež je zde ve prospěch těch, kteří se ocitají v jejím silovém poli, tj. která se snaží žákům pomáhat a podporovat je, nikoli je využívat pro vlastní prospěch a uspokojení např. z toho, že mám (konečně) nad někým moc a mohu o něm rozhodovat, jak je tomu v případě iracionální autority (Bendl, Šaroch, 2015c).

### **1.1.6 Shrnutí**

Výše uvedené příklady vymezení autority z pohledu různých disciplín potvrzují širší problematiky a určitou roztříštěnost v pojmání tohoto fenoménu, nicméně je možné najít mnohé styčné body, které jsou pro nás důležité v další podkapitole, jež se bude týkat vymezení autority z hlediska výchovy a vzdělávání, jakož i pro celou předkládanou disertaci.

Ve většině definic autority se totiž opakují společné prvky, díky kterým je možné se pokusit o jisté shrnutí stávajících vymezení. Autorita je podle mnohých asymetrickým vztahem mezi subjekty v určitém prostředí nebo oblasti, který souvisí s plněním rolí ve společnosti a má za úkol zajišťovat její chod, respektive předávání zkušeností, tradic a morálky společnosti z generace na generaci, to vše pak za určitých podmínek, jako je například sdílený řád či pravidla přijímaná subjekty tohoto vztahu, nesouměrnost kompetencí nositele a příjemce autority v dané oblasti, výjimečné vlastnosti posilující autoritu nositele, včetně případného použití pravomoci či jinými slovy legitimní moci ze strany nositele autority k vynucení poslušnosti. Ač v otázce vynucení nepanuje shoda. Je to právě část týkající se okolností mezigeneračního předávání zkušeností, tradic a morálky společnosti z pohledu autority, na kterou se zaměříme dále.

## **1.2 Vymezení pojmu autorita z hlediska výchovy a vzdělávání**

Jak vyplývá z předchozí podkapitoly a našeho pokusu o shrnutí definice autority v jeho závěru, jedná se o mnohovrstevnou problematiku. V této podkapitole se konkrétněji zaměříme na vymezení autority v české a zahraniční odborné literatuře týkající se převážně problematiky edukace, tj. pedagogiky, pedagogické psychologie a dalších hraničních disciplín. Nejprve uvedeme definice v dostupných pedagogických slovnících a posléze v odborné literatuře, přičemž provedeme srovnání s našimi dosavadními zjištěními ohledně pojetí autority v různých oborech.

### **1.2.1 Srovnání definice autority ve vybraných slovnících pedagogiky v mezinárodním kontextu**

#### **1.2.1.1 Autorita v domácích slovnících pedagogiky**

*Pedagogický slovník* Průchy, Walterové a Mareše (2009) vychází při vymezení hesla autorita z pojetí Vališové. Dočítáme se zde, že se jedná o legitimní moc, která „je uplatňovaná v souladu s hodnotami těch, kdo jsou ovládáni, jím přijatelnou formou, která získala jejich souhlas“ (Průcha a kol., 2009, s. 25). Hledisko edukace je zastoupeno vyjádřením, že přijetí autority výrazně zefektivňuje práci ve skupině. Autoři rovněž uvádějí výsledky dosavadních výzkumů, z nichž vyplývá, že autoritu učitele u žáků vytváří zejména to, jakým způsobem vyjadřuje svůj status, kompetentnost jeho vyučování, úroveň řízení činností ve třídě, respektive účinnost jeho přístupů k nežádoucímu chování žáků. Zde tedy můžeme vidět první příklady východisek autority učitele, o kterých budeme hovořit v dalších kapitolách, kde zmíníme i nejrůznější možné kategorizace autority.

Kolář a kolektiv autorů *Výkladového slovníku z pedagogiky* (2012) rozděluje vnímání autority do třech rovin:

1. všeobecně uznávaná vážnost, vliv, úcta, moc, obdiv
2. obecně uznávaný odborník, vlivný činitel
3. instituce – stát, věda, státní symboly, právo a zákon, policie

I zde se ve snaze o vztáhnutí autority ke známým pojmům opakují synonyma jako vliv, dominance, řízení a kompetence. Autoritu autoři ve shodě s Kučerovou (1999) nazývají konstantou spoluvytvářející pravidla skupinového života, která je jednou z podmínek jeho existence, rozvoje jeho členů, mezigeneračnímu předávání zkušeností. Toto vymezení koresponduje s naším shrnutím v závěru předchozí podkapitoly 1.1.6. Podle autorů se „jedná o přiměřený a žádoucí poměr mezi osobními zájmy jedince a zájmy skupinovými“ (Kolář a kol., 2012, s. 19). Ve shodě s názorem mnohých autorů zmíněných v předchozí podkapitole této práce se podle Koláře autorita projevuje ve vzájemném vztahu mezi **nositelem autority** (člověkem, který působí na své okolí svým vlivem) a **příjemcem autority** (adresátem vlivu, který nositele respektuje, uznává a v určité míře přijímá). Opět je zde vyjádřena podmínka existence autority tím, že vliv nositele autority příjemce **respektuje**. Specifičnost autority učitele pak podle autorů slovníku spočívá ve třech základních dimenzích:

1. kognitivní a oborová (profesní znalosti a dovednosti)
2. sociální (zohledňuje sociální pozici a status)
3. osobnostní (respektování etických hodnot a norem společnosti, vřelý a opravdový vztah k lidem, zdravé sebevědomí)

Pokud jde o východiska budování a uplatňování autority učitelem, ze kterých budeme vycházet jak v teoretické, tak empirické části této práce, autoři hovoří zvláště o profesních dovednostech učitele, vlivu vzdělávacích koncepcí, dále o interakčních schématech v edukačním prostředí, situačním chování zúčastněných a celkovém sociálním klimatu.

### 1.2.1.2 Autorita v zahraničních slovnících pedagogiky

Zajímavé je srovnání s vymezeními, která nabízejí pedagogicky zaměřené slovníky v zahraničí. Široký výběr jsme zúžili na čtyři příklady. Dewey (1959) ve svém *Slovníku vzdělávání (Dictionary of Education)* uvádí heslo autorita upozorněním na dichotomii mezi ní a svobodou. Autoritu vidí jako prvek „stability společenské organizace, jejímž prostřednictvím je jednotlivec veden a podporován ve vývoji, zatímco svoboda jednotlivce je



pak spojena se silami, díky kterým může dojít k záměrné změně. Problém, který vyžaduje neustálou pozornost, pak podle něj tkví v přirozené harmonii mezi těmito dvěma fenomény, tj. autoritou a svobodou, stabilitou a změnou“ (Dewey, 1995, s. 5). Dále Dewey říká, že se individualistická filozofie mýlila, když tvrdila, že se autorita a svoboda navzájem vylučují. Jednalo se vždy spíše o konflikt konkrétních konzervativních jedinců nebo skupin, které si užívaly výhod pramenících z uplatňování jejich moci, kterou považovali za nezpochybnitelnou. V samotné povaze života však je zakotvená nezbytnost neustálého přizpůsobování toho, co je starší a nové, tradiční a progresivní, harmonizace stability, která vyplývá z uchování stávajícího se zapojováním proměnlivosti, která pramení z vývoje a vzniku nových potřeb a snah jedinců. Autorita, kterou podle Deweyho potřebujeme dnes, je jiná, než všechny původní modely. Musí být „schopná změnu sama iniciovat a zprostředkovat za dodržování svobod jednotlivce“ (Dewey, 1959, s. 6-7). Ze všech oborů lidské činnosti je pak podle našeho názoru tato paralela jedna z nejsilnějších právě pro výchovu a vzdělávání. Učitel musí být schopen se vyrovnat s dichotomiemi, kterých, jak uvidíme v kapitole 1.4, je opravdu celá řada. Jednu z nich jsme již zmiňovali výše, tj. měl by být ochoten ke změně, tedy být schopen přetvořit svou „formální“ autoritu (v modu mít) v autoritu „neformální“ (v modu být). Nemůže si dovolit být jen rigidním nositelem „iracionální“ moci, jelikož by to společnost a hlavně potenciální příjemci jeho autority dnes již nepřijali. Navíc je učitel nucen neustále reflektovat vývoj ve společnosti, vědě, technice a hlavně ve svém oboru, včetně novinek v jeho didaktice. Dewey své vymezení autority uzavírá konstatováním, že autorita „je konstantní potřebou člověka, který se neobjede bez určitých zásad, které jsou stabilní, ale zároveň dostatečně přizpůsobivé. Musí jej být tyto principy schopné vést životem se všemi jeho zvraty a nejistotami“ (Dewey, 1959, s. 7). Liberálové podle něj udělali zásadní chybu v tom, že označovali autoritu za nepřítele v každé její formě. Tím hráli do karet těm, kteří trvali na potřebě vnější dogmatické autority (politické, duchovní apod., popřípadě kombinace více typů). Je teď úkolem dalších generací zbavit za pomoci vědecké teorie, která je zdrojem znalosti o našem světě, autoritu tohoto cejchu, které ji přisoudila dogmata minulých století.

Dalším vybraným zdrojem definice autority v edukaci měl původně být oxfordský *Slovník vzdělávání* (*Dictionary of Education*) autorky Wallace (2009), nicméně se nám z něj podařilo získat jen zarážející poznatek, že pojem „*autorita*“ (*authority*) a související výrazy, jako například „*moc*“ (*power*) nebo „*vliv*“ (*influence*), v něm zcela chybějí, respektive se objevily pouze ve spojeních ve zcela jiném významu a souvislostech. Je tu tedy uveden například „*orgán místní samosprávy*“ (*local authority*), popřípadě *moc* a *vliv* jako součást slovníkových

hesel týkajících se konkrétních osobností, které měly vliv na vývoj pedagogiky a těmito jevy se zabývaly, tj. Michel Foucault (s. 106), Paulo Freire (s. 109) aj. Je těžké dobrat se důvodu, proč se mezi 1250 výrazy nenašlo pro tento fenomén místo ve formě individuálního slovníkového hesla. Jedno z možných vysvětlení je právě „cejch“, který si autorita stále ještě v anglosaském světě nese.

Potvrzuje do značné míry tuto premisu i fakt, že jsme stejně neúspěšní byli i v případě osmisvazkové *Encyklopedie vzdělávání (Encyclopedia of Education)*, jejímž editorem je americký pedagogický teoretik James W. Guthrie. Nicméně i zde nalezneme autoritu alespoň v heslech týkajících se stejných významných osobností pedagogiky uvedených i v předchozí publikaci, tj. představitele kritické nebo antiautoritativní pedagogiky, jako například Neilla nebo Freireho. V případě Paula Freireho (s. 900) se hovoří o jeho snaze o pozvednutí utlačovaných prostřednictvím revoluční pedagogiky založené na vzájemné důvěře a komunikaci mezi vzdělavatelem a vzdělávaným, která by měla vést ve „sdílení“, tedy reciprocitě procesu výuky – učitel se také něčemu naučí od žáků. Základem jeho revoluce ve vzdělávání je nepřetržitý dialog mezi lidmi, který má vést k osvobození. Nejde o potlačení role učitele a jeho autority, je však zdůrazněno odmítnutí autoritářských forem edukace, které pomáhají zotročovat vzdělávané v zájmu těch, kteří vládnou. Freire hovoří o autentickém procesu učení, kdy se učitel nesnaží přetvářet žáka prostřednictvím předem vnučeného kurikula (více např. viz Prokop, 2005). Dále se kolokace s odvozeninami pojmu autorita objevují v rámci hesla zaměřeného na rodičovské styly, mezi kterými jsou i autoritativní (*authoritative*) a autoritářský (*authoritarian*), více k této dichotomii viz níže. Autoritě jako takové či souvisejícím pojmům však více místa věnováno není (Guthrie, 2003).

Ve *Slovníku pojmů obecné a sociální pedagogiky (Словарь терминов по общей и социальной педагогике)* ruského autora Voronina (2006) je autorita zastoupena, a to nejen obecným vymezením tohoto pojmu, ale i ve slovních spojeních autorita vzdělavatele a dokonce autorita vzdělávaného. Autorita je podle autora „vliv jakékoliv osoby, skupiny nebo organizace, který je založený na znalostech, morálních ctnostech, životních zkušenostech“ (Voronin, 2006, s. 4). Autorita vzdělavatele je pak specifická tím, že jde o „získané uznání, které dovoluje pozitivně ovlivňovat děti, nejdůležitější zdroj a zásadní podmínka pro efektivní pedagogickou činnost“ (Voronin, 2006, s. 4) Autorita vzdělávaného je pak definována jako uznání osobnosti vzdělávaného, právo na jeho „vlastní názor a samostatnost jednání, jeho přijetí jako subjektu vlastní výchovy i výchovy jinými“ (Voronin, 2006, s. 4).

Další rozsáhlý ruský pedagogický slovník (*Словарь по педагогике*) Kodžaspirové (2005) se rovněž věnuje autoritě z několika úhlů pohledu. Rozděluje význam autority do třech významových oblastí:

1. vliv osoby vyplývající z jí zastávané pozice nebo postu,
2. míra důvěry vůči osobě, respektive přiznání jí jejím okolím práva přijímat odpovědná rozhodnutí v podmínkách spolupráce,
3. vysoký status osobnosti ve skupině, v kolektivu (Kodžaspirová, 2005, s. 8).

Kodžaspirová dále vymezuje autoritu poziční, rodičovskou, vedoucího a učitele. Stejně jako výše zmíněná Metzová (1978) a Bochanski (1974) pak zdůrazňuje, že je pro tento jev specifické uznání osoby za autoritu v jedné oblasti, zatímco v jiné oblasti již autoritou být nemusí. Autoritu učitele pak označuje jako specifickou profesionální pozici, která má vliv na vzdělávané, dávající právo přijímat rozhodnutí, hodnotit, radit. Autorka dále hovoří o skutečné autoritě, která se neopírá o privilegia spjatá s funkcí či věkem. Za **skutečnou** autoritu učitele považuje „tu, která je založena na osobnostních a odborných kvalitách vzdělavatele, kam patří jeho demokratický styl spolupráce se vzdělávanými, empatie, schopnost otevřené komunikace, pozitivní přístup k žákům a studentům i k sobě samému, trvalé úsilí k sebezdokonalování, erudovanost, kompetentnost, spravedlivost, laskavost a vztah ke sdílené kultuře“ (Kodžaspirová, 2005, s. 9).

### 1.2.1.3 Autoritativní a autoritářský

Jak jsme již uvedli, kromě samotného hesla autorita se v mnohých slovnících objevují také jeho odvozeniny, nejčastěji v kolokacích **autoritativní** či **autoritářský**, které jsou významově velmi odlišné, ač se často zaměňují. Ani ve výkladu těchto pojmů však nepanuje shoda. Kolář a kol. (2012) definují autoritářský jako prosazující zájmy své, svého postavení, své organizace, s důrazem na dodržování pravidel a řádu především mocenskými prostředky, využívání svého postavení (formálního) k řízení až omezování svých podřízených, což může ve svém důsledku vést zvláště ve výchově k utváření autoritářské osobnosti, „jež se vyznačuje podrobením a slepou poslušností vůči nadřízeným i pohrdání a agresí vůči těm, jež takový člověk pokládá za méněcenné“ (Vališová, Kasíková, 2007, s. 446). Pojem autoritativní Kolář vymezuje jako důsledné a smysluplné plnění společně dohodnutých pokynů a pravidel, které jsou však propojeny s emoční stránkou sociálního vztahu zúčastněných. Rozlišují např. **autoritativní osobnost**, která má osobní (přirozenou) autoritu nebo autoritu formální (viz kategorizace v kapitole 1.3). Hovoří také o **autoritativním vedení** (stylu) vyučování, což je

„způsob vedení vyučování, kdy na chování a učební činnosti žáků jsou kladeny jasné požadavky, vyžaduje se jejich plnění; jasné jsou vymezeny sankce za neplnění úkolů nebo porušení norem“, tj. přesné plnění naplánovaného vzdělávacího obsahu s jasně formulovanými standardy (Kolář a kol., 2012, s. 20). **Autoritativní výchovu** jako styl výchovy uvádí také Průcha a kol. (2009), avšak jejich pojetí se liší, jelikož tento druh výchovy ztotožňují s autokratickým a dominantním stylem, který je typický častým používáním rozkazů, trestů, malým porozuměním pro potřeby a zájmy dětí a potlačováním jejich iniciativy. Vede pak podle nich k velké závislosti na vychovateli a zvýšené submisivitě, nebo naopak agresivitě. Tento styl dávají do kontrastu s liberální a demokratickou výchovou (Průcha a kol, 2009, s. 25; podobně též Jůva, 1999). Jejich vymezení autoritativní výchovy se pak zvláště v bodě o potlačování iniciativy a malém porozumění pro potřeby dětí blíží k tomu, jak Kolář (2012) definuje autoritářství v edukaci a jeho důsledky (viz styly vedení v kapitole 1.5). Je zajímavé, že jeden z uvedených ruských slovníků (Voronin, 2006) také nerozlišuje autoritativní (*авторитетный*) a autoritářský (*авторитарный*), přičemž se jeho definice autoritativní výchovy blíží vymezení Průchy (2009), jelikož hovoří o stylu založeném na slepém následování autorit a bezvýhradném podrobení vzdělávaných vůli vzdělavatele. Naopak Kodžaspirova (2005) uvádí autoritářství (*авторитарность*) a autoritářskou výchovu (*авторитарное воспитание*) jako zvláštní slovníková hesla, a to ve významu Kolářova (2012) autoritářství, respektive Voroninova (2006) a Průchova (2009) autoritativního stylu vzdělávání. Dává autoritářství do přímého rozporu s pravou autoritou učitele a jeho autoritativním jednáním, které je na uplatňování pravé autority založeno a považuje jej za nezbytný základ úspěšné edukační činnosti učitele. Na rozdíl od toho autoritářský styl pedagogického vedení Kodžaspirová definuje jako stresující výchovný systém, založený na mocenských vztazích, v jejichž rámci jsou ignorovány individuální zvláštnosti vychovávaných a nejsou brány v potaz humanistické formy interakce s nimi. Autoritářská pedagogika je podle ní založena na učiteli jako subjektu a žákovi jako objektu edukace. Prostředky takového stylu jsou pak: příkaz, výhrůžka, zákaz, trest. Uplatňování tohoto stylu pak v pedagogovi vyvolává specifické rysy: dogmatismus, bezohlednost, pocit neomylnosti apod. (Kodžaspirova, 2005, s. 7-8). Guthrie (2003) rozlišuje autoritativní a autoritářský výchovný styl ve velmi podobném duchu jako Kodžaspirová (2005) a Kolář (2013), nicméně své vymezení zaměřuje primárně na rodičovský styl výchovy. Autoritářské vedení je podle něj založeno na bezpodmínečném podřízení dítěte vůli rodičů a jeho svázání rodičovskými pravidly, které musí bezvýhradně plnit, což vede k absolutnímu omezení autonomie dítěte a jeho následné konformitě, respektive podle Adorna a kol. (1950) může při pravidelném

přísném trestání ze strany rodičů vést k vybudování tzv. **autoritářské osobnosti**, která se vyznačuje na jedné straně submisivností vůči autoritám, a na druhé nepřátelstvím k jedincům v nižším postavení, nebo k těm, kteří zpochybňují konvenční normy. Autoritativní výchovu pak Guthrie označuje jako nejefektivnější, jelikož je takto založený vztah mezi rodičem a dítětem racionální a vyvážený. Rodič je vřelý, ale zároveň důsledný v prosazování jasně vysvětlených a na základě diskuze případně upravených pravidel. Interakce rodiče a dítěte je naplněná diskuzí ohledně nejrůznějších otázek, včetně disciplinárních. Rostoucí volnost, kterou postupně na základě vybudované vzájemné důvěry takoví rodiče svým dětem v průběhu jejich dospívání poskytují, pak vede k budování sebevědomí a samostatnosti. Takto vychovávané dítě má většinou kladné a pevné vztahy s rodiči a v adolescenci je velká pravděpodobnost, že bude vyznávat stejné hodnoty a postoje a bude lépe čelit životním stresům a antisociálním vrstevníkům (Guthrie, 2003, s. 1849-1850).

#### **1.2.1.4 Shrnutí**

Všechny uvedené definice se shodují v tom, že autorita učitele je velmi specifická, jelikož pro její úspěšné uplatňování vyžaduje od učitele nad rámec pozice i mnoho nezbytných kompetencí, které je možné považovat za východiska jejího budování. Opakují se v tomto ohledu zvláště osobnostní a profesní kvality a dovednosti učitele, vliv vzdělávacích koncepcí, interakční schémata a styly, respektive situační chování všech zúčastněných, vliv edukačního prostředí a celkového sociálního klimatu. Patří sem i opakovaný apel na nezbytnost autority v edukaci podmíněný zachováním její rovnováhy s prosazováním individuálních svobod jednotlivců, tj. její budování na „demokratické“ bázi (Dewey, 1959; Kodžasirová, 2005). Z toho plyne, že bychom z našeho shrnutí vymezení autority v závěru předchozí podkapitoly museli v návaznosti na specifika autority v edukaci vyjmout část o vynucování poslušnosti a nahradit jí snahou o vybudování přirozené, řečeno slovy Kodžasirové „skutečné“ autority, založené na demokratickém stylu spolupráce a na otevřené komunikaci mezi vzdělavateli a vzdělávanými.

Je pochopitelně možné najít i celou řadu dalších definic autority z hlediska edukace, a to nejen ve slovnících zabývajících se problematikou vzdělávání (Křováčková a kol., 2014; Průcha, Veteška, 2014), avšak ty se již v mnohém opakují a nepřinášejí tedy v zásadě nic nového k již zmíněným vymezením. Pro naši potřebu jsou podle našeho názoru výše uvedené slovníkové definice dostatečné k tomu, abychom na jejich základě získali celkovou představu o významové šíři tohoto pojmu a mnohých specifikách, které fenomén představuje v oblasti

výchovy a vzdělávání. V následující podkapitole nicméně na zde uvedené definice autority v edukaci navážeme a budeme je konfrontovat s názory odborné veřejnosti na tuto problematiku za účelem potvrzení specifík vyjádřených ve slovníkových heslech a získání dostatečné teoretické báze pro charakteristiku druhů autority v edukaci a jejich východisek v dalších podkapitolách této práce.

### 1.2.2 Autorita ve výchově a vzdělávání pohledem odborné veřejnosti

Vymezení autority v edukaci nabízí například Pařízek (1996), který ve shodě s mnoha dalšími autory (Pace, Hemmings, 2007; Metz, 1978; Vališová, 2013; Sawicki, Končal, 2005; Manniová, 2012; Andriadi, 1999; Amirjan, 2011; Makarenko, 2003) hovoří o tom, že autorita je bezpochyby důležitou součástí učitelské profese a je vyžadována „jako nezbytný předpoklad úspěšné výchovy“ (Pařízek, s. 71, 1996). Pařízek však stejně jako mnozí ostatní zdůrazňuje, že není vždy ve společnosti shoda v názoru, co se vlastně autoritou rozumí. On sám při jejím vymezení hovoří o **pravomoci** učitele v rozhodování o žácích, dále o jeho odborné a didaktické **kompetenci**, zmiňuje míru uznání od žáků, oblibu, popřípadě **důvěru**. Jsou podle něj i různé názory na to, jak je možné autoritu získat a ztratit, zda přísností a odstupem, odborností, vlídností, pomocí, pochvalami, nebo naopak tresty apod. (více k dilematům v kapitole 1.4). Pařízek pak potvrzuje premisu vyjádřenou opakovaně v předchozích kapitolách různými autory, a sice to, že se v případě autority **nejedná o vlastnost**, ale o **vztah**. To je důvod, proč není jednoduché tento jev definovat, je totiž stejně nestálý jako samotné vztahy mezi lidmi. Proto se stává, že učitel v jedné třídě nebo u konkrétních žáků autoritu má, a v jiné se mu jí vybudovat nedaří. Jak píše Pařízek: „Učitel má autoritu v těch svých vlastnostech, jež žák chce napodobit a v nichž nad žáky vyniká...autorita je tedy do značné míry závislá na motivaci žáků“ (Pařízek, s. 72, 1996). Vališová (2007) navíc poukazuje na to, že se v případě autority z pedagogického hlediska jedná o vztah **vedení a následování**, tj. specifický již výše zmíněný vztah mezi nositelem (učitelem) a příjemcem (žákem) autority. O autoritě v edukaci pak rovněž platí, že se jedná o **sociální vztah**, který Vališová nazývá „**hrou**“ **sociálních rolí**. Hovoří také o dvou aspektech tohoto vztahu: již dříve zmíněné **asymetričnosti**, tj. vztahu nadřízenosti a podřízenosti podmíněném respektováním autority nositele ze strany jejího příjemce, a o **relativnosti**, tj. časové a sociální podmíněnosti autority (Vališová, 2007, s. 451). Ohledně okolností budování tohoto sociálního vztahu rolí Pařízek (1996) říká, že je autorita učitele podmíněna vnějšími a vnitřními vlivy, respektive objektivními a subjektivními determinanty, které je možné považovat za její **východiska** (viz kapitola 2).

### 1.2.2.1 Uplatňování autority a mocenské konstelace v edukaci

Jak je to pak s názorem na roli učitele ve vzdělávacích institucích v souvislosti s budováním a uplatňováním jeho autority? V roce 1932 se Waller vyjádřil o škole jako o místě, které je zcela založeno na autoritě učitelů a vedení školy, přičemž dodal, že je tato „autorita v neustálém ohrožení“ (Waller, 1970, s. 250). Školy považoval za místa omezující přirozenost dětí, které jsou nuceny se učit podle osnov nezohledňujících jejich zájmy. Asymetrický vztah mezi edukátory a edukanty pak z toho důvodu považoval za „velmi nestálý, jelikož může být kdykoliv narušen otevřeným odepřením poslušnosti“ (Waller, 1965, s. 383). Paceová a Hemmingsová (2007) toto potvrzují a konfrontují roli učitele s rolemi lékaře, právníka, technika a dalších odborníků, kdy učitel dostává za úkol zprostředkovávat poznatky a zajistit rozvoj osobnosti, dovedností a návyků příjemců jeho autority, kteří jsou navíc na rozdíl od ostatních profesí jejich „nedobrovolnými klienty“ (Pace, Hemmings, s. 7, 2007). Dostáváme se zde k jednomu z největších dilemat uplatňování autority v edukaci, kterých se bude zvláště týkat již zmíněná kapitola 1.4, a to je zájem společnosti oproti zájmu vychovávaného. Jak píše již výše citovaný Dewey (1959), je nutné najít rovnováhu mezi těmito zájmy, tj. jak zajistit „přiměřený a žádoucí poměr mezi egocentrickými (vlastními) zájmy jedince a zájmy turmacentrickými (skupinovými)“ (Vališová, Kasíková, 2007, s. 446). Jedná se tu do značné míry také o otázku míry uplatňování učitelem v předchozí kapitole zmíněné **legitimní moci**. Šed'ová, Švaříček a Šalamounová (2012) v této souvislosti píší o tom, že vztahy mezi učitelem a žáky ve školní třídě lze chápat jako vztahy mocenské a že uvážlivé používání moci je jádrem učitelské profese. Hovoří pak o dvou pilířích, o které je tato moc učitele opřena – za první pilíř považují sociální moc instituce školy, kterou učitel reprezentuje, ten druhý pak „tvoří jeho vlastní kázeňské techniky, které si individuálně vytváří s cílem přimět žáky ke konformitě a souhlasu s vlastními cíli“ (Šed'ová, Švaříček, Šalamounová, 2012, s. 238). Za klíčový úkol každodenní činnosti učitele tyto autoři považují regulaci vztahů ve třídě, čehož byly svědky při svém výzkumu na základních školách. Na jeho základě pak vymezili tzv. „mocenské konstelace“, což jsou vzorce, jež vznikají při interakci mezi učitelem a žáky.

1. zobání z ruky – učitel je dominantní a vyjadřuje svou náklonnost žákům, žáci jej mají rádi a bez odporu akceptují požadavky,
2. přesilovku – učitel je opět dominantní, avšak soustředí se více na vyučované obsahy, než na vytváření osobních vztahů se žáky, své cíle prosazuje silou, žáci se mu podrobují, ale bez vnitřního ztotožnění s jeho cíli,

3. cirkulaci moci – učitel slevuje ze své dominance a nechává žáky, aby se více prosazovali, ti zároveň akceptují jeho požadavky a aktivně se zapojují do vyučování,
4. tahanice – dominance učitele je rovněž utlumena, čehož žáci využívají k rebelování a prosazování svých cílů na úkor cílu učitele.

Nejčastější konstelací je podle jejich závěru v současnosti na našich školách přesilovka, která se nejvíce kloní k tradičním výukovým metodám na základě udržování IRF struktury (tj. iniciující otázka učitele + odpověď žáka + zpětná vazba učitele - z angl. intiation-response-feedback), při jejímž uplatňování učitelé nejlépe zvládají kázeň ve třídě (Šed'ová, Švaříček, Šalamounová, 2012, s. 260). Autoři pak nesouhlasí s odbornou i laickou veřejností, která tlačí na změnu vztahů mezi učitelem a žáky a doporučuje, aby učitelé používali neautoritativní přístup, kdy se hovoří o nutnosti ustoupit z dominance a stát se facilitátorem učení či partnerem žáků, jako například Rutschky (1977), Stepanek (2000), Fried (2003). Podle názoru Šed'ové a kolektivu, opřeném o analýzu výsledků jejich výzkumu komunikace v základních školách, by to totiž nemuselo vést k dosažení kýžené konstelace nazvané cirkulace moci, ale k nebezpečí vzniku nekázně a tzv. tahanicím. Kaščák v podobném duchu dodává, že idea učitele jako jakéhosi vrstevníka, partnera, či facilitátora kontrastuje s praktickými požadavky na zvýšení jeho kontrolních kompetencí ve třídě v souvislosti se stále častěji se vyskytujícími patologickými jevy mezi dětmi, respektive myšlenka o odklonění se od známkování kontrastuje s praktickým problémem snižování učební motivace žáků a v konečném důsledku i snižování učebního výkonu, na který si paradoxně zastánci „neautoritativního“ pojetí často stěžují (Kaščák, 2008, s. 130). Tirri a Puolimatka (2000) hovoří o tom, že učitelé (mají na mysli zvláště ty finské) nejsou dostatečně připraveni na to, aby autoritu ve třídě vůbec byli schopni uplatnit. Kvůli nejrůznějším převažujícím antiautoritativním postojům ve společnosti a snaze progresivního vzdělávání nahradit autoritu svobodou, kdy má vše v rámci vzdělávání být založeno na zájmu dítěte o okolní svět, ve kterém žije, se často uchylují k manipulačním technikám (Tirri, Puolimatka, 2000, s. 159). Zde je podle našeho názoru na místě vrátit se k Frommovi (2001) a zdůraznit, že je spíše nutné, aby učitel před tím, než se pokusí o změnu „konstelace“, vyhodnotil své vztahy se žáky a klima ve skupině a rozvolnil teprve po té, kdy je na základě reálných interakcí a zpětné vazby od žáků přesvědčen, že „je“ pro ně autoritou a rovněž má pocit, že by takové rozvolnění bylo přínosné pro žáky. Zdá se, že Šed'ová a kolektiv s tímto v podstatě souhlasí, když poskytují doporučení pro učitele, které uvádíme v kapitole 2.4.2, týkající se vymezení



východisek. Tato doporučení rozdělují pro ty učitele, kteří sami sebe vnímají jako důsledné autoritativní, a ty, kteří se vnímají jako přátelští a liberální (viz obrázek č. 10). Pro jedny „ordinují“ projevy zájmu o žáky, netradiční formy výuky a pro druhé nesnažit se žákům za každou cenu se zalíbit a zavděčit (Šedřová, Švaříček, Šalamounová, 2012, s. 263). V souvislosti se zmíněnými konstelacemi se hodí uvést souvislosti, které s pojmy autoritativní a antiautoritativní pojetí výchovy uvádí Vališová (2007), která hovoří o tom, že jakákoliv sociální formace se bez pravidel a norem neobejde (viz také Dewey, 1956). Tudíž pokud pedagog, který je delegován společenské normy a pravidla zprostředkovávat žákům, na ně z nějakého důvodu rezignuje, popřípadě z nějakého důvodu neodhadne potřebnou míru dělení se o moc, může dát příliš velký „prostor pro legalizaci sociálně nepřijatelného projevu ve třídě“ (Vališová, 2007, s. 450).

### 1.2.2.2 Autorita jako strašák

Jak se zdá, jakmile se objeví ve spojitosti s učitelem pojem autorita, navíc ve vztahu k moci, pak to v současné postmoderní, informační a liberální společnosti vyvolává často velmi negativní konotace, včetně představ o krutém zacházení a neoprávněně povýšeném přístupu učitelů k žákům. Ve skutečnosti se však spíše jedná o nepochopení skutečného významu termínu autorita a jeho zaměňování s jinými pojmy, jako je zneužívání moci, dominance nebo manipulace (Pellegrino, 2010). Podle Vališové nelze omezovat autoritu a **moc** pouze na násilí a potlačení, ale je potřeba vzít v potaz jejich pozitivní účinky a funkce. Patří sem takové koncepty jako **řízení, vliv, loajalita, vůdčí duch, snaha o dosažení konsensu, spolupráce, prestiž, integrace**, které jsou nezbytné pro úspěšné plnění společenských rolí v současné společnosti, ke kterým by měli žáci a studenti být záměrně v rámci vzdělávání a výchovy připravováni. Důležité je však pochopitelně v souvislosti s autoritou a mocí „vyloučit formy svévole a násilného donucování“ (Vališová, 2007, s. 446). Jak jsme viděli výše, tak s uplatňováním moci ve škole, o kterém jako o sociálně opodstatněném „strategickém vztahu“ hovoří i Foucault (2000), mnozí souhlasí, avšak za podmínky, že je pro rozvoj mocenského vztahu zajištěno, aby obě strany měly alespoň určitou úroveň svobody (Foucault, 2000, s. 144, citováno podle Kaščák, 2008). Tento postoj nacházíme v mnohých pracích zabývajících se autoritou ve vzdělávání buď přímo, nebo v souvislosti s dalšími elementy ovlivňujícími úspěšný vzdělávací proces (Kaščák, 2008; Šedřová, Švaříček, Šalamounová, 2012; Andriadi, 1999; Metz, 1978).

### 1.2.2.3 Autorita jako základ úspěšné edukace

Mnozí vzdělavatelé, které bychom mohli zařadit mezi pedagogické realisty, se tedy o autoritě vyjadřují jako o jednom ze základních kamenů života školní třídy. Její prosazování pak považují za významný prostředek k úspěšnému dosahování cílů edukace (Metz, 1978; Pace, Hemmings, 2007). Jak píše Petty (2013), „pro učitelské povolání totiž obecně platí, že není možné učit žáky, kteří odmítají uznat autoritu učitele – když už pro nic jiného, tak z bezpečnostních důvodů“ (Petty, 2013, s. 125). Autorita podle jejich názoru ovlivňuje úroveň vztahů a interakce mezi učitelem a žáky, pokud jde o dodržování pravidel ve třídě a očekávané chování žáků. Nejen že autorita nevyklučuje přátelské vztahy mezi učiteli a žáky, dokonce je podle názoru některých pedagogů její efektivita v dnešní školní třídě podmíněna vzájemným respektem a přátelskými či partnerskými vztahy mezi subjekty edukace (Fried, 2003). Jelikož jsou autoritou ovlivněny jak interakce mezi učiteli a žáky, tak potažmo kvalita prostředí ve třídě, má její uplatňování ve svém důsledku vliv i na kvalitu studijních výsledků (Burden, 2006).

### 1.2.2.4 Shrnutí

Z výše uvedeného a předchozí podkapitoly tedy plyne, že edukace může úspěšně probíhat pouze v případě, když se učitelé podaří přimět nebo zaujmout vyučované natolik, aby s ním spolupracovali. Rovněž se zdá, že nejde zdaleka pouze o to, jaká práva a povinnosti v této souvislosti dostávají učitelé od dané společnosti, nicméně je důležité, aby se o ně učitel důsledně opíral a priori se jich sám nevzdával, či je dokonce sám nezpochybňoval. Tak či tak, jak píše Metzová (1978) a později Paceová a Hemmingsová (2007), k budování a uplatňování autority ve třídě je nezbytné neustálé vyjednávání mezi subjekty edukace, což potvrzují i Šed'ová, Švaříček a Šalamounová (2012). Na tom, že učitelova legitimita jako osoby s autoritou není neodmyslitelně spjata s jeho rolí, ale spíše je možné, aby byla tato autorita učitelé přiznána v průběhu jeho mnoha interakcí s žáky, se shoduje většina renomovaných vědců zabývajících se autoritou z hlediska edukace (Metz, 1978; Pace, Hemmings, 2007; Bendl, 2004; Tirri, Puolimatka, 2000; Šed'ová, Švaříček, Šalamounová, 2012; Kaščák, 2008; Vališová, 2013; Pařízek, 1996 a další). Mnozí se také shodují v tom, že autorita ve třídě je především sociální **konstrukt**, který je v rámci interakcí mezi učiteli a žáky budován, bořen a znovu vystaven. Úspěšné uplatňování autority ve výchově a vzdělávání pak rovněž předpokládá, že oba subjekty, tj. jak učitel, tak žák, své role přijali a jejich činnosti těmito rolím odpovídají. Je nezbytné, aby se jednalo o role, jejichž aspekty vycházejí z norem a

hodnot společnosti, ke které se oba subjekty hlásí. Tyto asymetrické vztahy fungují nejrůznějšími způsoby, nicméně všechny jejich podoby vycházejí ze stávajícího mravního řádu té které společnosti a ta očekává, že této morálce budou sloužit. Přestože by měl být tento mravní řád tvořen sdílenými společenskými normami, hodnotami a cíli, velmi často bývá zdrojem komplikací ve vztazích mezi žáky a učiteli, vyplývajících z odlišných postojů k těmto hodnotám (Pace, Hemmings, 2007). Důležitými pro budování a úspěšné uplatňování autority jsou v tomto ohledu kontextuální vlivy a východiska vyučovacího procesu, tedy společenské a kulturní prostředí, ze kterého žáci a učitelé pocházejí, respektive ve kterém je edukace realizována a hledisko ontogenetického vývoje, kterými se zabýváme v kapitolách 3.1.2 a 2.2.1.1.

### 1.3 Členění autority na pozadí edukace

Stejně jako v případě samotné definice autority a vymezení jejího místa v edukaci, nevládne ani v případě jejího členění ve vědecké komunitě shoda. Nicméně je možné dohledat společný zdroj současných kategorizací, kterým je v mnoha případech práce Webera (1947), ze které vycházíme v této kapitole i my. Tato podkapitola nabízí nejrůznější existující třídění autority, přesto jsme si vědomi toho, že není z tohoto hlediska zdaleka vyčerpávající. Slouží spíše jako „odrazový můstek“ pro podkapitolu, jež se zabývá dilematy autority učitele, kterou považujeme za jednu ze stěžejních, jelikož úzce souvisí s východisky budování autority. Vzhledem k tomu, že je kategorizace autority často prováděna skrze dichotomie, je tato spojitost přirozená.

#### 1.3.1 Členění autority podle Maxe Webera

Pro účely této disertace tedy při vymezení typů autority vycházíme z původně sociologického výkladu tohoto fenoménu od Maxe Webera, jenž ve svých sociologických studiích týkající se moci definuje tři základní typy autority - **tradiční**, **charismatickou** a **legálně-racionální** popřípadě **byrokratickou**, které označuje za „ideální druhy“ dominantního postavení (v německém originále *Herrschaft*, což obecně znamená „dominance“ či „panování“) (Weber, 1947). Tradiční autorita vyplývá z tradice (např. Frommův monarcha s mocí od Boha). Metzová v tomto ohledu hovoří o učitelích, kteří se drží konvenčního pohledu na formální vzdělávání a jednají tzv. „in loco parentis“ a stejně jako rodiče tedy očekávají, že je budou žáci poslouchat kvůli roli, kterou zastávají (Metz, 1978). Charismatická autorita je založena na víře jejích příjemců ve výjimečné kvality a schopnosti jejího nositele. Je však velmi křehká, jelikož v momentě, kdy její příjemci přestanou být „saturováni“, tak mizí, nebo se

transformuje do jiného typu. Legálně-rationální (byrokratická) je autorita vycházející z pozice přisuzovaná na základě nějakého společenského konsenzu (právní normy). Na základě těchto norem nebo zákonů získává osoba společně s touto pozicí (učitel, policista, hasič) autoritu, se kterou jsou spojené určité pravomoci k jejímu prosazování. Sociologové a pedagogové vycházející z Webera označují **profesionální** či **odbornou** autoritu jako čtvrtý typ, odlišující se od legálně-rationální autority. Ten je založen na odbornosti, potřebné k dosažení stanovených cílů (Blau, 1974). Od učitelů, kteří stavějí svou autoritu na přijetí role odborníka, se očekává, že přesvědčivě ovládají obor, kterému učí, a mají výrazné pedagogické dovednosti. Metzová (1978), Grant (1988) a Paceová (2003a, 2006) tvrdí, že toto uplatňování legitimacy je pro učitele nejcharakterističtější, jelikož svědčí o jejich schopnosti dosáhnout vzdělávacích cílů. Emile Durkheim (1956) vyčleňuje ještě autoritu **morální**, kterou popisuje jako „vliv, jež na nás má morální síla, kterou přijímáme jako nadřazenou“ (Durkheim, 1956, s. 29). Durkheim považuje tento typ autority za nezbytný pro úspěšné uplatňování role učitele, jelikož je to právě učitel, kdo zprostředkovává žákům stávající morální pravidla a další hodnoty společnosti, ve které žijí. Zdůrazňuje dále, že jednou z základních odpovědností učitele, je morálku ztělesňovat a učit žáky slušnému chování. Nicméně, jak poznamenal Weber (1947), ideální typy autority ve skutečnosti neexistují v ryzí formě. Druhy autority uplatňované ve školních třídách jsou nevyhnutelně smíšené nebo během interakce učitelů se svými žáky nabývají „hybridních“ forem (Pace, Hemmings, 2007, s. 7).

Jak jsme již zmínili, z této typologie, často upravené, případně rozšířené a doplněné o další druhy podle specifických kritérií, vycházejí mnozí renomovaní vědci zabývající se autoritou v rámci společenských věd, a to včetně pedagogiky, ve které jsou tyto typy využívány například při analýze rolí a vztahů ve školní třídě (viz Metz, 1978; Grant, 1988; Paceová, 2003a, 2003b, 2006; Vališová, 1998; Vališová, Kasíková, 2007; Vališová a kol., 2011; Arum, 2003; Andriadi, 2001; Makarenko, 2003; Křováčková a kol., 2014; Petty, 2013; Průcha, Veteška, 2014).

### **1.3.2 Formální a neformální autorita a její variace**

Tito autoři nabízejí celou řadu dalších kategorizací, které souvisejí s úhlem pohledu na autoritu, přičemž se tato členění často v některém z faktorů prolínají a je možné je považovat za částečná synonyma. Nejčastěji se hovoří o autoritě **formální** a **neformální**. Jako formální je označována autorita vyplývající ze sociální role, která souvisí s jejím plněním ze strany nositele autority, tj. vykonávání činností odpovídajících dané pozici, a to bez ohledu na

konkrétního jedince a jeho osobnostní vlastnosti. Na druhé straně neformální autorita je založená na osobnostních a odborných charakteristikách jedince, který má přirozený vliv (Vališová, 2007, s. 448). Křováčková pak dodává ve shodě s Kolářem (2012), že se v případě formální autority jedná o určitý základ autority ve škole, která se postupně musí přetvořit v autoritu neformální, jinými slovy přirozenou, která se opírá o spontánnost, osobnostní rysy či profesní dovednosti nositele (Kolář a kol., 2012, s. 20; Křováčková a kol., 2014, s. 11). Zajímavá je nejednotnost i v těchto základních pojmech, jelikož například Eshel (1991) používá stejné termíny v jiném významu - formální je u něj taková autorita, o kterou se její nositel s příjemci nedělí, zatímco neformální je přesný opak.

Další výchozí rozdělení nabízejí Tirri a Puolimatka (2000), kteří hovoří o tzv. **deontické** a **epistemické** autoritě. Deontická je podle nich v podstatě autoritou poziční, založenou na pravomoci vydávat příkazy, za základ epistemické autority pak považují odbornou erudici učitele (více v kapitole 3.2).

V předchozí podkapitole jsme již zmínili rozdělení Fromma (2001) na autoritu **iracionální** vyznačující se uplatňováním moci a dominance nad dalšími lidmi vyplývajícími z pozice (v modu „mít“) a **racionální**, která je založena na kompetencích jejího nositele a na jejím svobodném přiznání ze strany jejích příjemců, tj. v modu „být“ (viz kapitola 1.1.5 a 1.4).

Vališová (2013) uvádí ještě rozdělení v polské odborné literatuře (např. Śliwerski, 2013), kde se setkáváme s autoritou **osvobozující** a **zotročující**. Osvobozující je autoritou inspirativní, jejímuž nositeli je prisuzována na základě jeho charakterových vlastností, obecně lidských hodnot, které vyznává a naplňuje. Je typická pro demokratické systémy. V edukaci se její nositel snaží v dětech probudit nápaditost, rozvíjet samostatnost, staví na dialogu a partnerském postoji. Nezapomíná však ani na podporu disciplíny a odpovědnosti jejích příjemců za vlastní jednání. Zotročující je pak autoritou, která je založena na ctižádosti jejího nositele, který vyžaduje podřízenost jejích příjemců, čehož dosahuje díky vnějšímu donucení, založeném na svém mocenském postavení, které jej k tomu formálně opravňuje. Poslušnost k této autoritě je zpravidla vynucená a spíše je charakteristická pro totalitní systémy. Její nositelé často touží po moci, přičemž v případě učitelů se často projevuje neustálým přesvědčováním bez možnosti jakékoliv diskuze a má blízko k autoritářskému pojetí výchovy (viz např. Kodžaspirová, 2005; Kolář a kol., 2012).

### 1.3.3 Pravá a nepravá autorita (pseudoautorita)

V ruské tradici je autorita členěna poněkud odlišně, ač v důsledku jde hlavně o variaci v pojmenování a nikoliv o nějaký zásadný rozdíl v denotátu samotném. Jak jsme již viděli u Kodžaspirové (2005) většina ruských autorů rozděluje autoritu primárně na **pravou** (*настоящий/истинный авторитет*) a **nepravou** (*ложный авторитет* – doslova klamná autorita), případně se setkáváme s variantou nepravé autority pojmenovanou **pseudoautorita**. Poprvé nepravou autoritu definoval A. S. Makarenko (2003), jehož pokračovatelé hovoří o následujících jejích typech (Andriadi, 1999; Kodžaspirová, 2005; Lupenkova, 2006):

- **autorita potlačující** – tkví ve snaze učitele držet příjemce autority v neustálé nejistotě a strachu z možného trestu tím, že jim opakovaně ukazuje svou převahu, vysmívá se jejich mezerám ve znalostech při špatné odpovědi, nesnese individualismus žáků, neváží si jejich osobnosti a činorodé činnosti, která nezapadá do učitelových představ a plánů; uplatňování této autority má za následek vytvoření takových adaptačních technik a rysů osobnosti u jejich příjemců, jako je lež, podlost a krutost ke svému okolí,
- **autorita odstupu** – je založena na snaze učitele držet si neustálý odstup od příjemců autority, komunikovat s nimi co nejméně, a když tak pouze oficiálně, zůstat pro ně záhadným a nepřístupným,
- **autorita domýšlivosti** – učitel se v takovém případě chová k příjemcům autority velice stroze až přezíravě, nezajímají ho jejich potřeby a prosby, zdůrazňuje svůj postoj svých chováním, neverbální komunikací, vnějším vzhledem, opakovaně různými způsoby podtrhuje výjimečnost své osoby; takový učitel pak obvykle velice špatně snáší kritiku,
- **autorita pedantství** – odráží se v systému uměle vytvořených a důsledně vynucovaných „tradic“, díky kterým je učitel schopen si kdykoliv najít záminku k výtce; důsledkem bývá to, že vynucování pravidel svazuje příjemce autority a vede ke snižování jejich sebevědomí, nejistotě a submisivitě,
- **autorita mravokárce** – odráží se ve snaze učitele ukázat svou absolutní informovanost ve všech otázkách; takoví učitelé mají za to, že oni a jejich neustálé poučování jsou tím nejdůležitějším zdrojem výchovy, pročež nepřestávají vyvolávat v příjemcích autority rozmrzelost a posléze nezájem, či v některých případech i výsměch,

- **autorita laskavosti** (také nazývána pseudodemokratickou autoritou nebo kamarádkou autoritou) – nejčastěji se k této autoritě uchylují začínající učitelé, kteří nemají dostatečné didaktické zkušenosti a myslí si, že když se k žákům budou chovat kamarádsky, tak je za to budou mít rádi a budou je poslouchat. Opak je však pravdou, žáci poté neplní jejich úkoly nebo ignorují zadání, obrácení rolí, což v horších případech může vést až k otevřenému konfliktu, (Andriadi, 1999, s. 126). Tito začínající učitelé, po té co selže jejich snaha o vybudování autority na takovém základě, se často uchylují k psychologické manipulaci (Tirri, Puolimatka, 2000, s. 159),
- **autorita podplácení** – velmi často je dávana do souvislosti s autoritou laskavosti/kamarádství jako její další fáze. V podstatě se jedná o zajištění poslušnosti příjemců autority prostřednictvím dárků a slibů, což vede k další eskalaci a vršením manipulativních technik, a to až k možnému „překlopení“ asymetrického vztahu mezi učitelem a příjemci takové autority. Takový druh autority je považován za nejvíce nemorální (Kodžaspirová, 2005, s. 9).

Již zmíněná **pravá** autorita je pak v ruské odborné literatuře definována jako vztah žáka k učiteli, ve kterém jsou žáci vnitřně motivováni a projevují zájem o předmět, kterému jsou vyučováni. Dále poslouchají učitele v přímém i přeneseném smyslu, nebojí se ho zeptat, když něco nevědí, mají k němu důvěru, kterou projevují tím, že se mu svěřují s jejich problémy. Cítí však zároveň odpovědnost za své vzdělání. Ze strany učitele je nezbytné, aby byl odborně a didakticky zdatný, morálně bezúhonný, měl upřímný zájem o své žáky, jejich problémy, dále aby byl spravedlivý, slušný, důsledný při vynucování domluvených pravidel, nehovořil špatně o svých žácích ani kolezích a nepodporoval nevraživost v kolektivu žáků, používal humor (Lupenkova, 2006).

### 1.3.4 Vybraná další členění autority

Dále je možné autoritu podle různých kritérií (sociálních, genetických apod.) členit na:

- **skutečnou a zdánlivou** – skutečná spočívá v respektování nositele autority ze strany jejich příjemců a vyznačuje se jejich vstřícností k vykonávání pokynů takového nositele, uplatňování této autority se vyznačuje trvalostí a soudržností i v krizových situacích; zdánlivá autorita vyplývá z projevů nedůvěry příjemců takové autority vůči jejímu nositeli, projevuje se pak neochotou příjemců podvolit se příjemci autority a

spolupracovat s ním; ač je navenek autorita nositele respektována, v náročné situaci vztah založený na takové autoritě selhává (Vališová, 2007)

- **přirozenou a získanou** - někteří autoři přirozenou autoritu ztotožňují s autoritou neformální (Kolář a kol., 2012, s. 20; Křováčková a kol., 2014), Vališová (2007) vidí východiska přirozené autority v nenucenosti, osobnostních rysech nebo profesních dovednostech nositele; základy získané/utvářené autority pak spatřuje ve výchově a individuálním cílevědomém úsilí člověka, v průběhu jeho činností, přičemž staví na autoritě přirozené, kterou může ovlivnit nebo omezit
- **vynucenou** – o vynucené autoritě hovoří například Křováčková (2014), která ji odlišuje od přirozené/neformální i formální autority a považuje ji za samostatný typ, jenž je zvláště ve škole z dlouhodobého hlediska neudržitelný, jelikož je založen na agresi, stejně jako restrikce, tj. je udržován skrze příkazy, zákazy nebo dokonce výhrůžky, které mohou ve školním prostředí dostávat podobu nečekaných testů, zvyšování hlasu, popřípadě úkolů navíc jako trestu; pokud jde o motivaci žáků ke studiu nebo k pozitivní změně chování, pak nedosahuje takové úspěšnosti, jako autorita neformální/přirozená a je často v úzkém vztahu s autoritou zdánlivou (viz výše)
- **osobní a úřední** - Brugger (2006) o osobní autoritě hovoří v případě, že se jedná o přitakání či souhlas příjemce s nositelem této autority odvozený pouze od osobnostní převahy nositele autority (podle zkušeností, vědění, schopností, charakteru), její uplatňování pak nikterak nezavazuje a zůstává na úrovni rady. Pokud jde o osobní autoritu učitele, tak tu podle Pettyho (2013) připisují učitelé žáci až po určité době, přičemž ji nazývají druhou fází vývoje vztahů učitel-žák. V podstatě se v jeho pojetí jedná o synonymum pro neformální autoritu, která by měla postupně nahradit v první fázi uplatňovanou autoritu formální. Petty se shoduje s Bruggerem v tom, že se jedná o autoritu úzce spjatou s osobností učitele. Úřední autorita (také poziční či statutární, popřípadě i funkční) spočívá na oprávnění nezávislém na některé z osobnostních vlastností nositele, kategorické výzvy (rozkaz, příkaz, zákaz) jsou v rámci oprávnění závazné a motivací nejčastěji bývá strach z trestu nebo provinění se vůči cizí moci, popřípadě proti vlastnímu svědomí; úřední autorita spočívající na oprávnění je obvykle založena na nutnosti usměrňovat jednání lidí, náležejících ke společenskému útvaru, účinně vzhledem k cílům dané společnosti (rodiny, státu, církve aj.) a liší se podle typu daného společenství. Brugger při tom vyzdvihuje nezbytnost konkrétní vůdčí autority realizovat i tam, kde jsou základní nebo obecné vůdčí směry jednání



určovány všemi příslušníky společenství přímo nebo prostřednictvím zástupců. Kdo a jak ji má požívat a vykonávat závisí na organizačních formách daného společenského útvaru,

- **výchovnou** – Brugger o ní hovoří jako o zvláštním druhu autority, který má za úkol nahrazovat chybějící rozum dítěte a dospívajícího do nutné míry, což z této autority činí bytostný doplněk rozvíjejícího se rozumu, který s přibývajícím rozumem ztrácí svou potřebnost; jejím formálním cílem je pravá a uznaná dospělost, obsahem je pak pomoc dítěti v dospívání, aby se mohlo v organicky rostoucí míře vyrovnávat s okruhem osobních a sociálních povinností, kterém od něj očekává společnost (Brugger, 2006, s. 76)
- **statutární** (poziční) - podle různých výkladů v mnoha faktorech odpovídá autoritě formální (Kolář a kol. 2012, s. 20) a může být zařazena do vyšší kategorie autority **sociální**, znamená podle Vališové (2007) míru vlivu, kterou jednotlivec získává díky svému postavení v systému organizace, jde podle ní o oficiálně a úředně předaný stupeň vlivu, což je rovněž v souladu s Bruggerovou úřední autoritou; jako blízce příbuznou úřední a statutární je pak možné označit autoritu funkční
- **charismatickou** - vyplývá z osobnosti, která musí být k úspěšnosti jejího uplatňování silná a energická, obvykle se jedná o osobu s výjimečnými a pro mnohé přitažlivými rysy a vlastnostmi (např. vůdčími), která strhává svým působivým, přesvědčivým a sebevědomým projevem; takovou autoritu, pokud není spojena s taktem a laskavostí a hlavně s dalšími druhy autority, je pak těžké udržet, jelikož „saturace“ očekávání a potřeb ze strany příjemců této autority může být časem vyčerpána; dále jak upozorňuje například Kratochvíl (1995), často může v případě charismatické autority hrozit zneužití v případě jejího slepého následování příjemci, a to včetně svévole jejího nositele
- **odbornou** (profesionální) – tato již zmíněná autorita je budována v průběhu vzdělávání jedince, tj. na základě získaných znalostí a dovedností, přičemž je jedním ze základních kamenů neformální autority učitele
- **morální či mravní** – je podle Vališové (2007) budována na základě odpovědného a poctivého vztahu k sobě samému, lidem kolem nás a ke světu jako takovému; vybudování této autority plyne ze silné zásadové osobnosti, která je mravně bezúhonná a ve svých projevech a postojích pevná.



Obrázek č. 2 – Globální autorita učitele a její tři dimenze (Vališová, 2007, s. 448)

Vališová (2007) v souladu s Weberem hovoří o tom, že žádný z typů autority neexistuje sám o sobě, je nutné „nacházet míru vztahů mezi jednotlivými druhy autorit“ (Vališová, 2007, s. 448). V edukaci je podle Vališové zvláště nutné se snažit o vyváženost uplatňování autority, a to ve třech jejích dimenzích (statutární, odborné a osobní – viz obrázek č. 2). Bendl a Šaroch (2015a) v tomto ohledu hovoří o vhodné kombinaci druhů autority. „Jelikož je autorita vztahová záležitost, může být jeden učitel pro jednoho žáka autoritou např. ve smyslu poskytování ochrany a bezpečí, pro jiného žáka zase autoritou ve smyslu mravního vzoru a pro dalšího žáka jak autoritou ve smyslu člověka, kterému jsem ochoten se svými problémy, tak člověka, kterého si váží kvůli jeho odborným znalostem a profesionalitě“ (Bendl, Šaroch, 2015a, s. 12). Vališová pro takovou kombinaci, která je situačně a časově podmíněná používá pojem Krona **globální autorita** (Vališová, 2007, s. 448). V kapitole věnované východiskům budování autority budeme do značné míry ze tří dimenzí autority učitele vycházet.

#### 1.4 Dilemata spjatá s autoritou učitele

Při zpětném pohledu na předchozí kapitoly je možné konstatovat, že ve snaze o vymezení a kategorizaci autority dochází v kolokacích s tímto pojmem v mnoha případech k užívání takových výrazů, které jsou záměrně dávány do vzájemného protikladu (formální vs. neformální, přirozená vs. získaná, deontická vs. epistemická, pravá vs. nepravá, autoritativní vs. autoritářská apod.). Důvodem pro tuto bipolaritu může být to, o čem jsme již hovořili, a

sice že je autorita jako fenomén velmi složitě uchopitelná, jelikož „jako taková sama o sobě neexistuje, ale projevuje se pouze ve vztahu“ (Bendl, Šaroch, 2015a, s. 12). V případě edukace pak hovoříme o vztazích mezi činiteli výchovy (Jůva, 1999, s. 59), tj. nejčastěji mezi učitelem a žákem nebo žáky, popřípadě učitelem a ostatními učiteli, respektive rodiči atd. Zvláště při budování a uplatňování autority učitele ve vztazích se žákem nebo žáky pak dochází k tomu, že je učitel velmi často stavěn před náročnou volbu mezi dvěma na první pohled protichůdnými možnostmi, tedy jinými slovy dilematy (Bendl, Šaroch, 2015c). Patří sem například to, zda chce učitel být za každou cenu pedantem nebo naopak ukázat, že je ochoten přistoupit na jistou dohodu se vzdělávanými; zůstat chladným a držet si odstup, nebo o své svěřence projevovat zájem; zda trvat či netrvat na vštěpování určitých společenských a morálních názorů a postojů, které se buď neshodují s jeho vlastními, nebo podle jeho názoru neodpovídají potřebám vychovávaných apod. Každý učitel pak o těchto otázkách smýšlí poněkud jiným způsobem, což je vždy spojeno s jeho vybudovanými postoji, osobnostními rysy, odbornými znalostmi a dovednostmi, interakčními styly, institucionálními podmínkami, klimatem ve třídě, věkem vychovávaných, kulturně-společenskými, časovými a mnoha dalšími okolnostmi. Při promýšlení otázek spojených s autoritou nejde tedy zdaleka jen o světónázor a odbornost učitele, ale z jeho role vyplývá mnoho povinností spojených s „autoritou tzv. běžného školního provozu“ (Bendl, Šaroch, 2015c), kdy má za úkol udržet kázeň a bezpečné prostředí pro všechny své svěřence. Navíc tím, že učitel většinou pracuje s celou skupinou žáků, je nucen se vztahovat k jednotlivci i ke kolektivu, což pochopitelně rozsah potenciálních dilemat ještě zvyšuje.

Podle Finka (1978) se každá reflektovaná výchova musí právě v dilematech pohybovat. Hovoří například o objektivních požadavcích výchovy na straně jedné, a subjektivních podmínkách a předpokladech na straně druhé, dalším dilematem je podle něj akceptace daného kontra požadovaná otevřenost vůči světu, jiným lidem a hodnotám (viz také Dewey, 1959 aj.).

Takových dilemat učitele při uplatňování autority je pak celá řada. O jednom z největších jsme hovořili již v kapitole 1.2.2.1, což je otázka přijetí a míra uplatňování legitimní moci vůči žákům související s otázkou prosazování zájmů společnosti, tj. aby škola, potažmo učitel vzal do rukou „přidělené“ pravomoci a připravil děti a mládež k vykonávání základních společenských rolí (občana apod.). Jde v podstatě o dvě již zmíněná zásadní dilemata, tj. jak dalece upřednostňovat zájmy společnosti, která to od učitele očekává, nad zájmy vychovávaného jednotlivce, respektive nakolik, kdy a za jakých podmínek uplatňovat

formální a neformální autoritu. Vališová (2011) k tomuto říká, že „dnes nemůžeme vystačit pouze s autoritou založenou na partnerském vztahu mezi vychovávajícím a vychovávaným, na jednostranném respektování potřeb a přání dítěte či dospívajících, na pouhém vysvětlování a smysluplných výzvách. Ve vhodné kombinaci formální a neformální autority vidíme optimální cestu ke zdravému rozvoji osobnosti studenta, k pozitivnímu vývoji jeho charakteru, mravnosti, odpovědnosti a vnitřní ukázněnosti“ (Vališová, 2013. s. 39). Petty považuje formální autoritu za první stupeň při budování osobního vztahu učitele se žáky v nové třídě. Zdůrazňuje nutnost ji uplatňovat a dát žákům najevo, že je legitimní a nezbytná, mají-li se opravdu něčemu naučit. Nicméně po zvládnutí formální autority by na základě pedagogických schopností a osobnosti měl učitel získat úctu žáků. Zvolna by pak podle Pettyho mělo dojít k přechodu k uplatňování osobní (neformální) autority, což považuje za druhou fázi vztahů učitel-žák. „Zdrojem učitelovy moci se stane touha žáků vyhovět jeho požadavkům a vytvářet si vlastní představu o sobě prostřednictvím jeho uznání – učitel si vytvořil „osobní autoritu“ (Petty, 2013, s. 106).

Při vymezení dalších dilemat spjatých s autoritou ve výchově a vzdělávání vycházíme z pojednání o tomto fenoménu Bendla a Šaroča (2015c).

#### **1.4.1 Být (pro žáky) autoritou nyní nebo až (hlavně) v budoucnosti**

Toto na první pohled poněkud paradoxní dilema se úzce vztahuje k výše zmíněným druhům autority. Autorita učitele se asi nejčastěji spojuje s kázní žáků, tj. s tím, zda žáci učitele poslouchají, zda v jeho hodinách či přítomnosti panuje klid a pořádek. Učitel však může stát před dilematem, zda má být pro žáky momentální autoritou ve výše uvedeném smyslu, tj. „autoritou běžného školního provozu“, kterou spojujeme s kázní žáků, nebo zda má obětovat dosahování (vynucování) kázně a pořádku na oltář budoucnosti a vsadit na to, že si žáci v budoucnu (po opuštění školy) uvědomí, že jeho tolerantní, laskavý a demokratický přístup k žákům byl něčím, čím by se ve svém životě chtěli řídit. Žáci se tak mohou ve zralém věku řídit tím, co dříve na učiteli odsuzovali a považovali za jeho slabost. Učitel se pro ně může stát modelem správného chování až po letech, kdy už fakticky není fyzicky v kontaktu se svými žáky, ale jeho vliv se přesto začíná projevovat. Navíc se tu nabízí otázka, zda se učitel nestane neformální/přirozenou autoritou ještě dříve právě pro to, že z vlastní vůle uplatňuje formální autoritou jen v omezené, nezbytně nutné míře a čím dál více se o autoritu se svými žáky dělí.

#### **1.4.2 Být autoritou „běžného školního provozu“ nebo morální autoritou**

O tomto dilematu jsme se již částečně zmínili v rámci prvního dilematu. Jde o otázku, zda má učitel jako součást své role upřednostňovat zajišťování klidu a pořádku pomocí rázného, přísného a důsledného vyžadování dodržování pravidel chování, nebo zdá má spíše usilovat o to být pro žáky morální autoritou, která je založena na mírnosti, laskavosti a toleranci. Jinými slovy, má učitel více vystupovat v roli „autority běžného školního provozu“, tj. strážce pořádku, který dbá zejména na dodržování pravidel chování a stará se o klid a pořádek ve škole a z něhož mají žáci do určité míry také strach („vítr“), nebo má učitel více vystupovat v roli morálního vzoru, příkladu mravnosti a ušlechtilosti?

#### **1.4.3 Být více v kontaktu s žáky nebo méně**

Další dilema je spojeno s tím, co Kodžaspirová (2005) nazývá autoritou odstup. Jak velký odstup si má učitel od žáků zachovávat, aby jasně vymezil hranici mezi rolí učitele a rolí žáka a aby žáci, po té, co ho blíže poznají, o něm neztratili ideál. Čím více jsme s druhými v kontaktu, tím více jim odhalujeme své chyby a slabosti. Chce-li být učitel pro své žáky vzorem, je otázka, do jaké míry má být vůči svým žákům otevřený, zda se jim má svěřovat se svými starostmi a jestli jim má dát nahlédnout do svého soukromí. Učitel tedy musí neustále zvažovat, jestli nemůže žákům svým příliš častým kontaktem s nimi jako učitel zevšednět, respektive zda se vyhýbáním kontaktu s nimi autoritu neztrácí.

#### **1.4.4 Přiznat nebo nepřiznat své slabé stránky**

S výše uvedeným dilematem je svým způsobem propojeno dilema, zda má učitel před žáky zamlčovat něco, co by mohlo snižovat jeho autoritu, popř. zda se má před žáky dělat lepším, než ve skutečnosti je. Učitel, který vede žáky k tomu, aby neužívali návykové látky tak může stát před dilematem, zda žákům přiznat, že kdysi také kouřil marihuanu, že se ve svém životě několikrát opil apod. Ocení žáci jeho upřímnost a on svou autoritu ještě posílí, nebo upřímnou zpovědí jeho autorita utrpí? Učitelem, který chce být pro své žáky vzorem, může navíc řešit dilema, které se týká vylepšování jeho obrazu v očích žáků. V tomto případě nejde o to něco zamlčet nebo nepřiznat, ale o snahu přijít před žáky s něčím, co mu umožní stát se v jejich očích idolem, hrdinou. Bendl a Šaroch (2015c) dávají jako příklad scénku z filmu Jana Svěráka „Obecná škola“, kdy učitel Igor Hnízdo, který je pro žáky velkou a nezpochybnitelnou autoritou vypráví žákům své smyšlené zážitky z války, z nichž vychází jako odvážný muž a hrdina. Když však se svými žáky narazí na pancéřovou pěst, zdráhá se

tuto zbraň zneškodnit a hodlá přivolat pomoc. Když dosud nepoužitou zbraň zneškodní na první pohled ne–autorita „Trand’ák“, otec jednoho z chlapců, kteří svého učitele obdivují daleko více než své rodiče, položí panu učiteli, o kterém jeho syn doma denně básní, jednoduchou otázku. Jelikož má po zkušenosti s učitelovou ne–likvidací zbraně pochybnosti o jeho hrdinství ve válce, řekne mu, že se mu nechce věřit, že by učitel všechno to, co říká dětem ve škole, opravdu za války prožil. Učitel Hnízdo mu po chvíli přemýšlení odpoví: „*Chci, aby měli příklad.*“ Jinými slovy, učitel–autorita neříká svým žákům pravdu z toho důvodu, aby se pro ně mohl stát vzorem hodným následování, autoritou, ke které se mohou vztahovat, příkladem, který se budou snažit napodobovat. I zde se pak nabízí mnoho souvisejících otázek. Například, zda je na tom lépe učitel, který se rozhodne tak zvaně „mlžít“, jelikož nechce přiznat neznalost určitého faktu nebo jeho souvislostí a vyhne se buď odpovědi s tím, že bude předmětná látka probírána jindy, nebo se mu tuto informaci podaří získat v průběhu bezprostředně navazující komunikace od jiných studentů s tím, že si posléze znalosti v této věci doplní, nežli ten, který uzná, že danou vědomost nemá a navrhne, že ji bude hledat společně se studenty, případně si ji doplní a příště přednese. Pokud je to jednotlivá situace, pak se dá předpokládat, že v případě přiznání učitel neztratí mnoho ze své autority a nepřestane být vzorem, dokonce ji tímto může posílit, ale to záleží na velkém množství okolností, počínaje věkem žáků, stávajících vztahem mezi učitelem a žáky apod. Další možnost je pochopitelně ta, že učitel využije svou autoritu a zadá tazateli za úkol tuto informaci zjistit a na další hodině přednést, a současně se tváří, že problematiku velmi dobře zná. Pokud však tento učitel strategii „najděte si to“ používá často, pak žáci mohou brzy pochopit, že vše spíše tkví v neznalosti učitele a ztráta jeho autority je pak téměř jistou záležitostí. Takové zastírací „manévry“ jako součást jednání učitele se pak mohou stát součástí tzv. skrytého kurikula (více viz Průcha, 2002a; Maňák, 2003 apod.), což je pro budování morální profilu žáka ze strany učitele přinejmenším problematické. Ani zde ovšem nelze říci, že je dopad této odhalené strategie učitele pro žáka čistě negativní zkušeností, jelikož se žák velmi pravděpodobně s podobným „eticky zavrženíhodným“ jednáním ve světě dospělých mnohokrát setká.

#### **1.4.5 Zjednat si autoritu nebo sjednat si autoritu**

Toto dilema je spojeno s krásou jazyka, v důsledku čehož lze změnou jednoho písmena ve slově posunout jeho význam do dilematické roviny. V současné době se v anglosaské a angloamerické odborné literatuře objevuje termín „sharing authority“, tj. sdílená autorita (Stepanek, 2000, s. 27). Slovní spojení vyjadřuje snahu škol a učitelů umožnit žákům podílet

se na podobě školy a školní výuky, tj. sdílet spolu se žáky určitou míru vlivu na organizaci školního života. Někteří autoři (Metz, 1978; Pace, Hemmings, 2007) hovoří o tom, že dnešní učitel de facto musí se žáky o své autoritě vyjednávat. Tím se dostáváme k dilematu, které lze vyjádřit následujícími otázkami. Má si učitel autoritu sjednávat, nebo zjednávat? Jinými slovy, má učitel dospět k tomu, aby ho žáci poslouchali a respektovali pomocí přísnosti a nátlaku, nebo má o svém vlivu na žáky a oblastech, v nichž ho budou respektovat vyjednávat? Má svou autoritu jednoduše a důsledně prosazovat, nebo si ji má zajistit přátelským, otevřeným a demokratickým přístupem k žákům a diskusemi s žáky o vhodné míře jeho vlivu a zasahování do školního života? Má si učitel zjednat okamžitý klid a pořádek, nebo si má sjednat ve vztahu s žáky trvalejší a dlouhodobější respekt?

#### **1.4.6 Přijmout roli autority nebo se jí vzdát**

Těžko bychom asi hledali učitele, který by nechtěl mít u žáků autoritu, resp. by a priori odmítal být pro žáky autoritou. Na druhou stranu učitel, který zjistí, že je pro žáky autoritou a uvědomí si, že žáci k němu vzhlížejí, snaží se být jako on, svěřují se mu, žádají jej o radu, hledají u něj zastání, spoléhají na něj a doslova se k němu upínají, může mít problém se s touto rolí vyrovnat. Učitel, který nechce žáky zklamat, se může potom začít hlídat, aby nedal žákům špatný příklad, aby nevybočil ze své role, v důsledku čehož se může začít chovat nepřírozeně. V zásadě jde o to, jestli učitel dokáže unést zodpovědnost, které je spjata s přijetím role autority. Učitel může tuto zodpovědnost vnímat jako zátěž a může začít váhat nad tím, jestli se dokáže s touto rolí vyrovnat a jestli by pro něho nebylo lepší, tj. méně zatěžující oslabit svůj vliv (autoritu) na žáky.

#### **1.4.7 Vést žáky k přejímání názorů a postojů učitele nebo vést žáky k samostatnosti a autonomii**

Jiným dilematem spojeným s autoritou učitele je otázka, zda se má učitel radovat z toho, že žáci přebírají jeho názory a postoje, nebo má naopak svůj vliv na žáky postupně umenšovat a vést je k samostatnému myšlení a uvažování. Toto dilema je organicky spojeno s věkem žáků, kdy vliv učitele na děti je největší na počátku školní docházky, a pak přirozeně klesá. Nicméně existují učitelé, kteří se i u starších žáků těší takové důvěře (autoritě), že přemýšlejí o tom, jestli by neměli svůj vliv na žáky nějak oslabit. Na jednu stranu je pro učitele vyznamenáním, že má takový vliv na žáky, na druhou stranu zde hrozí nebezpečí, že se žáci naučí pouze přejímat názory druhých a nevyrostou z nich svobodné, sebevědomé a svobodné bytosti.

#### **1.4.8 Využívat autoritu jako pomoc žákům nebo ve svůj prospěch**

Učitel, který má u žáků autoritu může tuto situaci využívat ve prospěch žáků a být pro ně oporou (viz např. Gregory a kol., 2010). Z druhé strany zde hrozí nebezpečí, že učitel si v této roli začne libovat a začne ji využívat ve svůj prospěch, např. tak, že se začne při jednáních s rodiči zaštiťovat svoji autoritou u žáků, přestože v dané konkrétní věci nemá pravdu nebo se začne opájet pocitem moci nad žáky, který uspokojí jeho sociální potřebu být na piedestalu, být obdivován, uznáván a adorován. Diskutované dilema tedy může spočívat v napětí, zda mám jako učitel využívat své autority výhradně (nesobecky) ve prospěch žáků, nebo ve svůj prospěch. Využívání a zneužívání autority koresponduje s výše uvedenými Frommovými termíny racionální a iracionální autorita.

#### **1.4.9 Mít autoritu nebo být autoritou**

Toto dilema jsme již zmiňovali v předchozích podkapitolách ve spojitosti s obecným pojetím, definicí a kategorizací autority. Zatímco slovní spojení „mít autoritu“ a „být autoritou“ lidé běžně nerozlišují, resp. nespátřují mezi nimi rozdíl, zmiňovaný Fromm (2001) rozlišuje mezi modelem bytí a modelem vlastnění. Autorita v modu bytí spočívá podle autora jednak na individuální kompetenci k plnění určitých sociálních funkcí, jednak na vlastním základu osobnosti, která dosáhla vysokého stupně růstu a integrace (Fromm, 2001, s. 54). V případě autority modu vlastnění („mání“) již není kompetence podstatným prvkem autority, resp. autorita nabytá (získaná) na základě kompetence ustupuje autoritě založené na sociálním postavení, které lze získat díky loterii genů (král, monarcha), zločinu, včetně zrady a vraždy (diktátor), penězům utracených ve volbách, popř. prosté fotogeničnosti (politik – oligarcha) či vnějším znakům (uniforma, tituly), které nahrazují skutečnou (chybějící) kompetenci (Fromm, 2001, s. 55–56).

Pokud budeme spojení „mít autoritu“ chápat ve smyslu vlastnění donucovací moci, resp. vlivu, který je založen na strachu a sankcích (popř. strachu ze sankcí), a spojení „být autoritou“ ve smyslu oplývání úctou a vážností, tj. ve smyslu osoby, která se těší přirozenému respektu, úctě a vážnosti druhých lidí na základě svého vystupování (a kompetentnosti), potom můžeme jako učitelé stát před dilematem, jestli je lepší ve škole disponovat autoritou založenou na donucovací moci a usilovat o ni, nebo zda je lepší snažit se jít delší cestou a postupně se pro žáky stávat někým, z něhož „vyzařuje“ přirozený respekt či někým, kdo je osobností, která nepotřebuje donucovací prostředky k tomu, aby měla na druhé vliv.



Přestože by v tomto smyslu chtěla být většina učitelů pro žáky autoritou, nejedná se o jednoduché dilema, neboť stát se pro žáky autoritou je dlouhodobá záležitost, která se navíc nemusí učiteli nikdy podařit. Být, resp. stát se skutečnou osobností není nic jednoduchého a automatického. Mnohem jednodušší je vydat se kratší cestou a vynutit si alespoň u některých žáků určitou dávku respektu. Navíc, zejména na základních školách, není kolikrát vzhledem ke složení žáků prakticky reálné „vzdát se“ donucovací síly a uplatňovat ve zvýšené míře autoritu ve smyslu pravomoci, která je učiteli dána „ze zákona“.

#### **1.4.10 Usilovat jako nositel autority o to, abych byl svými žáky překonán nebo tomu bránit**

Poslední a značně paradoxní dilema je úzce spojeno s cílem učitele jako autority. Vzato do důsledků by měl každý učitel usilovat o to, aby byl svými žáky překonán, např. v oblasti znalostí, pomoci druhým, morálky, např. viz Brugger (2006) a jeho vymezení výchovné autority v předchozí podkapitole. Pokud je v určité oblasti učitel pro své žáky autoritou, mělo by mu záležet zároveň na tom, aby jednou jeho žáci byly v dané oblasti lepší a druhým prospěšnější. Obtížnost řešení tohoto dilematu spočívá v tom, že lidská společnost, zejména ta současná, je založena na výkonu, soutěži, soupeření, vzájemném porovnávání a konkurenci. Není proto pro dospělého člověka, v tomto případě učitele, jednoduché usilovat o to, aby byl překonán někým, kdo dosud zdaleka nedosahuje jeho kvalit, tj. jeho vlastním žákem.

#### **1.4.11 Shrnutí**

Je nutné zdůraznit, že na první pohled protichůdné otázky či úvahy se v rámci jednotlivých dilemat nemusejí automaticky vylučovat. Často se naopak mohou doplňovat. Jak již bylo vyjádřeno, je vždy nutné zohlednit kontext, ve kterém výchova a vzdělávání probíhají, cíle a obsah výchovy a vzdělávání, jakož i míru autority a podíl jejich jednotlivých složek v rámci výše uvedených dilemat a oblastí školního života, v nichž se autorita uplatňuje (Bendl, Šaroch, 2015c). Zařazením této podkapitoly jsme se pokusili o vztáhnutí vymezení a kategorizace pojmu autorita z předchozích kapitol ke konkrétním okolnostem jejího budování a uplatňování z hlediska vzdělavatele jako nositele autority, tj. dotkli jsme se východisek autority v edukaci, které rozebíráme v další kapitole se zaměřením na hlavní činitele výchovy a vzdělávání, jejich role, kompetence a interakci mezi nimi, což jsou hlavní zdroje zde zmíněných dilemat, respektive postojů k nim.

## 2 Východiska budování a uplatňování autority učitele

Způsob řešení jednotlivých dilemat zmíněných v předchozí kapitole, kterým každý učitel při své edukační činnosti dennodenně čelí, je podmíněn celou řadou okolností. Každý učitel je pochopitelně při přemýšlení o těchto otázkách zcela jedinečným, jelikož se řídí svými individuálně vybudovanými postoji, osobnostními rysy, odbornými znalostmi a dovednostmi, interakčními styly, zároveň pak musí brát v potaz specifické institucionální podmínky, klima ve třídě, věk vychovávaných, kulturně-společenské, časové a mnohé další okolnosti. Všechny uvedené podmínky je pak možné nazvat východisky budování a uplatňování autority. V této kapitole se pokusíme tato východiska zmapovat.

Tuto kapitolu teoretické části disertace věnujeme prvkům, které ovlivňují budování a uplatňování autority učitele. Pod označením východiska rozumíme veškeré vnitřní a vnější vlivy, respektive determinanty spjaté s učitelem a jeho rolí (viz např. Pařízek, 1996). Nejdříve se zaměříme na tzv. vnitřní determinanty, kam patří učitel, jeho role a „kompetence“, které zároveň tvoří jádro našeho empirického šetření. Po té hovoříme o žákovi s důrazem na jeho ontogenetický vývoj jako zásadní proměnnou, dále zmiňujeme celou řadu vnějších determinantů, jako je rodina, škola, pedagogické dokumenty a sociokulturní okolnosti. Poslední podkapitola se týká vzájemné interakce mezi učitelem a žákem, kterou někteří považují za nejdůležitější ze zmíněných východisek (Pace, Hemmings, 2006; Šikulová a kol., 2012; Petty, 2013; Manniová, 2013 aj.).

### 2.1 Učitel a jeho kompetence jako vnitřní determinanty autority

Je možné se setkat s celou řadou klasifikací pojmu kompetence učitele, a to jak v domácí, tak v zahraniční odborné literatuře (Petty, 2013; Kyriacou, 2007; Vališová, 2013; Vašutová, 2007; Spilková, 2004; Švec, 1998; Novotná, 2010). V materiálu Evropské komise *Supporting teacher competence development* je kompetence definována jako „komplexní propojení vědomostí, dovedností, přesvědčení, hodnot, postojů a tužeb, které vedou k efektivním činnostem a jednání“ (European Commission, 2013, s. 8). Vymezení tohoto pojmu v české pedagogice, kam byl relativně nedávno přejat z anglického (*competence*) ve významu způsobilost nebo schopnost, pak není zcela jednotné. Většinou je kompetence definována jako „soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být učitel vybaven, aby mohl efektivně vykonávat své povolání ... jsou to nejen kompetence (znalosti a dovednosti) vztahující se k obsahové složce výkonu profese (znalost předmětu), ale dnes jsou zdůrazněny zvláště komunikativní, řídicí, diagnostické aj. kompetence.“ (Průcha a kol., 2009, s. 104). Komplexní

a propracovanou definici profesní kompetence učitele nabízí Vašutová (2007, s. 28-29): „Profesní kompetence učitele vymezujeme jako otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápány celostně. Kompetence jsou konstruktem, který charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých vrstvách jeho činností a v jednotlivých pedagogických rolích. Definování struktury kompetencí má význam v profesionalizaci učitelů, jejich hodnocení i v profesní identitě.“ Jelikož se zaměřujeme zvláště na pohled studentů učitelství, tak je pro nás zajímavá také definice Nezvalové, která hovoří o pedagogické kompetenci jako o „cílových a komplexních oblastech rozvoje budoucího učitele, které vytvoří předpoklady pro jeho profesionální pedagogické myšlení a jednání“ (Nezvalová, 2003, s. 13).

Kompetence učitele jsou pojímány buď v užším smyslu jako výsledek vzdělávání učitele, nebo je možné je chápat v širším smyslu jako výše citovaná Vašutová nebo Spilková (2004), která hovoří o komplexní schopnosti či způsobilosti k úspěšnému vykonávání profese, jež zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty a osobnostní charakteristiky. V této disertační práci vycházíme z širšího pojetí, jež ve své kategorizaci kompetencí učitele, o kterých budeme hovořit v dalších podkapitolách, nabízí Švec (1998):

- **kompetence k vyučování a výchově** (diagnostická a interakční),
- **osobnostní kompetence** (sebepojetí a vztah k ostatním, empatie, zodpovědnost za profesní rozhodnutí, adaptace),
- **rozvíjející kompetence** (výzkumné, informační apod.).

Ve shodě s Vališovou (2013) pak rozdělujeme kompetence učitele podle následujících aspektů, které jsou stěžejní pro kompetence pedagogického pracovníka:

- **formování osobnosti pedagoga**
- **odbornost**
- **sociální kompetence**

Nejdříve však uvádíme stručné vymezení učitele a „znaků“ jeho role.

### **2.1.1 Učitel a jeho role**

Učitele jsme ve shodě s Jůvou (1999) již nazvali jedním z hlavních činitelů procesu výchovy a vzdělávání. Stejně se o učiteli vyjadřují například i Průcha a kol. (2009), kteří jej dále

charakterizují jako profesionálně kvalifikovaného pedagogického pracovníka, jenž „je spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky“ vzdělávacího procesu (Průcha a kol., 2009, s. 261). Vašutová (2007) pak dodává, že pro učitele je pracovním prostředím školní třída, respektive škola, kde se setkává jak se vzdělávanými, tak také s kolegy, rodiči, vedením školy a očekává se od něj, že zde bude plnit své pracovní povinnosti – vychovávat a vzdělávat žáky, studenty i dospělé. Vyučovací činnost pak podle Vašutové „spočívá ve zprostředkování učiva žákům. To znamená, že učitel všemi didaktickými prostředky působí na žáky tak, aby v organizované formě – tj. vyučování – inicioval a podporoval jejich učení a rozvíjel prostřednictvím učiva jejich osobnost v rovině kognitivní, sociálně afektivní a senzomotorické“ (Vašutová, 2007, s. 23). V rámci vyučovací činnosti by měl učitel transformovat poznatky do učiva, toto sdílet, řídit učební činnosti žáků, hodnotit procesy a výsledky učení, provádět sebereflexi a korigovat své strategie. Holeček (2014) hovoří o dvou základních funkcích učitele. **Vychovávat**, tj. formovat osobnost svěřenců, spoluutvářet jejich charakter, vůli, postoje, hodnoty, zájmy, seberegulační vlastnosti, temperament, což předpokládá, že takový člověk zná dobře psychiku žáka a umí používat pedagogicko-psychologické poznatky. **Vyučovat, vzdělávat**, tj. utvářet klíčové kompetence, řídit osvojování vědomostí, dovedností a návyků, k čemuž je třeba znát nejen svůj obor (být odborníkem), ale zároveň jej umět jako dobrý pedagog a didaktik vysvětlit (Holeček, 2014, s. 13). Tato vymezení učitele nicméně vycházejí spíše ze „středního proudu“ současného školství. Zvláště v souvislosti s rozvojem konstruktivistického pojetí edukace a pochopitelně i vlivem alternativních škol se význam pojmu učitel neustále mění, respektive rozšiřuje a upravuje. Jak říká například Petty (2013), záleží na míře kontroly učitele a uvádí pojem instruktor ve standardním pojetí role učitele a facilitátor jako zprostředkovatel sebevzdělávání žáků, kteří přebírají kontrolu nad svým učením (více viz Petty, 2013, s. 138-141). Nicméně i Petty upřednostňuje propojení těchto dvou rolí, kdy se o vůdčí roli učitelé a žáci dělí.

K vymezení role učitele používáme pojetí Vašutové (2007), ve kterém hovoří o třech základních činnostech, jež utvářejí profesi učitele:

- **projektování** – systémové promyšlení vyučování a vyjádření vzdělávacích záměrů, předpoklad průběhu pedagogických dějů, příprava vyučovacích strategií v konkrétních podmínkách; výsledkem je tematický plán a příprava na vyučovací hodinu, která je v souladu se školním vzdělávacím programem (nadále ŠVP); v přípravě pak učitel zohledňuje cíle, výběr učiva, předchozí didaktickou analýzu, volí metody, typ zpětné

vazby a hodnocení, promýšlí učební činnosti a úlohy a instrukce pro samostatnou práci žáků, rozhoduje o čase a rozvržení hodiny,

- **vyučování** – praktická realizace projektu ve formě interakce učitel-žáci; interakce nastává mezi dvěma navzájem se ovlivňujícími subjekty, tj. učitele (reprezentujícího pojetí vyučování) a žáků (s různou motivací, očekáváními a stylem učení), nejčastěji v prostředí školní třídy, v určité struktuře sociálních vztahů ve třídě, s určitým způsobem řízení učebních činností a komunikace za využití didaktických prostředků,
- **hodnocení** – konečná etapa vyučovací činnosti učitele založená na zpětné vazbě pro aktéry vyučování, tj. učitele a žáky. Žáci jsou posuzováni za dosažené výsledky svého učení, učitel hodnotí splnění cílů vyučování.

Vašutová (2007) dále uvádí **vedení třídy** (třídní management) a výchovnou práci, které zabírají čím dál větší podíl pedagogické práce učitele, jelikož jsou spojené se stále náročnějšími činnostmi souvisejícími s měnící se žákovskou populací, systémem hodnot a způsobem života společnosti. Učitelé se proto dnes potýkají s rostoucím zpochybňováním autority (více o krizi autority viz Arendtová, 1994; Vališová, 2013), nekázní, zhoršujícími se vztahy mezi vrstevníky, šikanou, agresivitou, nezájmem o vzdělávání, specifickou ostře se vymezující subkulturou mladších generací apod. K doplňkovým činnostem učitelů pak patří **konzultační činnost** (informativní, diagnostické, poradenské rozhovory se žáky mimo vyučování), **koncepční činnost** (projektování, tvorba a prosazování školního kurikula na všech úrovních školy), **administrativní činnost** (agenda, korespondence, zprávy, podklady apod.), **operativní činnost** (dozory, suplování, porady, výlety, soutěže), **sebevzdělávání, styk s veřejností**.

Z uvedených činností pak vyplývají následující role učitele (Vašutová, 2007, s. 68-69):

- **poskytovatel poznatků a zkušeností** (prostřednictvím procesu výuky)
- **poradce a podporovatel** (průvodce učení žáků, supervizor jejich chování a jednání, poradce při řešení učebních problémů žáků, facilitátor)
- **projektant a tvůrce** (tvoří kurikulární a výukové projekty, koncepce vyučování, osobité strategie vyučování, materiály, pomůcky, konstruuje učební aktivity a úlohy pro žáky apod.)
- **diagnostik a klinik** (diagnostikuje vzdělávací potřeby a zájmy žáků a styly učení, odhaluje potíže a jejich zdroje, odhaluje sociálně patologické projevy žáků,

komunikuje se žáky, s rodiči o edukačních záležitostech, proaktivně rozhoduje a interaktivně reaguje ve třídě, intervnuje)

- **reflektivní hodnotitel** (posuzuje výsledky učení žáků a změny v osobnosti, je hodnotitelem kurikula a výuky, reflektuje proměny vzdělávacího kontextu v pedagogické práci, reflektuje svou výuku žáky a dalšími subjekty, reflektuje sebe sama)
- **třídní a školní manažer** (vede třídu, ovlivňuje sociální vztahy uvnitř a vně třídy, organizuje vyučování a akce mimo vyučování, spolupracuje se sociálními partnery, spravuje vybavení školy, vede agendu žáků apod.)
- **socializační a kultivační model** (zosobňuje model hodnot, poskytuje vzorec kultivovaného a etického chování a mezilidských vztahů; v odborném vzdělávání se stává modelem budoucí profese)

V předchozích kapitolách jsme poukázali na to, že je pro učitele důležité najít způsob, jak dosáhnout toho, aby s ním jeho žáci spolupracovali, tj. aby si vybudoval a byl schopen uplatňovat takovou autoritu, která by mu umožnila vykonávat veškerou výše uvedenou profesní činnost se všemi jejími povinnostmi a záležitostmi, a dosáhnout tak cílů edukace, tj. těch, které mu prostřednictvím pedagogických dokumentů ukládá společnost, respektive si je stanovuje při projektování své činnosti a v přípravách on sám. Rovněž jsme již hovořili o tom, že by se měl snažit o vybudování takové autority, která by vycházela z jeho odbornosti, osobnostních rysů, zájmu o žáky, interakce s nimi, tj. snažit se získat a uplatňovat u svých svěřenců neformální/přirozenou autoritu a nezakládat svou činnost v roli učitele jen na propůjčené pozici a pravomocích vycházejících z ní. Jaké předpoklady tedy musí učitel mít, aby vše výše zmíněné zvládnul?

Jednu kategorizaci, která výborně vystihuje obsah následujících kapitol, nabízí Svobodová (2005), která místo o východiscích nebo předpokladech hovoří o tzv. způsobilostech (jinými slovy kompetencích) učitele potřebných k budování autority. Tyto kategorie pak potvrzují výsledky výzkumu mezi žáky, vedeném metodou písemným prací na téma můj nejlepší a nejhorší učitel, které poskytl Pařízek (1996).

**Odborná způsobilost učitele**, kterou Svobodová považuje za nezbytnou podmínku k tomu, aby učitel autoritu u žáků byl schopen vybudovat. Učitel musí získat dostatečné znalosti ve svém oboru, které mu poskytnou potřebný přehled. U většiny předmětů pak platí, že učitel nesmí přestat se sebevzděláváním, jelikož jeho vědomosti zastarávají a potřebují být neustále

aktualizovány, aby mohl odpovídat na otázky žáků o nových výsledcích a objevech vědy a techniky. Pařízek (1996) tento prvek označuje – „Jak učitel zná svůj předmět“. Žáci se v některých případech shodují, že spíše respektují učitele, který neumí příliš dobře učit, než někoho, koho přistihují při neznalostech předmětu.

**Pedagogická způsobilost učitele** (pedagogické mistrovství), kam patří takové profesní vědomosti a dovednosti, které dělají učitele učitelem. Záleží na tom, jak se učitel na výuku připravuje, jak si rozvrhuje učivo, organizuje vyučování, jak prezentuje a vysvětluje učební látku, jak vede žáky k jejímu osvojení, zda je schopen svým výkladem zaujmout a udržet jejich pozornost, dále jak žáky hodnotí, jak se vůči nim chová a řeší konflikty, jak se vyjadřuje (jak se žáky komunikuje verbálně i neverbálně), tj. na jaký styl interakce upřednostňuje apod. Pařízek (1996) označuje tento předpoklad jako – „Jaké má učitel pedagogické dovednosti“. Žáci velmi záhy zjišťují, jak se učitel připravuje na vyučování, jaký je organizátor, jak umí učivo vyložit a přiblížit, zda udrží kázeň, nakolik je spravedlivý při hodnocení. Patří sem i výše zmíněné uspořádání učiva, srozumitelnost výkladu, odpovídající tempo apod. Za jednoho z nejhorších je označován učitel, který svůj obor ovládá na „vědecké“ úrovni, ale vůbec neumí učit.

**Vztah učitele k žákům**, který jsou schopni velmi rychle identifikovat, tj. zda je vztah učitele k nim kladný, respektive nakolik učitel o ně projevuje zájem a pociťují tudíž, že mu na nich záleží, nebo zda je k nim učitel spíše lhostejný či dokonce negativně zaujatý. Pařízek (1996) toto východisko nazývá – „Jaký je vztah učitele k předmětu a žákům“. Do hodnocení se promítla potřeba jistoty a spravedlnosti ze strany žáků a ti proto oceňovali přiměřenou náročnost, spravedlivé hodnocení, taktnost a přívětivost. Naopak odmítali zastrašování i přílišnou toleranci.

**Vztah učitele k vlastnímu předmětu**, přičemž pozitivní vztah učitele k vlastnímu předmětu je podmínkou nejen pro to, aby učitel byl schopen vzbudit u žáků zájem a motivovat je k učení, a tak jim umožnit, aby se učili efektivně, ale je také jedním z předpokladů pro vybudování neformální autority učitele u žáků. V tomto případě byla tato položka ve výzkumu, o kterém pojednává Pařízek (1996) spojena a je uvedena u předchozího bodu.

**Vlastnosti učitele včetně osobnostních rysů**, mezi kterými podle Svobodové (2005) žáci v souvislosti s autoritou učitele nejčastěji uvádějí spravedlivost (objektivnost), pravdomluvnost, čestnost, důslednost, otevřenost, transparentnost jednání, dodržování pravidel zavedených buď explicitně, nebo zvykově v jeho interakci se žáky, čestnost,

sebeovládání, klidné vystupování, určitá míra tolerance (přílišnou toleranci však žáci odsuzují) a přiměřená náročnost (žáci rovněž příliš neocení, má-li na ně učitel nízké nebo příliš vysoké nároky). Žáci odmítají učitele nervózní, nejisté, málo sebevědomé, bezradné, vznětlivé, protekcionářské, zbabělé (před nadřízenými, před rodiči, před žáky) a ty, kteří se je snaží zastrašovat. Zde Pařízek (1996) při vyhodnocení výzkumu rozlišuje dva prvky: „Jaké jsou osobní vlastnosti učitele“, kdy se v charakteristikách učitelů objevovaly kladné vlastnosti jako pravdomluvnost, čestnost, upřímnost, skromnost, rozhodnost, důslednost, trpělivost, sebeovládání a klidné vystupování. Výčet těchto vlastností Pařízek připisuje k tomu, že autorita předpokládá důvěru k učiteli. Žáci naopak odmítají vlastnosti, o kterých výše hovoří Svobodová (2005). Druhým prvkem je – „Jaké má učitel **vystupování**“. Zde žáci oceňovali pečlivou úpravu zevnějšku, příjemné zabarvení hlasu, vhodný oděv, pohyby po třídě a způsob jednání. Naopak jim vadil špatný klas, nevkusné oblékání, špatná výslovnost apod.

Pařízek (1996) ještě doplňuje prvek, který u Svobodové (2005) chybí, a sice – „Jaké je **veřejné uznání** učitele“. Žáci oceňovali to, jakému se těší respektu v obci, kolektivu, širší společnosti, respektive čeho dosáhl třeba i v jiném oboru, nebo při vykonávání jiné činnosti.

„Po všech těchto stránkách učitelé získávají nebo ztrácejí autoritu. Rozbor žákovských prací však ukázal, že se obraz nejlepšího učitele neseštal pouze z kladných vlastností ve všech bodech. Objevil se i obraz nejlepšího učitele, který měl některé vlastnosti záporné. Ty mu jeho žáci odpustili, pokud byly vyváženy jinými rysy. Naopak u „nejhorších učitelů“ byly oceněny některé jejich kladné vlastnosti. Ukázalo se, že žáci přijímají nebo odmítají svého učitele po všech jeho stránkách, a že se tedy nemůže prezentovat jen po některých, třeba jen jako didaktik“ (Pařízek, 1996, s. 73).

Vlastnosti učitele a rysy jeho osobnosti, jak jsme mohli vidět na předchozích příkladech, hrají i podle názoru žáků důležitou roli při budování jeho autority. Kohoutek (2009) přímo říká, že jsou to právě mnohé vlastnosti učitele, které mají vliv na úspěch nebo neúspěch jeho působení, jelikož buď usnadňují, nebo ztěžují plnění jeho hlavních úkolů. Hanušová (cit. podle Kohoutek, 2009) pak považuje osobnost učitele za jeden z nejmocnějších nástrojů ovlivňování žáků, dokonce působivější než zvolené pedagogické metody, prostředky a techniky. Na tento prvek se zaměříme v následující podkapitole.



### 2.1.2 Osobnostní vlastnosti (kompetence) učitele

Helus (2011) vymezuje osobnost jako individualitu, tedy jedinečnou lidskou bytost, s důrazem:

- na **vlastnosti**, které ji charakterizují;
- na **já**, respektive sebepojetí, které je jejím prožívajícím a akčním jádrem.

Termínem **vlastnosti** pak označuje ty složky osobnosti, které daného jedince trvale (respektive dlouhodobě) charakterizují – jeho individualita se v nich zřetelně projevuje. Tedy známe-li osobnostní vlastnosti jedince:

- můžeme jej pochopit – chápeme, proč se zachoval tak, jak se zachoval, proč prožívá tak, jak prožívá;
- můžeme předvídat, jak se zachová, čeho dosáhne a v čem asi ztroskotá;
- můžeme k němu adresně přistupovat, to znamená volit jemu odpovídající, vhodné způsoby působení na něho, jednání s ním (Helus, 2011, s. 158).

Podle Holečka (2014) je povolání učitele náročné kromě mnoha jiných důvodů také proto, že se od něj očekává, že bude působit právě celou svou **osobností**, přičemž pochopitelně musí projevit celou řadu svých vlastností. „Často se stává pro své žáky celoživotním **vzorem** třeba tím, že se pak věnují oboru, pro něžž je učitel získal. Nebo bývá příkladem ... který napodobují nejen v jeho pozorovatelném chování, ale také v jeho způsobu života, přebírají jeho životní postoje, hodnoty, názory apod.“ (Holeček, 2014, s. 13). Pro nás je nejdůležitější vymezení takových vlastností, které jsou pro učitele zásadní pro to, aby byl úspěšný a efektivní, tj. aby byl schopen na jejich základě vybudovat a úspěšně uplatňovat u žáků svou autoritu.

Holeček (2014) popisuje osobnost učitele pomocí pěti oblastí, z nichž některých se budeme držet při mapování východisek budování autority z hlediska osobnostních kompetencí i my:

- motivace k učitelskému povolání,
- charakterově-volní vlastnosti,
- seberegulační vlastnosti,
- dynamické vlastnosti, temperament,
- výkonové vlastnosti, speciální schopnosti a dovednosti učitele, které nazýváme profesními kompetencemi učitele a věnujeme jim vlastní podkapitulu 2.1.3.

### 2.1.2.1 Motivace k učitelskému povolání

Z hlediska převládající zaměřenosti ke specifickým učitelskému povolání dělí Holeček (2014) na základě Caselmannovy typologie učitele na dva základní typy (viz také Slavík, 2008):

**Logotrop** – je učitel zaměřený na svůj obor, tedy na obsah předmětu, kterému učí. Bývá vynikající odborník, přičemž jeho obor je zároveň jeho koníčkem, umí nadchnout, srozumitelně vysvětlit učivo. Skvěle si rozumí s žáky, kteří projevují zájem o jeho předmět, u ostatních má problém si vybudovat autoritu, jelikož se na individualitu žáků neohlíží. Langová (1992) dále dělí logotropa na:

- a. filozoficky orientovaného, který se zaměřuje na výklad filozofických směrů a snaží se pomoci žákům nalézt „smysl života“,
- b. vědecky orientovaného, který se zaměřuje na poznatky exaktních věd a často svým zápalem ovlivňuje u žáků rozhodování o volbě povolání, pokud je ovšem zároveň na výši i po stránce metodické, což nemusí být pravda; na druhou stranu může svou zaslepeností pro předmět ubližovat, jelikož není schopen ani ochoten vnímat obvyklé problémy žáků, respektovat jejich zájmy, potřeby apod.

**Paidotrop** – je učitel orientovaný místo na svůj předmět spíše na žáky, na jejich prožívané emoce, postoje, problémy, zájmy, snaží se žáky pochopit, pomáhat jim, osobnost žáka je pro něho na prvním místě. Pokud se vyskytuje vyhraněný paidotrop na vyšším stupni škol, může postrádat potřebné zanícení pro svůj obor, které se projevuje nesrozumitelným výkladem, lhostejností, nedostatečným zájmem o učební látku. Může pak dojít ke snížení vzdělávacích požadavků na žáka a ke ztrátě autority u některých studentů. V nižších ročnících většinou je oblíbeným učitelem, jelikož jeho vztah se žáky je založen na důvěře, respektive je možné jeho vztah k dětem nazvat „in loco parentis“. Langová (1992) dělí paidotropa ještě na:

- a. individuálně psychologicky orientovaného, jenž se vyznačuje velmi citlivým a chápavým přístupem k jednotlivcům, kterým se snaží porozumět, poznat je a získat jejich důvěru,
- b. sociálně-psychologicky orientovaného, který se zaměřuje na žáky v rámci sociální skupiny, zajímá se o problémy dětí a mládeže určitého věku, snaží se rozvíjet jejich myšlení, paměť, ale také vůli, zájmy, motivaci.

Je velmi malá pravděpodobnost, že se žáci setkají s natolik vyhraněným učitelem, který by byl představitelem jen jednoho z těchto typů. Jedná se spíše o určitý poměr, kdy jeden druh motivace převládá. Podle Kohoutka (2009) se s paidotropem a logotropem kříží **autoritativní** a **sociální** typ učitele. **Autoritativní** typ se vyskytuje častěji u logotropů, **sociální** typ u paidotropů. Může to být však i naopak. Autoritativní typ křížený s paidotropem charakterizuje úsilí utvářet osobnost žáků podle představ učitele, a to bez ohledu na jejich individuální zvláštnosti. Sociální typ ponechává žákům větší volnost, chce být žákům přítelem. Nicméně pokud má slabou osobnost, nebo není na náležitě odborné úrovni, má nezřídka těžkosti s kázní. Kohoutek (2009) dále hovoří o tzv. **globálním** učiteli, který má sice blíže k paidotropovi, ale obsahuje oba motivační typy. Takový globální učitel respektuje práva druhých a vede k tomu i své žáky, snaží se o demokratický přístup, kdy se dělí o moc a deleguje odpovědnost na své svěřence, usiluje o vybudování vzájemné důvěry, podněcuje žáky ke zdravému sebevědomí ovšem na pozadí individuální a skupinové kázně. Takový učitel klade rovnoměrný důraz jak na citové, tak i sociální složky.

Podle Holečka (2014) by měl být dobrý učitel motivován ke své práci tím, že **uspokojí** některé své vyšší **psychické potřeby**, kam patří například potřeba poznání nového a předávání tohoto poznání zajímavou formou druhým. Další potřebou by měla být touha **pomoci** žákům zvládnout školní vzdělávání, vést a řídit jejich činnost, rozvíjet jejich osobnost a uvádět je do světa dospělých. Nicméně, jak Holeček trefně poznamenává, někteří učitelé dominantního typu místo uspokojování potřeby pomoci, uspokojují „spíše touhu **po moci**“ (Holeček, 2014, s. 15).

Pokud jde o motiv moci, tak ten v rámci motivačního systému osobnosti podrobně popisuje Stuchlíková (in Blatný, 2010, s. 148). Patří sem motivy ovlivňování jiných lidí a vlastní síly, tj. potřeba nezávislosti, agrese, podřizování a dominance. Hovoří o moci **personalizované**, která se soustředí na udržování vlastní pozice, a moci **socializované**, jež se projevuje podporou ostatních. Tento motiv moci může být zčásti uvědomovaný nebo nevědomý, přičemž jeho konkrétní vyjádření je do značné míry ovlivněno sociokulturními a osobnostními vlivy (např. sebekontrolou, zodpovědností, zvyky).

Nesmíme zapomenout ani na další motivační prvky učitelského povolání, které mohou mít vliv na budování jeho autority, jako například potřeba **sebeúcty**, která souvisí s uznáním, odměnou a prestiží zaměstnání. Některé z dalších uvádí například Říčan (2010), přičemž je nazývá **specifickými** potřebami:

- potřeba **sebeprosazení** – pokud se neděje na úkor ostatních, tak nemusí být pouze negativní, nicméně jde v převážné většině o sobecké hájení vlastních zájmů a kariéru,
- potřeba **bezpečí** – v podstatě jde o potlačování strachu z nejrůznějších stresových situací, což je pro učitele velmi důležitý prvek, jelikož sem patří třeba strach z narůstající demotivace či agrese žáků, z vedení, z neúspěchu, obava o ztrátu zaměstnání. Učitel by do školy přicházel s pocitem strachu pochopitelně neměl, protože nemůže sám efektivně budovat bezpečné prostředí ve třídě, když je sám „klubíčkem nervů“,
- potřeba **společnosti** – snaha o časté vyhledávání společenských styků, v hovornosti, navazování a udržování přátelství. Pro učitele je důležité, nakolik má vyvinutu potřebu **pečovat o druhé**. V případě učitelů na 1. stupni základní škol (dále ZŠ) je tato potřeba na místě, důležité je nalézt hranice této péče. „Učitel by neměl suplovat funkci rodiny“ (Říčan, 2010, s. 108).

### 2.1.2.2 Charakterově-volní vlastnosti

„U žáků má autoritu vždy ten učitel, který je ve svém oboru odborník a dokáže svůj předmět dobře vysvětlit. Pro úspěšného učitele jsou tyto dvě podmínky nutné, nikoliv však postačující“ (Holeček, 2014, s. 19). Žáci za další ze stěžejních předpokladů úspěchu nebo neúspěchu učitele považují vlastnosti charakteru učitele, což potvrzují kromě Holečka i mnozí další renomovaní vědci v této oblasti (Bendl, 2004; Hanušová, 2005; Kohoutek, 2009; Pařízek, 1996; Vališová, 2013 aj.). Holeček (2014) hovoří o souhrnu vlastností, které mají morální význam a jsou popisovány pomocí skupin vztahů. Některé z těchto skupin nebo jejich součástí jsme již zmínili jako způsobilosti učitele při budování autority.

**1. Vztah k sobě** - sebepoznání, které by mělo vyústit v objektivní sebehodnocení a zdravé sebevědomí. Jelikož se předpokládá, že učitel má být pro své žáky vzorem, ke kterému by mohli vzhlížet a napodobovat ho, pak by u něj měly pochopitelně převládat kladné vlastnosti. Těžko může učitel po žácích požadovat, aby se chovali mravně, pokud on sám se tak důsledně nechová. Pokud je náročný na své svěřence, pak musí být náročný i na sebe. V každém případě by měl mít zdravé sebevědomí, jelikož síla jeho schopností a didaktických dovedností je v tom, nakolik sebevědomě je umí uvést - „prodat je“. Podle Holečka (2014) pedagogická praxe ukazuje (viz také 3. kapitola této práce týkající se dosavadního výzkumu), že je mnoho absolventů učitelského studia výborně připraveno po stránce odborné i didaktické, avšak odchází ze školství, protože se jim ani tak nepodaří vybudovat autoritu a zvládat pak nekázeň.

Příčinu shledává Holeček v nízkém sebevědomí začínajících učitelů, nicméně zároveň konstatuje, že nastupují do škol i absolventi s příliš velkým sebevědomím, které neodpovídá jejich zkušenostem a schopnostem. Přiměřené sebevědomí se pak neutváří na vysoké škole, je nejvýrazněji ovlivněno již výchovou v dětství. Vedle rodiny se na vývoji sebevědomí významně podílí také skupina vrstevníků a v nemalé míře i působení školy.

V současnosti se hovoří o **sebepojetí** nebo o koncepci vlastního já (self-concept), které v případě učitele zahrnují otázky popisné „**Jaký jsem učitel?**“, ale rovněž i sebeaktualizační „**Jakým chci být učitelem?**“ a „**Co pro to mohu udělat?**“. Nikoliv tedy „musím, měl bych“, ale upřímné „chci“ teprve ovlivní vnitřní motivaci a touhu po seberealizaci (Helus, 2011). Sebepojetí je tedy soubor postojů jedince k sobě, který má tři složky: kognitivní (**sebepoznání**), emočně-hodnotící (**sebehodnocení**) a konativně-volní (**seberealizace**).

Při sebepojímání hrají podle Holečka (2014) zásadní roli obrazy vlastního **Já**.

- **subjektivní Já** – představa o tom, kdo jsem, kam patřím, jaké mám schopnosti, postavení; pro to, aby člověk poznal svá silná a slabá místa, potřebuje dobrou orientaci ve světě, přičemž je toto Já často produktem sociální interakce a vyvíjí se postupně,
- **zrcadlové Já** – co si o mně myslí a jak mě vnímají druzí lidé; na vyšších stupních mohou toto zrcadlo poskytovat studenti těm učitelům, kteří mají odvahu požádat o zpětnou vazbu,
- **reálné Já** – skutečné vlastnosti a schopnosti, které ale neznám zcela přesná ani já, ani ti, kteří mi nastavují zrcadlo,
- **ideální (potenciální) Já** – představa o tom, jaký chci být; jedná se o souhrn životních postojů, hodnot a cílů, kterých chce jedinec dosáhnout, ať v zaměstnání, nebo soukromí; zásadní odlišnosti mezi reálným a ideálním Já mohou vést k nedostatku sebeúcty a komplexům méněcennosti.

Kromě toho existují ještě další doplňující rozdělení, která specifikují subjektivní Já (viz např. Novák, 2012).

- **obranné Já** – jedná se o odvrácení vědomí od příliš nepříznivých skutečností, které jsou pro člověka nesnesitelné, jelikož neodpovídají jeho představě o Já; u učitele se může projevat například racionalizací přehnaného používání trestů nebo lpění na formální autoritě, jelikož mu dominance „hladí“ ego („dělám to přece pro jejich dobro“), nebo použitím popření a projekce v případě, že si není schopen vybudovat

autoritu, třeba kvůli vlastnímu nezájmu o předmět nebo žáky, nebo obojí („za to může ta třída, tam se nedá učit, nemají o výuku vůbec žádný zájem“), sklouznutí k autoritě domýšlivosti nebo pedantnosti kvůli idealizaci sebe sama nebo fixaci („oni to nemohou beze mne zvládnout, já tomu přeci rozumím nejlépe“; „lépe to nejde“), u začínajícího učitele to může být třeba popření, selektivní vnímání nebo tzv. „kyselé hrozny“, když se mu nedaří aplikovat vědomosti a dovednosti, které si odnesl ze studia učitelství, tj. díky nezkušenosti vidí jen to, co chce vidět („sice pár žáků neposlouchalo, ale jinak to byla výborná hodina“, „nepovedlo se to, protože to zkazili ti, co tomu nerozuměli“, „stejně si takovou zábavnou hru nezaslouží“),

- **citový vztah k Já** – sebeúcta, která nemá nic společného s narcismem; jedná se o sympatii a důvěru k vlastní bytosti, která chrání osobnost před znehodnocením; pokud bychom tento obraz vztáhli k učiteli a jeho interakci se žáky, tak špatný vztah k vlastní osobě může mít pochopitelně negativní vliv na budování sebevědomí učitele a tím i k jeho následnému nerespektování ze strany žáků, k čemuž však může dojít i v případě, že nemá k sobě úctu žák, což ho může vést k sociálně patologickému chování,
- **prezentované Já** – toto Já uvádí Řičan (2010), jedná se o charakteristiky, které jedinec ukazuje druhým, tj. přetváří se, snaží se předvádět určité vlastnosti, které mu však nejsou vlastní, respektive chce, aby si druzí mysleli, že je má; velmi často jsou to neduhy začínajících učitelů a nejistých učitelů, u kterých probíhá hospitace; asi není nutné dodávat, že žáci takové chování neberou na lehkou váhu, jelikož odhalená přetvářka patří k nejméně přijatelným druhům chování.

**2. Vztah k druhým** – zvláště pro učitele je nezbytné, aby se vyznačoval srdečným a vřelým vztahem k ostatním lidem. Minimálně by měl mít pochopení a jednat upřímně a čestně jak k žákům, tak ke kolegům, rodičům apod. Přátelskost a vřelost učitele předpokládá citlivost pro druhé, tj. empatii – schopnost vycítit očekávání, snahy a potřeby žáků. Přílišná citlivost na 1. stupni ZŠ není na škodu, avšak v případě vyšších stupňů může být přijímaná jako slabost, nebo nízká míra sebevědomí učitele. Proto je podle slov Holečka (2014) od učitelů zároveň očekáván určitý stupeň **dominance**, který se projevuje v pohotovém rozhodování, řešení výchovných problémů, odborných a metodických kvalitách učitele, ve schopnosti samostatně vést, řídit a kontrolovat. Takový učitel by měl být asertivním. Vališová (2013) definuje asertivní učitele jako „ty, kteří jednoznačně, s jistotou, srozumitelně a jasně vyjadřují přání i pocity a jsou připraveni podpořit slova vhodnými a adekvátními činy. Vyjadřují studentům

podporu v jejich učebních činnostech a podílejí se na příznivé emoční atmosféře ve školní třídě či sociální skupině. Jinými slovy – tito učitelé „řikají, co si myslí a myslí si, co říkají“ (Vališová, 2013, s. 50). Mnohé výzkumy (více viz 3. kapitola) v devadesátých letech ukazovaly, že sami žáci vyžadují učitele spíše autoritativní, kteří si snadno při vyučování udrží ve třídě pořádek a kázeň, nicméně v posledních letech z nich podle Holečka (2014) vyplývá snaha o tzv. **laskavou náročnost učitele**. Vlivem krize autority, respektive neadekvátně prosazovaných „práv dítěte“ a právních precedentů, kdy byli učitelé za trestání žáka právně „popotahováni“ a dokonce v několika případech za to i odsouzeni (viz např. Arum, 2003), dochází k tomu, že žáci odmítají jakákoliv omezení. Laskavá náročnost ovšem podle Holečka (2014) neznamena, že učitel nemá být i nadále „přiměřeně“ dominantním, jen musí zároveň vytvářet atmosféru spolupráce, kdy se žáci nebojí sdělovat své názory, nápady, ale i prožívané pocity či kritické připomínky. Vysoká dominance může, jak jsme již v předchozích kapitolách zmínili, skutečně působit nepříznivě na vývoj žáků, jelikož může brzdit jejich samostatnost a tvořivost. „Dokud učitel nenapadne žákovo Já, tak je žák obvykle schopen přijmout pravidla a omezení všeho druhu“ (Holeček, 2014, s. 22).

**3. Vztah k práci** – u učitelů je to pochopitelně hlavně tvůrčí charakter a nepřetržitý sociální kontakt, často pak s mladou generací, které je k práci motivují. Na druhé straně stojí finanční ohodnocení jejich práce, které je v poměru k jiným profesím a západním zemím i nadále velmi nízké, což ukazují indikátory OECD (OECD, 2014, s. 456). Z hlediska prestiže učitelského povolání je nicméně důležité zmínit výzkumy, které ukazují, že se názor na důležitost povolání učitele za posledních několik desítek let nezměnil a tato profese stále zaujímá přední místa žebříčku: učitel na VŠ zaujímá stabilně 3. - 4. místo, učitel na ZŠ pak 4. - 5. místo (CVVM, 2013). Veřejností je tedy učitelské povolání hodnoceno jako vysoce prestižní, což může být dáno tím, že „jak odborníci, tak veřejnost řadí povolání učitele k těm, které se vyznačují vysokou složitostí práce a náročností na vysokou kvalifikaci“ (Průcha, 2002b, s. 30). Patří sem zcela jistě i soulad mezi osobními a odbornými kvalitami učitele, který by měl podle Vašutové (2007) být zastřešený vysokou úrovní kultivovanosti a zvnitřněných etických zásad. Pro učitele je důležité, aby přijal určitý model etického chování, který vylučuje takové případy, jako je zesměšňování žáků, zaujatost, nespravedlivé hodnocení žáků, neúcta k rodičům, pomlouvání kolegů a vedení, donášení, používání vulgarismů, požívání alkoholu apod. Dodržování profesní etiky je v mnoha ohledech podmíněna právě osobnostními předpoklady. „Stanovení etických atributů učitelské profese pak má své místo při posuzování uchazečů o studium učitelství, protože mnohé z nich jsou zakódovány

v osobnosti jedince a je zde předpoklad jejich rozvinutí“ (Vašutová, 2007, s. 44). Ačkoliv v České republice v současnosti stále není schválený žádný obecně platný etický kodex pedagogického pracovníka, na všech stupních si již mnohé školy vytvořily své vlastní etické normy.

**4. Vztah k hodnotám** – jedná se o postoj učitele k materiálním a duchovním hodnotám, kam patří peníze, kultura, umění, pravda, věda. Zvláště k učitelovu smyslu pro spravedlnost jsou žáci velmi citliví. Kromě výše naznačených etických hodnot sem patří také vztah k ekologii, názor na smysl života, duchovní dimenzi a způsob jeho prožívání. Základem duchovního života není jen víra, ale otázka svobody a jejího vztahu k ní. Holeček (2014) dále hovoří o otázce vedení žáků k tomuto pojetí duchovního života, tedy neodtrženého od materiálních statků, ale směřujícímu k hlubším a stálejším hodnotám, k principům jako jsou dobro, pravda, láska, naděje, tolerance, svoboda v sobě a jejímu neomezování u ostatních. Helus (2010, cit. podle Holeček, 2014) pak vyzývá k tomu, aby učitelé v dnešním vzdělávacím systému, který je podle něj hlavně cestou k osobnímu úspěchu, namísto ke vzdělanostní společnosti, změnili cíle úsilí a více se zaměřili na rozvoj osobnosti žáka v oblasti etické a duchovní.

**5. Volní vlastnosti** – z výzkumů Holečka (2014), Langové (1992), Metzové (1978), Paceové a Hemmingové (2007) a mnoha dalších vyplývá, že u učitele žáci zvláště oceňují kladné vlastnosti vůle, kterými jsou sebeovládání, trpělivost, rozhodnost, důslednost, vytrvalost, odpovědnost apod.

### 2.1.2.3 Seberegulační kompetence učitele

Jedná se o vlastnosti osobnosti, prostřednictvím kterých učitel řídí a kontroluje své chování a prožívání. V této kategorizaci vycházíme primárně z Heluse (2011) a Holečka (2014). Patří sem obvykle:

- **sebeuvědomování** – od 3 let, tj. období prvního vzdoru, dochází k rozvoji vědomí vlastní existence, kdy si jedinec uvědomuje své místo na světě, časové souvislosti, věk atd.
- **sebepoznávání** – nalezení obrazu sebe sama, utváří se již v dětství budoucího učitele, tj. ve škole, v pubertě a dotváří v adolescenci, zahrnuje představu o:
  - o **svém vlastním těle** – vnější vzhled, stavba, fyzická zdatnost a odolnost; pokud je učitel subjektivně spokojen se svým tělem, tak to může mít vliv na sebevědomí,



- **svých vlastnostech a schopnostech** – které se vztahují k úspěšnému vykonávání životních/společenských rolí (role studenta, učitele, partnera atd.); v jejich plnění se odráží nejen intelektové dispozice, ale také charakter, temperament a další vlastnosti či schopnosti osobnosti učitele,
  - **svých životních plánech** – čeho chce člověk v životě dosáhnout; pro úspěch v profesi učitele je nezbytné, aby začínající učitel cítil takové naplnění touto profesí, aby u ní zůstal, což je podmíněno mírou seberealizace.
- **sebehodnocení** – posouzení vlastní osobnosti; v tomto případě může docházet k sebepodceňování nebo sebepřeceňování, které jsme již uvedli v předchozím bodě
  - **sebekritika** – vyslovené sebehodnocení zaměřené na vlastní nedostatky (ve vlastnostech, schopnostech, činech, úmyslech); je-li upřímná, pak je pro učitele silným mechanismem seberegulace,
  - **svědomí** – soustava vnitřních mravních zásad (zvnitřněný systém příkazů a zákazů), které určují, co se smí a nesmí, co je morální a nemorální; svědomí by mělo být nejsilnějším vnitřním regulátorem činů každého učitele,
  - **selfkoncept a sebepojetí** – patří k seberegulačním vlastnostem a již byly zmíněny v bodě o charakterově-volních vlastnostech.

Z hlediska učitele a budování jeho autority jsou seberegulační vlastnosti důležité z toho důvodu, že se jedná o klíčové znaky, skrze které se formuje jeho sebepojetí, a to zejména na počátku jeho pedagogické praxe, tedy v době, kdy se zároveň snaží o vybudování autority u svých prvních žáků, prvních třídních kolektivů. Jedná se o kritický moment v kariéře učitele, který může rozhodnout o jeho dalším směřování, v horším případě opuštění této dráhy. Díky efektivnímu zapojení seberegulačních vlastností je učitel schopen si vyložit, co si o něm myslí žáci, jiní učitelé, vedení a rodiče, jak jej přijímají, co od něj očekávají.

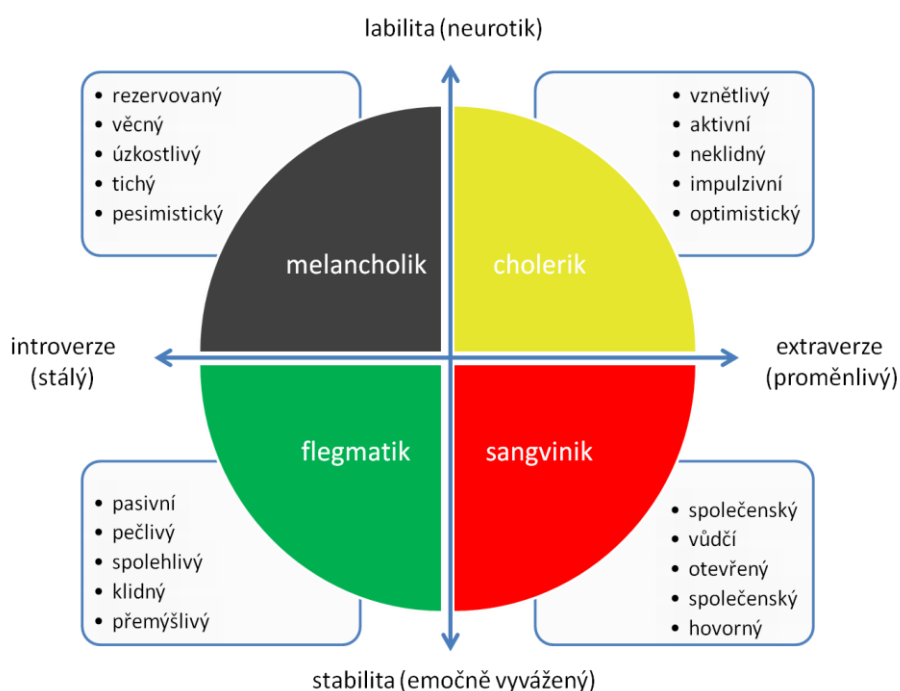
Helus o sebepojetí říká: „To, jak se sebepojetí utváří, jaké aktuálně je, co v něm dominuje, může dalekosáhle ovlivnit naše psychické rozpoložení, naše jednání i vztahy s lidmi. Sebe-pojetí nás může jak aktivizovat a přispívat rozvoji osobnosti, úspěchu a výkonu, tak i dezaktivizovat a naše vyhlídky na úspěch může podstatně snižovat. Má vliv na naše zdraví a na naši odolnost vyrovnávat se s náročnými životními situacemi“ (Helus, 2011, s. 190).

Vzhledem k tomu, že je sebepojetí základním aspektem duševní rovnováhy člověka a učitelská profese klade na tuto stabilitu a celkovou odolnost osobnosti učitele tak vysoké nároky, je adekvátní a dobře zformované sebepojetí „důležitým předpokladem autority a

úspěšného působení učitele“ (Holeček, 2014, s. 25). Učitelé s malou odolností a nízkým sebezpojetím pak obvykle učitelství opouštějí, a to i přes své výborné odborné znalosti, dovednosti a jiné osobnostní vlastnosti. Holeček pak navíc uvádí výzkum Miňhové a Lovasové (2010, cit. podle Holeček, 2014), který naznačuje, že se u studentů pedagogických fakult objevuje vyšší výskyt psychické lability oproti věkovému populačnímu průměru.

#### 2.1.2.4 Dynamické vlastnosti a temperament učitele

Dynamické vlastnosti a temperament určují dynamiku prožívání a chování. Tyto jsou převážně vrozené a do značné míry stálé, nicméně například Blatný (2010) hovoří o tom, že temperament lze částečně ovlivnit tím, že se v rámci sebevýchovy jedinec pokusí o autoregulaci. Učitel by podle Holečka (2014) měl svůj převládající typ znát a pokusit se tlumit jeho případné záporné projevy. Určitě je pak pro učitele důležité znát převládající temperament svých žáků, jelikož podle toho může volit své reakce ve výuce a vyhnout se tak zbytečným konfliktům. Jinak se dá komunikovat s vyhraněným cholerikem a jinak s flegmatikem nebo melancholikem. Nebudeme v tomto bodě uvádět individuálně všechny známé typologie, jelikož by nám pro tuto práci ničím zásadním nepřispěly. Uvedeme však typologii Eysenckovu (viz obrázek č. 3), která v podstatě zahrnuje všechna zásadní rozdělení, tj. jak Hippokratovu-Galénovu, tak Jungovu typologii, přičemž jednotlivé prvky jsou okomentovány z hlediska možné seberegulace učitele, která by mohla vést k posílení jeho autority.



Obrázek č. 3 – Eysenckova typologie temperamentu (upraveno podle Holeček, 2014, s. 29)

Učiteli **melancholikovi** by jistě pomohlo, kdyby se snažil v rámci seberegulace zaujmout reálnější postoj k životu, nebyl tolik zahloubaný do sebe, byl méně urážlivý a vztahovačný, přizpůsobivější. Největší problém pak bývá v tom, že takový učitel nerad řeší problémy, je nerozhodný a není dostatečně průbojný.

Učitel **cholerik** by se mohl snažit omezit svou impulzivnost, emoční nevyrovnanost a panovačnost, jinak však dokáže zaujmout, je velmi aktivní, pracovitý.

Učitel **flegmatik** by mohl být pružnější, překonat vrozenou pohodlnost, být tvořivější a aktivnější, na druhou stranu je ze všech typů nejtrpělivější, nenechá se vyvést z míry a je nejvytrvalejší.

Učitel **sangvinik** je žáky oblíbený pro svou výřečnost, optimismus a přátelskost, avšak vyhraněný sangvinik může být nesoustředěný, nedůsledný, povrchní a velmi lehkomyšlný.

Čisté typy nicméně téměř neexistují, většinou jde o smíšení s jedním až dvěma temperamenty dominantními. V nejrůznějších pedagogických situacích je výhodou mít více typů. Lze konstatovat ve shodě s Holečkem (2014), že trpělivý flegmatik může mít výhodu při zvládnutí nekázně, cholerik při organizaci velkých projektů, oblíbený sangvinik například při práci třídního učitele. Učitel by neměl být převládajícím melancholikiem, jelikož by jeho ohleduplnosti, shovívavosti a plachosti mohli zneužívat žáci. Pokud se týká Jungovy typologie extrovert vs. introvert, tak zde platí, že pro učitele je nejvýhodnější „zlatá střední cesta“ (Langová, 1992). Obecně lze říci, že z hlediska vlivu temperamentu na autoritu učitele je důležité, aby ve školách bylo široké spektrum osobností učitele se silnou dynamickou složkou, vyznačující se emoční stabilitou, rychlou adaptabilitou, které jsou schopny postřehnout a pohotově reagovat na situace, děje a změny v edukačním prostředí.

#### **2.1.2.5 Další vymezení osobnostních kompetencí učitele**

Pokud jde o výše popsané osobnostní kompetence učitele, existuje pochopitelně celá řada dalších vymezení, které se snaží o jejich kategorizaci na pozadí edukačního procesu ve škole.

Kohoutek (2009) nabízí jednu ze starších typologií osobnosti učitelů, kterou vytvořil Döring, jenž vycházel ze všeobecné typologie osobností podle německého psychologa Sprangera založené na hodnotách upřednostňovaných v životě:

- **náboženský typ** – velmi morální a charakterově spolehlivý, avšak nedovede se přiblížit žákům, je uzavřený, pedant, puntičkář, bez smyslu pro humor, navíc má vnitřní pocit, že každý jeho čin je nevyhnutelný,
- **estetický typ** – převaha iracionálního prvku (intuice, citu, fantazie) nad racionálním myšlením a jednáním, vžívá se do osobnosti žáka a utváří ji, nejvyšší hodnotu má pro něj harmonie a krása, tento typ má dvě varianty:
  - o **aktivně tvořivý typ** – snaží se utvářet osobnost žáků jako své umělecké dílo, aniž by bral ohled na osobnosti žáků, pročež naráží,
  - o **pasivně receptivní typ** – má ohled na konkrétní osobnost žáka, rozvíjí v něm, co je pro něj specifické; umí se vcítit i do jiného založení osobnosti, než jako je on sám, mají ho proto žáci v oblibě,
- **sociální typ** – neomezuje své sympatie jen na jednotlivce, ale věnuje se všem žákům, je vstřícný, tolerantní, trpělivý, střízlivý, je schopen sebezapření, jeho ambicí je vychovávat společensky prospěšné a užitečné lidi, u žáků je většinou v oblibě, ač někdy má příliš nízké nároky a není náročný ani přísný, což však může vést ke ztrátě zájmu některých žáků; jeho nejvyšší hodnotou jsou citové a psychosociální vztahy, láska k lidem, sociabilita, altruismus, filantropie,
- **teoretický typ** – více se zajímá o teoretické poznání a učivo, většinou se ani nesnaží žáky poznat a porozumět jim, na jejich znalosti a dovednosti je velmi náročný, což může vést k tomu, že z něj někteří žáci mají strach v případě, že se jedná o silnou osobnost a striktního učitele, nebo ho ignorují, pokud není dostatečně asertivní,
- **ekonomický typ** – snaží se o dosažení maximálních výsledků s minimálním vynaložením energie, vede žáky k samostatné činnosti, je výborný metodik, chápe vzdělání jako osvojení a rozvoj prakticky užitečných vědomostí a dovedností, je často až příliš praktický a nedoceňuje teorii a kreativitu, má zájem hlavně na tom, co je užitečné; jeho vyučovací cíle jsou pragmatické
- **mocenský typ** – za všech okolností prosazuje vlastní osobnost, a to i agresí, je velmi náročný a kritický, rád kárá a trestá, avšak většinou bez zájmu o vytvoření jakéhokoliv vztahu se žáky.

Dytrtová, Krhutová (2009, s. 15) uvádějí následující kategorizaci vlastností osobnosti učitele, které je možné podle jejich názoru odhalit u učitelů v akčním prostředí (ve třídě):

- **psychická odolnost** – rezistence učitele vůči stresu a okolnímu tlaku, vzhled do povahy a podstaty problémových situací, udržení sebedůvěry a motivace při psychické zátěži,

- **adaptabilita a adjustabilita** - schopnost přizpůsobit se, použití alternativního řešení situací a psychická flexibility,
- **schopnost osvojovat si nové poznatky** – učit se novému, schopnost účinně regulovat své vnitřní a vnější aktivity s ohledem na aktuální situační kontexty,
- **sociální empatie a komunikativnost** – vnímavost vůči okolí, profesionální chování a vystupování, efektivní komunikaci.

Manniová (2012, s. 71) hovoří o základech autority učitele pramenící, kromě pravomoci svěřené společností, právě z osobnosti učitele, která se projevuje ve třech oblastech:

- **gnoseologická profilace** tvořená vzdělanostním základem, tj. širokým všestranným poznáním, přirozenou inteligencí, intelektuální kapacitou (viz také Holeček, 2014, s. 30),
- **axiologická profilace**, což je hodnotová orientace učitele, tedy jeho rozvinuté vlastnosti osobnosti a schopnosti poznávat se a zdokonalovat se v souladu s emocionální, intelektuální a morální stránkou osobnosti (jedná se jednak o tvorbu a rozvoj hodnot, kritického myšlení, sebereflexe, jednak o angažovanost pro nejvyšší lidské ideály dobra, pravdy, krásy, v kontextu axiologických, etických a mravních charakteristik),
- **praxeologická profilace** spočívající v praktických dovednostech, které se projevují se v konkrétním jednání a činnostech učitele.

Tato a další typologie však již zahrnují nejen vrozené vlohy a schopnosti, jež se na jejich základě rozvinuly, o kterých jsme hovořili v této kapitole a nazývali je osobnostními vlastnostmi či kompetencemi, ale také osvojené vědomosti, dovednosti a návyky, včetně výstupů studia učitelství, kterým se budeme věnovat v podkapitole zaměřené na profesní kompetence učitele.

#### 2.1.2.6 Shrnutí

Integrovaná osobnost učitele je podle našeho názoru klíčovým prvkem při budování autority, a tudíž i zásadním východiskem jeho profesní úspěšnosti. Práce učitele je náročná na bezprostřednost a přiměřenost reakcí a rozhodování, kde hrají důležitou roli takové vlastnosti osobnosti jako samostatnost, verbální pohotovost, tvořivost, stabilita, sociální odolnost, flexibilita, smysl pro humor, empatie, vstřícnost, sebedůvěra, spravedlivost, důslednost, přátelskost, objektivita, ochota, přiměřená dominance, citlivost pro interpersonální kontext a

kooperaci apod. Učitel jen stěží splní veškeré tyto a mnohé další podmínky, jelikož se nedá očekávat, že bude bezchybný ve všech oblastech. Nicméně základem jeho úspěšnosti musí být jeho upřímný zájem o žáky, respektive o předmět, kterému učí, protože asi nejpodstatnější vlastností je jeho autentičnost a přirozenost, kam patří i jeho schopnost projevit ve výjimečných případech své oprávněné a upřímné „pedagogické“ rozčilení, nebo přestát bez „ztráty tváře“ i situaci, kdy některou z výše uvedených vlastností neprojeví. Výše zmíněné vlastnosti učitele jsou pak upřednostňovány i žáky, jak potvrzují výzkumy, o kterých pojednávají Langová (1992), Bendl (2011) a Holeček (2014). Jak píše Holeček (2014, s. 94) „pokud má k žákům kladný vztah, což nevylučuje situace, kdy žáci mají z učitele přiměřený strach, a je vybaven ... (potřebnými) vlastnostmi a dovednostmi, bude mít u žáků autoritu, a tak i dobrou kázeň.“ Úspěšný učitel se pro mnoho žáků může stát nejen odborným, ale i morálním vzorem a připravit je do života i po stránce lidské. Velice pravděpodobně takový učitel nalezne ve své práci naplnění, bude vyzařovat energii a spokojenost a nebude tolik trpět syndromem vyhoření. Naopak učitelé emocionálně labilní, pasivní, s nízkou sebedůvěrou jsou často málo tolerantní a dogmatictí, přísnější při kvalifikaci, nespravedliví a sahají k manipulačním technikám, přičemž se nepřestávají odvolávat na svou formální autoritu. Na druhou stranu, jak uvádí Průcha (2002a), někteří úspěšní učitelé, na rozdíl od méně úspěšných, pociťují „vnitřní napětí“, neboť mají o svou úspěšnost strach. Pokud totiž nedosahují své úspěšnosti lehce, bez většího volního úsilí, pak mohou být časem z důvodu psychické zátěže náladovější. U učitele workoholika pak může jeho neutuchající pocit odpovědnosti za žáky a absolutní angažovanost vést k vyhoření dříve, než v případě učitele bez zájmu. Z těchto důvodů je pro učitele, tím spíše pro začínajícího nebo zatím ještě studujícího, důležité si uvědomit, že cesta k úspěšnému a vyrovnanému učiteli vede přes sebepoznání, tj. přes nepřetržitou autodiagnostiku (Švec, 1994).

### **2.1.3 Odborné kompetence učitele**

Kromě již zmíněných osobnostních vlastností jsme při vymezení pojmu kompetence narazili na taková východiska profese učitele, která někteří nazývají výkonovými vlastnostmi a speciálními schopnostmi (např. Holeček, 2014), jiní pak způsobnostmi (Pařízek, 1996; Spilková, 2004), profesními dovednostmi (Průcha a kol., 2009; Kyriacou, 2007); dispozicemi (Nezvalová, 2003), konstruktem (Vašutová, 2007), pedagogickým mistrovstvím (Andriadi, 1999), soubory integrovaných znalostí, dovedností a postojů (Korthagen, 2004), případně hovoří o celém výstupním profilu absolventa pedagogické fakulty tvořeným odborně předmětovými a pedagogickými kompetencemi (Švec, 1998). Mnozí se pak shodují

v kontextovosti tohoto fenoménu, tj. že se jedná o vnitřně provázaný soubor komponent (kvalit) a nikoliv oddělené vlastnosti, dovednosti a postoje učitele. Těmito komponentami pak mají na mysli znalosti, dovednosti, zkušenosti, postoje a schopnosti učitele.

Odborné či profesní kompetence jsou tedy předpoklady a způsobilosti, jež jsou nezbytné pro úspěšný výkon profese, a nelze si bez nich tudíž představit úspěšné budování autority učitele. Formují se nejprve v průběhu studia učitelství a rozvíjejí se postupně během učitelovy praxe prostřednictvím zkušeností a na základě dalšího vzdělávání.

### **2.1.3.1 Východiska profesní přípravy učitelů**

Podle Helsinské deklarace by měl být v počátečním vzdělávání učitelů kladen důraz na:

- vytváření personálních a sociálních dovedností (např. komunikace, adaptabilita, kreativita, sebepojetí, empatie), nezbytných pro třídní management, týmovou práci a spolupráci s rodiči;
- pedagogickou praxi a poznatky o školském systému a jeho funkci;
- zvládnutí předmětů své aprobace a schopnosti vytvářet podmínky pro konstrukci znalostí žáků z těchto předmětů (oborové didaktiky);
- reflexi hodnot pluralistické společnosti a jejich předávání mladé generaci.

Na pregraduální vzdělávání učitelů by mělo být pohlíženo jako na integrovaný celek, formu permanentního vzdělávání (Hellaweel, 1987 cit. podle Nezvalová, 2007, s. 24).

V současnosti je pak věnována značná pozornost měnící se roli učitele, a tudíž i požadavkům na jeho profesní přípravu (European Commission, 2013, s. 7). Aby byl učitel ve své profesi v dnešní společnosti úspěšný, tak se od něj očekává, že:

- vyučuje předmětu, v němž je odborníkem, a to na aktuální úrovni vývoje vědění,
- má hluboké didaktické znalosti a dovednosti ve svém předmětu, které v rámci sebevzdělání aktualizuje,
- jeho vyučovací činnost je efektivní vzhledem ke vzdělávacím cílům a je morálně a racionálně obhajitelná,
- bez ohledu na úroveň svých kompetencí bere ve své profesní činnosti v potaz žákovská, společenská, kulturní a institucionální specifika,
- je adaptabilní (tj. upravuje své metody, přípravy a plány v souladu s aktuálními vzdělávacími potřebami žáků),

- efektivně vyučuje v multikulturním prostředí, a to včetně inkluze (tj. přizpůsobuje výuku sociálním, kulturním, etnickým a dalším různorodostem a potřebám svých žáků),
- integruje informační a komunikační technologie (dále ICT) do výuky a sám je ovládá,
- je kreativní a využívá metody kooperativního učení, včetně aktivních a projektových metod (tj. je do značné míry facilitátorem žákova učení, povzbuzuje týmovou práci ve třídě),
- jeho jednání a přístup ve všech sociálních kontextech a profesní komunitě jsou orientované na interakci, dialog a kooperaci (tj. efektivně komunikuje se žáky, vedením školy, rodiči a všemi ostatními sociálními partnery; vytváří optimální klima spolupráce),
- obhajuje svou práci a jedná o obsahu učiva a používaných metodách (tj. má vyjednávací schopnosti a dovednosti),
- dělí se o své didaktické zkušenosti a dobrou praxi s kolegy v rámci týmové spolupráce (tj. je sám zdrojem vědomostí a zkušeností),
- uplatňuje reflektivní, interpersonální a výzkumné dovednosti (tj. umí efektivně používat nejrůznější diagnostické nástroje, včetně průběžného vyhodnocování výsledků, zpětné vazby od kolegů a žáků a promítá výsledky ve své profesní činnosti),
- je všestranný profesionál, který je schopen všechny výše uvedené činnosti a dovednosti komplexně využívat ve své učitelské praxi a kriticky k nim přistupovat a podle potřeby je upravovat či aktualizovat (tj. přijímá zodpovědnost za svou činnost a profesionální rozvoj založený na průběžné autoevaluaci). (European Commission, 2013, s. 10-13).

V rámci příkladů tzv. profesních standardů učitele je v tomto dokumentu Evropské komise uveden jeden z požadavků na absolventa studia učitelství v Irsku, který je sice implicitně vyjádřen v předchozích požadavcích, nicméně by si podle našeho názoru zasloužil vlastní bod ve všech profesních standardech učitele, včetně toho budoucího českého. Tento předpoklad zní: „**Absolvent bude schopen budovat dobré vztahy se žáky i mezi žáky, založené na vzájemném respektu, důvěře a smysluplných interakcích**“ (European Commission, 2013, s. 55).

V těchto mnoha premisách, které však z pochopitelných důvodů nejsou zcela vyčerpávající, jsou vyjádřeny nároky na práci učitele v současné společnosti, potažmo cíle jeho profesní



přípravy. Vašutová (2007) pak hovoří o třech komponentách, které jsou nezbytnou součástí procesu profesionalizace učitele, a tedy tvorby jeho profesních kompetencí:

- **všeobecně vzdělávací komponenta** – osobnostně kultivační prvek, která vzniká v průběhu studia budoucího učitele skrze předměty univerzitního základu; jde o rozvoj morálních kvalit studenta učitelství, včetně tolerance, empatie, objektivnosti, spravedlivosti, porozumění, emocionality, dále nezbytných komunikativních dovedností, tvořivosti, schopnosti řešit problémy, kritického myšlení a již zmíněné adaptability spojené s připraveností na realizaci změn,
- **předmětová (oborová) komponenta** – patří sem ovládnutí vědních disciplín na potřebné úrovni, včetně zvládnutí jejich didaktiky a integrace nových poznatků a metodologických postupů; tato komponenta vyžaduje interdisciplinární přístupy jak v kontextu vzdělávání žáků, tak vlastního rozvoje,
- **pedagogicko-psychologická komponenta** – jedná se o základy výchovné a vzdělávací činnosti učitele zahrnující systém teoretických a aplikovaných disciplín spadajících do oblasti pedagogických věd, pedagogické a sociální psychologie, didaktiky, filozofie výchovy a etiky, vzdělávací politiky a legislativy; patrně nejdůležitějším zdrojem kompetencí je pak pedagogická praxe umožňující studentům získat první zkušenosti v „terénu“ a první tolik potřebnou sebereflexi na základě zpětné vazby od žáků, fakultních učitelů a kolegů.

Nároky na učitele a jejich způsobilosti pak na úrovni škol vycházejí z konkrétních cílů vzdělávání (profilu absolventa školy) vyjádřených takzvanými „klíčovými“ kompetencemi žáků a studentů (tj. cílovými znalostmi, dovednostmi, hodnotami, postoji), které jsou vymezeny v rámcových vzdělávacích programech, jež byly vytvořeny pro potřeby kurikulární reformy (viz např. Klíčové kompetence v základním vzdělávání, 2007; Slejšková a kol., 2008 aj.).

### **2.1.3.2 Profesionální standard a odborné kompetence učitele**

Na výše uvedených východiscích, respektive předpokladech úspěšného učitele, je založen připravovaný profesionální standard učitele, jehož úkolem je definovat kvalifikační požadavky na učitele vyjádřené jeho žádoucími kompetencemi, je základem pro koncipování jeho vysokoškolské přípravy, dalšího vzdělávání, prestiže, hodnocení kvality, finanční ohodnocení apod. Profesionální standard je vyjádřen v dokumentech Národní program rozvoje vzdělávání v ČR - Bílá kniha (2001) a Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020

(2014). Vašutová (2007) píše, že jeden z modelů profesních standardů byl využit i pro tvorbu Zákona o pedagogických pracovnících a Vyhlášky o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků 317/2005 (více viz Zákon, 2012). Mnohé návrhy standardu učitelů se staly základem profilu absolventa učitelského studia, který je vyžadovanou součástí akreditovaných studijních programů. V otázce vymezení a kategorizace kompetencí, ze kterých profesní standard vychází, se pak domácí teoretici v podstatě shodují (Švec, 2002; Průcha, 2009; Vašutová, 2007; Spilková, 2004). Některé rozdíly jsou v použitých pojmenováních skupin znalostí a dovedností učitelů, respektive řazení kompetencí, což je dáno neustálou aktivitou a změnami v této oblasti, spojenými mimo jiné s vyhodnocováním kurikulární reformy (více např. viz Janík a kol., 2010). Pro potřebu této disertační práce pak používáme kategorizaci kompetencí učitele od Švece (2002, s. 52-53), který k jednotlivým kompetencím navíc připojuje návrh souvisejících předmětů „ideálního“ učitelského vzdělávání:

- **předmětová kompetence** (předměty aprobačních oborů),
- **didaktická a psychologická kompetence** (pedagogické psychologie, didaktická propedeutika, psychodidaktiky předmětů, pedagogická praxe),
- **sociální, psychosociální a komunikativní kompetence** (úvod do profese učitele, sociální a pedagogická komunikace, komunikace v rodném jazyce, komunikace ve dvou cizích jazycích, sociální psychologie, sociální pedagogika a teorie výchovných procesů, sociologie pro učitele),
- **didaktická a psychodidaktická kompetence** (pedagogická psychologie, didaktická propedeutika, psychodidaktiky předmětů, pedagogická praxe),
- **diagnostická a intervenční kompetence** (biologické základy vývoje žáka a studenta (dítěte, adolescenta, dospělého), diagnostika žáka a sociální skupiny (třídy), intervence do procesu výchovy a vzdělávání (řešení pedagogických situací), speciální pedagogika, sociální patologie, pedagogická praxe),
- **informatická a informační kompetence** (informační technologie),
- **manažerská kompetence** (školský management, komplexní pedagogická praxe – řízení sociální skupiny (třídy)),
- **osobnostně kultivující kompetence** (filozofie, profesní etika, sociální a kulturní antropologie, psychologie osobnosti učitele, sebevýchova a zdravý životní styl),
- **metodologická kompetence** (akční výzkum pro učitele, diplomový seminář, zpracovávání bakalářské/diplomové práce).

V navržených předmětech studia učitelství je cítit snaha o pevnější sepětí s učitelskou praxí, kde je i značný prostor pro zařazení studia a rozvoj praktických dovedností týkajících se budování a uplatňování autority učitele, a to například v předmětu řešení pedagogických situací v rámci diagnostické a intervenční kompetence, popřípadě v psychodidaktice aprobačních předmětů (více o možnostech rozvoje kompetencí viz kapitola 2.1.4.3).

Kromě u již zmíněných autorů je možné nalézt celou řadu dalších kategorizací odborných kompetencí učitele v domácí (Valenta, 2006; Holeček, 2014; Slavík, Siňor, 1993; Nelešovská, 2008 aj.) i zahraniční literatuře (Koster, Dengerink, 2008; Vogt, Rogalia, 2009; Petty, 2013 aj.). Jako příklad jednoho z nejsrozumitelnějších a pro učitelskou praxi nejpřínosnějších pojetí jsme vybrali výklad kompetencí učitele od Kyriacou (2007), který na ně pohlíží optikou jednotlivých logicky provázaných činností učitele, které podporují žákovo učení. Kyriacou vymezuje tři důležité prvky těchto dovedností:

- **vědomosti**, které zahrnují učitelovy poznatky týkající se předmětu, žáků, kurikula, vyučovacích metod, nejrůznějších faktorů, jež mohou mít vliv na vyučování a učení, včetně znalosti jeho vlastních pedagogických dovedností,
- **rozhodování**, které zahrnuje uvažování a rozhodování probíhající v průběhu přípravy na vyučovací jednotku, během ní i po ní, zaměřené na co nejlepší dosažení zamýšlených vzdělávacích cílů (výsledků),
- **činnost** (jednání), což je konkrétní jednání učitele, jehož cílem je napomáhat učení žáků.

Charakteristickým rysem pedagogických dovedností je podle Kyriacou skutečnost, že jsou to účelné a cílevědomé činnosti zaměřené na řešení problémů. Problémy nazývá jak cestu k dosažení krátkodobých cílů (vysvětlit určitý jev, dát žákovi dostatek času na odpověď, jak dát žákovi najevo, že se mi nelíbí, když mluví, aniž by rušil ostatní při práci, jak vyjádřit při hodnocení práce žáka to, že je jeho odpověď nesprávná), tak dlouhodobé cíle (vytvořit dlouhodobě příhodné klima ve třídě, jaká učebnice nejlépe zpracovává učivo předmětu, jak mám připravit žáky pro jejich budoucí zaměstnání apod.) (Kyriacou, 2007, s. 4-5).

Na základě zkušeností a výsledků výzkumů interakcí ve školních třídách pak Kyriacou nabízí následující kategorizaci základních pedagogických dovedností (kompetencí):

- **příprava a plánování:** dovednosti podílející se na výběru výchovně vzdělávacích cílů vyučovací hodiny a na volbě cílových dovedností, které mají žáci na konci hodiny zvládnout,
- **realizace vyučovací hodiny:** dovednosti potřebné k úspěšnému zapojení žáků do učební činnosti, obzvláště ve vztahu ke kvalitě vyučování,
- **řízení vyučovací hodiny:** dovednosti potřebné k takovému řízení a organizaci učebních činností během učební jednotky, aby byla udržena pozornost žáků, jejich zájem a aktivní zapojení do výuky,
- **klima třídy:** dovednosti potřebné pro vytvoření a udržení kladných postojů žáků vůči vyučování a jejich motivace k aktivní účasti na probíhajících činnostech,
- **kázeň:** dovednosti potřebné k udržení pořádku a k řešení všech projevů nežádoucího chování žáků,
- **hodnocení úspěchu žáků:** dovednosti potřebné k hodnocení výsledků žáků aplikované jak při formativním hodnocení (tedy hodnocením s cílem napomoci dalšímu vývoji žáka), tak při hodnocení sumativním (tedy vedení záznamů a formulaci zpráv o dosažených výsledcích),
- **sebereflexe a evaluace:** dovednosti potřebné pro hodnocení vlastní pedagogické práce s cílem ji v budoucnu zlepšit.

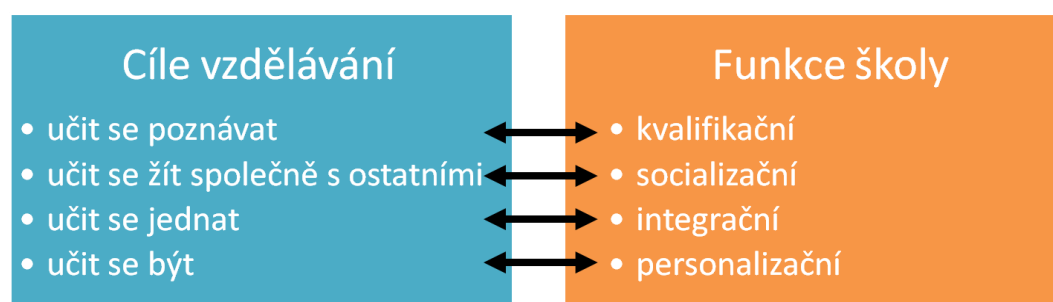
Kyriacou upozorňuje ve shodě s ostatními, kteří pojednávají o kompetencích učitelů, že všechny uvedené oblasti spolu souvisí a navzájem se ovlivňují, takže dovednosti uplatňované v jedné oblasti mohou současně přispět ke zlepšení dovedností v jiné oblasti. Za druhé, všechny dovednosti zahrnuté do oblasti realizace vyučovací hodiny, řízení hodiny, vytváření klimatu třídy a udržování kázně jsou interaktivními dovednostmi. Jinými slovy, součástí těchto dovedností je systematické sledování chování a práce žáků, průběžné přizpůsobování činnosti učitele situaci a reagování na to, co žáci právě dělají. Na rozdíl od hereckého výkonu na pódiu, kde herec může vystupovat bez publika, tyto dovednosti se nemohou uplatnit bez vzájemné interakce s chováním žáků.“ (Kyriacou, 2004, s. 23). Více se problematikou interakce mezi učitelem a žáky zabýváme v kapitole 2.4.

Nebudeme zde pochopitelně uvádět všechna pojetí kompetencí učitelů a jejich kategorizace, ani všechny konkrétní dovednosti, vědomosti, hodnoty, postoje v rámci kompetencí žáka/studenta vyjádřené v nejrůznějších rámcových a školních vzdělávacích programech, to není cílem této disertační práce. Nicméně považujeme za důležité zdůraznit potřebu toho, aby se budoucí učitelé se všemi relevantními pedagogickými dokumenty během svého studia

podrobně seznámili, a to nejlépe ještě v rámci bakalářského studia, tj. před pedagogickou praxí, aby měli představu o tom, jakými kompetencemi mají vládnout a co se očekává, že žáky ve svém oboru naučí, respektive co je při studiu v navazujícím magisterském studiu a na pedagogické praxi čeká, a co by tudíž měli sami proaktivně chtít si v širokých souvislostech osvojit, respektive prodiskutovat se svými fakultními vyučujícími. Je to základ sebereflexe, tolik potřebné jak v průběhu fakultní pedagogické praxe, tak při vlastním vykonávání profese učitele.

### 2.1.3.3 Odborné kompetence učitele na pozadí jeho autority

Vašutová (2007) výstižně odvozuje odborné kompetence učitele od cílů vzdělávání a funkcí školy, které jsou pro potřeby předkládané disertační práce velmi důležité, jelikož představují vnější determinanty budování autority. Cíle vzdělávání si Vašutová vypůjčuje od Delorse a jeho konceptu „čtyř pilířů“ vzdělávání, který je možné uplatnit na všech stupních vzdělávání, včetně celoživotního učení. Uvádí následující dvojice:



Obrázek č. 4 – Delorsovy cíle vzdělávání ve vztahu k funkcím školy (upraveno podle Vašutová, 2007, s. 31)

Funkce školy, které má učitel za úkol naplňovat, se nemění, nicméně cíle vzdělávání jsou odvozovány od aktuálních potřeb společnosti. Od učitele se očekává, že se bude aktuálními dokumenty vzdělávací politiky řídit a vzdělávací cíle plnit, a jeho profesní činnosti jsou jimi tudíž do značné míry determinovány. Tento model Vašutové (2007) je přehledný a pochopitelný, což může studentům učitelství a začínajícím pedagogům pomoci lépe porozumět své profesi a najít tak jednodušeji podněty k sebereflexi. Model je doplněn našimi poznámkami týkajícími se autority.

1. Vzdělávací cíl **učit se poznávat** je naplňován prostřednictvím **kvalifikační funkce školy** (její obě dílčí funkce kognitivní a profesionalizační pouze blíže specifikují směr či oblasti poznávání). Učitel vzdělávací cíle realizuje prostřednictvím následujících kompetencí:

- **předmětová** – zahrnuje odpovídající znalosti a dovednosti z aprobačních oborů, včetně metodologie, interdisciplinárních vazeb a reflexe rozvoje příslušných vědních oborů; učitel může ztratit získanou autoritu, pokud má objektivně výrazné mezery ve znalostech a dovednostech, a to nehledě na to, jak dovedně se snaží tento fakt skrývat, nicméně i zkušený učitel může o autoritu přijít, pokud se dál nesebevzdělává,
- **didaktická/psychodidaktická** – výběr transformace učiva, analýza učiva z psychologického hlediska, projektování a hodnocení výuky, styly učení (více viz níže); zde je pro udržení autority zcela zásadní, aby učitel správně odhadoval náročnost učiva vzhledem k individuálnímu vývoji, stavu a dosažené úrovni znalostí žáka nebo žáků; rovněž zde platí, že učitel, který není dostatečně připraven na výuku, dává sám „lvovi hlavu do tlamy“, učitelé, jež můžeme nazvat třeba „vyznavací adrenalinu“, kteří chodí do třídy bez přípravy s tím, že na místě něco vymyslí, po jakékoliv autoritě patrně ani netouží,
- **pedagogická** – dovednosti spjaté s ovládnutím procesů a prostředků výchovy k nastavení podmínek výchovy, orientace v kontextu výchovy a vzdělávání na základě znalosti vzdělávacích soustav a trendů ve vzdělávání, znalosti o právech dítěte a jejich respektování v pedagogické práci, podpora rozvoje individuálních kvalit žáků v oblasti zájmové a volní; i zde je základem neformální autority upřímný zájem učitele o žáky, včetně kreativity při výběru forem a didaktických prostředků, orientace v individuálních osobnostech a dovednostech žáků ukazuje na zájem učitele o jeho svěřence, který je jedním z nejdůležitějších prvků při budování sociálního vztahu,
- **informatická a informační** – dovednost práce s informacemi v rámci vyučovaných předmětů, znát informační zdroje včetně ICT a práce s nimi, spolehlivost, relevance a důležitost zdrojů i informací atd.; pokud jde o autoritu učitele, tak zde pochopitelně hraje roli úroveň ICT dovedností učitele a jeho rozhled, pokud jde o nejnovější technologie, stejně jako současné trendy na internetu, nejen pro to, aby mohl „oslnit“, nebo alespoň „držet krok“, ale zvláště pro to, aby mohl předvídat možné zdroje potenciálních příležitostí pro zpestření výuky, respektive se úspěšně vyhnout případným „pastím“ ze strany žáků, kteří mnohdy oprávněně

očekávají svou převahu v této oblasti, a to ve formě vtípků nebo prezentace neověřených a nedůvěryhodných informací,

- **manažerská** – zahrnuje organizování a řízení učebních a mimovýukových aktivit žáků; i zde platí, že nepřipravený učitel je svou vlastní „zhoubou“, dále zdaleka ne všichni učitelé jsou schopni, respektive ochotni, se mimovýukových aktivit žáků zúčastňovat, což je nemusí stavět do příliš lichotivého světla,
- **diagnostická a hodnotící** – vztahuje se k diagnostikování žákovských projevů, výkonů, faktorů ovlivňujících výsledky učení žáků (styl učení žáků, jejich pojetí učiva, klima třídy apod.); neschopnost učitele odpovědně, důsledně a nezaujatě hodnotit může vést k rychlé ztrátě důvěry ze strany žáků a tudíž i k pozbytí autority.

2. Vzdělávací cíl **učit se žít** je vztahován k **socializační funkci školy** a je realizován pomocí následujících profesních kompetencí učitele:

- **sociální** – zde se jedná o dovednosti jednat v různě složitých a náročných pedagogických a lidských situacích, porozumět jim a umět je řešit, orientovat se ve struktuře sociálních vztahů, rolí, pozic, rozumět sociální dynamice svěřené skupiny, aktivně a promyšleně ovlivňovat klima třídy; bez těchto kompetencí se jeví vybudování a uplatňování autority učitele jako velmi málo pravděpodobné, respektive vybudovaná zvláště neformální autorita v uvedených případech výrazně pomáhá, rovněž učitel musí v těchto situacích zvažovat kombinaci osobní a přirozené autority s možností uplatnění svých pravomocí,
- **prosociální** – být připraven pomáhat těm, kteří pomoc potřebují, být otevřen druhým, umět spolupracovat s druhými, být solidární s ostatními i nést odpovědnost za druhé, dokázat řešit konflikty; nedá se očekávat, že se žáci učiteli bez autority se svými problémy vůbec svěří,
- **komunikativní** – schopnost navázat, udržet a rozvíjet komunikaci se žáky, jejich rodiči i kolegy a vedením školy, případně dalšími sociálními partnery, zvládat základy pedagogické komunikace ve třídě/škole; jedná se o zcela základní předpoklad úspěšného učitele, tj. pokud je učitel komunikativně zdatný, tak si může vybudovat autoritu i v případě, že některou z dalších kompetencí má hůře rozvinutou; otevřená diskuze je

základem každého sociálního vztahu, případně asertivity, pokud je potřebná,

- **intervenční** – zahrnuje řešení výchovných situací, popř. problémů žáků, sociálně patologických projevů žáků, vyjadřuje připravenost na práci s různorodou žákovskou populací (minority, sociálně znevýhodnění apod.); učitel, který je otevřený, má vřelý vztah k žákům a nepodléhá stereotypům, respektive nemá předsudky, by neměl mít problém si vybudovat autority i na těchto základech, ač se jedná o velmi náročné kompetence.

3. Cíl vzdělávání **učit se jednat** realizovaný v rámci **integrační funkce** školy plní učitel zejména s využitím následujících profesních kompetencí:

- **všeobecného rozhledu/osobnostně kultivující** – vztahuje se k oblasti společenského dění a společenských procesů, které je třeba umět vysvětlit a zpřístupnit, rovněž vysvětlit potřebné kulturní a historické okolnosti, evropské a globální souvislosti, ovlivňovat hodnotový systém žáků; kromě širokého rozhledu sem patří vše související s etikou profese učitele, tj. důsledné vyhýbání se podpoře stereotypů, nepoužívání nevhodného humoru založeného na předsudcích i prostý fakt, že jsou postoje učitele pevné a před žáky jasně prezentované,
- **multikulturní** – znamená napomáhat integraci různých jedinců do společnosti, pomáhat pochopit a respektovat jiné kultury, aktivně přispívat k multikulturnímu soužití; platí zde totéž jako u předchozího bodu, dilematem může pro učitele být to, když se ho žáci ptají na jeho názor ohledně některých citlivých kulturně-společenských nebo politických otázek, a ty jsou v rozporu s osnovami nebo obecně uznávaným společenským územ,
- **environmentální** – je zaměřena na oblast uchování životního prostředí, aktivní úsilí o jeho ochranu; otázka hodnot a jejich přenositelnosti je velmi ošemetná, záleží tudíž jen na učiteli, jak se k přírodě bude chovat, nicméně se v tomto případě přímo nabízí doporučení „Nedá se nic dělat, musíte třídít odpad!“, je to pěkný příklad toho, jak se ze strachu o ztrátu autority může učitel zbavit některých svých zlovyků,
- **proevropská** – vede k podpoře výchovy k evropskému občanství, orientaci v integračních procesech a globalizujícím se prostředí Evropy; i zde platí,



že učitel může mít v osnovách napsáno něco jiného, než co sám vyznává, pak záleží na tom, zda změní svůj názor, zpronevěří se sobě, osnovám, anebo zcela otevřeně řekne žákům, co chtějí osnovy, jaký na to má názor většinová společnost a konfrontuje to s názory svých žáků, po čemž uvede i ten svůj; nejlépe pochopitelně zní poslední možnost, avšak dopady těchto rozhodnutí na autoritu lze jen těžko odhadnout.

4. K naplňování vzdělávacího cíle **učit se být**, tedy **personalizační funkci školy**, přispívá učitel na základě profesních kompetencí:

- **diagnostické** – umožňuje rozeznávat potenciality žáků, navrhnout a realizovat jim adekvátní vzdělávací postupy/přístupy; učitel musí plánovat své činnosti, prostředky a zpracovávat učivo v souladu s úrovní jednotlivých žáků, navíc může budovat svou autoritu i na tom, že projeví zájem a zaujetí ve snaze pomoci v případech, kdy ví, že je žák slabší, nebo naopak je pro jiného látka příliš jednoduchá a pracovat s nimi individuálně (dávat k dispozici specificky upravená cvičení, doplňkové úkoly apod.), což je na druhou stranu pochopitelně velice časově náročné,
- **hodnotící** – zakládá se na vytváření podmínek pro adekvátní sebehodnocení a sebepojetí žáků, pro rozvíjení jejich sebereflexe; autoritě a nakonec ani žákovi samotnému neprospěje, když ho učitel před ostatními žáky opakovaně kritizuje, navíc pokud jeho špatné výsledky dává do souvislostí s osobnostními vlastnostmi žáka, přičemž haló efekt, stereotypy a „vyplněné předpovědi“ (viz Petty, 2013) mohou také ovlivnit úsudek učitele a potažmo to, jak je vnímán žáky,
- **zdravého životního stylu** – zahrnuje oblast péče o své zdraví a zdraví žáků, způsob organizace pracovního a volného času; učitel, který si přenáší problémy s osobního života do školy, často riskuje to, že stresory ovlivní jeho výkon nebo konkrétní jednání v určitých situacích, respektive dá svým žákům nahlédnout do soukromí příliš,
- **poradensko-konzultační** – umožňuje pomoci žákům v životní a profesní orientaci, v řešení učebních problémů, formování postojů, apod.; učitel, ke kterému žáci nevzhlízejí, v tomto případě nebude příliš úspěšný.

Některé odborné kompetence je možné zařadit k většímu počtu cílů. Vašutová (2007) je však přiřazuje vždy u toho cíle, na jehož plnění se podílejí nejvíce. Další mají průřezový charakter, např. komunikativní kompetence, diagnostické kompetence a hodnotící kompetence.

Vališová (2013) ještě dodává další specifické kompetence učitele, z nichž řada je již obsažena v kompetencích uvedených výše, což je dáno přesahy a prolínáním se obsahu těchto pojmů. Nicméně je považujeme za natolik důležité pro budování autority učitele v dnešní společnosti, že je stejně jako Vališová (2013, s. 36-38) uvádíme zvlášť:

- **asertivní kompetence** - v praxi se učitel dostával do situací, ve kterých musí „prosadit“ svoje cíle, názory, záměry, což neplatí pouze o žácích a žakovském kolektivu, ale i o případech, kdy potřebuje „přesvědčit“ vedení školy, popřípadě rodiče např. o adekvátnosti jím používaných metod apod.,
- **negociační kompetence** – souvisí s asertivními kompetencemi a jedná se o schopnosti „jednat“ se žáky za účelem dosažení a udržování jejich aktivity a tvořivosti,
- **interakční kompetence** – jedná se o kompetence spojené se zásadami humanistické pedagogiky, kam patří kongruence (upřímnost, otevřenost), akceptaci (bezpodmínečné kladné přijetí člověka), empatie, sebehodnocení (vytváření podmínek pro rozvoj zdravého sebevědomí,
- **kooperativní kompetence** - souvisí s aktivizačními výukovými metodami a organizačními formami a je zaměřena na rozvíjení sociálních vztahů a spolupráce,
- **interpretační kompetence** - učitel studentům interpretuje realitu, která se neustále mění, protože je důležité, aby učitel „monitoroval“ dění ve světě, v přírodě, ve vědě a technice, ve společnosti a na základě toho aktualizovat nejen obsah učiva, ale i vyučovací metody, dotvářet výchovně-vzdělávací cíle; v současné postmoderní informační globální společnosti, ve které dochází k neustálým změnám, je význam této kompetence značný,
- **ochranná kompetence** – jde v podstatě o kompetence zahrnující sociální, respektive psychodidaktické dovednosti, které souvisejí se starostlivostí, navozováním pozitivního klimatu v sociální skupině, zbavování žáky úzkosti.
- **facilitátorská kompetence** - učitel jako facilitátor se orientuje na vše pozitivní a to rozvíjí, přičemž naopak problémy eliminuje už v jejich zárodku,
- **morální kompetence** - jde o mravní sebereflexi učitele, zamyšlení se nad vlastní osobností - Jaký jsem? Jaký bych měl/chtěl být? Jsem pro studenty pozitivním vzorem?

- **autokreativní kompetence** - tvořivost studentů jako „zrcadlo“ tvořivosti učitele,
- **poznávací kompetence** - předpokladem činnosti učitele je zájem o nové vědomosti, permanentní sebevzdělávání s důrazem na sebereflexi.

#### 2.1.3.4 Shrnutí

Odborné kompetence učitele jsou základními kameny jeho profese, bez kterých učitel nemůže úspěšně budovat jakýkoliv vztah se svými žáky. Každá z kompetencí má svou váhu a tvoří společně s osobnostními vlastnostmi slovy Vašutové (2007, s. 28) konstrukt, neboli vnitřně provázaný soubor kvalit nezbytný pro vykonávání profese učitele. Na konkrétních příkladech skupin způsobilostí jsme pak mohli vidět, nakolik důležité je mít kromě integrované osobnosti, zdravého sebevědomí a dalších vlastností osobnosti i hlubokou znalost předmětu, didaktické dovednosti, všeobecný rozhled a další kompetence, které utvářejí odborný základ získaný předchozím vzděláním a zvláště studiem učitelství. Pregraduální příprava by pak vzhledem k náročnosti učitelského povolání v dnešní společnosti měla, kromě odborných předmětů a jejich didaktiky, zahrnovat rozvoj mnoha dovedností, jako je vedení studentů k upřímnému zájmu o žáky, otevřenosti, spravedlivosti, upřímnosti, flexibilitě, laskavé náročnosti, důslednosti, a na jejich základě se snažit vybudovat vztah se žáky, který může časem přerůst v uznání žáky za neformální autoritu. Jak píše Vališová (2013, s. 39): „Přirozená autorita učitele se nejvýrazněji projevuje v jeho výuce a kontrole studia.“ Ve výuce a kontrole studia se pak kromě osobnostní a odborné projevuje i třetí dimenze autority, která je vyjádřena jeho sociálními kompetencemi.

#### 2.1.4 Sociální kompetence

Základ sociální kompetence učitele tvoří primárně jeho **interpersonální** a **komunikační** dovednosti. Díky nim může realizovat cíle v sociálních situacích a ovlivňovat tak partnera nebo partnery, se kterými jedná. Holeček (2014, s. 34) hovoří o **expresivních schopnostech**, které jsou předpokladem srozumitelného verbálního, ale i neverbálního vyjadřování myšlenek, citů a postojů, tj. kromě informací učitel předává i své postoje a emoce a tím žáky formuje. Vališová (2013, s. 41) hovoří o „**sociální** způsobilosti či **zdatnosti** a přiměřeném použití motorických, duševních a emocionálních způsobů jednání, schopností, postojů a dovedností tak, aby bylo možno se úspěšně vyrovnávat s konkrétními ... životními situacemi“. Jde o projev osobní nezávislosti a sociální odpovědnosti. Pokud jde o učitele, patří k sociální kompetenci i umění vnímat a vhodně reagovat na procesy skupinové dynamiky, včetně jejího usměrňování. Patří sem podle Vališové i vnímání procesu dospívání dětí a

mládeže, dovednosti týmové práce, respektive jednání s dospělým. Učitel by měl být pro své žáky vzorem sociální **interakce**. Pařízek (1996, s. 69) vymezuje kromě odborné a osobnostní, motivační a výkonové i **společenskou způsobilost**, o které hovoří jako o míře shody osobnostní stránky s požadavky vyplývajícími ze sociální funkce výchovy. Zdůrazňuje pak význam společenských zkušeností učitele z prostředí, ve kterém vyrůstal. Jinými slovy je učitel úspěšnější, pokud je ze stejného prostředí jako jeho žáci. Gillernová (2003) vidí sociální dovednosti jako důležitou součást profesní kompetence učitele. I ona zdůrazňuje zejména komunikaci, sociální percepci a sociální poznávání, sebereflexi, respektive tvořivé zvládání konfliktů. Hovoří o síti vztahů, ve které dochází k naplnění učitelova působení, jež vzniká interakcí mezi učitelem a žákem, případně žakovským kolektivem, dále interakcí s rodiči, vedením školy, kolegy apod. Učitel vstupuje do interakcí a touto interakcí vytvářených a upravovaných vztahů se žáky jak záměrně, tak i bezděčně. K vývoji žáka jsou nutné oba druhy interakce, jelikož podle Gillernové by bez pomoci dospělého byl celý proces socializace dítěte velmi obtížný a komplikovaný, v některých případech dokonce nemožný. „Rozvíjení vzájemných vztahů ve školním prostředí umožňuje zvyšovat efektivitu výchovně-vzdělávacího procesu a působení školy“ (Guillernová, 2003, s. 68).

#### **2.1.4.1 Faktory ovlivňující uplatňování sociálních kompetencí**

Učitel musí při interakci se svými žáky, respektive se všemi „aktéry“ komunikačního aktu, do kterého vstupuje, brát v potaz mnoho faktorů, kam patří pohlaví, věk, nejrůznější osobnostní a temperamentové vlastnosti a schopnosti, momentální rozpoložení, okolnosti interakce, sociokulturní původ a mnoho dalších činitelů. Celý edukační proces pak v podstatě probíhá skrze nejrůznější druhy sociální interakce, a to jak mezi učitelem a žákem, tak mezi žáky navzájem, přičemž žáci vstupují do těchto interakcí aktivně, jak na úrovni individuální, tak skupinové. Pokud učitel má rozvíjet sociální vztahy ve škole, pak musí do těchto interakcí vstupovat se sebejistotou, tedy přirozeně a autenticky. Malé sebevědomí nebo neupřímné jednáním, nepřijemné vystupování, popřípadě nekonzistence ve vyjadřování názorů a postojů mohou mít negativní vliv na vztah učitel-žák. Jak říká Guillernová (2003), úspěšnost učitele v interakci se žáky je základem sociálního klimatu školní třídy i školy. Hrají zde však podle ní roli také jiné, než nejčastější asymetrické komunikační roviny učitelů se žáky, a to časté symetričtější interakce učitelů. Veškerá snaha o vytvoření nosného vztahu se žáky a tudíž i autority tak může být zmařena problematickým vztahem na úrovni pedagogického sboru, vedení školy nebo rodičů. Dalším faktorem je rozvoj sociálních kompetencí učitele, který se u učitelů značně liší, jelikož rovněž souvisí s mnoha činiteli, jako je osobnost, temperament,

dosavadní zkušenost, úroveň a rozsah přípravy během studia učitelství. Dovednosti tohoto typu lze podle Guillernové (2003) záměrně rozvíjet jejich procvičováním nebo reflektováním vlastního podílu na výsledku sociálních aktivit. Pokud učitel je schopen poznávat účinky svého chování v sociálním okolí, pak může zvládat sociálně-psychologické aspekty školních situací, které mohou příznivě ovlivnit také jeho sociální prestiž“ (Gillernová, 2003, s. 88). Těmto a dalším specifickým interakce mezi učiteli a žáky na pozadí budování autority se hlouběji zabýváme v kapitole 2.2.3.

#### **2.1.4.2 Kategorizace sociálních kompetencí učitele**

Gillernová (2003) nabízí výčet vybraných sociálních dovedností učitele, jejichž uplatňování přispívá k navazování a rozvíjení dobrých interpersonálních vztahů ve škole na různých jejích úrovních, nicméně se především jedná o vztahy učitele a žáků. „Uvedené dovednosti se rovněž různě překrývají a kombinují. Obecněji platí, že základní prvky sociálních dovedností, jako jsou vzájemné poznávání, důvěra, vytváření příznivé emoční atmosféry, poskytování podpory a pomoci, projevování tolerance i odpovědnosti, hrají důležitou roli ve všech dlouhodobějších mezilidských vztazích. Pro školu to platí bez výhrady“ (Gillernová, 2003, s. 89). Této kategorizaci Gillernové, potažmo kompetencím, které obsahuje, přisuzujeme v naší disertaci velkou důležitost a uvádíme je proto s našimi výklady vztahujícími se k problematice autority. Vycházíme pak z takto vymezených sociálních kompetencí z toho důvodu, že je možné je efektivně využít jako kategorií pro analýzu esejí, která je součástí zakotvené teorie v empirické části této disertace.

- **akceptování osobnosti žáků, rodičů, kolegů** – učitel nemusí souhlasit s tím, jak jedná osoba, se kterou je v interakci, ale nezaměňuje její postoje a chování s vlastnostmi její osobnosti. Místo toho, aby učitel žákovi vyčetl, že je kupříkladu „nedůvtipný“, tak se ho snaží navést k tomu, aby sám svou chybu opravil, popřípadě mu vysvětlí i opakovaně souvislosti, které mu unikají.
- **autenticita projevů učitele a vychovatele ve vztahu k sociálním partnerům** – učitel by neměl předstírat a měl by projevovat otevřeně své názory, postoje a emoce, a to jako pozitivní, tak i negativní. Pomáhá tak ostatním orientovat se v jeho chování, poznávat okolnosti vzájemného působení. Učitel může dát najevo i svůj prožívaný vztek, avšak formou vhodnou pro školní prostředí. Jelikož je učitel většinou vzorem, který má vliv na osvojování a rozvíjení sociálních dovedností žáků, tak se nehodí, aby dával najevo afekt.

- **empatie** – učitel by se měl umět vcítit do potřeb dětí, světa jejich rodičů nebo kolegů a zároveň zůstat sám sebou. Současná psychologie spojená s humanistickými idejemi právě takto formuluje podmínky optimálního rozvoje jedince a jeho vztahů. Empatický člověk je schopen se vcítit do druhého, ač si sám stejnou situaci neprošel, případně takové přání nemá apod. Tím, že učitel dá najevo účast a zájem, se zvyšuje pravděpodobnost toho, že si vybuduje vztah a tím i autoritu.
- **naslouchání** – pokud učitel pozorně naslouchá, pak může porozumět podstatě obsahů, které tvoří jádro vyjádření a poskytují individuální význam výroku - „zítra už je pátek“ může vyjadřovat buď velkou radost jednoho ze žáků, u jiného se však může jednat o předzvěst něčeho nechtěného. K naslouchání patří celá řada komunikačních strategií, včetně neverbálních signálů či citlivosti ke kontextu sociální situace.
- **odlišování prožitků a pocitů od úvah, úsudků a názorů u sebe i ostatních** – někdy dochází k zaměňování prožitků a úsudků, což může zkomplikovat vzájemné porozumění a být příčinou vzniku konfliktů. S názory, úsudky či různými pohledy můžeme polemizovat, nabízet protiargumenty apod., což s prožitky nelze, jelikož jsou individuální povahy. Učitel by měl být schopen odhadnout, co je prožitek a žákovi ho nevyvracet, nesnižovat ho nebo se dokonce snížit k ironizování.
- **podporování sebekontroly a seberegulace** - sebeovládání u sebe a žáků je důležitou podmínkou zvládnutí sociálních interakcí ve škole. Sebeovládání a sebekontrola jsou nezbytné v podstatě ve všech dlouhodobějších a silných vztazích. Klid a vyrovnanost projevu je důležitou devízou učitele a pro jeho žáky sociální dovedností, kterou si v průběhu svého vývoje a interakcí s učitelem díky jeho vzoru mohou osvojit.
- **porozumění neverbálním projevům jedince** - neverbální projevy odhalují zejména emoce, přičemž jak děti, tak dospělí se chovají ke svým protějškům v komunikačním aktu na základě toho, jak těmto mimoslovním sdělením porozuměli. Jelikož z vlastní zkušenosti víme, že slova je jednodušší kontrolovat než tyto neverbální projevy, tak jim přikládáme větší důležitost. Neverbální projevy nabízejí celou škálu prostředků pro řízení, tj. uplatňování autority učitele – od zvednutého obočí, ač po záměrnou blízkost k osobě, kterou chceme umravnit. Ironie může dělat mladším žákům potíže, avšak nesouhlasné zakývání hlavou je v konkrétní situaci většinou jednoduše pochopitelné, nejrychlejší a nejjednodušší vyjádření nesouhlasu s jednáním, nebo jako odpověď na předchozí rovněž mimoslovní sdělení od žáka apod. Vytvoření systém takových projevů jako součást domluvených pravidel se žáky může velmi usnadnit práci učiteli s autoritou.

- **respektování a tolerování odlišného pohledu na projevy interakcí** – jedná se v podstatě o projevovaný respekt a toleranci k odlišným názorům, respektive přijetí a prosazování plurality myšlení. Tento tolerantní model by pak měl učitel předávat svým žákům například tak, že jim vždy nezaujatě nabídne různé pohledy na probíranou problematiku a společně mohou zvažovat důsledky možných přístupů. Jistá omezení však mohou platit ve vybraných předmětech, kde by poskytnutí škály všech možných pohledů na jev nedovolovalo dosáhnout realistických cílů, např. v cizích jazycích.
- **rozvíjení odpovědnosti za sebe a za sociální prostředí, ve kterém se pohybují** – každý člověk je specifickým prvkem sociálního prostředí, ve kterém žije. Učitel by měl proto žákům postupně v souladu s jejich vývojem poskytovat dostatečný prostor k podílení se na rozhodování o pravidlech spolupráce na úrovni třídy i školy, aby se tak jeho svěřenci naučili odpovědnosti za své sociální prostředí a osvojovali si zároveň dovednosti a rozvíjeli schopnosti, které se jim budou hodit po té, co školu opustí (nezávislost, důslednost, sebevědomí apod.).
- **rozvíjení sebedůvěry a sebejistého vystupování** – do značné míry souvisí s předchozí kompetencí. Učitel by měl mít sám sebedůvěru a sebejistě vystupovat, pokud má být schopen vést své žáky ke zdravému sebevědomí. Pokud učitel není silnou osobností, tak se může jednoduše stát, že si žáci sebedůvěru vybudují na zcela špatných základech. Základem by pak mělo být zprostředkování příležitostí k tomu, aby žák mohl ukázat své přednosti, tj. v situacích, kdy se žák srovnává s ostatními a reflektuje sebe sama, poskytnou možnost vyniknout. Pokud však učitel „rezignuje“, pak dává žákům možnost vyniknout v tom, kdo se mu efektněji postaví a „setře“ ho, což může strhnout i další žáky k nevhodnému chování, a mít tak nedozírné následky. Příliš autoritativní, nebo autoritářský učitel může sebedůvěru žáka naopak zcela potlačit.
- **umění pochválit** – promyšlené a umírněné pozitivní zpevnění pochvalou, odměnou je mnohem účinnější, než negativní posílení. Příležitostí pro pochvalu má učitel v průběhu interakcí dostatek, jde jen o to je využít. Nejen správnou odpověď, ale i jednotlivé kroky procesu, tj. úsilí žáka k dosažení cíle, je dobré pochválit a pozitivně tak stimulovat jeho vztah k učení se danému předmětu. Učitel, který zná své žáky dobře, může této své znalosti využít k pochvale na základě retrospektivy, tj. poznamená, nakolik se žák zlepšil, což nejen potěší z hlediska projeveného zájmu učitele a posílí tak vztah a potenciálně i autoritu učitele nejen v jeho očích, ale i u

ostatních žáků, kteří jsou svědky tohoto komunikačního aktu, ale posílí to hlavně sebedůvěru žáka a ze zcela praktického hlediska to poslouží jako zpětná vazba pro žáka a potvrzení jeho správného směřování.

- **vedení ke spolupráci** – učitel by měl v tomto ohledu poskytnout žákům dostatečný prostor, aby se učili spolupráci. Zvláště pak použití projektového a kooperativního vyučování může budování týmové spolupráci přispět. Nicméně i zde je nutné, aby učitel nejdříve vše dostatečně promyslel. Ve třídě, kde jsou narušené vztahy, mohou takové metody při špatném použití vztahy ještě zhoršit. Například je otázka, nakolik může být úspěšná aktivita, v jejímž rámci dáme dva vůdčí typy žáků, kteří jsou ve všem nesmiřitelnými soupeři, do stejné skupiny a jednoho z nich určíme vedoucím této skupiny. Zde se pochopitelně dostáváme na tenký led a do oblasti spekulace, jelikož záleží na konkrétním případě, respektive výsledcích například sociometrického měření, aby učitel mohl takové vztahy vyhodnotit a v ideálním případě ve spolupráci s dalšími učiteli, případně výchovným poradcem nebo školním psychologem, se do něčeho podobného pustil.
- **vyjadřování se ke konkrétním situacím** – učitel by měl jasně vyjadřovat, co se mu líbí a nelíbí a co se s tím dá dělat. Velmi obecná hodnocení situací a další nejasná vyjádření učitele mohou vést k nedorozumění a narušení vztahů. Pokud se učitel příliš často vyslovuje k výsledkům žáka ve smyslu „No, nezlepšil ses.“ nebo „Je to špatné.“ případně „ty jsi nenapravitelný.“, pak může žáka značně demotivovat. Jinak působí vyjádření „Ještě jednou se podívej na časování slovesa být a udělej si cvičení v učebnici a na e-learningovém portálu.“ Nejenom, že žák dostal „recept“ na konkrétní řešení jeho frustrace z velmi pravděpodobně nelichotivého předcházejícího hodnocení, ale opět ukazujeme všem žákům zaujatost pro předmět, rozhled a hlavně zájem o žáky a rozvoj jejich znalostí. Efektivně pak tímto způsobem působíme i v nejrůznějších jiných situacích a interakcích, které se výuky jazyka či jiného předmětu netýkají.
- **zvládání konfliktních situací** – v rámci složité sítě sociálních interakcí ve škole a ve třídě není možné, aby se učitel zcela vyhnul konfliktům. Konflikty ohrožují vyučovací proces a vztahy ve skupině, potažmo kázeň ve třídě, přičemž testují sílu autority učitele. Na druhou stranu jsou to právě konflikty, během nichž se „tříbí“ dovednosti komunikace učitele a žáka, a zároveň se odkrývají vlastnosti jejich osobností. Učitel může konflikty využít ve prospěch vlastního rozvoje a rozvoje žáků, nebo nechat tyto interakce rozbořit jeho těžko vybudovanou osobní autoritu. Učitel i při původně špatně vybrané strategii může ještě vztah zachránit, pokud zpětně prostřednictvím reflexe



celou interakci analyzuje a nejlépe ještě ve spolupráci s kolegy a odborníky důkladně celý konflikt vyhodnotí. Může to pak s původcem konfliktu probrat sám nebo za přítomnosti kolegů, či vedení školy, popřípadě se může pokusit zareagovat v další podobné situaci jinak.

Jednu z alternativních kategorizací sociálně-kompetentního jedince uvádí Kirschner (1976, cit. podle Vališová, Kasíková, 2011, s. 235):

- je dobrým posluchačem, umí naslouchat,
- je přirozeně komunikativní,
- v jednání a řešení problémů je konstruktivní,
- dokáže svým jednáním druhé uvolnit a uklidnit,
- rád poznává prostřednictvím komunikace ostatní lidi,
- má všestranné zájmy a je v mezilidských kontaktech zvědavý,
- má pozitivní vztah k lidem i k sobě samému,
- má schopnost rozvíjet pozitivní osobnostní rysy lidí,
- je taktní, tolerantní, citlivý,
- dokáže přiměřeným způsobem pochválit i kritizovat,
- je úspěšný v organizování a řízení lidí,
- je schopen cíleně ovlivňovat a regulovat interpersonální vztahy i vztah k sobě samému

Jak jsme viděli, tato oblast je pro autoritu učitele stěžejní, jelikož její budování a uplatňování, tj. udržování celého tohoto nejistého konstruktů, vyplývá právě z každodenních interakcí mezi učitelem a žákem/žáky a jejich „výsledků“ (Pace, Hemmings, 2007, s. 5). Učitel by proto měl být z tohoto hlediska na budování autority připraven. Přesto, že zkušenost je často nepřenosná a každý z učitelů si musí „ohněm“ projít sám (Holeček, 2014 s. 105), je možné v rámci studia učitelství zařadit celou škálu osvědčených programů sociálně-psychologických výcviků pro učitele, o kterých píše například Vališová (2013, s. 44). Některé z nich uvádíme v následující podkapitole.

### **2.1.4.3 Rozvoj sociálních kompetencí v přípravě budoucích učitelů**

Vališová (2013) hovoří o tom, že se dnes hledají a ověřují nové koncepce **psychologické a pedagogické přípravy učitele**, v níž by hrála větší roli **praktická příprava**. Uvádí následující požadavky, které by nové pojetí mělo respektovat:

- požadavek vyváženosti dílčích složek socioprofesní přípravy učitele – poznatkové, činnostní a hodnotové,
- požadavek vyváženosti teoretické a praktické složky psychologicko-pedagogické přípravy,
- vyváženosti empirické (zkušenostní) a kognitivní (poznávací) činnosti (Vališová, 2013, s. 43).

Teoretické úvahy i praktická interakční cvičení vycházejí z psychologických teorií, kterým podle Vališové dominují **kognitivní** (změna stylu uvažování, způsobů vnímání, hodnocení a klasifikování situací), **behaviorální** (osvojení reakcí a variant jednání na základě analýzy situací) a **humanistická** (prožívání, empatie, porozumění nacvičeným sociálním dovednostem u jednotlivce).

Dále píše, že proces rozvíjení sociální kompetence vede ke zlepšování úrovně interakce s druhými lidmi, včetně budování vzájemné důvěry, navazování verbálních kontaktů, obohacování mezilidských vztahů, respektu, schopnosti spolupracovat a řešit případné konflikty. Dále má takový trénink vliv na lepší prožívání sebe sama (sebepojetí), kam například patří upevňování sebedůvěry, zvyšování sebeúcty, omezení prožívání negativního vlivu hodnocení druhými. Rozvojem těchto kompetencí může učitel upravit svou strategii jednání, tj. neulpívat na předchozích zkušenostech a obavách z budoucnosti, reagovat pružněji v situacích, soustřeďovat se na současnost, zdravě se prosazovat ve snaze o dosahování cílů apod.

Je potřebné připravit takové učitele, „kteří budou ochotni a schopni rozvíjet sociální kompetence u studentů v rámci vlastního výchovného působení a stanou se pro ně **modelem sociálního jednání**“ (Vališová, 2013, s. 44). Výcvik může probíhat v rámci studia společenskovedních předmětů, jako například psychologie, pedagogiky, sociologie, občanské nauky, etiky, rodinné výchovy, osobnostní a sociální výchovy, psychopedagogiky, základů společenskovedních předmětů apod., v rámci didaktiky aprobačních předmětů nejlépe za asistence odborníka (psychologa) například jako integrovaný seminář, nebo ve formě samostatných kurzů rozvoje sociálních dovedností zařazovaných v průběhu bakalářského nebo navazujícího magisterského studia, případně v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Gillernová (2003) nabízí celou řadu postupů, jak mohou učitelé rozvíjet sociální dovednosti a tím svou profesní kompetenci. Podmínkou je, že je učitel otevřený k sebereflexi a je připraven

experimentovat se svým chováním. Je možné jít prostou cestou pokusu a omylu, nebo se snažit o cílevědomý postup, zahrnující cvičení a promyšlené experimentování. Pro záměrné rozvíjení sociálních dovedností učitele doporučuje následující kurzy:

- **výcvikové kurzy** (např. sociálněpsychologický výcvik),
- **společné dílny** (např. diskuze, panely, cvičení),
- **skupinové a individuální konzultace** (např. videotrénink interakcí ve škole).

V sociálněpsychologickém výcviku jde podle Gillernové (2003, s. 93) především o vytváření modelových situací v malých skupinách, které umožňují nacvičování různých druhů sociálních dovedností. Za důležitý považuje rozvoj sociálních kompetencí a konkrétních dovedností souvisejících se sebereflexí, sebepoznáváním, orientací v sociálních vztazích, rozvojem komunikativních dovedností, vyhodnocení a řešení konfliktů ve škole apod. Za velmi účinnou metodu považuje Gillernová videotrénink interakcí, který je účinnou pomocí přímo ve škole. Pečlivá analýza interakcí, kterou učitel provádí společně s odborníkem na základě pořízeného autentického záznamu jeho jednání, vede k popisu konkrétních interakcí a společnému hledání alternativ v ovlivňování situací ve školní třídě. Videotrénink může pomoci při snaze o pedagogické a sociálněpsychologické řešení různých situací ve škole, přičemž se primárně zaměřuje na roli učitele v těchto aktech. Ač probíhá oboustranná analýza interakcí, důraz je kladen na chování a jednání učitele. Učitel tak může využít závěry této intervence k hledání zdrojů rozvoje profesních a sociálních kompetencí. „Efekty videotréninku nesměřují jen k učiteli, ale vztahují se k rozvoji sociálního i emocionálního klimatu ve školní třídě“ (Gillernová, 2003, s. 93).

## **2.2 Žák a vnější faktory ovlivňující budování a uplatňování autority učitele**

V této kapitole se zabýváme dalšími faktory, které ovlivňují budování a uplatňování autority učitele, respektive jeho úspěšnost v edukaci. Kromě žáka, o kterém hovoříme v podkapitole 2.2.1, sem patří celá řada okolností, které mohou autoritu učitele ovlivnit. Od kolegů ve škole, jejího vedení, respektive mnoha dalších prvků této vzdělávací instituce (od zaměření či „filozofie“ školy, přes vybavenost jejích tříd, školní vzdělávací program, školní řád, etický kodex, až po kvalitu webových stránek, využití sociálních sítí, vlastní e-learningový portál apod.), dále jsou to pedagogické dokumenty, kam patří i vymezení statusu učitele, významným determinantem jsou rodiče, stav společnosti, média, vědecký a technický vývoj apod. Pro hlubší rozbor vlivu všech faktorů není v této disertační práci vzhledem k jejímu

zaměření bohužel místo, nicméně na tyto a další faktory narážíme již v předchozích kapitolách. Ty, které považujeme pro tuto práci za důležité, pak zmiňujeme v podkapitole 2.3.

### **2.2.1 Žák a jeho osobnost**

Druhým z klíčových aktivních činitelů výchovy (Jůva, 1999), respektive vyučovacího procesu (Kohoutek, 2009), je žák. Žákem je člověk „v roli vyučovaného subjektu, bez ohledu na věk“ (Průcha a kol., s. 316). K žákovi, potažmo k žakovskému kolektivu, většina pedagogické činnosti učitele směřuje a je tím, kdo může nebo nemusí učitele za autoritu přijmout. Z hlediska budování autority je důležité, aby si byl učitel vědom a bral v potaz zvláště fyzické a psychické předpoklady žáka, ale rovněž celou řadu dalších okolností, včetně jeho osobnostních vlastností, temperamentu, kognitivních poznávacích stylů, dosavadních sociálních dovedností apod. Jak jsme již zmiňovali, je důležité, aby se učitel snažil vyhnout předsudkům a stereotypům, včetně kauzální atribuce, haló-efektu, Pygmalion efektu apod. Důležitým momentem v tomto smyslu je proto diagnóza předpokladů (Jůva, 1999, s. 65), kterou musí učitel provést na samém počátku své práce se žákem a poté ji realizovat průběžně, aby zjistil nejen jeho stávající úroveň osvojení znalostí a dovedností, ale postupně se dobral i jeho postojů, názorů, motivace, vloh, schopností, potřeb, chování (viz např. Vališová, Kasíková, 2007; Helus, 2011). Další zásadní okolností je sociální situace žáka, respektive kulturně společenské prostředí, ze kterého pochází, a jeho současná sociální role, jinými slovy místo v třídním/školním kolektivu, vztahy se spolužáky, rodinné vztahy apod. Na úspěšnost člověka v roli žáka, jako na nezávislý a jedinečný konající subjekt, mají tedy vliv jak jeho vnitřní dispozice, tak i mimoškolní faktory, kterých by si měl učitel při své „diagnostice“ a činnosti být také vědom.

Učiteli jde v každém případě v první řadě o rozvoj žakových vědomostí, dovedností, návyků, hodnot, a to ve vzájemné provázanosti a podmíněnosti. Výhodu má do značné míry učitel, který o své žáky projevuje upřímný zájem a má na paměti všechny výše zmíněné prvky jejich osobnosti, jelikož má možnost adekvátně adaptovat své pedagogické působení a vyhnout se mnoha zbytečným nedorozuměním. Žák si tento zájem případně nezájem učitele uvědomuje, a je tudíž důležitým prvkem ovlivňujícím budování autority učitele. Je nutné zmínit v souvislosti se žákem a jeho osobností další dvě důležité proměnné, které mají zásadní vliv na úspěšnost učitele při budování autority. Jednou z nich je ontogenetický vývoj osoby (žáka) a druhou jeho styly učení.

### 2.2.1.1 Ontogenetický vývoj žáka

Jak píše Vališová (2013), důležitým cílem výchovy za využití autority je to, aby se v kvalitativním smyslu jedinec v rámci procesu socializace naučil chápat sám sebe, hodnotit se i sebeovládat, včetně schopnosti řešit běžné i obtížné životní situace. Každá výchova je přitom do jisté míry autoritativní v tom, že napomáhá zařazovat nového člena do dospělé společnosti, včetně tlaku na respektování jejích pravidel. Během vývoje osobnosti jedince je autorita v rámci výchovy opakovaně budována, dokazována a bořena. Autoritě se při tom jedinec učí v raném období, kdy se výrazně upevňuje v osobnosti dítěte vztah řízený a řídící. Dítě se během výchovy postupně učí respektovat autoritu a normy, přičemž je spojuje se svými aktivitami a ověřuje si vše na základě pokusu a omylu. Postupně přijímá odpovědnost sám za sebe a tehdy dochází ke vzdoru (protestu), kterým jedinec vyjadřuje svůj postoj k potřebám a zájmům dospělých. V těchto momentech je pak důležitý klidný a neautoritářský přístup rodičů, kteří musí postupně přijmout roli partnerů.

V mladším školním věku se pak toto partnerství rozšiřuje, respektive mělo by docházet k přenášení kompetencí na děti/žáky místo udržování autoritářské pozice při řešení nejrůznějších situací. Autoritářské chování ze strany rodičů/učitelů v tomto věku může podle Vališové a Kasíkové (2011) velmi negativně ovlivnit vztahy příjemce autority s jejím nositelem, ale i následně vztahy postiženého jedince obecně. Helus (2011) o tomto období (6-11 let věku) hovoří v souvislosti s nejdůležitějšími vývojovými úkoly. Patří sem spolupráce v žákovském kolektivu, pojetí sebe sama jako pilného, pečlivého, budování sebevědomí, osvojení základních kulturních dovedností, hra a práce v týmu. Učitel nesmí dovolit, aby bylo dítě v tomto věku frustrováno a naopak ho vést k úspěchu a dát mu příležitost jej zakusit. Když učitel správně rozpozná situace, kdy hrozí úzkost a ohrožení sebevědomí žáka, a pomůže mu čelit jim, „stává se pro žáka velkou autoritou“ (Helus, 2011, s. 292).

V období puberty jdou do popředí sociálně-kulturní problémy jedince a praktické etické záležitosti, včetně milostných vztahů, vztahů ve skupině a chování jedince v nejrůznějších situacích (ve škole, na úradě apod.). Typické je sdružování k vzájemné podpoře při vymezování se proti dospělým. V roli autority jsou reálné osoby vytěšňovány osobami „ideálními“, respektive postavami z dějin, umění, médií, včetně internetu apod. Symbolický partner hraje důležitou roli v identifikaci dospívajícího jedince. Dochází k přehodnocování vztahu k rodičům, k dospělé generaci a jejímu vlivu, včetně jejího kritického zhodnocení. Sociální a kulturní horizont se rozšiřuje. Do popředí se dostává snaha jedince o novou definici

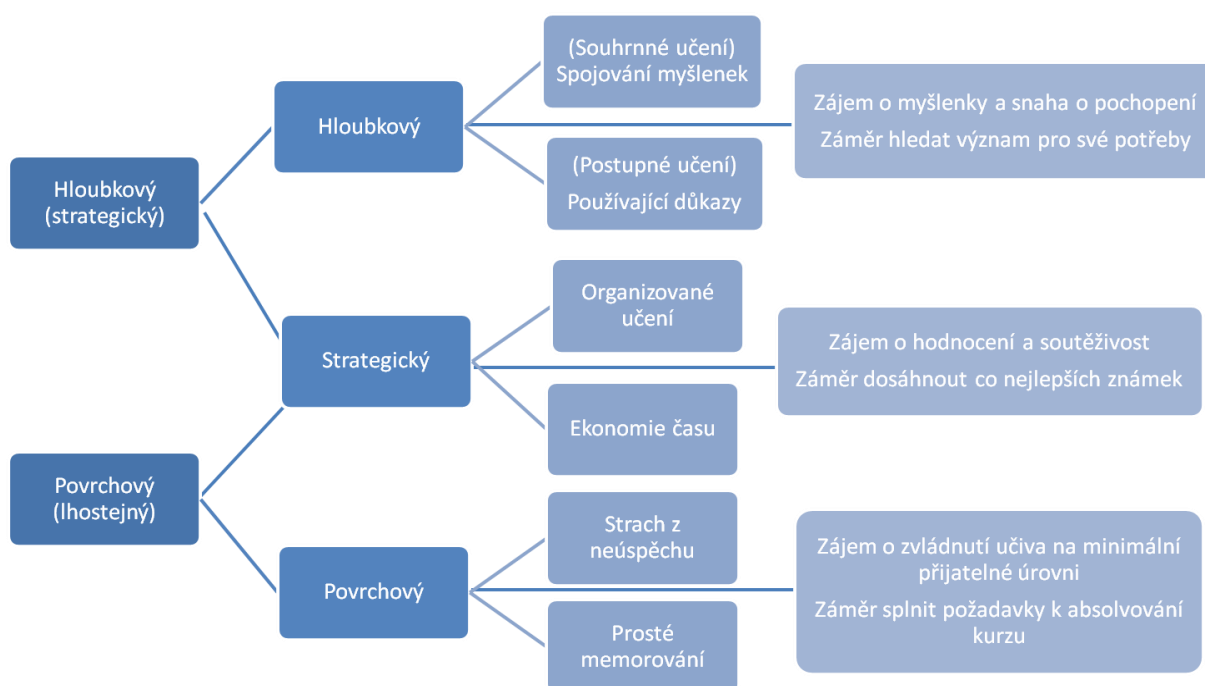
své sociální role a prosazení vlastní odpovědnosti. V této zásadní fázi je podle Vališové (2011, s. 453) důležité vzájemné porozumění a sociálně integrující spolupráce rodičů/učitelů a mladistvých. Nedostatek emocionální blízkosti, zázemí, porozumění, vřelosti často může vést k neschopnosti jedince sdělit přiměřeným způsobem své potřeby, následkem čeho může dojít k jeho odmítnutí okolím a tudíž k riziku maladaptace. Důsledkem je pak závislost na drogách, alkoholu, či k projevům protispolečenského chování. Aby bylo možné tomuto předejít, tak by učitel měl nehledě na případné rozčarování vlivem extrémních postojů a provokací žáků, nadále držet stejnou linii a snažit se o kladné vztahy, přiměřený stupeň dominance a hlavně nabízet svou podporu. Škola by měla předcházet situacím, kdy pubescent nabývá dojmu, že už jej nemají rádi, že ho odepisují a že jedině kamarádi, parta a „náhradní“ autorita jsou ti, kdo mu rozumí (Helus, 2011). Je také důležité, aby v tomto období učitelé nabízeli perspektivu, že je vždy možnost nápravy a že nezanikají vztahy, o které je možné se opřít. Vágnerová hovoří o tom, že se někteří pubescenti snaží o rovnoprávnou diskuzi s učitelem, jiní chtějí za každých okolností projevit svůj názor, aby získali respekt, další negativisticky odmítají uposlechnout požadavků učitele, či se ho snaží různými způsoby provokovat a podkopat tím jeho postavení. Na druhé straně však dospívající nutně potřebují nějaký vzor, kterému by se mohli přiblížit. Žákům tohoto věku nejvíce imponují takové vlastnosti učitele, jako spravedlnost, spolehlivost, sebejistota, stabilita názorů, emocí, pozitivita a v neposlední řadě i odbornost (Vágnerová, 2001).

V adolescenci žáci nově definují sociální role, včetně té své. Pokud, třeba i díky učiteli, nepodlehli vázanosti na asociálně orientované party, cynizmu a bezohlednosti v sexuální oblasti nebo závislosti na drogách v oblasti narušené motivace, tak může dojít v adolescenci ke zklidnění (Helus, 2011). Adolescenti jsou nicméně i nadále kritičtí vůči světu „zavedených dospělých“, volají po změně, která může vést až k radikalizmu protispolečenské povahy, nebo naopak k pozitivní angažovanosti (ve prospěch rovnosti, lidí, ekologické starostlivosti apod.). Adolescent čelí strachu z dospělosti, poněvadž se mu jeví jako náročná a nepohodlná. Učitel asi nejlépe pomůže, když nabídne jistotu, tj. pomůže s rozvojem sebeovládání a sebekontroly nejlépe tím, že je sám bude projevovat. Jistě neudělá chybu, když poskytne adolescentovi kromě učiva a odbornosti i spravedlivou atmosféru, své pozitivní osobnostní vlastnosti, svou mravní integritu, autenticitu a zájem o jeho osobu a problémy, pokud má adolescent zájem se o ně podělit.

### 2.2.1.2 Styly učení žáka a jeho motivace

Styly učení jsou postupy, které žák používá ve svých učebních činnostech v určité fázi života. Jsou do jisté míry nezávislé na obsahu učiva a vznikají na vrozeném základě. Působením vnitřních a vnějších vlivů se mohou styly učení rozvíjet a upravovat (Průcha a kol., 2009, s. 236).

Jednu z klasifikací stylů učení žáků nabízí Entwistle (2000), který hovoří o dvou základních, respektive o třech jejich typech (viz obrázek č. 5).



Obrázek č. 5 – Styly učení žáka (upraveno podle Entwistle, 2000, s. 4)

Velmi zjednodušeně řečeno se hloubkový styl vyznačuje zájmem o pochopení učiva a myšlenky v něm obsažené, strategický styl znamená, že žák má zájem hlavně o dobré známky a uznání a povrchový je charakterizován nezájmem žáka o předmět a memorováním informací za účelem jejich reprodukce při testu nebo zkoušce, avšak bez jejich pochopení.

Poněkud odlišné členění stylů učení nabízejí Škoda a Doulík (2011, s. 55-57), kteří hovoří o následujících typech:

- **aktivní typ** (aktivisti) – žáci tohoto typu vyhledávají nové zkušenosti a získávají z nich poznatky, které jsou schopni rychle aplikovat, jsou nadšení z interaktivních metod, her, simulací hraní rolí, upřednostňují skupinové vyučování, které je pro ně emocionálně podnětné; při rutinních činnostech se nudí,

- **reflektivní typ** (refleктоři) – sbírají nové poznatky a v pozadí si získané zkušenosti zvažují, pozorují a vyhodnocují získané vědomosti z různých úhlů, tvá jim déle, než dojdou k závěru, hledají různé jiné zdroje k potvrzení, umí se učit ze zkušeností jiných; jsou tolerantní a mají tendenci souhlasit se základním názorem ostatních, ačkoliv jejich vlastní názor může být trochu jiný, hůře se učí bez možnosti předchozí přípravy a v časovém stresu,
- **teoretický typ** (teoretici) – jsou racionálně objektivní, důkladně a systematicky zkoumají problémy, integrují získané informace do komplexních, logicky správných teorií, nedoceňují subjektivní a nepodložené závěry; preferují pojmové učení, rádi zařazují poznatky do už vytvořeným modelů, vyhovují jí monologické vyučovací metody a komplexní problémy, lépe se jim učí v předem vymezených podmínkách a s dopředu vymezeným cílem; neradi pracují s jedinci, kteří mají jiný učební styl a vyhýbají se emocím
- **pragmatický typ** (pragmatici) – rádi aplikují poznatky a zkoumají nové nápady, teorie, jednájí rychle a sebejistě, někdy nerozvázně; nezajímají je teoretické základy jevů, které se hůře učí, ale jejich praktické uplatnění, neradi o teoriích diskutují, jsou netrpěliví, mají rádi praktické experimentování, preferují řešení, které má zjevné výhody, potřebují jasná pravidla a pokyny k práci.

Většinou se u jednotlivých žáků jedná o spojení více prvků, z nichž některý převažuje. Lze konstatovat, že každý žák má velmi specifický způsob, jak si osvojuje znalosti, který souvisí s jeho osobností. Důležité je, kolik času a snahy do učení je žák ochoten zapojit a zda dosahuje očekávaných výsledků. Učitel může ovlivňovat styly učení žáků svou činností, respektive tím, jak učí, a zda dokáže nadchnout pro svůj předmět a konkrétní učivo. I zde platí, že individuální přístup ve spojení s neustálým diagnostikovaním žáka při učení může vést k pozitivním výsledkům. Učitel by měl dát žákovi k dispozici dostatek času ke zvládnutí učiva v řízené činnosti, respektive nabídnout různé druhy činností a podmínek tak, aby i v hromadném vyučování bylo „saturováno“ co nejvíce žáků (Kolář, Vališová, 2009).

### 2.2.1.3 Kompetence žáka

Učitel při plánování výuky vychází z relevantních pedagogických dokumentů, pročež je důležité zmínit klíčové kompetence zakotvené v RVP a ŠVP, jež utvářejí profil absolventa školy. Tyto cílové znalosti a dovednosti žáka pak do značné míry ovlivňují veškerou pedagogickou činnost učitele. Dosažení tohoto „ideálního stavu“ je však objektivně měřitelné



jen do určité míry, například průběžnou diagnostikou ze strany učitele, didaktickými testy, případně přijímacími zkouškami na vyšším stupni škol apod. Učitel má dnes do značné míry volnou ruku, jelikož je „limitován“ pouze cílovými dovednostmi, a může si tak upravit své plány v souladu s úrovní svých žáků.

Patří sem:

- **kompetence k učení** (žák vybírá efektivní metody, strategie učení, organizuje vlastní učení, projevuje ochotu k dalšímu studiu, vyhledává a třídí informace, systematizuje je v procesu učení, propojuje poznatky do širších celků, samostatně pozoruje a experimentuje, kriticky posuzuje a vyvozuje závěry, poznává smysl a cíle učení),
- **kompetence k řešení problémů** (žák rozpozná a pochopí problém, vyhledá informace k řešení problému, rozpozná společné znaky problémů, využije vlastního úsudku a zkušeností k řešení problému, využívá kritického myšlení, aplikuje osvědčené postupy při řešení problému a uvědomuje si důsledky svých rozhodnutí),
- **kompetence komunikativní** (žák formuluje a vyjadřuje myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje, využívá komunikativní dovednosti k vytváření vztahů a spolupráci),
- **kompetence sociální a personální** (žák účinně spolupracuje ve skupině, podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, přispívá k upevnování dobrých mezilidských vztahů, vytváří si pozitivní představu o sobě samém apod.),
- **kompetence občanská** (respektuje přesvědčení druhých lidí, je schopen se vcítit do situace jiných lidí, chápe principy společenských norem, je si vědom svých práv a povinností, chrání a ocení tradice společnosti, ve které žije atd.),
- **kompetence pracovní** (používá bezpečně nástroje, dodržuje vymezená pravidla, plní povinnosti a závazky, využívá dovednosti získané v jednotlivých oblastech v zájmu vlastního rozvoje a i své přípravy, činí rozhodnutí o svém dalším vzdělávání a profesním zaměření apod.).

Kompetence se pak liší podle konkrétního RVP, respektive ŠVP.

### 2.2.2 Vnější determinanty budování a uplatňování autority učitele

Za vnější faktory ovlivňující úspěšnost práce učitele považujeme ve shodě s Jelínkem (1996, s. 63) ekonomické, politické, kulturní, společenské a pracovní podmínky. Upřesňujeme, respektive doplňujeme pak následující vnější faktory, které se kromě již uvedených

subjektivních determinantů nejčastěji objevují ve výzkumech autority v edukaci na nejvyšších příčkách okolností ovlivňujících budování a uplatňování autority učitele (viz 3. kapitola). Jsou jimi společnost, kurikulární a právní dokumenty, škola jako instituce, pedagogický sbor, rodiče žáků.

### **2.2.2.1 Společnost jako faktor ovlivňující autoritu učitele**

Jak jsme psali v úvodu této práce, setkáváme se v naší současné postmoderní společnosti v nejrůznějších souvislostech s důsledky tzv. „krize autority“ (Arendtová, 1994; Vališová, 2007, 2013; Śliwerski, 2012). Uváděny jsou nejrůznější důvody této eroze (Sak, 2005), z nichž jsou nejčastěji skloňovány: radikální pluralismus, úpadek morálky, materialismus, opouštění tradic, hodnot a norem, změny kultury, globalizace, problémy mezigeneračních vztahů, ztráta vážnosti některých sociálních rolí apod. Arendtová (1994) o této krizi psala již v první polovině 60. let v souvislosti s tehdejšími stavem výchovy a vzdělávání ve Spojených státech. Její filozofické úvahy o autoritě jsou díky jejich zasazení do širokého kontextu vývoje společnosti a výchovy, reflektováním podmínek života a sepětím s celkovým názorem na svět stále aktuální. Arendtová píše, že se dnes snažíme znovu ptát na to, co je a co není autorita z důvodu, že „autorita z moderního světa vymizela“. Hovoří o zhroucení tradičních autorit, a to i v oblastech, kde běžně vládla ve vztazích mezi dospělými a dětmi, respektive mezi učiteli a žáky. „Všechny starobylé ... modely autoritativních vztahů ztratily rovněž věrohodnost.“ (Arendtová, 1994, s. 6). Tím se podle jejích slov zavrhl všechna pravidla zdravého lidského rozumu, jelikož cílem konceptu rovnosti bylo smazat rozdíly mezi mladými a starými, nadanými a nenadanými, dospělými a dětmi, což mělo nutně neblahý vliv na autoritu jako takovou, o to více pak autoritu učitelů (emancipační pedagogika, antipedagogika). Přervány tak byly skutečné a normální vztahy mezi dospělými a dětmi, jež vycházejí z prostého faktu, že lidé bez rozdílu věku žijí ve společném světě. Pokud se dítě vymanilo z autority dospělých, neznamená to však, že dospělo ke svobodě. Místo toho je vydáno mnohem horší a tyranské autoritě většiny. Tyranie jejich vlastní „dětské“ skupiny pak paradoxně může vést k tomu, proti čemu antiautoritativní hnutí brojí především, což je konformismus a delikvence dětí. Pokud jde o důsledky této společenské situace na edukaci, k tomu Arendtová podotýká, že snaha o absolutní upřednostňování autonomie dětí vede například k nahrazení učení činností a práce hrou, což je postup, který vede k udržení starších dětí na infantilní úrovni, jelikož to, co může dítě připravit pro svět dospělých, tedy postupně budovaný návyk pracovat, je smeteno ze stolu ve prospěch autonomie dětství. Pod záminkou respektu k dětské nezávislosti se dítě vylučuje ze světa dospělých a udržuje se uměle v jakémsi vlastním světě. Narušuje se tak

podle ní vztah mezi dospělými a dětmi, k němuž patří v rodině běžné vedení a řízení činnosti, ve škole vyučování a učení, a co je důležitější, zcela se zastírá fakt, že dítě je vyvíjející se lidský tvor, tedy přechodný stupeň, příprava na dospělost. Nicméně na druhou stranu Arendtová vidí v krizi autority ve společnosti jistý potenciál v tom, že zbavuje naše myšlení předsudků a zdůrazňuje důležitost mezilidských vztahů a utváření vazeb, přičemž nás nutí uvědomit si, že nic není samozřejmé a předem dané (Arendtová, 1994).

Vališová (2013) nabízí důležitý exkurz do vývoje přístupu k autoritě ve výchově na pozadí společenských změn posledních dvou století. Upozorňuje na vliv pedocentricky orientovaných hnutí, které byly ovlivněny řadou filozofických a psychologických teorií. Patří sem **naturalistické pojetí výchovy** (O. Decroly), jež zdůrazňuje vrozené dispozice člověka a při popisu jeho vývoje vychází z nativismu, který staví proti empirismu (např. J. Locke a jeho pojetí dítěte - „tabula rasa“). Nativismus je možné pokládat za základ antiautoritářské, liberální výchovy. Dále uvádí **personalistické** koncepce (C. G. Jung), která považují osobu za nejvyšší hodnotu a odmítají konzervativní pojetí autority. Na druhou stranu existovalo mnoho kritiků pedocentrismu, např. **duchovědná pedagogika** (W. Klafki), která hledá kompromis mezi „vést“ a nechat „růst“, nebo **pragmatická pedagogika** (J. Dewey), která hovoří o kultivaci svobody dítěte, jeho vedením k odpovědnosti a sebekontrolé. **Humanistická psychologie** druhé poloviny 20. století se projevuje v mnoha pedagogických koncepcích (A. S. Maslow, C. R. Rogers). Odmítá behaviorismus zaměřený na přizpůsobení, zdůrazňování výkonu, vnější působení na jedince a upřednostňuje vnitřní aktivitu žáka, jeho spontánní svobodu, prožitky, vlastní seberealizaci. Jedná se o non-direktivní výchovu, které je vytýkáno v podstatě to, o čem výše píše Arendtová (1994). Jak konstatují Paceová a Hemmingsová (2007) přístupy k autoritě ve škole v 60. a 70. letech (hlavně v USA a západní Evropě) se vlivem nejrůznějších výše zmíněných filozofií a pedagogických hnutí radikalizovaly. Vznikaly extrémní koncepce (antipedagogika), které zcela odmítly tradiční autoritu, jelikož ji považovali za nástroj útisku, zatímco prosazovaly absolutní autonomii žáků. Podle některých (Arum, 2003) se však ukázalo, že následkem proniknutí tohoto veskrze liberálního pojetí do sféry formálního vzdělávání došlo ve Spojených státech doslova k chaosu a vlně násilí, které byly způsobené hlavně neochotou žáků přijmout autoritu učitelů a malou podporou učitelů ze strany vedení škol a rodičů. Situaci navíc zhoršila („bez“)precedentní rozhodnutí amerických soudů, které odsoudili učitele za to, že se postavili žákům (tj. jakkoliv omezili jejich svobodu), nehledě na to, že v některých případech byli tito učitelé ze strany těchto žáků šikanováni. Učitelé z těchto důvodů začali odmítat uplatňovat jakoukoliv autoritu, což

v prostředí „tradiční“ instituce školy, která nebyla na takovou změnu připravena, vedlo v mnoha případech ke katastrofálním následkům - nekázeň, násilí, vyhoření a odchody učitelů, zhoršení výsledků vzdělávání apod. Vališová (2013) uzavírá svůj exkurz pohledem na pojetí autority v postmoderní společnosti. Postmodernisté podle ní odmítají obecné ideje (pravda, dobro), jelikož potlačují diferenciaci. Hovoří o singularitě – jedinečnosti události, diskontinuitě, životě „tady a teď“, skepsi vůči každé autoritě. Mizí tak autoritářské formy výchovy, ztrácí význam formální konformita, ale také důslednost ve prospěch individuální autonomie, dochází k individualizaci životních vztahů. V postmoderním světě, který vyžaduje omezení přinucení a sjednocování, tj. absolutní pluralitu životních forem, informací, postojů, náboženství, chování, by měl tedy být člověk zbavený autorit a tradic skutečně svobodným a autonomním. Dochází však k nahrazování dlouhodobých tradic krátkodobými symboly reality (např. virtuální prostředí, média), které člověka zahlcují informacemi a dezinformacemi, svazují jej, emocionálně „vykořisťují“, nabízejí mu iracionální zážitky, krátké prožitky, pouhé náznaky interakce, to vše v relaci „tady a teď“. Paradoxně to vede ke ztrátě autonomie a ke konformitě jiného druhu, o kterých psala Arendtová, jako například závislosti na závadových sociálních skupinách, sektách, gamblerství, médiích, kam patří i internet a sociální sítě (viz např. Caplan, High, 2006).

Naznačené pojetí autority ve společnosti a její vývojové proměny ukazují, že snaha o úplné popření autority, často kvůli nepochopení jejího skutečného významu, vedla k narušení vztahů a oslabování socializace a společnosti jako takové (Sak, 2005, s. 227). Je cítit snaha o nalezení jakési střední cesty mezi protichůdnými pojetími (autoritativní a antiautoritativní výchovy), kdy si člověk (žák, dítě) zachová svou autonomii a individualitu, avšak zároveň bude záměrně včleňován do kultury, ve které žije. Otázka, do jaké míry má škola a učitel do vývoje dítěte zasahovat, je však na stole stále. Je zároveň nutné neustále upozorňovat na to, že svoboda a autorita se navzájem nevylučují. V každé sociální skupině, i v té demokratické, je pro její fungování nutné, aby si její členové rozdělili pravomoc a odpovědnost, tuto pravomoc definovanou a kontrolovanou zákonem respektovali a odmítali anarchii. „Praxe – a nejen výchovná – stále více potvrzuje nezbytnost akceptace autority jako garance smysluplného režimu a řádu, který je předpokladem fungování rodiny, školy i společnosti jako takové (Vališová, 2013, s. 22).

### 2.2.2.2 Právní a kurikulární dokumenty

Již jsme v této práci na několika místech zmiňovali celou řadu pedagogických dokumentů. Všechny je pak možné považovat za významný vnější determinant budování autority v edukaci, jelikož se jimi učitel při plánování a realizaci své výuky musí řídit. Na nadnárodní úrovni to je listina lidských práv a svobod a úmluva o právech dítěte. Pokud jde o právní zakotvení na úrovni státu, tak to je školský zákon, zákon o pedagogických pracovnících, občanský zákoník, zákoník práce a všechny relevantní aktuální novely a vyhlášky. Na úrovni vzdělávací politiky se jedná o Národní program vzdělávání - Bílou knihu (2001), Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 (2014), dále všechny RVP. Na úrovni školy pak ŠVP a pedagogické dokumenty z něj vyplývající, tj. učební plán, osnovy, školní řád, matrika, školní kniha, vnitřní řád, doklady o přijímání, průběhu a ukončování vzdělávání, respektive výroční zprávy, rozvrhy, záznamy z pedagogických rad, inspekční zprávy a mnoho dalších dokumentů. V současnosti si školy tvoří v mnoha případech i vlastní etický kodex učitele, který se pro učitele může stát určitým vodítkem ohledně jeho pracovních čností a povinností, včetně upřednostňovaných vlastností (více např. viz Lorenzová, 1999).

Uvádíme některé pasáže ze Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, jelikož jsou z hlediska východisek budování autority učitele velmi zásadní. Strategie (2014, s. 26) hovoří o úzkém propojení standardu profese učitele se zamýšleným kariérním systémem pro učitele, který může zásadním způsobem ovlivnit nejen prestiž profese, motivaci učitelů k sebevzdělávání, ale zejména podporu interakce a vytvoření vztahů mezi „začínajícími“ učiteli a tzv. „experty“ (terminologie viz např. Průcha, 2009; Lukas, 2011). Pozitivně lze vnímat hlavně snahu o systémovou podporu spolupráce mezi učiteli na nižších a vyšších stupních čtyřúrovňového kariérního řádu prostřednictvím takových jeho mechanismů, jako mentorování a sdílení dobré praxe mezi zkušenými a začínajícími učiteli, které by měly vést k získání bodů a následnému možnému kariérnímu postupu do vyššího stupně spojenému se zvýšeným finančním ohodnocením, což je zajímavý motivační prvek. V případě takových jevů jako je budování a uplatňování autority, kdy hrají roli nejrůznější dlouhodobě vytvářené učitelské strategie při interakci se žáky, je sdílení dobré praxe a uvádění začínajících učitelů velmi důležitým momentem v profesní dráze. Je tak možné se vyhnout jevu, kdy i potenciálně kvalitní učitelé, například kvůli problémům s kázní brzy vyhoří a školství předčasně opouštějí. Otázkou je však způsob realizace tohoto projektu a kromě mnoha jiných otázek i administrativní zátěž, kterou by učitelé v takovém systému museli nést.

Jako dovětek k této podkapitole se hodí vyjádření Pařízka (1996, s. 65), který konstatuje, že příliš regulativní systém má za důsledek to, že učitel přestává být odpovědný vůči žákům, protože odpovídá hlavně za normy, pročež se může objevit lhostejnost k žákům nebo stresové stavy. Naopak při příliš liberálním systému se může například rozpadnout učitelský sbor, klesají nároky na žáka a učitele, ztrácí se síla společného programu.

### **2.2.2.3 Škola jako determinant autority učitele**

Škola, respektive školské zařízení, je místem, kde dochází k výchově a vzdělávání, respektive k učební činnosti žáků a vyučovací činnosti učitelů. Syříště (2008, s. 51) hovoří o tom, že škola představuje nejdůležitější spojovací článek mezi rodinou a společností. Škola má podle něj výchovně vzdělávací, etickou, enkulturační, ochrannou, časově organizační a integrační funkci. Tato instituce pak podporuje autoritu učitelů v mnoha směrech. Škola, která má dlouho tradici a je považována za „prestížní“, respektive staví na kvalitě svého učitelského sboru a úrovni absolventů, kvalitním zázemím a vzdělávacím programem může obecně posilovat autoritu učitele, který na ní působí. Za více či méně „implicitní“ prvky podpory autority učitele je možné považovat celou řadu faktorů, které jsou běžnou součástí chodu většiny školských zařízení. Jedním z nich je kupříkladu původní, a ve většině případů i pokračující, umístění katedry přímo naproti lavicím žáků s portrétem prezidenta, tedy autority „nejvyšší“, za zády učitele. Z organizace výukového procesu můžeme uvést pozdravení učitele při jeho vcházení do třídy ze strany žáků tím, že si stoupnou, což je ale spíše možné považovat za „nápadnou“, respektive záměrnou podporu autority učitele, která je navíc ve většině případů zakotvená i ve školním řádu. Patří sem i povinnost žáka být ve třídě včas na začátek každé hodiny a setrvat ve třídě, pokud možno zapojen do činností v souladu s pokyny učitele, od zvonění do zvonění. Součástí „systému“ podpory budování autority učitele je bezpochyby i oslovení učitelů (pan učitel, pan profesor). Do „elitní“ skupiny s privilegii pak zařazuje učitele v očích školáků jejich právo předbíhat v jídelně žáky během oběda, včetně toho, že oběd většinou konzumují zcela odděleně od svých svěřenců. Zvláštní skupinu ve školním životě činí z učitelů i vlastní kabinet či sborovna.

Učitel, který má službu na chodbě nebo v jídelně, je pak svěřena role „strážníka“, jehož poziční autorita nesmí být zpochybňována. Ve třídě pak většinou bývá určena služba z řad žáků podléhající přímo třídnímu učitel a vyučujícím, kteří ji mohou dávat nejrůznější úkoly spojené s procesem výuky a obecně chodem třídy, kam patří například nástěnka, úklid, třídní kniha, role „messenger“ apod. Ve výčtu prvků nelze opomenout ani tradiční třídní schůzky,

na kterých probíhá komunikace učitelů s rodiči spojená s průběžným hodnocením žáků ze strany učitelů. Tato jednání bez jejich přítomnosti jsou tedy pochopitelně mnohdy očekávána žáky s obavami, jelikož se jejich prostřednictvím prolíná „školní život“ žáků s tím rodinným, a to v tom nejcitlivějším bodě – diskutují o nich ti, kteří mají právo o nich rozhodovat. Zde je autorita učitele podporována velkou měrou, podobně jako je tomu v případě možnosti zapisování poznámek do žákovské knížky, či výjimečného pozvání rodičů do školy ke „konzultacím“.

Zajímavé je pak srovnání standardních a alternativních škol, které se snaží svými inovačními programy a postupy cíleně odstraňovat prvky, které považují za nedostatky tradičních škol a chtějí vyhovovat lépe novým požadavkům společnosti. Pomáhají odstraňovat uniformitu školního vzdělávání, rodičům a dětem nabízí více možností, jak dosáhnout určitého cíle. Mezi alternativní je pak podle Průchy (2007) nutné zahrnovat i školy (popř. třídy) v rámci státního školského systému, které zavádí nové prvky do struktury školy, vzdělávacího obsahu, metod apod. (Průcha, 2009, s. 107). Vznik alternativních škol v Evropě byl inspirován americkým hnutím svobodných škol (*free schools*). Šlo o snahu vytvořit školy, které budou odpovídat novému životnímu stylu a alternativní životní kultuře. Tyto školy odmítají mnohé didaktické koncepce a postupy tradiční školy, jako je **nátlak** na výkon, **kontrola** známkováním, **teror** známek a **strach** z nich, **propadání**, konkurence mezi žáky, **jednostranná dominance** učitele, vnější **kázeň**. Naproti tomu zdůrazňují **dobrovolnost** účasti na vyučování, schopnost **spolupráce**, zdůrazňují nové **klima** pro učení, na radost z učení, tvořivost, princip **individualizace**, na rozvoj celistvé osobnosti v jednotě jejich kognitivních, emocionálních i praktických schopností (Skalková, 2007, s. 81).

Jednou ze základních filozofií společných všem alternativním školám je partnerský přístup k žákům a diverzifikace výuky s ohledem na jejich individuální potřeby. Alternativní školy jsou pedocentrické – výchova je zaměřena na osobu dítěte a všechny výchovné a výukové činnosti probíhají v souladu s jeho individualitou. K dalším ze společných rysů alternativních škol patří snaha podporovat přirozenou touhu po vzdělávání a zapojit dítě, které o to samo stojí, co nejaktivněji do výuky, dále snaha o úzkou spolupráci s rodinou dítěte, vytvoření přátelského vztahu mezi učitelem a žákem, důsledné dodržování ze strany učitele plurality kvalit i originalit žáků a respektování toho, že chyba je jen jedním z kroků učení, v žádném případě se nejedná o přestupek, za který je třeba trestat. Alternativní a svobodné školy se snaží dosáhnout tzv. globalismu (propojování předmětů k pochopení souvislostí a využitelnosti poznatků) a jsou chápány podle principu „z života pro život“, tj. cílem

vzdělávání je zapojení žáků do světa práce a úsilí o rozšíření edukačního prostředí nad rámec školní třídy. Dále sem patří úsilí vytvořit tzv. aktivní školu, která považuje kreativní uměleckou činnost a tělesný rozvoj za nepostradatelné momenty výchovného procesu, přičemž se snaží dosáhnout cílů vzdělávání zapojením nejrozličnějších forem, včetně kooperativního učení, projektového vyučování a integrované tematické výuky.

Z hlediska podoby a pojmání autority v těchto školách je pak zcela zásadní, že tyto reformní směry prosazují do výuky a výchovy uplatňování mnohem výraznější spoluodpovědnosti žáka za vlastní vzdělávání, jeho významný podíl na výběru či spoluvytváření forem a postupů ve výuce, včetně sebehodnocení a podílu na tvorbě společných pravidel chování. Učitel je ve vzdělávacím procesu na těchto školách tudíž často pouhým facilitátorem výuky a jakýmsi pomocníkem v pozadí, který nesmí narušovat aktivitu žáků.

Z výše uvedeného popisu rysů alternativního školství plyne, že v jeho rámci dochází k výraznému omezení formální autority učitele. Učitel nemůže spoléhat na jakékoliv tresty či jinak vymahatelnou spolupráci svěřených žáků. Může se pokusit budovat neformální autoritu založenou na odbornosti, osobnosti a interakcích s žáky. Příprava a realizace výuky proto může být pro mnohé učitele náročnější, než v případě tradiční školy, kdy má stále ještě k dispozici i legálně-rationální, respektive statutární autoritu. Swidlerová (1979) se v této souvislosti pozastavuje nad tím, co už jsme vyjadřovali v podkapitole o vlivu společnosti, a sice k čemu vlastně alternativní a svobodné školy žáky připravují, když ve skutečném světě jsou vztahy mezi lidmi relací nadřazenosti (nadřízenosti) a podřazenosti (podřízenosti) velmi výrazně ovlivněny. Jasně hovoří o tom, že vše, co tyto organizace a směry spojuje, je odmítnutí jakékoliv dominance jako nepřijatelného principu regulace života skupiny. Byly zavrženy vztahy mezi učiteli a žáky založené na autoritě a Swidlerová ve shodě s Arendtovou (1994) hovoří přímo o vytváření umělého modelu nového druhu společnosti v utopické snaze změnit celou dosavadní strukturu lidských vztahů. Jediné, co se však podle jejích slov mění, je struktura sociálního konfliktu, ke kterému však dochází i v alternativních či svobodných školách. Nehledě na sebevědomé odmítnutí autority mají alternativní školy, stejně jako ty tradiční, mnohé nerovnosti přímo v sobě zabudované: jsou to rozdíly mezi dospělými a dětmi, a nadto ještě mezi učiteli a žáky. Na středních školách je již možné očekávat, že studenti budou vyžadovat, aby k nim bylo přistupováno jako k rovnocenným partnerům, v alternativních a svobodných školách je očekávání stejné, avšak jakákoliv nerovnost je tu podle Swidlerové a priori považována za problém, který je potřeba řešit. Což je však



nemožné, jelikož i v alternativních a svobodných školách se studenti a učitelé liší v zájmech, statusu a povinnostech.

Charles Bidwell (1965) vyjádřil, že školy je možné považovat ve své podstatě za servisní organizace, které mají za úkol morálně a odborně socializovat mládež. To však samo o sobě způsobuje konflikt zájmů mezi studenty a učiteli. Proto, ačkoliv učitelé v alternativních školách sami sebe nepovažují za „nepřátele“ spontánního života žakovské skupiny, na druhou stranu mají za úkol se podílet na formování studentů a musejí tedy najít způsob, jak by ovlivňovali a alespoň po nějaký čas řídili jejich činnosti. Ačkoliv se alternativní školy snaží zmírnit asymetrii rolí učitele a žáka, přesto nelze odejmout učitelům povinnosti spojené s jejich rolí učitele, za níž jsou placeni, a která vyžaduje výsledky, na druhé straně pak jsou tu žáci v roli „odvedenců“, kteří jsou nedobrovolnými a často i neochotnými účastníky procesu vzdělávání (Bidwell, 1965). V alternativních školách je sociální řízení v zájmu učitelů, kteří ač souhlasili s tím, že se obejdou bez autority, stále chtějí zachovat školy, ve kterých by mohli ovlivňovat, stimulovat a zaujmout své žáky. Žádná organizace se neobejde bez nějaké formy sociálního řízení a regulace. Autorita, respektive vztah podřízenosti a nadřízenosti, tedy musí být nahrazen něčím jiným, aby bylo možné dosahovat vzdělávacích cílů školy. Právě dosahování vzdělávacích cílů je pak v mnohém kamenem úrazu, pokud jde o alternativní školy. Vzdělávací cíle jsou zdrojem motivace jak učitelů, tak žáků, nemohou být odděleny od prostředků sociálního řízení, které jsou nezbytné k jejich dosažení. Organizační postupy, které jasně vymezují a zdůrazňují cíle, jsou jedním z nejdůležitějších mechanismů, kterého využívají alternativní a svobodné školy jako alternativu k autoritě. Kašćák (2008) v této souvislosti říká, že alternativní školy trpí „iluzí“ o autonomii. Dává za příklad Montessoriovou, která věřila, že se jí podařilo v její škole odbourat autoritu, respektive učitelovu dominanci, nicméně ji jen nahradila mocí prostředí a organizační striktností, tj. uspořádáním a vybavením tříd, které sama nazývá „zrádci“, jichž „varujícím hlasu není možné uniknout“. Lesklý povrch stěn má za úkol upozornit na to, když na ně někdo čmárá a lehký nábytek reaguje na jakoukoliv vyšší míru použití síly posouváním nebo padáním. Montessoriová pak přímo potvrzuje, že prostředí je přísným vychovatelem, respektive bezduchým učitelem (Kašćák, 2008, s. 132). Jedná se o dobrý příklad toho, že sociální moc či autoritu se eliminovat nedaří, jelikož je hluboce zakořeněná v dané společnosti, pouze se mění prostředky jejího vynucování.

Zavržení uplatňování autority v alternativních školách je tak ve svém důsledku možné považovat za pokus přepracovat schémata a funkce autority ve společnosti, respektive

postavit celou strukturu společnosti „na hlavu“. Ani alternativní organizace výuky se však nevyhne problémům s mocí a sociálním řízením, které pohání i jiné společenské organizace. Kaščák (2008) poukazuje na to, že v běžných situacích vždy koreluje moc školy s mocí dětí. Děti nejsou „válcované“ mocí školy, umí si zachovat odstup, a když je to nutné, tak obracejí své působení proti ní a získávají individuální kontrolu nad sociálním děním. Život je podle Kaščáka mnohem pestřejší a komplexnější, než mediální kliše a reformní zjednodušení. Zamýšlené „změkčování“ školy nemusí znamenat větší individuální svobodu dětí, ani vést ke vzniku svobodného prostoru pro projevy dětských kompetencí. Paradoxně to může být naopak, jelikož normativita tradiční školy nemusí vůbec znamenat zátěž pro dítě (Kaščák, 2008, s. 138).

Jeho závěry v podstatě potvrzuje další zajímavý pohled na současná dilemata týkající se uplatňování autority ve školách, který nabízí izraelský výzkum Eshela (1991), jenž konfrontuje dopady snahy o uplatnění formální autority v alternativních (otevřených) školách a neformální ve školách takzvaně tradičních, které jsou považovány za autoritativně zaměřené. Dochází k závěru, že jakýkoliv rozpor mezi filozofií školy a vzdělávacím stylem učitele vede ke konfliktům, stresu a zhoršení vzdělávacích výsledků, jelikož se žáci přestávají v hodinách cítit bezpečně a jsou frustrováni.

#### **2.2.2.4 Vliv kolegů a učitelského sboru na autoritu učitele**

Gillernová (2003) považuje spolupráci s kolegy pro učitele za mnohem problematičtější než vztah se žáky, se kterým učitel počítá a připravuje se na něj. Kolegové a celý učitelský sbor nicméně hrají důležitou roli, jelikož je jejich působení do značné míry kolektivní. Na jednu stranu představují vztahy s kolegy pro učitele možný zdroj sociální podpory, tj. sbor může učitele podpořit shodou v postojích k pojetí edukace, společným řešením problémového chování konkrétních žáků, dobře míněnou zpětnou vazbou, zpracovanými didaktickými materiály (což je většinou výjimka, pokud nebereme v potaz tzv. DUMy<sup>3</sup>), podpořit jeho autoritu u žáků, na druhou stranu však mohou tyto vztahy představovat podhoubí pro konflikty vycházející z lišících se koncepcí a přístupů k žákům, případně učitelé může práci ztížit a znepríjemnit nevráživost, intriky, závist, pomluvy a další problémy ve vztazích, které se ve sboru mohou vyskytnout. Názorové a pedagogické rozpory mezi kolegy pak mohou být považovány za osobní útok nebo odmítnutí. Navíc, vzhledem k tomu, že je škola

---

<sup>3</sup> DUMy – digitální učební materiály, které většinou vytvářejí učitelé zapojení do projektů EU peníze školám a dávají je k dispozici prostřednictvím nejrůznějších portálů RVP.cz, dumy.cz v rámci volné licence Creative Commons

společenskou institucí, tak se pomluvy mohou jednoduše dostat i k žákům, což může mít nepředvídatelné dopady na autoritu sboru i učitele, který je jejich cílem. Jedná se o oblast, která je rovněž „prubířským kamenem kooperace mezi nově nastupujícími učiteli (s energií a nápady, jak věci měnit) a ostřílenými, zkušenými, ale skeptičtějšími praktiky“ (Gillernová, 2003, s. 87). Interakce a vztahy mezi učiteli vytvářejí a ovlivňují sociální klima školy i třídy. Kromě toho klima školy závisí především na řediteli a pedagogickém programu školy, patří sem i složení učitelů a žáků a společenská komunita (Jelínek, 1996).

Jak píše Bendl a Šaroch (2015a) pro zdravé a pozitivní klima ve škole, tak pro osobnostní rozvoj žáků je důležité, aby měl každý žák možnost se k někomu vztahovat, aby měl šanci se s někým alespoň částečně ztotožnit, aby se někdo z pestré palety učitelů mohl stát žakovým vzorem, člověkem, kterého si žák bude moci vážit, kterého bude moci obdivovat, zkrátka někým, kým by chtěl žák také jednou být. V učitelském sboru by tak měli být zastoupeni učitelé, kteří se mohou pro žáky potenciálně stát autoritami v různých oblastech, tj. různými typy autorit. Jde o to, aby pedagogický, zejména učitelský sbor nebyl složen ze stejných učitelů, tj. aby ho netvořila homogenní, jednotvárná skupina lidí, kde bude jeden učitel jako druhý, nikdo nebude vybočovat a nikdo se nebude příliš lišit. Jinými slovy je třeba „namíchat“ takové složení pedagogického sboru, aby měl v podstatě každý žák možnost vztahovat se k určitému učiteli, který „zastupuje“ určitý typ autority, popř. určité druhy či odstíny autority. Každý žák by měl mít možnost vzhlížet k některému z učitelů (učitelek), nechat se vést a inspirovat některým z členů učitelského sboru, najít si toho „svého“ učitele, který mu bude příkladem, rádcem, důvěrníkem, bezpečným přístavem či majákem na cestě školním a osobním životem. Pedagogický, resp. učitelský sbor by proto měl sestávat z pestré palety osobností, např. „**vědce**“ a „**nadšence pro svůj obor**“, který dokáže vzbudit zájem o předmět či obor třeba jen u malé skupiny žáků, „**srandisty**“, který dokáže brát věci s humorem a nahlížet na ně s odstupem, čímž obrušuje hrany potenciálních konfliktů, „**dobráka**“, který je ve vztahu k žákům chápavý a představuje pro ně vzor laskavosti, slušnosti a tolerance, „**tvrďáka**“, který dokáže okamžitě zjednat pořádek a před kterým i ti nejméně ukáznění žáci mají respekt, „**mámy**“, která dokáže poskytnout žákům bezpečí a pocit jistoty, „**důvěrníka**“, kterému se žáci svěřují se svými osobními a rodinnými problémy, „**rádce**“, na něhož se obrátí s prosbou o radu, „**silné či vůdčí osobnosti**“, která má mnohdy výrazné charisma a strhává svým působivým, přesvědčivým a sebevědomým projevem (Bendl, Šaroch, 2015a, s. 13).

### 2.2.2.5 Rodiče a rodina jako determinanty budování autority

Pařízek (1996, s. 30) i Vališová (2013, s. 21-22) píšou o tom, že jsme svědky změny způsobů rodinné výchovy. Vališová hovoří o měnících se životních formách rodiny, ze kterých se vytrácí autoritářské formy rodinných mechanismů vůči dětem, které potlačují, přinucují, zakazují a trestají. Větší důraz je kladen na zachování autonomie a svébytnosti dítěte, což jde ruku v ruce s většími právy, vlivem, svobodou v rodině. Podle Pařízka je toto rozvolnění dáno změnou ekonomické situace, kdy rodiče zajišťují dětem materiální blahobyt, avšak poklesla výchovná péče o ně. Děti je průměrně méně a tak by teoreticky mohla být péče o ně intenzivnější, avšak dnes si často oba rodiče budují kariéru, popřípadě studují, cestují, navíc nejsou tolik závislí na svých dětech ve stáří. Oddělení generací a menší počet dětí v rodině zúžil také rozsah sociálních kontaktů. Mnoho dětí vyrůstá v neúplných rodinách. Do již tak sporých sociálních kontaktů navíc vstupují velmi výrazně masmédiá, včetně nejmodernějších technologií. To vše má vliv na vztah rodičů ke škole a k učiteli, respektive i to, co si sebou do školy přináší sami žáci. Mnohdy zde pak hledají náhradu za chybějící sociální styky. Rodina jako původně primární skupina má tedy tendenci přesouvat své funkce a zodpovědnost na školu. Funkce rodičů se často omezuje jen na dozor a řešení přestupků. Škola již nemá za úkol naučit žáky jen vědomostem a dovednostem, ale mnohdy i zdravým sociálním vztahům, na což nemá kapacity. Má pouze omezené možnosti třídního učitele, popřípadě výchovného poradce či školního psychologa, nemůže poskytovat takovou komplexní péči.

Z toho pramení stále častější nepochopení mezi rodičem nebo rodiči a učitelem, respektive školou. Rodiče mají určité představy, které škola nemůže naplnit. Nemohou například pochopit, že například snaha o zlepšení známek nebo úpravu problematického chování jejich potomka není zdaleka jen doménou školy. Pokud navíc hraje roli to, že je žák jejich jediným (vysněným) dítětem, pak ani nechtějí slyšet o tom, že by se mělo snažit na sobě něco změnit, respektive že by se na tom měli dokonce podílet. Velmi často z těchto situací plyne i to, že rodiče na úkor učitele a školy podpoří svého potomka a snižují učitelovu autoritu poznámkami o jeho neschopnosti, nekompetentnosti apod. Nicméně „žák, který se neztotožní s cíli školy, ten je obvykle vyřazen a nese si tuto prohru do života“ (Pařízek, 1996, s. 31)

Kyriacou (2007) tezi o tom, že přístup rodičů má velký vliv na úspěšnost učitele, potvrzuje podobným příkladem, kde uvádí, že motivace žáka je ovlivněna tím, nakolik si rodiče vážou a projevují zájem o jeho výchovu a školní vzdělávání, včetně jeho vzdělávacích výsledků. (Kyriacou, 2007, s. 73). To, jak rodiče mohou pozitivně i negativně ovlivnit autoritu učitele,

pak Kyriacou ilustruje na několika příkladech. Hovoří o tom, že velká část autority učitele je odvozena od statusu a od respektu a úcty, kterou učitelé obecně požívají ve společnosti; tyto názory však primárně zprostředkovávají dítěti (žákovi) jeho rodiče, takže názor žáka na učitele záleží do značné míry na postoji jeho rodičů (Kyriacou, 2007, s. 86).

Dále zmiňuje možnost učitele informovat o chování žáka ředitele nebo právě rodiče, což však mnozí žáci cítí jako tvrdý trest. Výhodou je to, že se jedná o silný postih, hlavní nevýhodou pak to, že dítě nemusí dobře nést to, že ho škola „označila“ za potíživistu, což může vést i k tomu, že bude chtít této nálepce dostat (Kyriacou, 2007, s. 98). Z hlediska rodičů je dobré, aby učitel znal vztahy v rodině daného žáka a jejich názor na školu, protože takový trest nemusí nést libě ani oni.

Kromě třídních schůzek a poznámek v žákovské knížce může učitel požádat v případě výrazných problémů s prospěchem a chováním o setkání s rodiči. Některé školy ve Velké Británii mají systém, který převádí špatné známky za chování na konkrétní čas strávený po škole, který může obsahovat i upozornění pro rodiče. V případě opakovaného problémového chování nebo zhoršeného prospěchu je nezbytné, aby učitel informoval o problémech žáka rodiče, v případě jejich nezájmu i vedení školy, respektive aby prováděl informování pravidelně a snažil se získávat co nejvíce informací o tom, co může stát v pozadí těchto potíží. Může tak odhalit závažné problémy a pomoci je vyřešit. Úspěšné zapojení rodičů v rané fázi je pro brzké řešení problému důležitým předpokladem (Kyriacou, s. 102).

### **2.3 Interakce mezi učitelem a žákem či žáky**

V předchozích podkapitolách jsme se zabývali nejrůznějšími determinanty, které ovlivňují autoritu učitele. Nicméně to dosud vše byly „pouze“ stavební kameny, zdroje, potenciality, které podléhají neustálému ověřování až v pravidelném setkávání učitelů a žáků v edukačním prostředí, a to v nejširším významu tohoto vyjádření. Dynamika jejich interakce podrobuje tento křehký sociální konstrukt té nejtvrděší zkoušce. Autorita učitele pak v průběhu těchto všemožných sociálních „výměn“ může nabývat nejrůznějších podob, dosahovat rozličných fází budování, přijímání nebo odmítání, být cílem poškozování, dostat se do sestupné spirály její postupné ztráty, respektive je v rámci těchto výměn nejrůznějšími způsoby uplatňována. Vždy se však odvíjí od úrovně vztahu mezi primárními činiteli edukace, učitelem jako jejím nositelem a žákem nebo žáky jako jejími příjemci. Jak jsme mohli vidět, autorita bez tohoto vztahu, respektive jeho konkrétní realizace ve formě nejrůznějších interakcí, ztrácí veškerý význam.

V této a následujících podkapitolách se tedy zaměřujeme na nejruznější projevy této „hry“ sociálních rolí (Vališová, Kasíková, 2007), respektive mocenských konstelací jako vztahových vzorců (Šed'ová a kol., 2012). Čím lépe učitel v roli „vedoucího“ využije v těchto „aktech“ komplexu svých kompetencí a zapojí takové strategie a projevy rysů osobnosti, u kterých si ověřil, že jsou efektivní, tím lepší má pozici ve vzájemných „vyjednávacích“ interakcích se žáky jako příjemci jeho autority. Zaměřujeme se na jedné straně na klíčové mechanismy těchto každodenních výměn a na druhé na jejich konkrétní výsledky: pedagogickou komunikaci, řízení, kázeň a klima.

### 2.3.1 Sociální interakce a komunikace

Helus (2011, s. 231) jako **interakci** označuje „působení jednotlivců na sebe navzájem, reagování jednoho na druhého.“ Komunikace je pak předávání zprávy (referens) mezi adresantem a adresátem prostřednictvím vhodného nosiče. Nejčastějším nosičem bývá jazyk, popřípadě jiný symbolický či znakový systém. Pokud jde o komunikaci synchronní, při které si v reálném čase vyměňují adresant s adresátem při vzájemném informování své role, tak dochází ke komunikačním řetězcům, respektive sekvencím. Pak můžeme hovořit o **interaktivní komunikaci**.

Helus (2011) rovněž podotýká, že se v interakcích a interaktivní komunikaci odehrávají mezilidské vztahy. Na jedné straně se povaha vztahu do těchto výměn promítá, na druhé pak to, jak interagujeme a komunikujeme, vtiskuje vztahu jeho podobu a ovlivňuje jeho vývoj, a to jak pozitivně, tak negativně. Mareš a Křivohlavý (1995) hovoří o **pedagogické komunikaci**, která probíhá mezi účastníky výchovných a vzdělávacích procesů a slouží výchovně-vzdělávacím cílům. Kolář a Vališová (2009, s. 192) toto potvrzují, když říkají, že je pedagogická komunikace významným prostředkem **pedagogické interakce**, která je působením dvou nebo více subjektů v průběhu výchovně vzdělávacího procesu. Holeček (2014, s. 111) ve shodě s tím dodává, že interakce mezi učitelem a žákem se podílí na kvantitě a kvalitě celého výchovně-vzdělávacího procesu a spoluurčuje jeho výsledky. Je nutné ještě podotknout, že se zdaleka nejedná jen o interakci mezi učitelem a žákem, ale také o tzv. **masovou komunikaci**, tedy mezi učitelem a třídou, případně učitelem a skupinou žáků, mezi skupinami žáků, žákem a třídou, žákem a skupinou žáků, mezi dvěma žáky apod. (více viz Nelešovská, 2005). Holeček (2014) dělí pedagogickou interakci na tři druhy:

- **kooperativní** – jedná se o interakci založenou na spolupráci, kdy její účastníci přijímají společný cíl, kterému učitel podřizuje svou pedagogickou činnost, a žáci se

snaží tento cíl naplnit; účastníci takové komunikace se snaží o sladění svých činností, aby co nejlépe přispěli skupině,

- **kompetitivní** – interakce založená na soutěžení, tj. její účastníci mají sice společný cíl, ale každý z nich ho chce dosáhnout dříve než ostatní, čímž může znesnadnit jeho dosažení dalšími; účastníci se při této interakci porovnávají, sledují navzájem, což může na jedné straně zvýšit jejich motivaci, na druhé může vést u těch, kteří opakovaně prohrávají, k frustraci, rezignaci, negativním dopadům na sebevědomí apod.,
- **konfliktní** – interakce vycházející ze střetávání mezi jejími účastníky vyvolaná snahou o prosazení svých postojů, projevení nevraživosti a nesmiřitelnosti; úspěch jednoho z účastníků vylučuje zdar druhého; např. pokud učitel má cíl, který s ním žák nebo žáci nesdílejí.

Helus (2011) uvádí ještě **harmonickou** interaktivní komunikaci, kdy dochází ke shodě mezi jejími účastníky, kteří se v jejím průběhu vzájemně doplňují, hledají společné řešení problémů a snaží se předcházet konfliktům. Dále rozlišuje ještě interakci **symetrickou**, při které je vyvážený podíl účastníků na jejím průběhu (časově, vlivem) a **asymetrickou**, kdy se členové vztahu více komunikativně prosazují, což může být dáno sociálním postavením (učitel oproti žákovi), vlastnostmi osobnosti (dominantní nebo asertivní jedinec oproti submisivnímu). V případě asymetričnosti to může v jedinci, který se méně uplatňuje, vyvolávat pocity méněcennosti, frustrace, zneuznání apod.

Zde hraje významnou roli to, jak učitel pracuje se svou autoritou. Zprv by měl dávat co největší prostor ke komunikaci žákům (tj. prosazovat symetrickou interakci), zadruhé pak zajistit to, aby i ti submisivnější dostali prostor k vyjádření, což je sice velmi náročné, nicméně zvlášť v některých předmětech (např. cizí jazyky) nezbytné. Kolář a Vališová (2008, s. 193) toto potvrzují a zdůrazňují v této souvislosti současné tendence školství používat aktivizující a kooperativní formy a metody práce, kdy je žák chápán jako aktivní tvůrce (spolutvůrce) sebe sama v interakci a komunikaci s druhými. Upřednostňován je participační charakter výuky a nahrazení jednosměrných vztahů podřízenosti obousměrnými vztahy spolupráce, kdy komunikativní dimenze vyučování má být orientována na rozvoj prožitkové stránky žáka jako subjektu výuky. Holeček (2014) ještě dodává, že je kooperativní interakce sice ideální z hlediska perspektiv vývoje žáků a edukačního působení učitele, nicméně jim neprospívá, když je některý z jejích účastníků bezohledný nebo nedůvěryhodný (např. pokud je učitel spíše autoritářský, tak je kooperativní vyučování odsouzeno k nezdaru).

K výše uvedeným kolokacím je možné doplnit ještě **výukovou** komunikaci, kterou uvádí Průcha (2009), jež má podle něj následující charakteristiky:

- probíhá jako série komunikačních aktů a situací skrze verbální a neverbální projevy,
- řídí ji učitel za uplatnění pravidel, která vymezují role a pravomoci komunikujících,
- slouží k prezentaci učiva, plní cíle edukace, za její pomoci učitel řídí třídu, zprostředkovává navazování vztahů mezi učiteli a žáky, respektive mezi žáky navzájem,
- utváří psychosociální klima ve třídě a je zpětně tímto klimatem ovlivňována.

Kolář a Vališová (2009) podotýkají ve shodě s Průchou (2009) a Helusem (2011), který rozděluje dimenze komunikace na **vztahové** a **věcné**, že při interakcích dochází k výměně nejen **informacemi**, ale také ke **sdělování postojů, emocionálních stavů a vztahů**, dochází k žádosti o potvrzení a **akceptaci sebepojetí**, sdělování **pravidel dalšího styku**. Holeček (2014) potvrzení a akceptaci dále rozlišuje podle dvou základních sociálních potřeb, a sice **být přijímán** (prosadit svou autentičnost a být bez podmínek akceptován se všemi svými vlastnostmi, myšlenkami, postoji) a **být pochopen** (druzí mě vnímají a také mě chápou).

Bez komunikace, a to jak verbální, tak neverbální si nelze dost dobře představit úspěšný výchovně vzdělávací proces. Watzlavick (2011) přímo říká, že nelze nekomunikovat. I to, že žák učiteli neodpoví, nese svůj význam. Komunikační akt, respektive **interakční epizoda** (Gavora, 2005) i v tomto případě proběhla a sdělením může být, že buď žák učiteli odpírá poslušnost, nebo nechce přiznat neznalost správné odpovědi, popřípadě čeká na pomoc od spolužáků, respektive mlčí, protože má nějaký zdravotní problém apod. Zde vstupuje do komunikačního aktu nezbytná **znalost** jeho **kontextu**, aby akt mohl být učitelem, respektive případnými dalšími relevantními aktéry správně vyhodnocen. Širší kontext většinou učitel pozná až po určité době, co s třídou, respektive konkrétními žáky pracuje, tedy až po vybudování určitého vztahu s nimi. Vzhledem k tomu, že pedagogická komunikace a interakce mají silný sociální význam, tj. definují a utvářejí se skrz něj právě vztahy mezi lidmi, může jeho prostřednictvím „učitel navozovat vztah důvěry a sympatií mezi sebou a žáky, nebo naopak vztah nedůvěry a antipatií“ (Šedřová a kol, 2012, s. 21). Z toho vyplývá, že čím více učitel se žáky při nejrůznějších příležitostech komunikuje, tím více se o nich může dozvědět a budovat si tak s nimi vztah. Důležité jsou však dobré komunikační kompetence a interakční dovednosti učitele, jelikož bez kvalitní pedagogické interakce se žáky jen těžko může pomýšlet na efektivní řízení třídy, potažmo udržení kázně, vystavění důvěry, a tudíž i



vybudování neformální autority. Pokud nevznikne vztah žáků k učiteli, vytvoří se „psychologická bariéra“, která jim zabrání, aby se účastnili diskuzí, kladli otázky nebo žádali učitele o pomoc. Tato bariéra má negativní vliv na motivaci a celkovou práci se třídou. Petty (2013) hovoří o tom, že projevování upřímného zájmu o žáky v průběhu interakcí s nimi (tj. znalost všech jmen žáků, trpělivost, zdvořilost, důslednost, humor, utváření prostředí se stejnými příležitostmi pro všechny apod.) je základem budování kvalitního vztahu a tudíž i osobní autority. Nicméně je nutné být při navazování takového vztahu trpělivý, protože zoufalá snaha o to být oblíbený, vede k opaku. „Žáci nechtějí, abyste se stali jejich nejlepším kamarádem nebo důvěrníkem. Ty mají. Chtějí po vás jen, abyste dobře vyučovali, dobře vedli třídu, byli vstřícní a měli opravdový zájem, aby se něčemu naučili“ (Petty, 2013, s. 108).

Je možné se setkat s celou řadou klasifikací, jejichž prostřednictvím se teoretici snaží na základě dosavadních výzkumů vymezit variace sociálních interakcí v edukaci a jejich dopady, respektive faktory, které je ovlivňují (Kolář, Vališová, 2008; Mareš, Křivohlavý, 1995; Šedřová a kol., 2013; Watzlavick, 2011; Wubbels, Brekelmans, 2005; Gavora, 2005; Holeček, 2014; Vališová, 2013 aj.). Vybereme jen několik vymezení, která považujeme za klíčová pro tuto práci.

Kolář a Vališová (2008, s. 192) klasifikují následující faktory ovlivňující pedagogickou komunikaci, respektive interakci:

- **časová limitovanost** (vyučovací jednotka, respektive čas na zadání konkrétní otázky a na odpověď na ni),
- vymezení **obsahu** a **programu** komunikace (učivo, téma, administrativa),
- vymezení pedagogické komunikace **pravidly chování** (limitace sociálními rolemi učitele a žáka, školním řádem apod.),
- vliv **prostorového rozmístění** žáků (umístění žáků a pohyb učitele po třídě),
- vliv **vyučovací metody** (monolog, dialog, společná práce, skupinová práce),
- limitování **organizační formou** výuky (hromadné, skupinové, individualizované, projektové vyučování),
- vliv **asymetrie sociálních rolí** na pedagogickou komunikaci (role učitel a žáka, učitelův sociální status a status žáka, učitelova autorita a míra jejího uplatňování),
- **prostorové omezení** (viz také Nelešovská, 2005).

Pokud jde o popis konkrétních strategií učitele při pedagogické interakci, Jůva rozděluje podle míry jeho připravenosti tři druhy pedagogické komunikace (Jůva, 2001):

- **předem dobře promyšlená a detailně připravená komunikace** – učitel ví, kdo bude adresát, jaký bude cíl, obsah, forma a podmínky komunikace,
- **orientačně připravená komunikace** – díky opakujícím se zkušenostem z podobných pedagogických situací si učitel osvojil dostatečné komunikativní kompetence, aby se na tyto předpokládané situace nemusel do detailu připravovat, tj. stačí mu rámcová příprava,
- **nepřipravená komunikace** – spontánní akt probíhající v nových situacích, které učitel předem nepředpokládá; učitel se musí v těchto náročných situacích rychle zorientovat a rozhodnout, přičemž musí brát v potaz mnoho proměnných, včetně adekvátnosti reakce, její faktické správnosti, zapojení empatie a taktu apod.

Petty (2013) a Kyriacou (2007) nabízejí učitelům celou řadu návodů k tomu, jak mohou různorodé variace pedagogické komunikace pojímat a „zvládat“. Od nejrůznějších typů verbální komunikace (informování, konstatování, hodnocení, otázky a jejich formulace), až po neverbální komunikaci (gestiku, haptiku, proxemiku apod.). Příkladem za všechny pak může být to, jak učitel pracuje s kombinací těchto komunikačních nosičů. Známa to poučka, že při dávání pokynů či řešení konfliktů se účinnost interakce nezvýší křikem ba naopak, respektive je možné se podle Pettyho (2013) v takových situacích přidržovat následujících zásad:

- **tělesná blízkost** – čím blíže k žákovi učitel stojí, tím vyšší je účinek jeho slov,
- **kontakt očima** – pokud učitel mluví, měl by se dívat žákovi do očí,
- položení **otázky** – žákovu pozornost upoutá, pokud je položena otázka, namísto toho, aby.

Pokud jde o spojení verbální a neverbální komunikace, Holeček (2014) o něm říká, že učitel může jeho prostřednictvím udržovat či naopak oslabovat svou autoritu. Učitel by podle Holečka měl stát rovně, uvolněně, měl by se dívat žákům přímo do očí, jeho hlas by měl být sebevědomý. Žák musí i z učitelova neverbálního chování, které zahrnuje jeho pohled, obličejovou mimiku, pohyby a postoje těla, gestikulaci rukou, pochopit, co po něm učitel chce. Prvky uplatňovaných interakčních a komunikačních dovedností jsou pak zásadní pro úspěšnost vyučovací **strategie** učitele (Gavora, 2005).

Tuto podkapitolu uzavíráme modelem (viz obrázek č. 6) kritérií dobré výukové komunikace Šed'ové a kol. (2013), který vychází z výsledků jednoho z nejaktuálnějších výzkumů komunikace na druhém stupni ZŠ v České republice. Z hlediska zaměření naší práce je tento

model přínosný, jelikož upozorňuje na fakt, že úspěšná pedagogická interakce je založena na tom, jak jsou nastaveny interpersonální vztahy vyjádřené cirkulací moci, tj. v podstatě způsobem uplatňování a přijímání autority učitele.



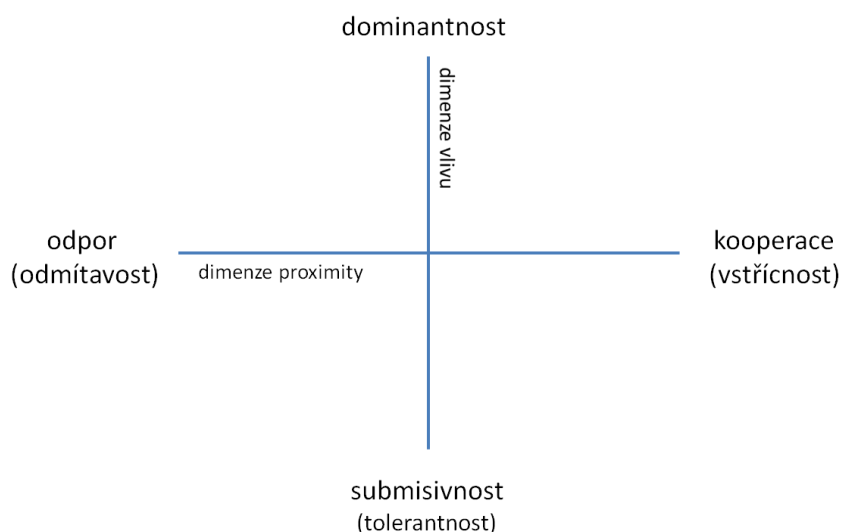
Obrázek č. 6 – Kritéria dobré výukové komunikace (cit. podle Šed'ová a kol., 2012, s. 270)

### 2.3.2 Interakční styly učitele a řízení výuky

Každý učitel podle Gavory (2003), Wubbelse a Brekelmansové (2006), Lukase (2011) a mnohých dalších inklinuje k určitému specifickému způsobu interakce, který převládá v nejrůznějších interakčních epizodách. Dytrtová a Krhutová (2009) pak ve shodě s Gavorou a dalšími výše zmíněnými označují charakteristickou interakci učitele se žáky za jeho **interakční styl**. Výuka řízená učitelem v různých třídách nabývá odlišných podob, které jsou ovlivněny vnitřními a vnějšími determinanty, které se projevují v každé „konstelaci“ (tj. třídě, hodině, čase, předmětu apod.), nicméně učitel vždy používá určité prvky a vlastnosti, které se v interakci s ním pravidelně opakují. Podle Mareše a Gavory (2004) učitelův interakční styl dobře reprezentuje jeho trvalé charakteristiky, které žákům velmi pomáhají, jelikož díky nim mohou předvídat jeho činnost, chování a jednání v určitých situacích, ba co víc, mohou svým vlastním chováním určitou činnost u učitele vyvolat. Chování učitele se jim stává předpověditelným, naplňuje jejich očekávání. Každý učitel má svůj vlastní, neopakovatelný interakční styl, jehož východiska vidí Dytrtová a Krhutová (2009) v úrovni emocionální inteligence konkrétního učitele. Úspěšné sociální vztahy, potažmo pedagogická interakce pak podle jejich názoru vycházejí zvláště z osobnostních vlastností učitele a učitel má možnost je

rozvíjet v následujících oblastech: sebevědomí, organizace vlastního života, sebemotivace, snaha o vcítění se (empatie), angažovanost při kontaktu s druhými lidmi, dále pedagogickými dovednostmi, vyučovací koncepcí apod. Paralelně k interakčnímu stylu učitele existuje také učební styl žáka, ty se pak navzájem ovlivňují (viz 2.2.1.2).

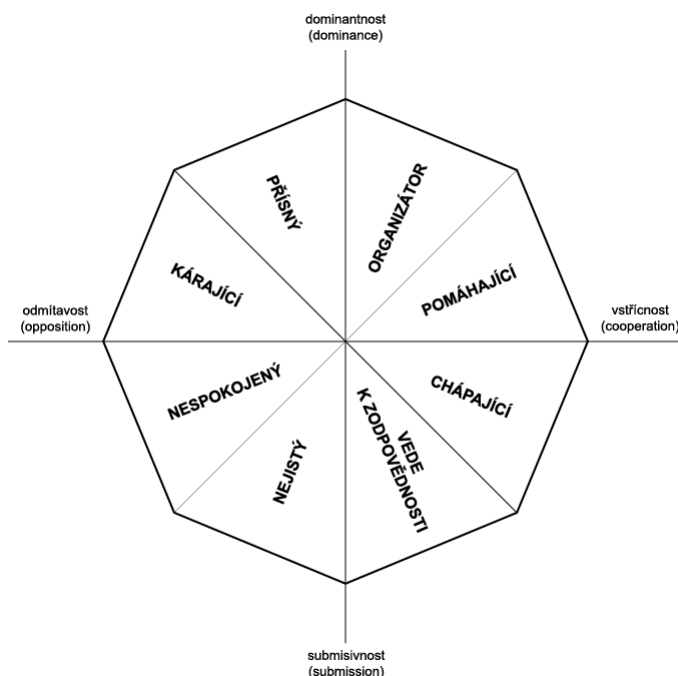
Wubbels a další výzkumníci z Utrechtské univerzity, z nichž vycházejí při studiu interakčních stylů i Gavora, Mareš, Lukas, Falls a jiní, převzali a upravili pro potřeby vymezení a znázornění modelu učitelova interpersonálního chování v interakci se žáky schéma Learyho, který vznikl na základě jeho výzkumu zaměřeného na interpersonální diagnostikování osobnosti. Upravený Learyho model (viz obrázek č. 7) má dvě osy, z nichž vertikální vyjadřuje, do jaké míry učitelovo chování (jeho vliv) při výukové interakci určuje chování žáků, tj. jak dalece učitel udržuje moc, respektive uplatňuje autoritu nad třídou, nebo se této moci vzdává a ponechává žákům možnost více zasahovat do dění. Horizontální osa (proximita) vyjadřuje, do jaké míry je učitelovo chování při výuce vůči žákům odmítavé nebo naopak přátelské, tj. se snahou o spolupráci.



Obrázek č. 7 – Model učitelova interpersonálního chování v interakci se žáky (cit. podle Mareš, Gavora, 2004, s. 107)

Wubbels a Brekelmansová (2005) dále rozčleňují prostor vymezený dvěma základními osami, který tak v jejich pojetí utváří osmiúhelník s osmi trojúhelníky (sektory), z nichž každý sektor reprezentuje jeden specifický druh jednání učitele, jak se projevuje v jeho interakci se žáky (viz obrázek č. 8). Pořadí sektorů při tom není náhodné, chování učitele popisované sousedními sektory je bližší, než chování popisované vzdálenějšími sektory (Mareš, Gavora, 2004). Protilehlé sektory vyjadřují charakteristiky, které spolu korelují negativně, vytvářejí

dichotomie, respektive z hlediska zaměření této práce můžeme tyto dvojice nazvat dilematy při budování autority učitele (Bendl, Šaroch, 2015c). Žádný z učitelů se pochopitelně svými interakcemi nepohybuje jen v rámci jednoho sektoru, vždy se jedná o kombinaci několika „vlastností“, nicméně jeho interakční styl je v některém ze sektorů dominantní.



Obrázek č. 8 – Rozšířený model učitelova interpersonálního chování v interakci se žáky (Lukas, 2011, s. 81)

Sektory je možné podle Mareše a Gavory (2004) charakterizovat následovně:

- **učitel organizátor** – upozorňuje, co se bude dít, vede, organizuje, přikazuje, zadává úkoly, určuje postup, stanovuje podobu situací ve vyučovací hodině, vysvětluje, usměrňuje pozornost,
- **učitel pomáhající** – pomáhá, projevuje zájem, chová se přátelsky a konzistentně, má smysl pro humor, podporuje sebevědomí a vzbuzuje důvěru, ve třídě vytváří příjemnou atmosféru, je ohleduplný, taktí, např. ochotně žákům vysvětlí nepochopené učivo a věnuje se jim i mimo vyučování,
- **učitel chápající** – se zájmem naslouchá žákům, projevuje empatii, je schopne přijmout omluvu, je otevřený a trpělivý, hledá způsoby, jak urovnat spory, dává najevo důvěru v žáky,
- **učitel, který vede žáky k zodpovědnosti** – dává prostor pro samostatnou práci, čeká, až se třída odreaguje, dává volnost, svobodu spolu se zodpovědností, respektuje návrhy žáků,

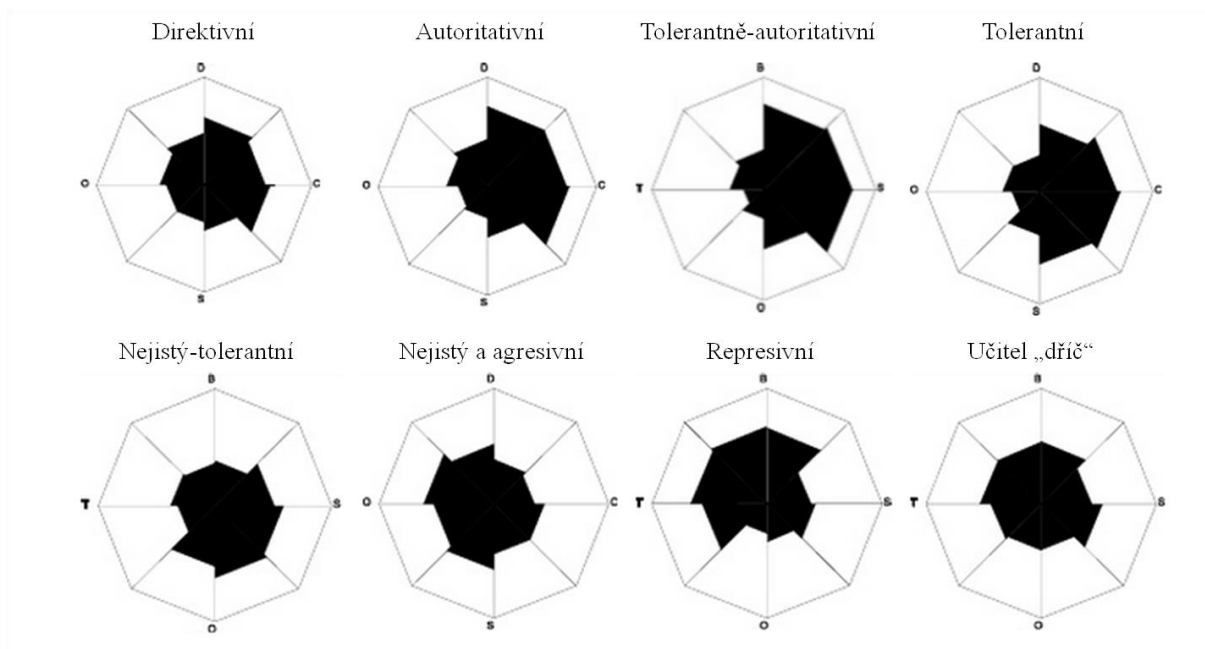
- **učitel nejistý** – drží se stranou, omlouvá se, čeká na to, jak věci dopadnou, připouští, že chyba může být v něm, vyhýbá se zodpovědnost a nestojí si za svým,
- **učitel nespokojený** – čeká na ticho, zvažuje důvody pro a proti, vyžaduje klid, dává najevo nespokojenost, zpochybňuje a kritizuje, je mrzutý,
- **učitel kárající** – bývá rozzlobený, dovede si žáky „podat“, otevřeně vyjadřuje podrážděnost i vztek, zakazuje, upozorňuje na chyby, často a rád trestá,
- **učitel přísný** – drží žáky zkrátka, kontroluje je, přísně je přezkušuje, hodnotí, známkuje, vynucuje si ve třídě ticho, trvá na dodržování pravidel a předpisů.

Tento model se stal základem dotazníku interakčního stylu učitele QTI (*Questionnaire on Teacher Interaction*), který společně se svými kolegy vytvořil Wubbels, a později i jeho mnoha adaptací (viz např. Gavora, 2005). Skládá se ze škálových položek, díky kterým je možné posoudit jednotlivé sektory interakčního stylu učitele. Každý sektor je pak zastoupený určitým počtem položek (obvykle osmi). Jednotlivé položky mají vždy pět poloh od 0 do 4, které vyjadřují frekvenci výskytu určitého chování učitele od „nikdy“ až po „vždy“. Prostřednictvím tohoto dotazníku může učitele hodnotit jeho kolega, žáci, vedení školy, případně se může hodnotit sám. Čím je průměr u položek a sektorů, které zastupují, vyšší, tím je podle názoru dotazovaných takové jednání učitele častější a je součástí jeho interakčního profilu (Gavora, Mareš, den Brok, 2003, s. 5). Na základě analýzy výzkumů provedených za použití dotazníku QTI byly Brekelmansová, Levy a Rodrigues schopni vymezit 8 specifických typů interakčního stylu učitele (podle Lukase, 2011):

- **direktivní** – orientuje se hlavně na úkol, organizace jeho práce ve třídě je efektivní a je naplánována na delší časové období, dokáže udržet pozornost žáků, nemá rád nepozornost a vyrušování, problémové žáky vyvolává, aby je tím umravnil, když se rozčílí, tak musí třída pracovat o to více; dokáže být ale také chápající a přátelský, neuzavírá se zcela před názory žáků,
- **autoritativní** – je nejčastěji žáky označován za dobrého učitele, je orientován na úkol, zároveň však vytváří pozitivní a přívětivé klima třídy, je k žákům laskavější než direktivní typ, ale pravidla a role v systému prosazuje důsledně, díky tomu, že bere ohledy na potřeby žáků a projevuje o ně osobní zájem, tak je motivuje k většímu výkonu, než direktivní typ; má strukturované a plánované hodiny a používá široký repertoár technik, jedná se v podstatě o demokratický styl řízení.
- **tolerantně-autoritativní** – používá rozmanité přístupy, které podporují odpovědnost a svobodu u žáků, na což žáci dobře reagují, preferuje skupinovou práci uvnitř třídy,

- navazuje bližší vztah se žáky, jeho hodiny jsou zábavné a žáci se na ně těší, díky přátelské atmosféře nemusí učitel prosazovat výrazněji svou pozici, toleruje drobné prohřešky, soustřeďuje se na výuku a dosahuje cílů, které si vytyčuje,
- **tolerantní** – vytváří přívětivou a podporující atmosféru v hodině, žáci jeho hodiny mají rádi, mají více svobody a reálný vliv na obsah a způsob výuky, oceňují osobní zaujetí učitele a jeho osobitý způsob vedení výuky, který může vést k nepřehlednosti a dezorganizaci,
  - **nejistý-tolerantní** – je velmi vstřícný ke svým žákům, snaží se jim pomáhat, avšak jeho řízení třídy je velmi slabé (podobné stylu laissez-faire), jeho výuce chybí dostatečná strukturace a přehlednost, někdy logicky nenavazuje, zpracování učiva působí nepromyšleně; učitel je velmi tolerantní i k větším prohřeškům, nesleduje dění a občas neví, co se v jeho třídě děje (žáci využívají toho, že jeho strategie znají a zdržují průběh výuky a baví se na jeho účet); jeho chování je do značné míry špatně čitelné, a žáci proto nevědí, co od něho mohou čekat, jelikož někdy nečekaně prudce zareaguje, když místy „prozře“; takový učitel není úspěšný, jelikož na žáky nemá vysoké požadavky a je spíše krátce zaměřen,
  - **nejistý a agresivní** – dochází k situaci, kdy jsou učitel a žáci protivníky, jelikož mezi nimi probíhá neustálý konflikt; učitel nepřestává za vše trestat a žáci zlobí o to více, nastupuje spirála prudkých reakcí, učitel nemá autoritu a nahrazuje ji agresivním stylem komunikace k žákům, který mnohdy zahrnuje křik; své žáky příliš nechápe a ani je chápat nechce, jeho chování je nepředvídatelné, nedokáže vytvořit příznivé klima ve třídě, ani žáky něčemu naučit; většinu času v hodině zabere umravňování a eskalace konfliktu,
  - **represivní** – vyžaduje bezpodmínečnou poslušnost od žáků, reaguje přehnaně na všechna porušení pravidel, včetně těch triviálních, trestá špatnými známkami, je často sarkastický, blíží se autoritářskému stylu; jeho hodiny jsou strukturovány, avšak jsou slabší v organizaci, orientuje se na výkon, kterého žáci jen obtížně dosahují, jelikož mají z učitele strach, vlastní iniciativa žáků není podporována, nejvyšší hodnotou učitele je tichá třída bez vyrušování,
  - **učitel „dřič“** – je možné ho zařadit mezi nejistého-tolerantního a nejistého-agresivního učitele, nicméně na rozdíl od nich je za cenu velkého úsilí schopen výuku a řízení třídy zvládnout, hodně sil ho stojí prosazení své autority a udržení kázně; dokud aktivně motivuje své žáky, tak jsou pozorní, jeho výuka je většinou frontální, vyhýbá se kooperativním, aktivním nebo projektovým metodám; problémem je to, že

si nenachází cestu ke svým žákům; vzhledem k tomu, že je pro něj náročné udržet pozornost, tak se velmi rychle vyčerpává a zdá se být vyhořelý a bez nadšení, což nevytváří klima potřebné pro zaujetí žáků.



Obrázek č. 9 – Osm typických vzorů interpersonálních vztahů (Brekelmans a kol., 2002, s. 77)

Při vymezení stylů řízení, respektive stylů výuky vycházíme primárně z výše popsaného modelu interaktivních stylů učitele a dotazníku QTI, jelikož zohledňuje celou řadu faktorů ovlivňujících úspěšné řízení třídy a jeho upravená kategorizace vychází z výsledků mnoha desítek výzkumů, které jsou důsledně založené na studiu interakce mezi učitelem a žákem. To byl také důvod, proč jsme se rozhodli použít upravený dotazník QTI jako kvantitativní složku našeho vlastního výzkumu východisek budování a uplatňování autority učitele. Nicméně jsme si vědomi mnoha dalších existujících vymezení stylů řízení a učení, z nichž vybíráme jen několik, které považujeme za nejdůležitější s ohledem na zaměření této práce.

Kyriacou (2012, s. 86) uvádí efektivní řízení výuky jako jedno ze čtyř východisek budování autority učitele. Patří k nim:

- vyjádření statusu učitele – učitel má od začátku dávat svůj status najevo, to znamená nezpochybnovat ho nejistotou, nebo dokonce jeho zlehčováním (jedná přirozeně tak, že má právo během výuky rozhodovat),
- kompetentní výuka – učitel dává najevo, že předmět ovládá, má o něj zájem a umí ho učit (pokud pocítí žáci, že učitel předmět neovládá, tak to může snížit jejich vlastní



sebevědomí a vést k nekázní – vyvodí si totiž, že učitel se buď nesnaží, nebo škola vybrala učitele, který předmětu dostatečně nerozumí),

- výkon manažerského řízení – učitel musí logicky a jasně uspořádat vyučovací hodinu a postarat se o to, aby přechody mezi činnostmi probíhaly hladce; nejdůležitější je sjednat jasná pravidla ohledně vzájemné spolupráce a chování žáků (co se smí a co se nesmí), a důsledně vyžadovat jejich dodržování, být schopen řešit operativně veškeré problémy, které mohou nastat,
- efektivní řešení nekázně – učitel musí zavést předchozí strategie a znát dobře kontext, aby mohl být schopen kázeňské problémy řešit (více viz další podkapitola).

Petty (2013) dodává, že „nikdy nedosáhnete vztahu se žáky, jestliže třídu nedokážete správně vést“ (Petty, 2013, s. 108).

Kolář a Vališová (2008, s. 93) nabízejí následující alternativní kategorizaci okolností řízení učení žáků:

- řízení založené plně na autoritě předpokládané pravdivosti obsahu,
- řízení založené na autoritě osobnosti učitele, a tedy na téměř absolutní důvěře žáků ve svého učitele,
- řízení založené na zájmu o předmět, téma,
- řízení realizované dialogem,
- řízení realizované z větší části podníceným samořízením žáků,
- řízení založené na vzájemné pomoci, spolupráci žáků i spolupráci s učitelem,
- řízení vedené jako pomoc žákům v jejich rozvoji,
- řízení podléhající základní organizační formě ve vyučovacích hodinách.

K tradičním vymezením stylů učitele patří typologie, jež vznikla na základě experimentálního výzkumu Kurta Lewina, který člení učitele na tři typy podle způsobu jejich práce se žáky (Bendl, Kucharská a kol., 2008):

- **autokratický typ** – učitel rozkazuje, trestá, vyhrožuje, nerespektuje přání a potřeby žáků a nemá pochopení pro jejich odlišnosti, nevede je k samostatnosti a nepodporuje jejich nezávislost a iniciativu; tento styl vede k submisivitě a konformitě, (srovnatelný s autoritářskou výchovou viz 1.2.1.3),
- **demokratický typ** – zapojuje žáky do rozhodování o průběhu výuky, upřednostňuje metody kooperativního vyučování, podporuje dialog, velmi důležitá je pro něho

zpětná vazba, podporuje iniciativu žáků, má zájem o žáky a jejich potřeby, vytváří tímto přístupem příznivé třídní klima; učitel se snaží být vzorem a nepoužívat zbytečně trestů a nejrůznějších příkazů, nezapomíná chválit, je přiměřeně náročný, poradí a pomůže; tento typ je též nazýván autoritativním,

- **liberální typ (laissez-faire)** – učitel je facilitátorem činností žáků, který činnosti žáků téměř vůbec neřídí, nejsou tak na žáky kladeny téměř žádné nároky, což vede k tomu, že ve třídě převládá nejistota, časové ztráty, nízká míra motivace a většinou i nekázeň; učitel většinou neposkytuje zpětnou vazbu, vůdčí úlohu má některý ze žáků.

Dále jsou v rozšířené kategorizaci uváděny ještě nejrůznější podtypy, jako například **patriarchální styl** (založený na snaze o prosazování tradiční autority – in loco parentis, tj. učitel je starší a zkušenější a má za úkol chránit a vést), **byrokratický styl** (učitel uplatňuje poziční autoritu, aniž by projevoval zájem o žáky a jejich samostatnost, nejdůležitější je dodržovat pravidla a odstup; nicméně to neznamená, že neumí naučit), **antiautoritativní typ** (učitel odmítá uplatňovat veškerou autoritu, nechce být vychovatelem a upřednostňuje individualitu dítěte) apod. (např. viz Čáp a Mareš, 2007 aj.).

Šed'ová a kol. (2012) na základě výsledků jejich výzkumu komunikace ve škole vymezili mocenské konstelace (viz kapitola 1.2.2.1), které jsou vztahovými vzorci vzešlymi z interakce mezi učitelem a žáky. Jedná se v podstatě o výsledky procesu vyjednávání mezi subjekty edukace, nicméně základním faktorem je vždy rozhodnutí učitele. Učitel si musí uvědomit, že nehledě na jeho převládající interakční styl vycházející z jeho osobnostních vlastností, morálního kréda a postojů, je to on, kdo reguluje vztahy ve třídě. On je za ně zodpovědný, protože vztahy ve škole a ve třídě jsou vždy vztahy mocenskými, kdy užívání moci (respektive autority) je jádrem učitelské profese. Autoři pak ve svých závěrech nabízejí doporučení pro učitele, jejichž některé prvky interakčního stylu převládají, tedy jsou na ose vlivu buď až příliš dominantní, nebo naopak submisivní (viz obrázek č. 10).

#### Pro učitele, kteří sami sebe vnímají jako důsledné a autoritativní

- Snažte se komunikaci změkčit humorem.
- Projevte osobní zájem o žáky. Oslovujte je takovou variantou křestního jména, která je jim příjemná. Dávejte najevo, že víte, co je baví, čemu se věnují mimo školu. Ptejte se jich na tyto věci.
- Ukazujte žákům, že vám na nich záleží a chcete pro ně to nejlepší. Negativní hodnocení zdůvodňujte svým vysokým míněním o potenciálních schopnostech žáků.
- Příležitostně používejte i netradiční formy výuky (projekty, skupinová práce). Neopírejte se pouze o učebnici, snažte se žákům zpestřit vyučování úlohami, které vymyslíte nebo převezmete odjinud.

#### Pro učitele, kteří sami sebe vnímají jako přátelské a liberální

- Otevřeně stanovte pravidla, která žáci musí ve vyučování dodržovat. Tato pravidla žákům opakovaně připomínejte a trestejte jejich porušení.
- Využívejte autoritu školní instituce. Přijměte roli učitele jako někoho, kdo má být žáky respektován prostě proto, že je jejich učitel. Nezpochybňujte pravidla školního řádu.
- Neangažujte se přehnaně ve svých vztazích se žáky. Neočekávejte, že vás nutně musí mít rádi.
- Nesnažte se dosáhnout toho, aby žáci byli za všech okolností spokojeni a vždy souhlasili s vaším postupem.

Obrázek č. 10 – Doporučení pro učitele (Šed'ová a kol., 2012, s. 263)

Gavora, Mareš a van Brok (2003) nabízejí svůj pohled prostřednictvím shrnutí dosavadních výzkumů interakční stylů v zahraničí, který potvrzuje, že čím jsou učitelé ve svém řízení dominantnější, tím jsou kognitivní výsledky vyučování lepší. Přísnost učitele, dobrá organizace a zároveň důsledná pomoc a podpora žáků mají pozitivní vliv na jejich kognitivní výkony. Na druhé straně stojí nejistota učitele, projevy jeho nespokojenosti a ponechání volnosti žákům, které na kognitivní výsledky působí negativně. Pokud chtějí učitelé kromě kognitivních působit také na afektivní stránky žáků, tak je musí k učení motivovat, což předpokládá vytvoření dobré atmosféry ve třídě a zájem o žáky.

### 2.3.3 Školní kázeň

K tomu, abychom mohli hovořit o kázni jako o faktoru ovlivňujícím autoritu učitele, je nejprve nutné kázeň a nekázeň vymezit. Bendl (2004) definuje kázeň jako „**vědomé dodržování zadaných norem chování**“ (Bendl, 2004, s. 23), přičemž za hlavní cíle školní kázně považuje zajištění žákům a učitelům bezpečí a vytvoření prostředí podporující učení. Kyriacou (2007, s. 83) hovoří o školní kázni (v angl. *discipline*) jako o řádu, který je nezbytný pro efektivní učení žáků. Holeček (2014) nekázeň chápe jako nevhodné nebo rušivé chování. Vališová (2013) hovoří o nežádoucích projevech (chování). Podle Kyriacou (2007) je nekázeň reakcí na školní nebo osobní problémy a projeví se, když učitel dovolí, aby se třeba i drobnější vyrušování stalo běžným. Původ nekázně Bendl (2004) vidí ve vnitřních (biologické) a vnějších (výchova a prostředí) faktorech, respektive v jejich možné kombinaci. Jako hlavní příčiny respektive zdroje školní nekázně Bendl uvádí:

- větší dávku vrozené agresivity u některých dětí,
- některé formy onemocnění či poruchy chování (hyperaktivitu či poruchu pozornosti apod.),
- nedostatky ve výživě dětí,
- nedostatečnou výchovu v rodině (viz zanedbání rodiči u Kyriacou, 2007),
- životní prostředí,
- nekázeň ve společnosti (kriminalita ve společnosti, špatná vymahatelnost práva, krize autority),
- negativní vliv mediálního násilí,
- přetíženost dětí (frustrace z přílišné náročnosti úkolů, přílišná informovanost, dlouhotrvající duševní námaha u Kyriacou, 2007),
- delší zvykání si na školní režim,
- nudu (viz také Kyriacou, 2007),
- předvádění se chlapců před dívkami,
- boj žáků o moc,
- vzájemné antipatie mezi žáky, popř. učiteli a žáky,
- nevábné školní prostředí,
- špatné hygienické podmínky a nedostatek pohybu o přestávkách,
- snahu některých žáků na sebe upozornit (viz také snaha upoutávat pozornost u Petty, 2013),
- málo učitelů mužů na základních školách,
- fyziologickou neposlušnost (ve spojitosti s ontogenetickým vývojem dítěte),
- „testování“ učitele, tj. žákovské pokusy s tím, co jim učitelé dovolí, kam až ve svém chování mohou zajít (viz precedenční právo v Petty, 2013 a nedostatek negativní zpětné vazby v Kyriacou, 2006),
- školní neúspěšnost (viz nízké sebevědomí způsobené špatnými studijními výsledky u Kyriacou, 2006),
- nevyhovující atmosféru ve školách,
- chování některých učitelů (špatné užití formální autority - viz také Petty, 2013; nevhodné chování učitele apod.).

Nejčastějšími projevy nekázně jsou podle výzkumů mezi učiteli, jejichž výsledky nabízí Kyriacou (2007), vyrušování hovorem popřípadě promluvami bez vyzvání, hluk (verbální i

neverbální), nevěnování pozornosti učiteli, neplnění úkolů zadaných učitelem, opouštění místa bez zjevné příčiny, vyrušování ostatních žáků, pozdní příchody do hodin.

Kázeň podle Kyriacou přirozeně vyplývá z úspěšné každodenní interakce mezi učiteli a žáky založené na důsledném naplňování jejich rolí. Pokud mají žáci od učitele dobře připravenou, zajímavou, logicky naplánovanou a přiměřeně náročnou činnost odpovídající tématu, kterou učitel jasně vysvětlí a při její realizaci žáky monitoruje, podporuje a spravedlivě jejich činnost vyhodnotí, pak je velká pravděpodobnost, že bude pořádek zajištěn. Jak dále píše Kyriouacu (2007, s. 90), „prevence je lepší, než léčení“ - předcházení nežádoucímu chování žáků pak podle něj spočívá v bdělosti učitele, jeho sledování všech žáků ve třídě, procházení celé učebny, navozování očního kontaktu, kladení otázek, využívání proximity, pomáhání žákům s činnostmi, operativní změně činnosti nebo tempa práce, všímání si možných zdrojů nežádoucího chování, náznaků neúcty apod.

Pokud nevhodné chování žáků již nastane, pak velmi výrazně ovlivňuje kvalitu vyučovacího procesu (např. způsobuje časové ztráty), dále negativně poznamenává vztahy mezi učitelem a žákem, případně žakovským kolektivem, mezi samotnými žáky v něm, a má tudíž značný nežádoucí vliv na úroveň třídního klimatu, přičemž ohrožuje přímo učitelovu autoritu. Důležitou roli zde hraje interakční (výukový, řídicí) styl učitele, jeho osobnostní a odborné kompetence a vše to, co si do vzájemných interakcí a interakcí s učitelem přinášejí žáci (učební styly, osobnost, sociokulturní východiska, momentální rozpoložení, vztahy apod.). Zajištění kázně, respektive řešení nekázně tedy záleží na všech východiscích úspěšného budování autority učitele zmíněných v předchozích kapitolách. Dá se předpokládat, že schopný organizátor, který má vybudovanou autoritu na neformálním základě, umí žáky přimět ke spolupráci a zvládá tedy případnou nekázeň operativně řešit. Ba co víc, v případě učitele s autoritou v takových případech ostatní žáci mohou projevy nekázně pomoci učiteli sami potlačit (např. žák se odmítá dále bavit s druhým, protože začala hodina; žáci si sami vynucují klid odpovídajícími citoslovci apod.). U učitele, který se teprve seznamuje se svěřeným kolektivem a jednotlivými žáky, je situace mnohem těžší, jelikož se může spoléhat pouze na poziční autoritu a své schopnosti, osobnostní vlastnosti a dovednosti, odbornost, dosavadní zkušenosti, aby mohl těmto projevům čelit. Vždy však platí, že musí být důsledný v uplatňování svého statusu, aby přestál zvláště fázi „testování“ učitele. Jak píše Metzová (1978) ve shodě s Kyriacou (2007) sebevědomě podaná pravidla běžné praxe ze strany učitele hned na začátku vyvolávají pocit nevyhnutelnosti a žáci je tudíž vidí jako nedílnou součást vyučování a většinou je nezpochybňují.

Jak píše Petty (2013), některé drobnější projevy nekázně je možné a nutné zarazit v zárodku a nenechat je postupně přerůst v pravidelné nevhodné chování mezi žáky. Petty hovoří o **přímém výpadu** (např. prosté použití křestního jména vyrušujícího v průběhu výkladu), který v případě, že je úspěšný, by měl být následovaný nějakou pochvalou, pokud si ji ovšem vyrušující zaslouží. Pokud je však učitel s určitou strategií málo úspěšný, neměl by ji opakovat. Petty (2013, s. 124) trefně poznamenává, že když učitel dělá stále dokola to samé, co dosud, tak se mu dostane vždy toho, čeho doposud. Učitel by měl své taktiky při snaze o řešení nekázně neustále obměňovat. Pokud se nějaký problém u konkrétních žáků opakuje, popřípadě jsou projevy nekázně závažnější, je nutné se pít po jejich příčinách. Všichni autoři se shodují v tom, že základem řešení kázeňských problémů je jejich brzká diagnostika. Mnohá doporučení a strategie, které zde nebudeme vzhledem k jinému zaměření této práce uvádět, poskytují publikace, jež se tímto fenoménem hlouběji zabývají (např. Bendl, 2004, 2011; Kyriacou, 2007, Petty, 2013; Holeček, 2014 aj.). Obecně platí, že by učitel vždy měl při řešení nekázně zůstat tak zvaně „nad věcí“, tj. být pokud možno klidný a nikdy nedávat najevo nesympatie, protože by to mohlo vést ke mstě žáka a posílení jeho nevhodného chování. Rozhodně by si měl učitel být jistý, že má správný zdroj nekázně, být konkrétní v tom, co má neukázněný žák dělat jinak, místo prostého kárání jeho nevhodného chování, kritizovat vždy chování a nikdy ne osobnost žáka, trestat mezi čtyřma očima spíše než na veřejnosti, vyhýbat se konfrontacím (např. požádat žáka, aby zůstal po hodině na „slovíčko“), být neústupný, vyhnout se nepřátelským poznámkám, využít nekázeň k zopakování pravidel a důvodů, proč pravidla byla stanovena, respektive dodat dobrý nebo špatný příklad apod. Pokud učitel něčím pohrozí, po čemž nedojde ke změně chování žáka, tak musí vše do puntíku splnit, protože jedině důslednost a soulad mezi jeho slovy a činy dodá autoritě učitele v takových situacích na vážnosti. U závažnějších případů a opakovaných projevů nekázně je pak všemi autory doporučeno spolupracovat s rodiči, kolegy, vedením školy, poradci apod.

Na závěr této podkapitoly se hodí uvést výsledky několikaletého studia a výzkumu L. Cantera a M. Canterové, na jejichž základě byly formulovány zásady tzv. „asertivní kázně“ (Vališová, 2013, s. 49; Petty, 2013, s. 131), které mají učitelům pomoci v prevenci nežádoucího chování žáků ve skupině. Východiskem jsou především odborné a sociální kompetence učitele, pochopení a respektování specifiky rolí učitele a žáka, kdy nesmí docházet k jejich zaměňování nebo splývání, včetně **jednoty přirozené a statutární autority**. Učitelé mají pro úspěšnou realizaci tohoto systému ve spolupráci se žáky připravit pravidla společného soužití a kázeňský plán, tj. společně stanovit pravidla vzájemné interakce, práva a povinnosti obou

stran, soubor odměn a pochval, včetně sankcí. Systém má pomoci učitelům prosadit svůj vliv (autoritu) a efektivně předcházet, respektive řešit kázeňské problémy. Tento systém je založen na zásadě, že pokud žák dodržuje pravidla, pak je odměněn, pokud je nedodržuje, pak je potrestán. Petty (2013) uvádí příklad využití tohoto programu ve Velké Británii, kdy je ve třídě vyvěšeno šest těchto domluvených pravidel: žáci se dostavují na hodiny včas a v tichosti, nosí vše potřebné, zůstávají sedět na místě, mají úctu k ostatním, k jejich práci a majetku. To, čím se tento systém pravidel liší od všech ostatních, je podle Pettyho posilování dobrého chování uznáním a chválou. Poznámky za špatné chování jsou nahrazeny pochvalami za jeho dodržování (např. bronzová pochvala za určitý počet P – dodržení všech pravidel v hodině je jedno P, pak následují stříbrné a zlaté pochvaly apod.). Na zavádění takového programu by se však měli podílet všichni učitelé, vedení školy a na nižších stupních i rodiče, jinak ztrácí na své efektivitě. Učitel, který by učil ve třídě s tímto systémem a nedodržoval jeho domluvená „pravidla“, tj. důsledně by neodměňoval nebo nesankcionoval žáky, by celý systém „pohřbil“. Ač, jako každá snaha o systémové řešení, není tento plán samospasitelný a aplikovatelný na všechny školy, třídy, žáky, situace, projevy nekázně, může být jedním z prostředků posílení autority učitele v případě, kdy musí čelit nekázni.

#### 2.3.4 Klima třídy

Klima třídy je logickým vyústěním celé této kapitoly, jelikož v případě, že jsou splněny všechny výše uvedené podmínky (východiska), pak je velmi pravděpodobné, že si učitel bude schopen vybudovat osobnostní, respektive neformální autoritu, která je klíčem k úspěchu při zajištění přátelského sociálního klimatu ve třídě, a tudíž i bezpečného a efektivního pracovního prostředí. Podle Holečka (2014) jde v případě klimatu třídy o vytvoření a udržení kladných postojů žáků k vyučování, k němu samotnému a navození dobrých vztahů mezi jednotlivými žáky, přičemž za nejdůležitější považuje podporu vnitřní motivace žáků a zvyšování jejich sebeúcty ze strany učitele. Zmiňuje dále tři pojmy, které jsou s klimatem třídy spjaty:

- **prostředí** třídy – žáci, učitelé, vybavení a psychohygienu třídy;
- **atmosféra** třídy – krátkodobý, situační jev, kterých může třída během dne prožít několik různých;
- **sociální klima** – dlouhodobý, málo proměnlivý jev, který je typický pro danou třídu.

Na klima třídy má kromě učitele a žáka vliv celá řada dalších faktorů, včetně sociálního klimatu školy a učitelského sboru.

Výše uvedené potvrzuje Vališová (2013, s. 53), která říká, že „klíma v kolektivu závisí na autoritě učitele, na jeho vztahu se studenty, založeném na vzájemné úctě a respektu.“ K tomu, aby k vybudování potřebné vzájemné úcty, a dodejme ještě **důvěry**, došlo, je důležité, aby žáci v činnostech učitele viděli jeho upřímný zájem o předmět a o jejich vlastní pokrok v něm. Důvěru si pak učitel získá tím, že čitelně používá vhodné a efektivní styly řízení a interakce, váží si jednotlivců, zná jejich individuální potřeby a bere na ně ohled, dává žákům najevo pochopení a respektuje jejich názory.

Vališová (2013, s. 54) uvádí následující aspekty budování vhodného klimatu:

- **komunikační a vyučovací postupy** učitele – učitel používá místo tzv. **defensivního suportivního komunikačního klimata**, při jehož navození panuje podpůrné prostředí, ve kterém se jeho účastníci vzájemně respektují, otevřeně a upřímně spolu komunikují,
- **varianty participace žáků** – záleží na počtu žáků ve třídě (při „půlené“ hodině cizího jazyka je klima jiné, než v jiných hodinách),
- **preferencie a očekávání učitelů vůči studentům** – sem patří již výše zmíněné preferenční postoje učitelů k žákům, včetně podhodnocování a nadhodnocování některých z nich (zajímavé je v této spojitosti uvést některé výsledky výzkumu, o kterém hovoří Holeček (2014), jenž byl za použití SEEQ (*Students Evaluation Educational Quality*) realizován mezi lety 1991-2013 ve středních školách (dále SŠ) Plzeňského, Karlovarského a Středočeského kraje a byl zaměřen na hodnocení úspěšnosti učitele; vyplývá z něj totiž, že žáci nesouhlasí s tím, že učitel, kterého si váží, „*se chová ke všem stejně, že nemá žádné oblíbené*“, Holeček to připisuje faktu, že žák citlivě vnímá vztah učitele k ostatním spolužákům a zřejmě je to i pro úspěšného učitele velmi těžké ukrýt své sympatie či antipatie, ale je mu takzvaně odpuštěno (2014, s. 103),
- **požadavek kongruence** – soulad mezi prožitkem a chováním, tudíž žádná přetvářka, pravdomluvnost, otevřenost, takt,
- **požadavek empatie** – vcítění se pro lepší pochopení, možné budování náklonnosti, sympatií apod.,
- **požadavek bezpodmínečného pozitivního přijetí** – akceptace a úcta k osobnosti žáka nehledě na jeho názory, postoje, které se učiteli nemusí líbit,
- **požadavek konzistence** – učitel je ve svém jednání čitelný, není náladový a nevypočitatelný.



Kromě zájmu o studenty a navázání osobnějšího kontaktu může učitel odkrýt něco i ze svého soukromí, přičemž Holeček (2014) dodává, že by se učitel neměl bát přiznat svou chybu, použít humor a případně i sebeironii. Při komunikaci by učitel měl nejen dát najevo, že slyší a pochopil význam sdělované mu žákem informace, ale aby projevil i zájem o další informace, respektive přidal zmínku o svém vlastním pocitu a postoji. Můžeme pak připomenout, jako příklad nejčastější konstrukce komunikačního aktu ve třídách v našich školách, monotónní strukturu pevně spojenou s mocenskou konstelací „přesilovka“ (viz kapitola 1.2.2.1), a sice - iniciující otázka učitele + odpověď žáka + zpětná vazba učitele, o které hovoří Šed'ová a kol. (2012, s. 260). Jedná se o omezený, regulativní diskurs, který definuje pravidla určitého sociálního řádu a interakčního stylu učitele, ale k diskuzi a projevení zájmu o žáka nevede. Dále by učitel měl být „sám sebou“, spravedlivý, přiměřeně náročný, stanovit ve spolupráci se žáky již zmíněná společná pravidla, jejichž plnění důsledně vymáhat, včetně vypracování jasného systému hodnocení, se kterým žáky předem seznámí. To vše vede k budování vzájemné důvěry, o které Paceová a Hemmingsová (2007, s. 7) říkají, že je nezbytná pro budování afektivních vazeb, jež jsou základem kázně a motivace k učení.

### **2.3.5 Shrnutí a doporučení učitelům**

Interakce mezi učitelem a žákem je klíčovým východiskem vystavění jejich vztahu, který je podmínkou pro budování autority a jejího stabilního uplatňování. Mnozí vědci nabízejí doporučení jak začínajícím, tak zkušeným učitelům, která vyplývají z výsledků výzkumů v této oblasti. Námi vybraná doporučení zahrnují determinanty budování autority, pročež se zdají být výmluvným shrnutím této kapitoly a vhodným uvedením kapitoly následující, která se týká přehledové studie dosavadního výzkumu autority v edukaci.

Svobodová (2005) uvádí následující rysy optimálního vztahu mezi učitelem a žákem:

- pozitivní přístup k výchově (pozitivní myšlení, schopnost vidět okolní svět pozitivně a reálně),
- humor a nadhled (příjemná atmosféra),
- individualizace (závisí na temperamentu, různosti učebních stylů jednotlivých žáků, jejich vlastního tempa práce, vědomostí a zkušeností, schopností a zájmu),
- vlídná laskavost (dodržování určitých pravidel),
- podporování sociálních dovedností (učit děti přirozenému mluvené bez parazitních slov – vlastně, jako, ... a vulgárních výrazů a srozumitelně formulovat svůj názor, umět pozdravit, oslovit, slušně se zeptat, omluvit se...),

- variabilita (předvídání a akceptování různosti, tolerance, aktivní zapojení),
- svoboda (uplatňuje se nedirektní přístup učitele k dětem při zachování jeho řídicí role ve školní práci, možnost projevit svůj názor, poslouchat návrhy ostatních, dodržovat dohodnutá pravidla),
- kooperace (spolupráce, součinnost, pomoc, rada, obhajoba vlastního a přijetí cizího názoru...),
- hravost (aktivní spoluúčast, emotivita, prožívání),
- vlastní zkušenost, činnost a aktivita (spojené s řešením problému, při vyrábění, navrhování, konstruování, v dramatizaci a tvořivém psaní, v zájmovém nebo projektovém vyučování, kombinuje, zjišťuje, srovnává, koriguje názory, asociuje – vliv na žákovo sebevědomí, odpovědnost a samostatnost i vůli a vztahy k okolí),
- smysluplnost a srozumitelnost (veškeré školní práce),
- integrace učiva a výuka v tematických celcích (chápání souvislosti a návaznosti, k vytvořené systému informací, k pochopení celistvosti světa.).

Holeček (2014, s. 106-108) svá doporučení, vyplývající z výsledků výše zmíněného výzkumu na SŠ využívajícího dotazníku SEEQ, směřuje k budoucím nebo začínajícím učitelům, protože je pro nás jeho pohled vzhledem k zaměření naší práce nejpřínosnější:

- žáky je potřeba vždy co nejvíce **zaměstnat, zaujmout** je pestrostí vyučovacích metod, snažit se o „fascinaci problémem a zážitkem“, někdy je vhodnější neorganizovat výuku příliš do detailů, nechat průběh hodiny na žácích; je třeba dosáhnout vyváženosti, atraktivní výuku za využití moderních forem a metod netradiční výuky, ale s rozumem a jasným cílem,
- na začátku roku **stanovit pravidla hry** za aktivní účasti žáků a tyto důsledně dodržovat (patří sem podmínky, které mají žáci při výuce dodržovat, nároky na jejich chování apod.; autoritu má ten učitel, který má systém, řád v tom co dělá a je důsledný v jeho dodržování,
- nejlépe na začátku roku je nezbytné **definovat zásady hodnocení**, ve kterých bude žák seznámen s tím, jak budete hodnotit, co všechno bude známka vyjadřovat, z čeho bude sestávat (ústní a písemné zkoušení, aktivita či pasivita v hodině, přístup ke studiu); učitel má mít hodně známek nebo jen malých poznámek (např. o aktivitě); o známce se žáky učitel nikdy nediskutuje, po klasifikaci ji může krátce zdůvodnit, ve vyšších třídách může žák navrhnout známku sám sobě nebo spolužákovi, avšak vždy se zdůvodněním; před vysvědčením by se nemělo zkoušet

„na opravu“, tj. buď opravit hned, nebo na akceptovatelnou žádost třídního učitele (na SŠ možno zkoušet z látky za pololetí); při hodnocení musí být učitel vždy **objektivní** a nenechat se ovlivnit obvyklými výkony žáků, popřípadě jinými subjektivními předpoklady,

- učitel by se **neměl snažit žákům zalíbit**, jelikož mu nejde o tom být oblíbeným, ale **mít autoritu** a tím i **kázeň**; nelze očekávat od žáků vděčnost; rozdíl mezi teorií a praxí je velký, takže začínající učitel by neměl být zklamaný, když mu hned žáci vše nerozumí a musí počítat s tím, že místo výuky bude často žáky spíš vychovávat, což je někdy užitečnější, než látka,
- učitel **nesmí používat pedagogické „podpásové“**, tj. neporušovat zásady kolegiality; před žákem i rodičem je vždy nutné kolegy obhajovat, odmítnou poslouchání pomluv, doporučit otevřenou komunikaci s aktéry konfliktů, nikdy se neptat, jak učí kolega,
- učitel by **neměl poučovat**, moralizovat, ironizovat (shazovat) žáky, měl by naopak **respektovat jejich názory**, najít si pro ně čas na zodpovězení otázek, pokud o to požádají; nesrovnávat chlapce s dívkami, jednotlivé žáky nebo celé třídy mezi sebou,
- učitel by se nikdy **neměl rozčilovat**, jelikož to není profesionální ani zdravé; pedagogické mistrovství spočívá mnohdy v tom, že učitel nezareaguje na podnět vůbec, bez reakce pak nevhodné chování žáka, který se chtěl zviditelnit, zmizí; někdy však může autentický hněv, nebo zvýšený hlas použít, jelikož tím ukazujeme zájem o ně; pokud učitel trestá, tak vždy v klidu,
- učitel dobře promýšlí **„zásobník odměn a trestů“**, který by měl vycházet z domluvených pravidel, nevyhrožuje nereálnými tresty; je důležitý individuální a adresný přístup; učitel nesmí být naivně důvěřivý,
- učitel by měl vhodným způsobem **reagovat na recesi** a zjevnou **agresi**, na recesi spíše s humorem nebo nereagovat a později ji výchovně použít, na agresi je však nezbytné reagovat rázně, důstojně; hodně lze vyřešit rozhovorem mezi čtyřma očima, který musí být ukončen vzájemnou dohodou, úmluvami; vzhledem k rostoucí agresivitě je pak nutné zvážit, zda má rozhovor proběhnout za přítomnosti svědků (aby si žák nemohl vymyslet obvinění z obtěžování apod.),
- učitel se musí dobře připravit na **jednání s rodiči**, jejichž dítě je nutné vždy nejdříve pochválit a vyjádřit se o jeho potenciálech; je dobré vést si během roku

průběžně poznámky a rodiče o podstatném informovat; použijte se svolením rodičů video,

- učitel by měl mít **všechny své žáky rád**, respektive se snažit na každém najít něco pozitivního, za co si vztah zaslouží.

### 3 Dosavadní výzkum spjatý s problematikou autority v edukaci

Vybrané česky, anglicky, německy a rusky psané publikace, které se týkají výsledků výzkumů autority v edukaci, se ve shodě se současným pojetím autority ve výchově a vzdělávání uvedeným v předchozích kapitolách zvláště zaměřují na hledisko interakce mezi činiteli edukace, zkoumají jejich role a činnosti, kvalitu vztahů mezi nimi a problematiku řízení třídy. Patří sem i prostředky udržování kázně, práce s přestupky a hodnocení, včetně trestů, odměn a jejich účelnosti, oprávněnosti apod. Rovněž se zabývají projevy „nestandardního“ chování, které může negativně ovlivnit autoritu učitele, kam patří šikana, agresivita apod. Často jsou středem pozornosti takto zaměřených studií otázky profesní přípravy pedagogů, jejich všestranné erudice, včetně vlivu jejich osobnosti a hodnotové orientace. V mnoha případech je podtrhována důležitost vlivu sociokulturních východisek budování a uplatňování autority učitele.

V první podkapitole se zabýváme hlavními oblastmi současného výzkumu autority v edukaci ve světě, přičemž uvádíme konkrétní příklady jeho zaměření. Druhá podkapitola je pak cele zaměřena na vybrané stěžejní vědecké publikace a výzkumy v této oblasti, přičemž nabízí cíle a výsledky těchto studií.

#### 3.1 Oblasti současného výzkumu autority v edukaci

##### 3.1.1 Pojetí výchovy

Jednou z nejvýznamnějších oblastí současného výzkumu zaměřujícího se na problematiku autority v edukaci je **studium efektivit budování a prosazování autority** s ohledem na dvě klíčová pojetí výchovy a jejich srovnání. Na jedné straně se jedná o tzv. **autoritativní pojetí** (resp. někdy nazývané tradičním, popřípadě konzervativním), kdy jsou předem jasně dána pravidla, na jejichž základě je v menší či větší míře vynucována disciplína. Na druhé straně pak stojí **liberální pojetí** (popř. jak jsme viděli v kapitole 1.2 taktéž nazýváno neautoritativním či antiautoritativním, v některých kontextech také nazýváno inovativním, na kterém je do značné míry postavena například otevřená výuka), kdy se o autoritě mezi učiteli a žáky v podstatě vyjednává, přičemž je snaha o delegování větší odpovědnosti za vlastní učení na žáky samotné (viz např. Rýdl, 2011). Tyto výzkumy mají za společného jmenovatele míru a způsob prosazování různých typů autority učitele, přičemž mezi nimi převažují kvalitativní studie. Zcela zásadní místo mezi takto zaměřenými studii zaujímá práce Metzové (1978), kterou je možné považovat za stěžejní, jelikož zásadně obohatila tuto

problematiku a mnozí ze současných vědců z ní vycházejí. Věnujeme se jí proto obšírněji v kapitole 3.2. Jeden z výzkumů se pak konkrétně zaměřuje na specifika výše zmíněného **vyjednávání** o autoritě mezi pedagogickými asistenty a jim svěřenými dětmi mladšího školního věku (Goldman a kol., 2007), dále byla realizována zajímavá případová studie, z které jsme několikrát čerpali v minulých kapitolách, pojednávající o vymezení klíčových morálních dilemat dnešních učitelů ve finských základních školách v souvislosti s (ne)uplatňováním autority, přičemž je bráno v potaz jak hledisko vyučujících, tak také žáků (Tirri, Puolimatka, 2000). Další výzkum se zabývá otázkou úspěšnosti stanovování a prosazování pravidel ve vybrané liberálně zaměřené škole ve Spojených státech, kde jsou zdůrazněny aspekty, které souvisejí s přijetím osobní zodpovědnosti za klima třídy ze strany učitele i žáků, např. společné plánování sociálního života třídy, budování ducha spolupráce, vzájemné podpory apod. (Bratlinger, Morton, Washburn, 1999). O podobných otázkách týkajících se řešení **dilematu** při výběru mezi liberálním přístupem a prosazováním pravidel a jejich vynucováním v německých školách pojednávají mnohé výzkumné zprávy a články (Susteck, 1995; Peschel, 2006; Heymann, 2006a), dále je to zkoumání **vlivu autority na vztah mezi edukanty v souvislosti s reformními koncepcemi**, včetně hlubšího zamyšlení nad pojmy autorita a svoboda v pedagogickém kontextu (Walder, 1996). Na problematiku uplatňování (ne)formální autority a její **úspěšnost na výsledky žáků** se zaměřuje studie provedená na izraelských školách (Eshel, 1991). Některé publikace poskytují zajímavý pohled na změny ve vztahu mezi uční a mistry na středních odborných a průmyslových školách, přičemž zdůrazňují nutnost širší profesní přípravy a prohloubení didaktických kompetencí mistrů, kteří poté podle názoru autorů budou lépe zvládat možné konfliktní situace a úspěšně zvládnou budování autority (Haeske, 2001; Barthel, 1997). Autoři článku pojednávajícího o výsledcích výzkumu realizovaného mezi žáky 2. stupně ZŠ a gymnázia v Německu pak hovoří o tom, že z výsledků vyplynula nezbytnost přísnosti ve vedení třídy ze strany učitele. Žáci a studenti se v dotaznících a při rozhovorech vyjádřili, že by učitel měl být přísný a měl by se snažit o řešení konfliktů mezi žáky samotnými, aby tak bylo zajištěno bezpečné výukové prostředí (Bröckelmann, Felten, 2002). Jedna z podobně zaměřených současných kvantitativních studií z USA, zahrnující více než 7900 žáků z 290 amerických středních škol (*high school* - konkrétně 9. třída), pak ověřuje tzv. teorii autoritativní kázně, která stanoví, že jsou pro bezpečnost dospívajících ve škole nejdůležitější tzv. struktura (*structure* – tvořená pravidly a jejich spravedlivým a přísným vymáháním v rámci edukace) a podpora (*support* – tj. poskytování žákům všestranné podpory, starosti a pochopení ze strany učitelů a vedení školy) (Gregory a kol., 2010). Souvisejícím závažným problémem, který bezprostředně

ovlivňuje vztahy mezi učitelem a žákem a je ho možné považovat za specifický druh zneužívání autority, je manipulace. Tímto jevem se zabývá kvantitativní studie, jež je výstupem mezinárodního výzkumného projektu realizovaného v Polsku, na Slovensku a v České republice. Dle závěrů studie dochází k manipulaci nejčastěji na 2. stupni ZŠ a na středních školách. Manipulace, respektive adaptační racionalita s manipulativním chováním, ze strany učitele je často ovlivněna problémy s chováním žáků, které mohou být spjaty s pubertou, přechodem žáka na vyšší stupeň školy a jeho adaptací, obsahem učiva, silným individualismem apod. Učitel má pocit, že manipulace je dobrým přístupem k zabezpečení kognitivního rozvoje osobnosti žáků a studentů, kteří mají realizovat promyšlené cíle učitelů-manipulátorů. Projevy jsou nejrůznějšího charakteru: od lichotek, přehnaného chválení, vhnání žáků do závislostí, dávání přímých otázek, které mohou zaskočit, vyžadování reciprocit za svou podporu, nechávání žáků v nejistotě, navozování pocitů viny, podněcování podezřívavosti, vydírání, překrucování pravdy apod. Výsledky studie však rovněž naznačují, že učitelé s pedagogickým vzděláním ve většině případů dávají přednost neutrálnímu řešení situací před manipulativním jednáním (Manniová, 2012).

### 3.1.2 Kulturně-společenská východiska autority

Další z akcentovaných oblastí současného výzkumu v rámci problematiky autority v edukaci je otázka podmíněnosti způsobu, míry, přijatelnosti či přiměřenosti uplatňování autority ve školní třídě **sociokulturním pozadím** edukátora a edukanta, popřípadě prostředím, ve kterém vzdělávání probíhá, a to na úrovni makrosociální, mikrosociální, interindividuální, respektive intraindividuální. Z celé řady studií, které se přímo problematiky sociálního a kulturního pozadí budování a uplatňování autority týkají, je možné uvést například stěžejní publikaci vytvořenou pod vedením Američanek Judith L. Paceové a Annette Hemmingsové *Classroom authority: Theory, Research, and practice* (2006). Tato práce nabízí průřez současným stavem kvalitativního pedagogického výzkumu v USA týkajícího se autority v edukaci a bude jí věnován širší prostor v následující podkapitole. Kromě tohoto je možné uvést kvalitativní výzkum zaměřený na míru vlivu původu učitele na přístup jeho žáků k němu samotnému a jím řízenému procesu vzdělávání (Perry a kol., 2009), dále je to výzkum týkající se genderové nerovnosti mezi vyučujícími na japonských školách, kdy je zmíněna i výrazně týmová práce japonských učitelů, daleko formálnější vzdělávací prostředí a větší respekt vůči učitelskému povolání ze strany rodičů i studujících ve srovnání s evropským a americkým školstvím (Miyajima, 2008). Patří sem i kvalitativní výzkumy zaměřené na vliv společenských změn a vývoje společnosti na postavení učitele, např. ve Východním Německu (Mintrop, 1996), v

Dánsku (Bjerg, Rasmussen, 2008), v Rusku (Nevežina, 1999; Makarenko, 2003). Vlivem společenských změn a civilizačních procesů na institut autority se rovněž zabývá kvantitativní výzkum provedený v roce 2010 v České republice, který ve svých závěrech přímo hovoří o empirických důkazech toho, že institut autority v současné české společnosti silně oslabuje. Studie se dotazuje na to, kdo a jak velkou byl pro respondenty autoritou, přičemž srovnává přístup k autoritě několika věkových skupin od 15 až do 71 a více let. Výsledky potvrzují, že kromě poklesu autority obecně jsou největší ztráty autority u mladé generace u politiků, otce a především učitele (Sak, 2012; Kolesárová, 2012). Dále je možné uvést výklad výsledků dosavadního výzkumu zaměřeného na důvody pro masivní úbytek učitelů v celých Spojených státech, jako jsou například problémy s kázní, nízká společenská prestiž učitelství, mizivá motivace edukantů apod. (Ingersoll 2003, 2006).

### 3.1.3 Kázeň

Dalším důležitým fenoménem spjatým s autoritou, respektive s jejím možným zpochybněním nebo ztrátou, je **nekázeň a řešení kázeňských prohřešků**. Celá řada výzkumů se zaměřuje na příčiny nekázně na školách, a to z různých hledisek – pohled učitele na zdroje nekázně (Durmuscelebi, 2009), vliv (ne)uplatňování autority (Dinga a kol. 2008; Erdoğan, 2010; Ikoya, Akinseinde, 2010; Martin a kol., 2007; Kulinna, 2007), hledisko žáků, včetně jejich pohledu na školní a třídní klima (Mattison, Aber, 2007; Lewis, 2001; Lewis a kol., 2005), popřípadě analyzují tzv. kázeňské záznamy (*Office Discipline Referral*) (Putnam a kol., 2003; Tidwell a kol., 2003; Rusby, Taylor, 2007; Skiba a kol., 2011). Jiné zkoumají vliv nedostatečné míry osvojených znalostí a dovedností žáků, respektive jejich různých specifických poruch na kázeňské přestupky, kam patří například poruchy vyjadřování, učení a chování (Ross a kol., 2007). Dalšími tématy výzkumů zaměřených na zdroje nekázně je například neefektivní řízení třídy učitelem (Pas a kol., 2010; Lewis, 1999), nebo sociálně ekonomická východiska (Hempel-Jorgensen, 2009). V souvislosti s nekázní je možné uvést celou řadu studií, které se týkají konkrétního narušování vzdělávacího procesu, respektive zpochybnování autority, od pouhých drobných prohřešků (Pfitzner, Schoppek, 2000), přes šikanu (Cheng a kol., 2011), až po kriminalitu mládeže (Sander a kol., 2010), včetně násilí proti spolužákům a učitelům (Pöhlker, 1999) a dalších sociálně patologických jevů (Cleveland a kol., 2010; Jewell a kol., 2008). Patří sem rovněž studie týkající se ověřování úspěšnosti preventivních a intervenčních programů, které mají projevům zpochybnování autority předcházet, nebo je úspěšně řešit, jako např. program intervence pro žáky norských škol ve věku 11-16 let s názvem Respekt (Ertesvag, 2009), dále intervenční programy v USA, např.



SWPBS (*School-Wide Positive Behavior Support*) (Horner a kol., 2004, 2010; Conte, 1994), různé druhy preventivních a intervenčních programů v Německu, např. KTM (Konstanzer Trainingmodell) (Stähling, 2000; Humpert, 2001), v Rusku (Dubrovina, 2000; Zlatogorskaja, 2003), v České republice (Bendl, 2001, 2011; Slavík a kol., 2012). Uplatněním formální autority učitele v podobě trestů jako reakce na konkrétní projev nekázně, či porušení domluvených pravidel, se zabývá celá řada studií. Z mnoha desítek je možné uvést několik vybraných výzkumů, které se zaměřují na různé okolnosti uplatňování trestů, např. na pojetí kázně a jejího vynucování z hlediska společenského původu subjektů edukace (Moore, Cooper, 1984; Wallace a kol., 2008), na vztahy mezi edukanty ve třídě (Horner, S. B. a kol., 2010), na vliv společenského statusu, pohlaví, původu a rasy na rozhodování o kázeňském trestu (Mattison, Aber, 2007; Gregory a kol., 2010; Wallace a kol., 2008). Celá řada studií analyzuje konkrétní možnosti řešení specifických projevů nekázně ze strany učitele, tj. soustředí svou pozornost na užití konkrétních kázeňských trestů a jejich efektivitu (Kalthoff, Kelle, 2000; Ladenthin, 2008), kam patří i výzkumy zabývající se trestem vyloučení žáka z výuky, jeho motivy a efektivitou (Kostewicz, 2010; Wallace a kol., 2008). Jedna ze studií se zaměřuje na postoje subjektů edukace k tělesným trestům, k čemuž používá tzv. škálu tělesného trestání (CPS – *Corporal Punishment Scale*). Jsou tak úspěšně odhalena východiska často autoritářských postojů všech pracovníků školy (Bogacki a kol., 2005). Další ze studií nabízí pohled australských žáků 2. stupně základní školy a středoškoláků na roli kázně ve třídě, respektive na to, jaké strategie učitel používá při trestání. Z výzkumu vyplývá, že učitelé podle názoru žáků nejsou ochotni ani schopni používat jiné než represivní prostředky, které nerozvíjejí samostatnost (Lewis, 2001). Velmi zajímavé výsledky přinášejí v tomto ohledu srovnávací studie. Některé zkoumají a porovnávají rozdíly v míře časové náročnosti určitých činností učitelů při řízení třídy. Například v jednom případě australští učitelé ztrácejí mnohem více času a provádějí více činností k zajištění kázně, než je tomu u jejich čínských kolegů. Nicméně, to může podle autorů souviset se **sociokulturními východisky**, kdy není v čínské společnosti formální autorita učitele ještě tolik zpochybněna, jako v liberálnějších společnostech (Ho, Hau, 2004). V další podobné srovnávací studii pak čínští učitelé trestají ve srovnání s izraelskými nebo australskými mnohem méně. Z výsledků vyplývá, že australští učitelé používají jen velmi málo diskuze a odměn na úkor vyššího počtu trestů. Míra trestů pak při analýze výsledků odpovídala vyšší míře nevhodného chování. Opět i zde ovšem hraje roli vyšší prestiž učitelského povolání a nižší úroveň nekázně v Číně (Lewis a kol., 2005). Výsledky pravidelného mezinárodního srovnávacího výzkumu PISA z roku 2009 potvrzují, že žáci se naučí více a mají méně kázeňských problémů, pokud mají pocit, že je jejich učitel

bere vážně, že je ve třídě dodržována kázeň, respektive že jsou vztahy mezi žáky a učiteli srdečné s fungující vzájemnou podporou. Žáci, kteří hovoří o tom, že jsou jejich hodiny čtení často narušovány, vykazují horší výsledky, než studenti, kteří potvrdili, že v jejich třídě je méně vyrušování, nebo k žádnému vyrušování a ztrátě času ukázněním žáků nedochází (OECD, 2010).

### 3.1.4 Právní dopady uplatňování autority

Zvláště v souvislosti s kázní se v současnosti do popředí dostává **právní stránka** prosazování autority. Zvláště palčivá je otázka kriminalizace trestání žáka ze strany učitele a ochrana učitelů i žáků před šikanou. V této souvislosti nabízí Richard Arum ve své monografii důležitou sociologickou sondu do stavu školní kázně a mravní autority na veřejných školách ve Spojených státech. Zkoumá fenomén dogmatického prosazování práva v souvislosti se školstvím, jehož počátek datuje na začátek 60. let minulého století. Řada krajních liberálů z řad právníků tehdy začala zpochybňovat morální autoritu vzdělávacích institucí. Tito právníci bez pedagogického vzdělání se hájili ochranou lidských práv a práv dítěte. Učitelé se po několika precedentních rozhodnutích soudů začali bát brát do rukou formální autoritu a edukanti těchto rozhodnutí soudů začali ve velkém zneužívat. Nebezpečí právního postihu prosazování kázně tedy podle Aruma vedl až k současné situaci, kdy mnozí rezignovaní učitelé jsou v podstatě šikanováni svými žáky (Arum, 2003). Podobným tématem se zabývá případová studie Thomase Böhma, který se zaměřuje na aktuální otázku právních dopadů trestání ze strany učitelů v německém vzdělávacím prostředí. Hovoří o platných právních úpravách, které se týkají trestání ve škole a právní ochrany učitelů (Böhm, 2002).

### 3.1.5 Profesní příprava učitelů

Dalším z upřednostňovaných témat současného pedagogického výzkumu spjatého s problematikou budování a uplatňování autority je **profesní příprava budoucích učitelů**. Podle výsledků jedné ze studií Pensylvánské univerzity až 50% začínajících učitelů v USA opouští školy během prvních třech let praxe. Budoucí učitelé se v tomto výzkumu vyjádřili k hlavním důvodům, které je odrazují od toho žít se učitelstvím. Přední místa výsledného přehledu zaujaly šikana, nízká prestiž povolání, nerespektování učitele, úroveň mravní výchovy a násilí (Rieg, Paquette, Chen, 2008). Další ze studií se soustředí na zkoumání autority uvádějícího učitele (angl. mentor) u studentů učitelství. Kvalitativní výzkum napomohl k vytvoření programů na zefektivnění spolupráce mezi uvádějícím učitelem a studentem učitelství na pedagogické praxi (Anderson, 2007). Je možné uvést ještě článek o

výsledcích šetření, jež se zabývalo očekáváním a obavami studentů učitelství v Německu ohledně jejich nové role učitele a souvisejícího budování a uplatňování autority, včetně kompetencí (Heymann, 2006b). Výsledky studie zaměřené na povahu uplatňování autority ve finských školách, která byla již zmíněna výše a bude rozebrána v příští podkapitole, pak vedly výzkumníky k apelu na nezbytnost zařadit do přípravy budoucích učitelů kromě rozvoje epistemické autority (odbornosti) i výcvik praktického uplatňování deontologické autority (tj. efektivního řízení třídy) (Tirri, Puolimatka, 2000). Jeden z výzkumů je pak zaměřen na kvalitu pregraduálního studia učitelství a jejím cílem je vyhodnotit zvládnutí řízení školní třídy během pedagogické praxe. V závěrech pak vyjadřuje nutnost vyšší kvality přípravy budoucích učitelů na řešení případů zpochybňování autority učitele (Ikoya, Akinseinde, 2010). Pohled budoucích učitelů na problematiku nevhodného chování edukantů ve třídě a jejich srovnání ve Velké Británii a v Norsku přináší další ze studií. V mnoha ohledech bylo antisociální a agresivní chování vyhodnoceno studenty učitelství a jejich mentory v obou zemích podobně, nicméně norští studenti učitelství prokázali mnohem větší toleranci v případech méně závažného porušení kázně (Stephens a kol., 2005). Studie založená na terénním výzkumu Pellegrina sledovala studenty učitelství na praxi na třech středních školách na jihovýchodě Spojených států. Autor při vymezení typů autority vychází z rozdělení a definice Maxe Webera. Z výsledků vyplývá, že se všichni studenti učitelství snažili o uplatňování převážně tradiční a charismatické autority, což vedlo k nezvládnutí vedení třídy a tudíž k nevhodnému a neefektivnímu výukovému prostředí, a to nehledě na fakt, že se snažili používat metody a organizační formy, které se buď naučili v seminářích k jejich předmětové didaktice, nebo jim byly doporučeny fakultními učiteli a vedoucími praxe. V závěrech autor volá po důslednějším rozvoji nezbytných didaktických kompetencí studentů učitelství v průběhu studia a po jejich těsnější vzájemné spolupráci během praxe, včetně širšího zapojení fakultních učitelů do zpětnovazebního procesu. Kromě většího využití reflexe a sebereflexe zdůrazňuje nutnost, aby učitelé z praxe předávali těm začínajícím zkušenosti s budováním efektivní autority, a to zvláště na legálně-rationálním základě (Pellegrino, 2010).

### 3.1.6 Kompetence učitele

S problematikou profesní přípravy pak souvisí ještě jedno téma, které je ve středu zájmu výzkumu autority, a sice výše zmíněné **kompetence učitele** (vč. komunikačních, osobnostních, odborných a sociálních). Konkrétně osobností učitele a mírou jejího vlivu na úspěch vzdělávacího procesu se zabývá mnoho kvalitativních studií, z nichž jedna zvláště

zdůrazňuje nezbytnost projevů empatie a zároveň upřímného chování učitele, jakož i jeho sebevědomého jednání a stylu výchovy (Hoderlein, 1994), velmi podobnou problematikou se zabývá studie, která kromě výše zmíněných rysů osobnosti navíc zdůrazňuje nutnost výborných verbálních schopností, ovládnutí informační a komunikační technologie a další kompetence, které jsou pro učitele na střední škole v době informační společnosti nezbytné k úspěšnému budování autority (Omeregie, 2008). Pozitivními aspekty formální autority a silné osobnosti učitele v edukaci se zabývá jedna z amerických studií (Madden, 1998). Rysy osobnosti, kompetence a odbornost učitele v současném ruském školství jsou pak středem zájmu jedné z ruských studií, která bude vzhledem ke své důležitosti obšírněji prezentována v bodě 3.2 (Lupenkova, 2006). Problematika způsobu a míry využití **asymetrie** vztahů mezi subjekty edukace na pozadí osobnostních rysů učitele je řešen v jednom z německých kvalitativních výzkumů (Jürgens, 2003). V této souvislosti je možné uvést české šetření zaměřené na úroveň uplatňované autority sociálního pracovníka (lektora) v rámci volnočasových aktivit seniorů, tj. úspěšnost motivování seniorů a adekvátnost přístupu k nim. V závěrech výzkumu je konstatováno, že analýza dat ukázala na nedostatečnou motivaci seniorů a nevhodně uplatňovanou autoritu v rámci jejich edukace ze strany sociálních pracovníků (lektorů). Autoři proto apelují na posilování kompetencí sociálních pracovníků (lektorů), přičemž zdůrazňují zdokonalování sociálních dovedností u těchto profesí, zejména volbu vhodných komunikačních strategií vzhledem k cílové skupině a nezbytné rozvíjení kompetencí (měkkých dovedností) v celém průběhu výkonu profese (Šauerová, 2012). Z hlediska vlivu kompetencí na autoritu učitele jsou zajímavé výsledky výzkumu TALIS, zaměřeného na vliv klimatu ve třídě na tzv. *time on task* (tj. reálný časový úsek vyučovací hodiny, v jehož průběhu opravdu dochází k procesu učení). Ve výzkumu byli dotazováni učitelé a ředitelé škol. Z výsledků výzkumu vyplynulo, že ve většině zúčastněných zemí učitelé s konstruktivistickým přístupem ke vzdělávání častěji dosahují dobrého kázeňského klimatu, na rozdíl od učitelů upřednostňujících frontální výklad hotových poznatků ve výuce. Potvrdilo se, že výuka zaměřená na žáka a jasné strukturování hodiny utvářejí dobrý základ pro úspěšné udržení kázně žáků a pro budování sebedůvěry (*self-efficacy*) učitele. Učitelé, kteří častěji shrnují předchozí hodinu, jasné stanoví výukové cíle a ověřují si pochopení ze strany žáků, potvrzují lepší vzdělávací prostředí ve třídě, méně hluku a vyrušování. Srozumitelnost, přehlednost a struktura pomáhají udržovat pozornost žáků a pozitivní kázeňské klima; naopak, špatné klima může bránit/omezit používání efektivních vyučovacích postupů. Autoři výzkumné zprávy pak přímo hovoří o tom, že „klima a udržování pořádku ve třídě je podmíněno potřebnými kompetencemi ... a autoritou.“ (OECD, 2009, s. 109).

### 3.1.7 Interakce mezi učiteli a žáky

Velmi blízkým tématem spjatým rovněž s kompetencemi je interpersonální styl učitele při jeho interakci se žákem, jehož pojetí ze strany učitele je, jak jsme mohli vidět v předchozích kapitolách, pro úspěšnost budování a uplatňování autority v edukaci zcela zásadním předpokladem. Gavora (2005) o něm hovoří jako o trvalé charakteristice učitele, díky které žáci mohou předvídat učitelovy reakce ve výuce a naplňuje tedy jejich určitá očekávání (více viz kapitola 2.2.3). Společně s Marešem pak Gavora (2004) nabízí přehledovou studii, která shrnuje dosavadní výzkumy tohoto fenoménu a jejich nejvýznamnější výsledky u nás i v zahraničí, přičemž se zvláště soustředí na využití dotazníku QTI a jeho mnoha obměn, včetně varianty zpracované Gavorou, Marešem a den Brokem (2003), kterou s několika úpravami používáme v našem výzkumu i my. Jako příklad jednoho ze stěžejních takto zaměřených výzkumů je možné uvést studii Wubbelse, jenž je jedním z původních autorů QTI, která se zaměřuje na interpersonální vztahy mezi učiteli a žáky (Wubbels, Brekelmansová, Hooymayers, 1992). Touto problematikou se u nás kromě jiných zabývá Lukas, který se ve svém výzkumu zaměřuje na interakční styly učitelů 2. stupně základní školy a zkoumá možnosti využití dotazníku k okamžité zpětné vazbě, a tudíž diagnostice nedostatků v interakci u učitelů a pro následnou intervenci například ze strany školních psychologů (Lukas, 2005). Rovněž je možné uvést další dvě české studie, které jsou zaměřené na interakci mezi vzdělavateli a vzdělávanými v prostředí českého školství, s jejichž obsahem seznamujeme blíže v podkapitole 3.2 (Šikulová a kol., 2012; Kubíková, 2012). Jedna z německých studií se věnuje konkrétním příkladům ústní interakce mezi učiteli a žáky s důrazem na užití rozkazovacího způsobu, který je edukanty chápán jako projev omezení svobody a uplatňování moci formální autority. Poukazuje tak na fakt, že vinou neúspěšné komunikace za použití kategorických zákazů a rozkazů může dojít ke ztrátě autority vedoucí ke konfliktům a konkrétním projevům nekázně (Koch, 1993). Vlivem úrovně interakce mezi subjekty edukace na kvalitu vztahů, kázně, autority a potažmo na studijní výsledky edukantů se zabývá výzkum, který se zvláště zaměřuje na tzv. monitorovací formuláře, jejichž prostřednictvím učitelé komunikují s rodiči studentů (Shirvani, 2007). Způsoby komunikace učitelů se žáky při uplatňování autority jsou také středem zájmu studie zaměřené na řízení třídy v jedné ze základních škol v USA, kdy bylo cílem výzkumu zjistit rozdíly v motivaci a výsledcích žáků ve 4 třídách, kde vyučovali různí učitelé odlišující se v míře erudice, zkušenosti s výukou, výřečnosti a charismatu (Patrick a kol., 2001).

### 3.2 Stěžejní odborné publikace a pedagogické výzkumy v mezinárodním srovnání

Společným jmenovatelem většiny výzkumů zaměřených na budování a uplatňování autority v edukaci, které jsou v současnosti realizovány napříč státy a sociokulturními prostředími, je snaha o konkrétnější vymezení zdroje možného rozporu. Tento rozpor je způsobován snahou pedagoga na jedné straně prosazovat jistá pravidla k udržení disciplíny v procesu vzdělávání, na straně druhé pak stojí jeho úsilí motivovat žáky k jejich nezávislému zapojení do procesu učení a podílení se na rozhodování o jeho obsahu a formě. S tím souvisí napětí ve vztazích mezi subjekty výchovně-vzdělávacího procesu. Díky minulým a současným převážně kvalitativním výzkumům se zde daří odhalovat rozličné roviny (ne)uplatňování autority.

Za jednu ze stěžejních prací k tomuto tématu je možné považovat mnohokrát přepracovanou a od roku 1952 již několikrát vydanou monografii G. H. Bantocka *Freedom & Authority in Education*. Autor v ní srovnává tři výrazné britské osobnosti – D. H. Lawrence, J. H. Newmana a M. Arnolda - z hlediska jejich rozdílných postojů k autoritě a zamýšlí se nad zdrojem rozporů a důsledky uplatňování liberálního, respektive autoritativního pojetí edukace. Bantock ve svých závěrech vyjadřuje názor, že úplné odmítnutí autority ze strany humanistických a liberálních myšlenkových proudů na začátku 20. století, které kulminovaly v zavádění reformní a pragmatické pedagogiky, vedlo k absolutnímu pedocentrismu. Tento krajně liberální postoj zabránil diskuzi a společenské shodě ohledně objektivních morálních hodnot společnosti, které by měly být vzděláváním vštěpovány a tím zachovány. Z důvodu tohoto absolutního upřednostňování liberalismu vůči edukantovi, jeho svobodnému poznávání a neovlivněnému rozhodování, pak došlo k úpadku těchto morálních hodnot. Liberalismus a praktikismus se tak podle jeho názoru staly cíly, místo toho aby byly jen dalšími z možných prostředků edukace a poznání. Dítě podle Bantocka netuší, co je pro něj dobré, respektive co se vlastně chce nebo nechce samo učit. Bez budování jakéhokoliv respektu vůči vyučujícímu se pak podle něj zcela ztrácí jakákoliv efektivita edukace (Bantock, 1952).

V tomto případě je možné najít shodu s myšlenkami Bantocka v pozdějších významných studiích renomovaných ruských pedagogů a psychologů, jako například Andriadi, Makarenka či Kondratěva, kteří sice a priori neodmítají svobodné rozhodování a samostatné poznávání žáků a studentů, avšak za jasně stanovených pravidel (Kondratěv, 1987). Nastupující mladší generace ruských vědců, zabývajících se tímto oborem, však volá po širší liberalizaci vzdělávacího procesu, s čímž souvisí i uvolnění vztahů mezi učiteli a žáky (Lupenkova, 2006;

Čabanova, 2009). Zde je zajímavé sledovat až protichůdné směřování, respektive sblížení dvou původně protichůdných dominantních přístupů, tj. na jedné straně snaha o opuštění převážně liberálního přístupu ve Spojených státech a některých západoevropských zemích a na druhé straně zmíněný proces liberalizace se zapojováním prvků otevřené školy a tzv. sdílené autority (*shared authority*) například ve východní Evropě (Stepanek, 2000).

Výsledky rozsáhlých etnografických studií v USA z 60. a 70. letech 20. století pak vedly k lepšímu pochopení autority v edukaci a k odhalení nezbytnosti upevňovat autoritu učitele v amerických školách. Patří sem práce Philipa Jacksona *Life in Classrooms*, který se snaží na základě výsledků svých výzkumů upozornit na vztah mezi autoritou a dodržováním třídních pravidel. Hovoří o tzv. skrytém kurikulu (*hidden curriculum*) a definuje v jeho rámci tři R, které mohou pomoci při budování autority učitele - řízení (*regulations*), pravidelnost (*routines*) a pravidla (*rules*). Zdůrazňuje pak další velmi důležitý aspekt, který má výrazný vliv na upevnění autority učitele a školy, a sice širší zapojení rodičů žáků z nižších příjmových vrstev, popřípadě z minoritních či sociokulturně znevýhodněného prostředí, do vzdělávání a celkově do života školy (Jackson, 1968).

S velice podobnými pojmy je možné se setkat v publikacích popisujících výsledky výzkumů v Ruské federaci (Makarenko, 2003; Čabanova, 2009). V českém pedagogickém prostředí je možné rovněž najít obdobné, ač upravené rozdělení, které vychází více ze současného trendu upřednostňování neformální autority (dělení se o autoritu se žáky), a to např. v publikacích Aleny Vališové, která definuje model tří P nositele autority, kam patří práva, povinnosti a pořádek (Vališová, 2008, s. 52).

Jednou z nejvýznamnějších a nevlivnějších studií autority z hlediska pojetí edukace je práce Mary Haywood Metzové *Classrooms and Corridors – The crisis of authority in desegregated secondary schools* (1978), která se zabývá terénním výzkumem na dvou ekonomicky a sociokulturně srovnatelných desegregovaných školách (6. až 9. ročník). Tato americká socioložka objevila výrazné rozdíly mezi školami, které tkvěly v odlišných postojích jejich vedení ke kontrole a regulaci činnosti činitelů edukace. Jednalo se zvláště o variace ve stanovování a prosazování pravidel a v míře podpory samostatné aktivity edukantů. Metzová se zaměřila na interakci mezi všemi subjekty edukace na všech úrovních těchto škol, tj. mezi žáky, mezi žáky a učiteli, mezi učiteli, včetně vlivu vedení škol, rodičů a všech ostatních činitelů. Autorka uvádí mnohé konkrétní příklady konfliktů a kompromisů, které pomáhají lépe porozumět křehkému budování autority, jejímu upevňování, popřípadě důvodům a

důsledkům její ztráty. V obou školách se učitelé snažili autoritu u svých žáků vybudovat, avšak na různých základech, které byly ovlivněny právě různým pojetím výchovy. Autorka na základě výsledků svého kvalitativního výzkumu dochází k závěru, že odmítání autority a upřednostňování přirozeného vývoje edukantů některými alternativními školami svědčí o nepochopení toho, jak se budují vztahy ve školní třídě. Varuje před rezignací na vzdělávací cíle a před úplným přesunutím odpovědnosti z edukátora na edukanta. Považuje autoritu za nezbytný prvek při interakci a vztahu mezi učitelem a žákem, díky němuž je možné dosáhnout efektivnější činnosti ve školní třídě. Hovoří o tom, že je přirozené, když účastníci vstupují do těchto vztahů s rozdílnými morálními očekáváními, které se prostřednictvím neustálé interakce jako zdroje budování autority vyjasňují. Potírání autority a její odsuzování podle jejího názoru může mít původ v nesprávném zaměňování autoritářského pojetí výchovy s autoritativním. Kromě toho její výzkum přispěl ke konkrétnějšímu vymezení dvou základních zdrojů autority učitele: na jedné straně se jedná o to, jak učitel svou roli uchopuje, tj. jeho osobní přístup k žákům a procesu vyučování, celková koncepce učení, jeho pojetí strategie uplatňování autority apod., na druhé straně pak je žákův zájem o obsah výuky, jeho osobní předpoklady a schopnosti, povaha. Z výsledků výzkumu pak vyplývá, že oba zdroje jsou ovlivněny sociokulturními aspekty, tj. odlišnostmi společenskými, rasovými apod. Díky výzkumu Metzová byla schopná definovat dva základní přístupy učitelů ke vzdělávání. Převážně starší konzervativní učitelé s tradičním přístupem ke vzdělávání a chápání autority (nadřazení nositelé moci) jsou nazýváni začleňujícími učiteli (*incorporative*), druhou skupinu pak podle ní tvoří tzv. učitelé podporující rozvoj (*developmental*), jejichž výuka je mnohem liberálnější, přičemž klade důraz na osobní zodpovědnost žáků jejich výraznějším zapojováním do rozhodování o vzdělávacím procesu.

Mnohé podobně zaměřené pedagogické výzkumy po celém světě vycházejí právě z výše zmíněných stěžejních studií, a to buď přímo, nebo okrajově, přičemž používají a rozšiřují použitou terminologii, výzkumné metody apod. Jako příklad je možné uvést práci Ann Swidlerové *Organization without authority*, která se nezaměřuje na tzv. tradiční veřejné školy, ale na dvě alternativní střední školy s většinou studentů z rodin s nižšími příjmy. V obou školách byl všeobecně přijat a prosazován názor, že učitelská dominance a žakovská submise je v rozporu s demokratickými principy společnosti a přirozeným vývojem jedince. Ani osobní charisma a zájem učitelů, ani zajímavost metod a obsahu však nestačily a uvolnění vztahů vedlo k projevům nekázně a následně k nerespektování učitelů. Učitelé pro úplné vyčerpání či vyhoření školu následně opouštěli (Swidler, 1979).



Dalším velmi zajímavým a důležitým výzkumem, který se přímo zabývá otázkou současných dilemat spjatých s uplatňováním různých druhů autority ve škole, je případová studie Kirsi Tirriové a Tapio Puolimatky *Teacher Authority in Schools: a case study from Finland*. Studie zkoumá morální dilemata spjatá s mírou a způsobem uplatnění autority učitele, ke kterým dochází ve školním prostředí na různých jeho úrovních. Eseje a rozhovory s učiteli a žáky 9. tříd dvou finských škol - městské a venkovské - vedli výzkumníky k závěru, že se finští učitelé velmi často uchylují k manipulativním technikám za účelem řízení třídy, kterými však často podkopávají svou vlastní „pozici“. Ve výzkumu jsou používány termíny deontologická autorita, která je zde spojována s efektivním a záměrným řízením třídy na základě předem daných pravidel a epistemická autorita spjatá s odbornou erudicí vyučujících. Jak ukazují výsledky výzkumu, jsou finští učitelé na svůj úkol sice dobře odborně připraveni, avšak jedním ze zásadních problémů je pochopení povahy autority a důsledků jejího uplatňování ve třídě, tj. jinými slovy jsou dobrými „epistemickými“ autoritami, ale ve výkonu své „deontologické“ autority selhávají. Autoři výzkumné zprávy hovoří o tom, že empirická zjištění ukazují na to, že od doby, co začaly být rozšířené různé názory zaměřené proti uplatňování autority v edukaci, tak učitelé nedokážou ve školách uplatňovat konzistentní autoritu. Mnoho z nich má navíc pocit, že nejsou dobře připravováni na uplatňování autority během studia učitelství. Jedno z nejčastějších morálních dilemat, kterým byli učitelé vystaveni, byl výběr jejich přístupu k řešení kázeňských prohřešků žáků. Učitelé uváděli situace, v nichž došlo ke zpochybnění jejich profesionálního chování, případně situace, ve kterých byli oni sami nuceni zpochybnit jednání svých kolegů. Tyto konflikty nejčastěji měli souvislost s trestáním nebo známkováním žáků. V některých případech se jednalo o nakládání s citlivými informacemi, sdělenými jim žáky. Žáci často vyhodnotili jednání učitelů v těchto situacích jako předpojaté a bagatelizující. Učitelé se navíc často vyjadřovali nezdvořile a při komunikaci se žáky zvyšovali hlas. Ve vyhocených situacích docházelo k tomu, že bylo uposlechnutí rozkazu učitele dokonce vynucováno fyzicky. Jak učitelé, tak žáci se shodli, že nejčastěji byla morální dilemata ve škole řešena jednostranným rozhodnutím učitele. Učitelé tedy sami sebe považovali za autoritu a odborníky, kteří dokážou adekvátně vyřešit náročnou situaci. Výzkum nicméně naznačil, že učitelé ve finských školách ve skutečnosti nemají často jasnou představu o mezích autority učitele, a nedokážou ji nehledě na mnohdy jasně stanovaná pravidla koherentně uplatňovat. Mnohdy tak dochází ke zneužití jejich pozice autority a učitelé se uchylují k manipulaci. Výzkum dále poskytl některé důkazy o tom, že studenti zpochybňují autoritu učitele prostřednictvím sexistického vyjadřování a genderových stereotypů. Zajímavé je i srovnání způsobů zneužívání autority muži-učiteli a ženami-

učitelky. V závěru se autoři vyjadřují v tom smyslu, že existuje široce rozšířené přesvědčení, že škola by měla podporovat rozvoj autonomie, kdy je předpoklad nedirektivního způsobu vzdělávání. Otázka správného pochopení tohoto přístupu je však přinejmenším sporná: podle názoru autorů výzkumu není možné nalézt žádný logický ani empirický základ pro tvrzení, že se autonomie nemůže rozvíjet při uplatnění autority v edukaci. Podle jejich názoru je tomu přesně naopak. Ač projevování autonomie předpokládá značnou míru svobody, pro její rozvoj nemusí být vždy nejlepší permissivní metody. Jinými slovy, pokud subjekt v rámci permissivního vzdělávání nemá žádná omezení pro své autonomní chování, neznamená to, že se z něj vyvine autonomní osobnost. Autoři na základě výsledků výzkumu v závěrech hovoří o tom, že úspěšná realizace vzdělávání předpokládá kromě epistemické i deontologickou autoritu, kterou však finští učitelé často postrádají. Vzhledem k nedostatečné přípravě v rámci studia učitelství pak nemají teoretické základy pro pochopení povahy legitimní autority a netuší, jak se vypořádat s konkrétními situacemi, kde studenti jejich autoritu ve třídě zpochybňují. Důsledkem může být to, že učitelé nemají zájem o to, aby i přes jasně stanovená pravidla převzali řízení třídy, což může vést k napětí ve vztazích mezi subjekty vzdělávání. Nedostatek uplatňování autority pak může vést k rozpadu kázně ve třídě, po čemž se frustrování učitelé mohou uchýlit k manipulačním taktikám. Proto by studenti učitelství kromě akademického studia měli být vedeni k přemýšlení o každodenních **morálních dilematech ve škole**, včetně důkladného zvážení svých pravomocí a dopadů ne/uplatňování své autority při řešení konfliktů. Autoři docházejí k závěru, že pokud se legitimní uplatňování vzdělávací autority začne chápat jako jeden z důležitých předpokladů rozvoje autonomie u žáků, místo prostředku jeho omezování, pak učitelé pocítí podporu v uplatňování epistemické i deontologické autority. Zároveň jim to dovolí vyhybat se manipulací ve snaze zabezpečit podporu pro vzdělávací cíle. Klíčem k takovému pochopení je především koncepční objasnění relevantních otázek prostřednictvím specializovaného výzkumu této problematiky a využití jeho výsledků v obsahu do studia učitelství a aplikace do učitelské praxe (Tirri, Puolimatka, 2000).

Za jeden z klíčových současných výzkumů autority v edukaci ve Spojených státech je možné označit již zmíněnou publikaci Američanek Judith L. Paceové a Annette Hemmingsové *Classroom authority: Theory, Research, and Practice* (2006). Autorky vycházejí z dosavadního studia této problematiky, včetně výše uvedeného výzkumu Mary Haywood Metzové z roku 1978. Práce je rozdělena do 6. kapitol, přičemž každá z kapitol představuje jeden kvalitativní výzkum se specifickým pohledem na roli autority v edukaci. Kromě

Paceové a Hemmingsové jsou zde zastoupeny výzkumy dalších významných vědců, jako jsou například J. Wills, J. Bixbyová a R. Rosenblum. Zkoumán je zvláště způsob uplatňování autority a sledování jejího vlivu na studijní výsledky na různých stupních škol, a to od 1. stupně základní školy až po vyšší odbornou školu. Důležitou proměnnou je vliv interakce mezi subjekty edukace na budování autority. Díky detailně vypracovaným případovým studiím je možné sledovat konkrétní aspekty budování a uplatňování autority v různých sociokulturních prostředích. Jako příklad je možné uvést výzkum Paceové zaměřený na účinnost využívání strategií nepřímé pobídky, zdvořilosti, humoru k zajištění sociální kontroly, spíše než strategie přímého vydávání rozkazů nebo ukládání sankcí za rušivé chování. Hemmingsová se pak zabývá krizí autority, kdy popisuje na příkladu městské střední školy rizika dominantní výchovně vzdělávacích systémů a režimů přísné kontroly (Pace, Hemmings, 2006).

Obsáhlá ruská studie Lupenkové, krátce zmíněná v předchozí kapitole, zjišťuje názory žáků a studentů ZŠ a SŠ, studentů učitelství VŠ, uvádějících učitelů s praxí delší než 5 let a učitelů oborových didaktik na pedagogické fakultě na kompetence, které považují za nezbytné k budování a uplatňování autority učitele. Kromě rozdílu mezi představami žáků a studentů různých stupňů, studentů na praxi a zkušených učitelů, je velmi zajímavé zvláště srovnání s tím, jaký názor na důležitost konkrétních kompetencí mají učitelé oborových didaktik. Z výzkumu vyplynul větší důraz na oborové znalosti a didaktické dovednosti ze strany učitelů pedagogických fakult, přičemž osobnostní kvality byly v důležitosti až na nižších příčkách, v čemž byli oboroví didaktici ve shodě se studenty učitelství. Nicméně osobnostní kvality upřednostnili před odbornou erudicí mnozí respondenti z řad učitelů z praxe a žáků 1. a 2. stupně ZŠ. Důležitost odborné erudice pak postupně stoupala s věkem žáků a na střední škole již byla pro studenty stejně důležitá jako povahové rysy učitele (Lupenkova, 2006).

Podobné závěry, které potvrzují důležitost jak profesní erudice, tak promyšlených interpersonálních strategií pro úspěšné budování a uplatňování autority ve výuce adolescentů, nabízí jeden z českých výzkumů posledních let. Tato studie prostřednictvím polostandardizovaného rozhovoru, dotazníku interpersonální analýzy (ICL) a narativního rozhovoru použitých na vzorku respondentů, žáků ve věku 17-19, došla k závěru, že „respektuhodný učitel je výrazně profesionálně přesvědčivý, vystupuje dominantně, je zvýšeně kritický a zásadně nepřebírá odpovědnost za žáky“ (Lovasová, Szachtová, 2012, s. 114). Důležité pak je, aby sociální jednání učitele bylo žáky očekávané, tj. musí být v souladu

se sociální rolí vyplývající z pozice učitele. Ze studie vyplývá, že klíčovým faktorem autority učitele je míra vysílané profesionální jistoty (Lovasová, Szachtová, 2012).

Pohled na autoritu učitele očima žáků základní školy nabízí další z českých výzkumů z roku 2011, kterého se na základních školách zúčastnilo 1735 žáků 5. - 9. tříd. Výzkum byl zaměřen na odlišnosti ve vnímání interakčního stylu učitele, který má podle žáků autoritu, a učitele bez autority. Výsledky této kvantitativní studie, založené na datech z dotazníku QTI obsahujícího 64 škálových položek, ukázaly, že skutečně existují statisticky významné rozdíly v žákovském vnímání interakční charakteristiky učitele s autoritou a bez autority. „Učitele s autoritou vnímají žáci jako toho, který jim pomáhá a poradí, když potřebují, mohou se na něj spolehnout, je přátelský, má smysl pro humor, vytváří příjemnou atmosféru. Také ho vnímají jako dobrého organizátora, který je zapálený pro svůj předmět, ví, co se ve třídě děje a hodně žáky naučí ... projevuje pochopení pro žáky samotné, má vstřícný přístup. Vyššími hodnotami posuzovali žáci také interakční aktivity učitele, kterými učitel podporuje u žáků rozvoj zodpovědného chování a umožňuje jim podílet se na rozhodování ve třídě, bere v úvahu jejich názory“ (Šikulová a kol., 2012, s. 92-93). Důležitá je rovněž nízká míra nejistoty, nespokojenosti a kárání žáků. Pokud jde o učitele, který podle žáků nemá autoritu, tak je zajímavé zjištění, že se jeho hodnocení nijak zvlášť nevyhranilo, tj. žáci využívali převážně středových hodnot škály. Model učitele bez autority se tedy podle výsledků nijak výrazně nevymezuje (Šikulová a kol., 2012).

Podobně zaměřený je i další ze současných českých výzkumů, který se snaží prostřednictvím metody nedokončených vět zjistit, jak dvě skupiny respondentů, učitelé z praxe a studenti učitelství, chápou pojem autorita pedagoga a s ním spojené aspekty. Z výsledků analýzy získaných dat vyplývá, že učitelé z praxe nechápou autoritu jako izolovaný faktor a uvědomují si to, že její vybudování a uplatňování je pro ně zásadní ke splnění jejich výukových cílů. Jako součást autority zmiňují schopnost udržet kázeň, mít dobré komunikační dovednosti a vybudovaný respekt u žáků. Opakovaně zdůrazňují, že je důležité navodit ve třídě přátelskou atmosféru, navázat s dětmi pozitivní vztahy a využít autoritu rovněž k podpoře kladných vztahů mezi žáky. Studenti učitelství se soustředí spíše na osobnost učitele, tj. jak se chová a jak vypadá učitel s autoritou. Opakují se u nich pojmy jako úcta, vzor, odbornost, umí učit a děti si ho váží. Problematiku autority učitele hodnotí studenti spíše z hlediska žák versus učitel, což podle autorky výzkumu souvisí s jejich dosavadní pozicí studentů a nedostatkem zkušeností z pedagogické praxe. Jedním z nejzajímavějších zjištění bylo to, že pokud jde o sociální status učitele, studenti učitelství vidí větší vliv

v samotné sebereprezentaci učitelů a v jejich pedagogických dovednostech (kompetencích), kdežto učitelé z praxe spíše v médiích, rodině a postoji ke vzdělání a škole obecně, což jsou faktory mimo jejich vliv (Kubíková, 2012).

### **3.3 Závěry srovnávací studie**

Studium mnoha desítek článků a zpráv o výzkumech, které přinášejí různé úhly pohledu na nestálost vztahů mezi učiteli a žáky, z nichž jsme ty nejvýznamnější uvedli v této kapitole, nám poskytlo základ pro náš vlastní výzkum v oblasti východisek budování a uplatňování autority v edukaci. Zmapování dosavadního výzkumu na tomto poli nám pomohlo se zaměřit na zatím ještě málo prozkoumanou problematiku v rámci studia autority a vybrat takové výzkumné metody, které podle našeho názoru mohou odhalit zajímavé souvislosti spjaté s pohledem studentů učitelství na tento fenomén.

Z komparace výsledků dosavadního výzkumu vyplývá, že současné pojetí autority se v různých sociokulturních prostředích dramaticky neliší. Je možné definovat několik společných témat, která jsou v centru zájmu současného výzkumu tohoto fenoménu na celém světě - kulturně společenská východiska autority, míra uplatňování formální a neformální autority, profesní autorita učitele, kompetence učitele, interakce mezi subjekty edukace, autorita jako součást studia učitelství, strategie řízení třídy, stanovování a prosazování pravidel chování, třídní a školní klima, zpochybňování autority učitele, nekázeň a její prevence, tresty a odměny apod. Nehledě na mnoho společného, má nicméně na chápání autority v edukaci v různých zemích vliv konkrétní společenský vývoj a související rozdílnost historické zkušenosti. V pracích ruských vědců nastupující generace je tak například cítit snahu o postupnou liberalizaci procesu výuky, zatímco k opačnému směřování vyzývají autoři výzkumů z USA, Velké Británie, Austrálie, Německa, Finska, kde hovoří přímo o krizi autority a nezbytném návratu jasných pravidel do vzdělávání. Zde je zajímavé sledovat až protichůdné směřování, respektive sblížování dvou původně protichůdných dominantních přístupů, tj. na jedné straně snaha o opuštění či úpravu převážně liberálního přístupu ve Spojených státech a některých západoevropských zemích a na druhé straně zmíněný proces liberalizace se zapojováním prvků otevřené školy a tzv. podílení se na autoritě například ve východní Evropě. Díky srovnání dosavadních studií je možné konstatovat, že ve výzkumu zaměřeném na problematiku autority v edukaci probíhá napříč státy a sociokulturními prostředími hledání současného pojetí autority v edukaci, které by obstálo v postmoderní globalizované společnosti. Převažuje snaha o nalezení kompromisu mezi rigidním

prosazováním pravidel společně s uplatňováním formální autority na straně jedné a převážně liberálním (popř. demokratickým) řízením výuky s větším důrazem na neautoritativnost, respektive na uplatňování autority založené na neformálním základě (odbornost, osobnostní kvality apod.) na straně druhé. Z výsledků výzkumů tudíž plyne, že největší šanci na úspěch má spojení jednak neformální autority, založené na odbornosti učitele a jeho mnoha dalších kompetencích (řídících, sociálních, komunikačních atd.), dále na jeho jasně vyjadřované a individualizované podpoře všech žáků, na konstruktivistickém pojetí výuce, na bezpečnosti školního prostředí, jednak formální autority, která však není založena jen na pravidlech, které jsou kodifikovány ve školním řádu, ale spíše jde o konsensus dosažený mezi žáky a učiteli, přičemž je důležité také to, jak důsledně jsou domluvená pravidla chování a jednání oběma stranami uplatňována a vynucována, v ideálním případě pak za podpory rodičů žáků a vedení školy. Velice sporným a málo efektivním se pak jeví být přílišné prosazování krajních přístupů, ať už se jedná o snahu o úplné rozvolnění vztahů a rezignaci na jakoukoliv asymetrii v edukaci na jedné straně, nebo nekompromisní prosazování pravidel v rámci mnoha iniciativ, jako například *Zero Tolerance Act* v USA, které se začínají objevovat v souvislosti se snahou o radikální řešení sociálně patologických jevů (nošení zbraní a střelba ve školách, činnost gangů, šikana, zneužívání drog apod.) na straně druhé. Takový přístup vede k velkému počtu vyloučení bez úplného pochopení zdroje takového chování a znamená často rezignaci na účelnou intervenci, díky které by takové chování mohlo být změněno. Nejen že se nevyřeší problém, který taková osoba objektivně má, ale vyloučení navíc vede ke strávení bezúčelného času doma nebo v komunitě, což může napáchat ještě více škody (Sampson, 2012).

Z výsledků také vyplynulo, že učitelé často nejsou dostatečně připraveni na řešení nejrůznějších náročných situací, se kterými jsou konfrontováni v praxi. Problémem absolventů studia učitelství pak většinou není odborná stránka, ale právě nedostatečná teoretická příprava a praxe v budování a uplatňování autority v konkrétním prostředí. Vzhledem k množství okolností, které utvářejí a ovlivňují třídní a školní klima, je proto podle závěrů mnoha studií důležité rozšířit obsah studia učitelství a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků o nejrůznějších strategie řízení třídy a širokou škálu kompetencí, které jsou pro budování a uplatňování autority klíčové. Jednou z cest k takové úpravě teoretické přípravy učitelů je nepochybně i pochopení toho, jak studenti učitelství rozumí pojmu autorita, jeho významu a hlavně co považují za základ budování a uplatňování autority, což je jádrem našeho výzkumu.

## 4 Metodologie výzkumu

V této části práce nejdříve obecně vymezujeme zaměření a použitou výchozí metodu výzkumu, definujeme výzkumný problém, výzkumnou otázku, cíl výzkumu, seznamujeme s výzkumným plánem, výběrem účastníků výzkumu a popisujeme konkrétní použité techniky výzkumu. V podkapitole 4.3 pak blíže specifikujeme jednotlivé fáze sběru dat od předvýzkumu a vlivu jeho výsledků na výběr použitých metod v jednotlivých navazujících etapách výzkumu, včetně úpravy položek, až po adaptaci a sběr dat prostřednictvím dotazníku QTI. Popisujeme zde tedy postupné dílčí kroky v jednotlivých fázích realizace výzkumu, které vedly až k analýze a interpretaci dat, která je obsahem 5. kapitoly.

### 4.1 Zakotvená teorie a výzkumný problém

Výzkum v předkládané práci je založen na metodě zakotvené teorie. Kvalitativní výzkum tohoto typu jsme si vybrali, jelikož je vhodný, když se výzkumník „snaží odhalit podstatu zkušeností s určitým jevem ... a je možné ho použít k odhalení a porozumění tomu, co je podstatou takového jevu (Strauss, Corbinová, 1999, s. 11). Jelikož se zajímáme o to, co je podstatou autority učitele, která, jak můžeme vyvodit z odborné literatury a dosavadního výzkumu, je mnohavrstevným fenoménem a zdá se být nezbytným předpokladem pro úspěšnost učitele, je náš výběr této metody odůvodnitelný. Naše zakotvená teorie je vytvářena a potvrzována na základě **kategorizovaných pojmů** (prostřednictvím **kódování**), které vycházejí z několika vybraných kvalitativních metod a jsou ověřovány jednou kvantitativní metodou výzkumu. Veškeré výsledky výzkumů pak slouží k tvorbě a postupnému zužování a konkretizaci teorie, která se týká jedné **centrální kategorie**, jež se stala červenou linií celé této disertace a skrze zjištěné **pojmové detaily** ovlivnila i strukturu a obsah její teoretické části. Jak píše Strauss a Corbinová (1999, s. 175), je nezbytné uvést tolik pojmových detailů, kolik je třeba k tomu, aby byla dostatečně podpořena hlavní myšlenka analytického sdělení práce. Touto centrální kategorií, respektive **výzkumným problémem**, je pro náš autorita učitele a faktory ovlivňující její budování a uplatňování pohledem studentů učitelství. Podkapitoly teoretické i empirické části pak představují jednotlivé faktory (tj. **vlastnosti centrální kategorie**), které byly vybrány podle toho, nakolik z jednotlivých složek výzkumu vzešly jako důležité proměnné (kategorizované, **usouvztažněné pojmy**) ovlivňující podle názoru studentů učitelství budování a uplatňování autority učitele.

## 4.2 Výzkumná otázka a cíl výzkumu

Výše uvedený výzkumný problém je vyjádřen široce pojatou výzkumnou otázkou, což je v souladu s takto zaměřeným primárně induktivním kvalitativním výzkumem a vychází z doporučení Strausse a Corbinové (1999). Tato otázka zní:

### **Jaká jsou podle názoru studentů učitelství východiska budování a uplatňování autority v edukaci?**

Výzkumná otázka je dále rozčleněna do specifických otázek:

1. Jaké determinanty podle studentů učitelství pomáhají budovat autoritu a jaké ji oslabují?
2. Jaké interakční styly považují studenti učitelství v ČR, Finsku a Estonsku za vhodné pro budování autority učitele?
3. Jakým dilematům musí podle studentů učitelství čelit učitelé při budování a uplatňování autority?
4. Jaké jsou rozdíly v chápání autority učitele mezi studenty učitelství v bakalářském a v magisterském studiu?
5. Čím se podle studentů učitelství liší východiska budování autority na různých stupních škol?

Je nutné podotknout, že tato výzkumná otázka je již zúženou variantou původní otázky, kterou jsme si kladli před sběrem a analýzou dat v předvýzkumu. Tehdy naše otázka zněla: *Jaká jsou sociokulturní východiska budování autority učitele?* V návaznosti na prvotní analýzu dat byla však objevena nová potenciální témata a zároveň musely být vzaty v potaz i naše reálné možnosti, což vedlo k úpravě otázky a většímu zaměření na konkrétní zkoumaný vzorek.

Cílem výzkumu je tedy ve snaze o odpověď na hlavní a dílčí výzkumné otázky postupně vytvořit zakotvenou teorii, která vyjádří, co studenti učitelství považují za východiska budování a uplatňování autority učitele, respektive jinými slovy okolnosti vytvoření vztahu učitele a žáka, a to prostřednictvím hledání a nacházení mezi **indikátory** (diskursy, výroky) **konceptů** (pojmu), dále jejich **kategorizací** (proměnných) a **propozic** (zobecnění vztahů mezi kategoriemi). To vše za použití celé řady dílčích metod a technik kvalitativního a kvantitativního výzkumu a jejich opakování u různých souborů až do teoretického nasycení. Kvantitativní metoda za použití dotazníku QTI upraveného na základě našeho předvýzkumu

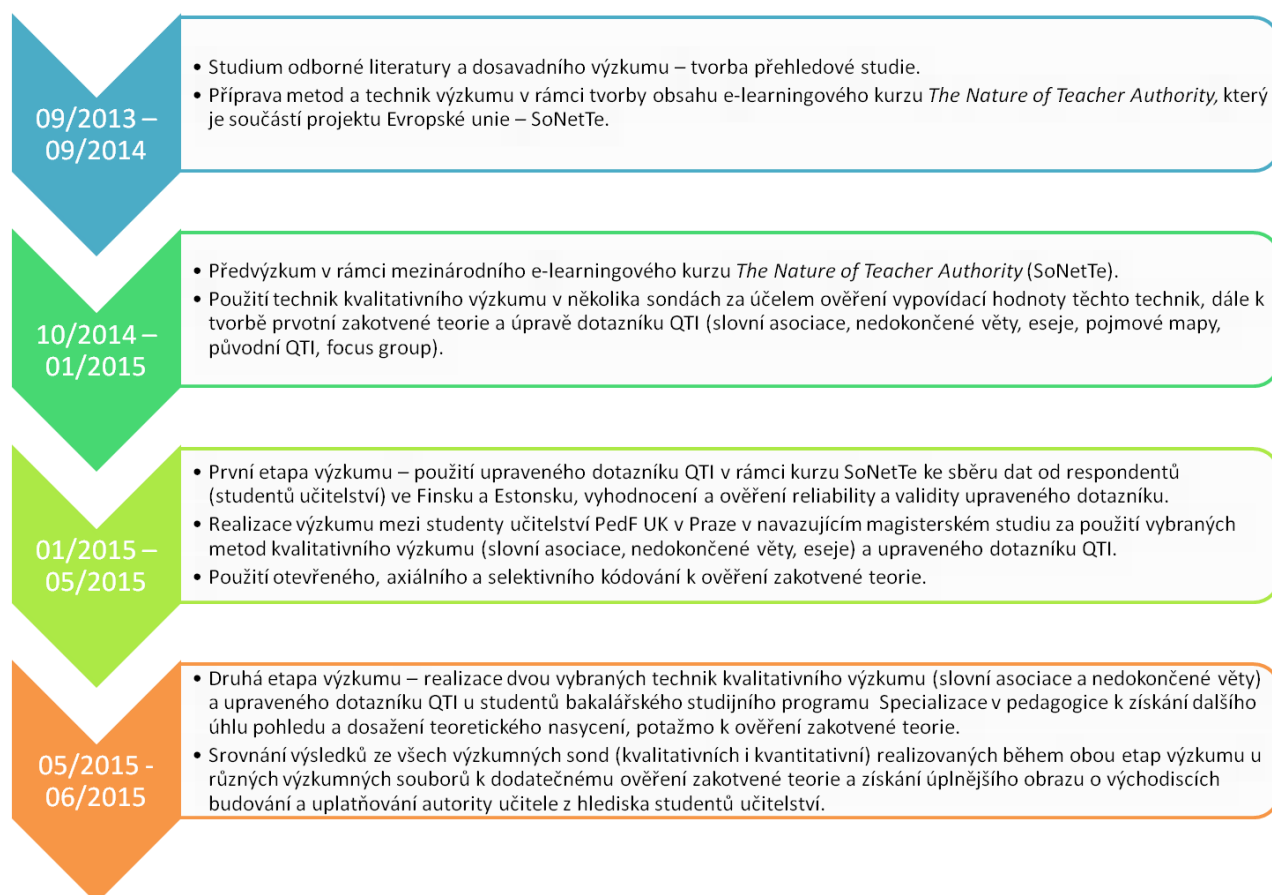


je aplikována s cílem dosáhnout metodologické triangulace, která by měla nabídnout úplnější obraz zkoumaného jevu a poskytnout zakotvené teorii zobecňující „sílu“. Dílčím cílem je na základě srovnání odpovědí skupin respondentů (vzorků) poukázat na rozdíly v jejich postojích k problematice budování a uplatňování autority v edukaci.

Vytipování zkoumaného vzorku a výběr konkrétních metod a technik, kam patří i tvorba či selekce konkrétních položek, vyplynuly ze studia odborné literatury týkající se výzkumného problému a ze srovnávací studie dosavadního výzkumu této problematiky u nás i v zahraničí.

### 4.3 Výzkumný plán a výzkumné soubory

Vzhledem k tomu, že průběh našeho výzkumu byl velmi různorodý, jsme se rozhodli pro lepší orientaci na tomto místě uvést jeho stručný popis a grafické znázornění (viz obrázek č. 11). Rovněž zde definujeme výzkumné soubory v jednotlivých etapách výzkumu. Konkrétní průběh a posloupnost použitých metod jsou společně s dílčími výsledky popsány v 5. kapitole.



Obrázek č. 11 – Grafické znázornění průběhu přípravy a realizace výzkumu

Na základě studia odborné literatury a dosavadních výzkumů problematiky autority vznikla nejdříve přehledová studie uvedená ve 3. kapitole. V této době se začal tvořit obsah připravovaného mezinárodního e-learningového kurzu v rámci projektu Evropské unie SoNetTe (*Social Networks in Teacher Education – Sociální síť ve vzdělávání*) s názvem *The Nature of Teacher Authority*, pro který byly námi vybírány a upravovány výzkumné metody a techniky, jež se po té staly základem nejen předmětného kurzu, ale i našeho předvýzkumu. Příprava kurzu a všech použitých metod výzkumu, které byly vytvořeny v anglickém jazyce, probíhala od září 2013 do září 2014. Tuto fázi nazýváme **předpilotní**.

E-learningový kurz *The Nature of Teacher Authority* v anglickém jazyce byl otevřen v říjnu 2014 a probíhal do ledna 2015. V rámci pilotního ověření kurzu se nám podařilo realizovat i náš **předvýzkum**. Studenti učitelství z České republiky, Estonska a Finska, kteří se kurzu zúčastnili, se tak fakticky stali naším prvním zkoumaným souborem. Soubor sestával ze 7 studentů magisterského studia učitelství ze tří univerzit – Univerzity Karlovy v Praze, Tartuské univerzity (Tartu Ulikool) a Východofinské univerzity (Itä-Suomen yliopisto). Jednalo se o jednu českou studentku, tři finské studentky a tři estonské studenty (2 studentky a jednoho studenta) s věkovým průměrem 27 let. Díky jejich účasti na všech fázích předvýzkumu, zpětné vazbě a ochotné spolupráci bylo možné dále vyselektovat a upravit jednotlivé metody a techniky, které jsme posléze použili v první etapě našeho výzkumu. Zároveň vznikla na základě prvotního kódování a kategorizace získaných konceptů první verze zakotvené teorie a byl upraven dotazník QTI (více viz 4.5).

**První etapa výzkumu** probíhala od ledna 2015 do května 2015. V jejím začátku do ní byli zapojeni ještě i účastníci kurzu SoNetTe, kteří byli požádáni o to, aby oslovili kolegy na svých univerzitách, rovněž studenty učitelství v navazujícím magisterském studiu, a poprosili je o vyplnění upraveného dotazníku QTI, který se stal součástí našeho výzkumu. Úspěšně bylo osloveno 22 estonských (17 žen a 5 mužů) a 20 finských (13 žen a 7 mužů) studentů učitelství s věkovým průměrem 26 let. Dotazník byl po vzájemné dohodě s účastníky kurzu zadán v anglickém jazyce s tím, že případné dotazy ohledně významu položek byl vysvětlován zadávajícími v mateřském jazyce respondentů. V dubnu 2015 byl pak na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy realizován kurz Autorita ve výchově, jehož účastníci se do výzkumu rovněž zapojili. Počet respondentů ve zkoumaném vzorku činil 24 studentů (18 žen a 6 mužů) kombinované formy navazujícího magisterského studia. Průměrný věk činil 31 let. Analyzovaná sebraná data z kvalitativní fáze (slovní asociace, nedokončené věty a

esej) vedla k úpravě zakotvené teorie a k užšímu výběru metod pro druhou ověřovací etapu výzkumu. V závěru respondenti vyplnili dotazník QTI.

**Druhá etapa výzkumu** proběhla v květnu a červnu 2015, kdy byl osloven největší soubor respondentů z řad studentů učitelství Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. V tomto případě se jednalo o 174 studentů (123 žen a 51 mužů) bakalářského studia v programu Specializace v pedagogice. Věkový průměr vzorku byl 22 let a zahrnoval širokou škálu aprobací. Stejně jako v předchozím případě respondenti uváděli pouze svůj věk, pohlaví, obor studia a národnost. Kromě 168 českých studentů se této etapy zúčastnilo 7 studentek ruské národnosti a 3 slovenští studenti. V průběhu této etapy byli respondenti požádáni o slovní asociace, dokončení vět a vyplnění dotazníku QTI.

Výběr cílové skupiny souvisel s tím, že studenti učitelství mají na jedné straně ještě v živé paměti své vlastní nedávné zkušenosti v rolích žáků a studentů na nižších stupních, zároveň však díky dosavadnímu studiu na pedagogické fakultě nebo vlastní učitelské praxi si již osvojili některé teoretické základy, a tedy i určitou představu o roli učitele.

V závěru předvýzkumu a obou etap výzkumu proběhlo otevřené, axiální a selektivní kódování veškerých získaných dat. Na základě získaných proměnných a vazeb mezi nimi pak byla upravena zakotvená teorie, která byla následně konfrontována s výsledky kvantitativního výzkumu provedeného na základě upraveného dotazníku QTI.

#### **4.4 Použité metody kvalitativního výzkumu**

Jak již bylo zmíněno, základní metodou použitou v této disertační práci je **zakotvená teorie**, kterou v druhé polovině 60. let minulého století vyvinuli Glaser a Strauss. Nejedná se teorii, která by testovala hypotézy, cílí na objevení významných kategorií a jejich vzájemných vztahů. Sběr dat a jejich analýza se, na rozdíl od kvantitativního výzkumu, několikrát opakují, dokud je možné vzniklé kategorie témat prohlubovat a upřesňovat (Švaříček, 2005). Jak výstižně praví Strauss a Corbinová (1999), z jejichž pojetí zakotvené teorie vycházíme, „zakotvená teorie je teorie induktivně odvozená ze zkoumání jevu, který reprezentuje. To znamená, že je odhalena, vytvořena a prozatím ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů. Proto se shromažďování údajů, jejich analýza a teorie vzájemně doplňují. Nezačínáme teorií, kterou bychom následně ověřovali. Spíše začínáme zkoumanou oblastí a necháváme, ať se vynoří to, co je v této oblasti významné“ (Strauss, Corbinová, 1999, s. 14). Švaříček pak dodává, že dostatečně hlubokou,

nasycenou a validní zakotvenou teorií lze vybudovat i na velmi malém vzorku (Švaříček, 2005, s. 140). Zakotvená teorie zastřešuje celý předkládaný výzkum a využívá námi vybraných metod a technik sběru dat, které jsou následně jejím prostřednictvím analyzovány za použití otevřeného, axiálního a selektivního kódování, po čemž ústí ve vytvoření teorie, která je na základě analýzy dat z dalších fází výzkumů upřesňována a potvrzována kvantitativní metodou za použití upraveného dotazníku QTI.

První ze zmíněných „podpůrných“ metod a technik kvalitativního výzkumu jsou **slovní asociace**. McKernan (1996) ji řadí k technikám projektivním, které dávají respondentům možnost se reakcí na podnět projektovat do odpovědí a výzkumníkům tak pomáhají odhalovat jejich pojetí, pochopení, interpretaci určitého pojmu, objektu či události (McKernan, 1996, 134). K této metodě se uchylujeme, aby nám pomohla dosáhnout jednoho z našich prvních cílů, což je zjištění, jak chápou studenti bakalářských a magisterských studijních programů učitelství pojem autorita a autorita učitele, respektive jaké asociace v nich tento pojem vyvolává a zda vidí posun ve významu tohoto termínu v kolokaci s rolí učitele. Tato metoda má svůj základ ve Freudově volných asociacích a v Jungově testu slovních asociací, nicméně na rozdíl od zjišťování vlastního psychického stavu či sebepojetí, respektive autonomních nevědomých komplexů, my ji používáme jako významného zdroje konceptů pro potřeby kódování v rámci zakotvené teorie (více o metodě slovních asociací viz Creelman, 1966; Nielsen, 2002; Zareva, Brent, 2012). Tuto metodu jsme použili ve všech skupinách respondentů, jelikož se již v předvýzkumu osvědčila jako zdroj zajímavých konceptů. Anonymně měli respondenti vždy 30 vteřin na to, aby nejdříve k termínu autorita a posléze ke slovnímu spojení autorita učitele písemně uvedli vždy pět slov nebo kolokací, které je napadnou (viz příloha č. 2). Je na tomto místě nezbytné zmínit, že předvýzkum byl specifický tím, že byl celý prováděn v anglickém jazyce, takže všechny použité metody a techniky byly v anglickém překladu (viz příloha č. 1 a více viz 5.1 předvýzkum).

Druhou z metod a technik sběru dat se staly **nedokončené věty** (viz příloha č. 3), které představují další z projektivních technik (více viz McKernan, 1996, Skutil a kol., 2011). I tuto techniku používáme u všech skupin respondentů, a to anonymně a písemně. Dotazovaní nebyli omezováni časem ani počtem slov, pouze konstrukcí věty, která vyžadovala určitý způsob jejího dokončení, tj. větu vedlejší. Respondenti pak velmi často dokončovali věty velmi krátkými vyjádřeními. Na rozdíl od slovních asociací, které se svým zadáním ve všech fázích výzkumu nelišily, v případě této metody se měnil počet jednotlivých vět v případě posledního souboru, tj. druhé fáze výzkumu. Místo tří stejných vět pro každou položku, byla

zachována vždy jen jedna věta. Vycházeli jsme z předchozí zkušenosti, kdy respondenti v mnoha případech více než jednu větu nedokončovali, popřípadě se jejich vyjádření často opakovala, respektive používali synonymní výroky, což nám tudíž již nepřinášelo žádné další potenciální obohacení konceptů a kategorií. Ve druhé fázi výzkumu byl vyšší počet vět zachován pouze v případě dvou položek, u kterých jsme stále očekávali zajímavá a podnětná vyjádření (viz příloha č. 4). Použitím nedokončených vět jsme chtěli zjistit, jak by studenti obecně definovali autoritu, jaká dilemata autorita učitele podle nich vyvolává, jaké může mít pozitivní a negativní následky její uplatňování, co ji zvnějšku posiluje a oslabuje. Dále jsme chtěli vědět, jak učitel podle studentů učitelství pozná, že autoritu má a důvody, proč ji učitel chce mít. Jednou z nejpodnětnějších pak byla položka týkající se vlastností, které posilují a oslabují autoritu učitele. I v tomto případě byly nedokončené věty použity v rámci předvýzkumu v anglickém překladu (viz příloha č. 5).

Třetí použitou metodou bylo **myšlenkové mapování** (z angl. *mind mapping*), ke kterému jsme přikročili pouze v předvýzkumu, kdy jsme pro ověření dosud použitých výše zmíněných kvalitativních metod a provedení úprav v dotazníku QTI potřebovali získat vhled do toho, jak studenti učitelství dávají do souvislostí pojmy spjaté s problematikou autority učitele. Tvorba (znázorňování) vazeb mezi koncepty a centrální kategorií, za kterou jsme předem určili autoritu učitele, do značné míry připomíná vytváření zakotvené teorie, avšak vzhledem k omezeným zdrojům proměnných se jedná o nižší úroveň abstrakce. Studenti nicméně tvořili za použití myšlenkového mapování v podstatě své vlastní „teorie“ týkající se autority učitele na základě svých dosavadních znalostí, zkušeností, osvojených vědomostí a také individuálního chápání a pojetí této problematiky (více o myšlenkovém a pojmovém mapování viz Bendl, Voňková, 2010; Wheeldon, Faubert, 2009; Buzan, Buzan, 2010). Tato metoda nám poskytla základ pro úpravu zadání esejů a tvorbu otázek, které se staly jádrem metody focus group.

Za čtvrtou metodu byla vybrána **analýza esejů**. Eseje byly použity v předvýzkumu a v první fázi výzkumu a měly stejnou strukturu a zadání, ač v předvýzkumu byly v anglickém jazyce (viz příloha č. 6 a č. 7). Naším záměrem bylo využít nedávné zkušenosti studentů učitelství s vlastními učiteli na ZŠ, SŠ a VŠ a nechat je popsat ty pedagogy, které měli nejraději. Velmi zajímavé bylo při procesu kódování pozorovat, že ač byl esej koncipovaný na tzv. „oblíbené“ respektive „ideální“ učitele, tak se objevovaly takové vlastnosti, postoje a projevy učitelů, které bychom za ideální z dnešního pohledu nepovažovali a v připravovaných profesních standardech a etických kodexech bychom je hledali marně. Tato metoda analýzy krátkého

písemného vyprávění (narrativu) se při budování zakotvené teorie v předvýzkumu i v první fázi výzkumu ukázala jako nejpřínosnější, jelikož se jedná o souvislé pojednání, ve kterém respondenti mají možnost se k tématu a otázkám v jeho zadání vyjádřit do značné míry volně, a rozvést tak své myšlenky podle vlastního uvážení. Díky tomu se pro nás eseje staly bohatým zdrojem konceptů a kategorií, včetně naznačení respektive potvrzení možných konceptuálních vazeb mezi nimi (propozic). Porovnání učitelů na různých stupních pak přineslo rozličné úhly pohledu na specifiky budování a uplatňování autority učitele.

**Focus group** (někdy překládáno jako ohnisková skupina či skupinová diskuse) se stala pátou a zároveň poslední metodou, která byla použita jak v rámci předvýzkumu, tak také v první etapě výzkumu. Jedná se o metodu kvalitativního výzkumu ze 40. let minulého století, která se používá ve skupinách, jejíž členové se zaměřují na sdílenou problematiku. Hodí se pro studium komplexních témat, kde je možné předpokládat celou řadu úrovní postojů, pocitů a zkušeností (Šebek, Hoffmanová, 2010). Metodu jsme si tedy vybrali, jelikož je vhodná pro zkoumání názorů, testování nových nápadů a poznávání dotazníkových položek, což bylo vzhledem k plánovaným úpravám dotazníku QTI jedním z našich cílů. Pro potřeby focus group byly předem důsledně připraveny dotazy vyplývající z výsledků předchozích kvalitativních metod a celá diskuze byla moderována, což zajišťovalo, aby se debata příliš neodkláněla od ohniska, tj. autority učitele. Rovněž jsme splňovali požadavek, aby se lidé ve skupině neznali. Důležitým argumentem ve prospěch použití této metody je odkrývání aspektů, ke kterým by mimo sociální interakci nebylo možné dospět. Interakci ve skupině na druhou stranu pochopitelně může ovlivnit formování prvního dojmu, profesní status členů skupiny, dominance a submitivita členů, motivy, obavy apod. (více o metodě focus group např. Morgan, 2001). Výrazné projevy těchto faktorů jsme však při analyzování nepozorovali.

V rámci předvýzkumu nejdříve všechny uvedené metody byly použity k tomu, aby mohla být realizovaná prvotní kategorizace pojmů a jejich vztahů, po čemž byla vytvořena první verze zakotvené teorie. Zároveň ve spolupráci se studenty, kteří se zapojili do předvýzkumu, proběhla úprava dotazníku QTI, který se posléze stal jediným nástrojem kvantitativního výzkumu použitým v této disertační práci k ověření a upřesnění zakotvené teorie.

#### **4.5 Upravený dotazník QTI jako metoda kvantitativního výzkumu**

Strauss a Corbinová (1998) hovoří o možnosti propojení zakotvené teorie s metodami kvantitativního výzkumu. „Ačkoli se většina výzkumníků kloní k používání kvalitativních a kvantitativních metod v doplňkové nebo dodatkové formě, my obhajujeme opravdovou

souhru mezi oběma metodami. Po vynoření významných konceptů a hypotéz z dat a po jejich ověření, se může badatel obrátit ke kvantitativním šetřením a analýzám, jestliže to pozvedne výzkumný proces“ (Strauss a Corbin, 1998, s. 34). Rozhodli jsme se jako kvantitativní „složku“ našeho výzkumu použít upravený dotazník QTI z důvodu, že se zaměřuje na interakci, respektive interakční styly učitele, jež jsou považovány za jeden z výchozích prostředků budování a uplatňování autority. Právě skrze každodenní interakci mezi učitelem a žákem dochází k budování jejich vztahu, tj. k tvorbě, realizaci, úpravám, boření a novému budování tohoto sociálního konstruktů (Pace, Hemmings, 2007). Proto předpokládáme, že upravený dotazník interakčních stylů nám pomůže ověřit proměnné a vztahy mezi nimi, na čemž je vystavěna naše zakotvená teorie zaměřená na východiska autority učitele. Výsledky analýzy dat získaných prostřednictvím dotazníku QTI navíc mohou poskytnout další úhly pohledu na tuto problematiku. Východiska, základní vymezení a možnosti uplatnění QTI pak uvádíme v kapitolách 2.4.2 a 3.1.7.

#### **4.5.1 Proces adaptace dotazníku**

Adaptace dotazníku byla motivována jeho lepším zaměřením na problematiku autority učitele a vychází z dat získaných v předvýzkumu, tj. z výsledků kódování, získaných konceptů a proměnných, včetně jejich vztahů. V první fázi předvýzkumu byl nás výzkumný soubor čítající 7 respondentů zapojen do kvalitativních sond, které zahrnovaly výše zmíněné techniky (tj. slovní asociace, nedokončené věty, eseje, myšlenkové mapování). Výsledky analýzy získaných dat byly následně s respondenty vždy důsledně prodiskutovány prostřednictvím dvou online webinářů. V další fázi byl u stejných respondentů administrován dotazník QTI ve verzi od Gavory, Mareše a den Broka (2003), a to v jeho anglickém znění. Studenti byli požádáni, aby po vyplnění dotazníku ještě před dalším webinářem organizovaným formou focus group prostudovali výsledky veškerých předcházejících sond a položek dotazníku QTI a pokusili se vytipovat položky, které by podle jejich názoru bylo možné/nutné upravit, pokud bychom se chtěli prostřednictvím QTI ptát přímo na autoritu učitele. V průběhu focus group (webináře) s těmito respondenty pak došlo k projednání možných úprav položek a v týdnu po jeho skončení k jejich konkrétním úpravám.

##### **4.5.1.1 Konkrétní úpravy dotazníku QTI**

Již od začátku bylo naším záměrem zachovat počet 64 položek a od upraveného dotazníku QTI se odchylovat jen minimálně. Z toho důvodu jsme se rovněž snažili zachovat počet položek pro každý sektor, a pokud jsme nějakou položku upravili, pak jsme vždy usilovali o

to, aby se co nejméně měnil její původní záměr/denotát a zařazení do sektoru podle Gavory, Mareše a den Broka (2003). Zachování průměrně osmi položek pro každý sektor pak doporučuje i Lukas (2011, s. 86). Uvědomujeme si totiž, že tvorba a výběr takových položek, které by nejlépe vystihovaly jednotlivé sektory a tvořili protiváhu položkám v protilehlém sektoru, je nesmírně náročný proces. Rozhodli jsme se počet položek pro každý sektor sjednotit, tj. použili jsme 8 otázek pro každý z osmi sektorů. Ve snaze o vyšší úroveň reliability mnozí autoři úprav dotazníku QTI počet položek spadajících pod jednotlivé sektory různě mění (od 5 po 9), dokud nedosáhnou co nejlepšího kompromisu mezi dobrou reliabilitou (cronbachovo alfa) a validitou (korelace položek, faktorová zátěž apod.). Co do počtu a rozložení položek se od Gavory, Mareše a den Broka (2003) lišíme pouze tím, že jsme jednu položku upravili a přenesli ze sektoru kárající, kde v jejich dotazníku bylo 9 položek, do sektoru nejistý, kde bylo položek pouze 7. Takto jsou všechny sektory námi upraveného dotazníku QTI položkově zcela vyvážené.

Dále jsme vzhledem k tomu, že se nejedná o dotazník vyplňovaný žáky, upravili formu jeho uvedení. Místo „*Tento učitel...*“ ho v naší verzi dotazníku uvádíme otázkou „*Jak byste popsali dobré učitele/učitelky?*“ a položky nejsou jen dokončením věty, nýbrž celou větou. Význam byl však i v tomto případě u všech původních položek zachován. Další změnou je to, že jsme název sektoru „vede k zodpovědnosti“ pro naše potřeby přejmenovali na „demokratický“, jelikož tomu lépe odpovídají námi upravené relevantní položky i protilehlost tohoto sektoru se sektorem „striktní“. Takové pojmenování je podle názoru účastníků focus group logičtější a daleko lépe zapadá do celé struktury osmiúhelníku.

Nejdůležitější úpravy položek, které proběhly v rámci předvýzkumu na základě výsledků focus group, jsou následující:

3. „Vyžadují poslušnost.“ místo „...vyžadují od nás bezpodmínečnou poslušnost.“ – i přes vyjmutí bezpodmínečnosti se položka stále hodí do sektoru striktní, nicméně může reakce na ni podle našeho názoru lépe vyjádřit dilemata učitelství a odstín jejich postoje; dá se totiž předpokládat, že by bezpodmínečnou poslušnost mnozí studenti učitelství automaticky hodnotili jako nikdy - 0, což se v předvýzkumu potvrdilo,

15. „Mají sarkastické poznámky.“ místo „...mají pichlavé poznámky.“ – zde je naše znění položky ovlivněno původním zněním Wubbelse „This teacher is sarcastic.“, výraz „pichlavý“ byl zde patrně použit kvůli respondentům z řad dětí, kterým by abstraktní výraz „sarkasmus“ museli zadavatelé vždy rozklíčovat; výraz sarkastický má navíc podle nás širší denotát,



16. „Rozumí dobře předmětu a používají rozmanité metody při jeho výuce.“ místo „...hodně se toho u něj naučíme.“ – naším zněním jsme upřednostnili pohled učitele na důležitost jeho odborných a didaktických kompetencí při budování autority,

19. „Nenechají žáky se samostatně opravit.“ místo „...pohrdá námi“ – zde šlo o změnu a využití položky v sektoru „kárající“, kde již podobné vyjádření figuruje u položky č. 52, která zní „...chová se povýšeně“,

20. „Nechají se žáky zcela ovládat.“ místo „...je nejistý.“ – zde jsme chtěli dát možnost studentům učitelství se vyjádřit k širší škále nejistoty, přičemž jsme si tuto změnu dovolili vzhledem k tomu, že podobné vyjádření jako „...je nejistý“ již v původním dotazníku (sektoru nejistý) figuruje, a sice č. 45 „...je váhavý“, které jsme ponechali,

41. „Jsou zapomětliví/zapomnětlivé.“ místo „...mívá špatnou náladu.“ – změnili jsme tuto položku a přesunuli ji do sektoru nejistý, jelikož v sektoru kárající bylo mnoho podobných vyjádření; neschopnost nebo neochotu se soustředit na svou práci jsme považovali za natolik důležitou, že jsme ji zařadili do dotazníku,

42. „Jsou sebejistí/sebejisté.“ místo „...působí důvěryhodně.“ – zde vycházíme z překladu původního Wubblesova dotazníku, kde figuruje „The teacher acts confidently.“, což se podle názoru účastníků focus group k sektoru organizátor hodí více, zvláště pokud hovoříme o osobnostních kompetencích jako východiska autority učitele a posuzujeme je z hlediska studentů učitelství,

43. „Snaží se zjistit více o svých žácích, aby jim lépe porozuměli/y.“ místo „...snaží se nás pochopit.“ – účastníci focus group se shodli na tom, že by měla být tato položka specifikována, abychom se mohli ptát studentů učitelství na to, zda mají zájem o žáky a nejen o jejich pochopení učiva,

47. „Jsou nedůslední/nedůsledné.“ místo „...je lehké ho vyvést z míry“ – vzhledem k tomu, že nejistota je v tomto sektoru vyjádřena mnoha jinými položkami, se účastníci focus group shodli na tom, že v tomto sektoru, který je v protikladu k sektoru organizátor, chybí položka týkající se nedůslednosti učitele, pročez byla zařazena,

48. „Jejich hodiny mají jasnou strukturu.“ místo „...jde přímo k věci.“ – podle účastníků focus group chybělo v sektoru „organizátor“ jasnější vyjádření kompetence řízení, pročez v tomto smyslu byla předmětná položka upravena,

51. „Trestají žáky úkoly navíc.“ místo „...lehce se rozzlobí.“ – v tomto sektoru bylo vyjádření „rozzlobení“ učitele v různých variantách již přítomné, a proto jsme do něj chtěli po dohodě s účastníky focus group vnést i otázku, zda někteří respondenti z řad studentů učitelství považují za správné trestat úkoly,

56. „Nedovolují žádné výjimky z pravidla.“ místo „...bojíme se přijít na hodinu, když nemáme vypracovaný domácí úkol.“ – vzhledem k tomu, že nás primárně zajímá postoj studentů učitelství k přísnosti ve výuce, kdy je strach navíc již explicitně vyjádřen v tomto sektoru v položce č. 63 „Žáci z nich mají strach.“, jsme se rozhodli pro tuto úpravu, kterou potvrdili i účastníci focus group,

59. „Jsou nestranní/nestranné,“ místo „...je velkorysý“ – nestrannost a postoj studentů učitelství k ní je podle účastníků focus group pro sektor „demokratický“ důležitějším fenoménem, než velkorysost, ač je pro učitele rovněž důležitou vlastností.

Distribuci položek je možné vidět v tabulce č. 1 níže. Úpravy jsme provedli tak, aby se naše zastoupení položek v sektorech příliš nelišilo od Gavory, Mareše a den Broka (2003). Jediným rozdílem je upravená položka č. 41, kterou jsme přenesli do sektoru „nejistý“.

Sektor interakčního stylu	Počet položek	Položky
Organizátor (ORG)	8	1, 7, 16, 34, 42, 48, 58, 64
Pomáhající (POM)	8	6, 24, 29, 31, 33, 36, 57, 61
Chápající (CHAP)	8	2, 4, 8, 12, 14, 17, 43, 46
Demokratický (DEM)*	8	9, 21, 25, 35, 40, 49, 53, 59
Nejistý (NEJ)	8	5, 11, 18, 20, 39, 41, 45, 47
Nespokojený (NES)	8	22, 26, 27, 37, 50, 54, 55, 62
Kárající (KAR)	8	10, 13, 15, 19, 28, 44, 51, 52
Přísný (PRI)	8	3, 23, 30, 32, 38, 56, 60, 63

\* vede k zodpovědnosti

Tabulka č. 1 – Zastoupení položek v sektorech upraveného dotazníku QTI

Obě verze upraveného dotazníku jsou k dispozici v příloze č. 8 a 9.

#### 4.5.1.2 Ověření reliability a validity dotazníku

Veškeré úpravy, které jsme v dotazníku QTI provedli, jsme důsledně ověřovali v dostupné relevantní odborné literatuře a dosavadních výzkumech v této oblasti. Kromě Gavory, Mareše

a den Broka (2003), Wubbelse a Brekelmansové (2005) a Uysala (2014) jsme vycházeli také z práce Fallse (1999), který se přímo zabývá využitím upraveného dotazníku QTI jako zpětnovazebního prostředku pro učitele. Falls (1999, s. 23) hovoří o tom, že se v tomto případě nejedná o nástroj k posuzování učitele ze strany žáků, protože odpadají omezení, která jsou dotazníku QTI vytýkána, tj. jeho validita a reliabilita pro 7. až 12. ročník (2. stupeň ZŠ a SŠ), respektive v případě upravené verze QTI Gavory, Mareše a den Broka pro gymnázia. Ve shodě s prací Fallse je třeba konstatovat, že je upravený dotazník QTI i pro nás hlavně nástrojem ověřujícím stěžejní metodu výzkumu, kterou je v našem případě zakotvená teorie.

Avšak, nehledě na názor Fallse (1999) jsme se rozhodli provedené změny ověřit všemi statistickými metodami, které jak Wubbels, Gavora, tak Lukas a další doporučují k potvrzení reliability a validity upraveného dotazníku QTI. K tomuto ověření jsme využili software STATISTICA.

Po obdržení prvních 40 dotazníků od zahraničních účastníků kurzu SoNetTe (2 byly vyloučeny kvůli jejich neúplnému vyplnění) jsme nejprve provedli ověření všech položek, pokud jde o jejich korelaci. Nejdůležitější bylo zjistit, zda byla každá položka správně pochopena. Podle informací z výzkumných deníků, které si zadavatelé z řad studentů vedli, se objevilo pár problémů zvláště se správným pochopením položky č. 59 („*Teachers are unbiased.*“ – „*Učitelé jsou nestranní.*“), kterou museli někteří zadávající vysvětlit v mateřském jazyce respondentů. Šlo však nejspíše o jazykovou bariéru. Všechny upravené či nové položky pak vykázaly střední až vysokou korelaci s položkami původními (tj. od 0,4 až po 0,7). Korelace pod 0,6 by mohla být považována za příliš nízkou, nicméně pro naše potřeby byla dostatečná, jelikož za korelací mezi původními položkami nijak nezaostávala, protože jsme došli k závěru, že není nutné položky dále měnit či upravovat. Pouze při překladu pozměněných položek do českého jazyka pro potřeby další administrace dotazníku byly možné mnohoznačné položky přeloženy tak, aby byly pro české respondenty jasné a pochopitelné. V případě nezměněných položek jsme ve fázích výzkumu, které probíhaly na PedF UK v Praze, vycházeli z překladu dotazníku Mareše, Gavory a den Broka (2012).

Pokud jde o reliabilitu našeho dotazníku, tu jsme ve shodě s Gavorou, Marešem a den Brokem (2003) ověřovali vypočítáním vnitřní homogenity každého ze sektorů pomocí Cronbachova koeficientu alfa. Výsledky jsou v mezích přijatelnosti, kdy průměr dosáhl  $\alpha=0,77$ . Nicméně tento výsledek jsme čekali, jelikož se v našem případě nejedná o vyhodnocení celých tříd žáků, jako v případě Gavory nebo Lukase. Nejbližší je naše

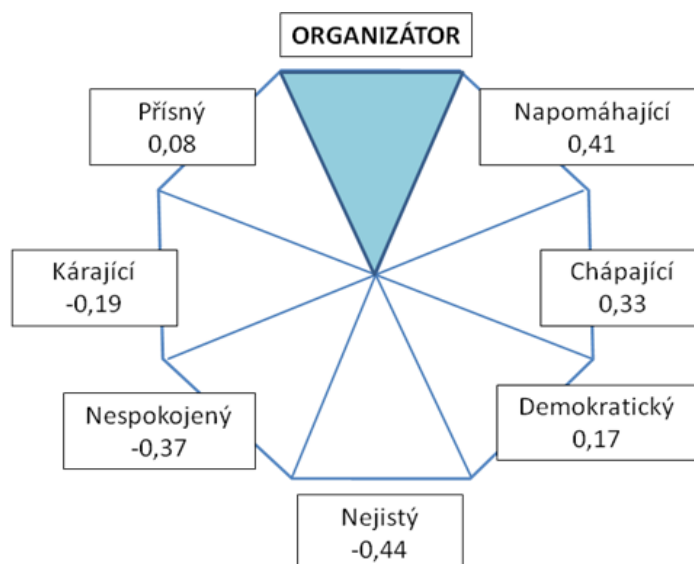
Cronbachovo alfa Fraserovi a dalším, kteří ho vypočítávají i na základě dat u jednotlivců a nikoliv celých souborů (tříd). Zatímco QTI se primárně zaměřuje na interakci mezi učitelem a třídou, my se zaměřujeme na studenta učitelství a jeho pohled na „ideální“ interakci učitele se žákem.

Cronbachovo alfa ( $\alpha$ )				
Sektor	Gavora a kol. 2003	Lukas 2011	Fraser a kol. 2010	Náš dotazník
Organizátor (ORG)	0,93	0,94	0,83	<b>0,79</b>
Pomáhající (POM)	0,93	0,97	0,78	<b>0,75</b>
Chápající (CHAP)	0,92	0,97	0,77	<b>0,85</b>
Demokratický (DEM)*	0,84	0,92	0,8	<b>0,71</b>
Nejistý (NEJ)	0,91	0,92	0,83	<b>0,74</b>
Nespokojený (NES)	0,89	0,96	0,87	<b>0,78</b>
Kárající (KAR)	0,95	0,96	0,85	<b>0,80</b>
Přísný (PRI)	0,91	0,95	0,65	<b>0,75</b>

\* vede k zodpovědnosti

Tabulka č. 2 – Cronbachovo alfa našeho upraveného dotazníku QTI a srovnání s dalšími jeho verzemi

Vedle reliability jsme posuzovali validitu upraveného dotazníku. I v tomto případě vycházíme z postupu, který uplatňují Gavora, Mareš a den Brok (2003), respektive Lukas (2011). V první řadě nám šlo o konstrukční validitu naší verze dotazníku QTI, který je založený na Learyho dvou osách vyjadřujících dimenzi proximity a vlivu (viz obrázky č. 7 a č. 8). Tento model má sektory uspořádané do kruhu, přičemž se předpokládá, že sektor má vždy nejvyšší korelaci se sousedním sektorem. Čím dál jsou od něj sektory umístěny ve směru hodinových ručiček, tím nižší mají vůči výchozímu sektoru korelaci. Protější sektor, který je považovaný za nejvzdálenější, má pak mít nejvyšší zápornou korelaci. Vybrali jsme pro toto ověření validity sektor „organizátor“ a porovnáváme korelace ostatních sektorů vůči němu.



Obrázek č. 12 – Korelace mezi sektorem *Organizátor* a ostatními sektory

Ukazuje se, že dotazník splňuje očekávání (viz obrázek č. 12). Nejsilnější pozitivní korelaci má s našim kontrolním sektorem sektor *Napomáhající* a korelace postupně klesá s každým dalším sektorem. Nejsilnější negativní korelace je podle předpokladů korelace s protilehlým sektorem *Nejistý*. Se sektorem *Přísný* již má opět sektor *Organizátor* pozitivní korelaci, ač velmi nízkou.

	Organizátor	Napomáhající	Chápající	Demokratický	Nejistý	Nespokojený	Kárající	Přísný
Organizátor		0,41	0,33	0,17	-0,44	-0,37	-0,19	0,08
Napomáhající	0,41		0,70	0,48	-0,21	-0,47	-0,39	-0,22
Chápající	0,33	0,70		0,59	-0,18	-0,49	-0,64	-0,42
Demokratický	0,17	0,48	0,59		-0,14	-0,30	-0,43	-0,33
Nejistý	-0,44	-0,21	-0,18	-0,14		0,53	0,22	0,10
Nespokojený	-0,37	-0,47	-0,49	-0,30	0,53		0,63	0,41
Kárající	-0,19	-0,39	-0,64	-0,43	0,22	0,63		0,53
Přísný	0,08	-0,22	-0,42	-0,33	0,10	0,41	0,53	

Tabulka č. 3 – Korelace mezi sektory v upraveném dotazníku QTI

Tabulka č. 3 ukazuje všechny korelace mezi sektory a potvrzuje, že náš dotazník dobře sleduje linii interakčního kruhu podle Learyho, což prokazuje jeho konstrukční validitu.

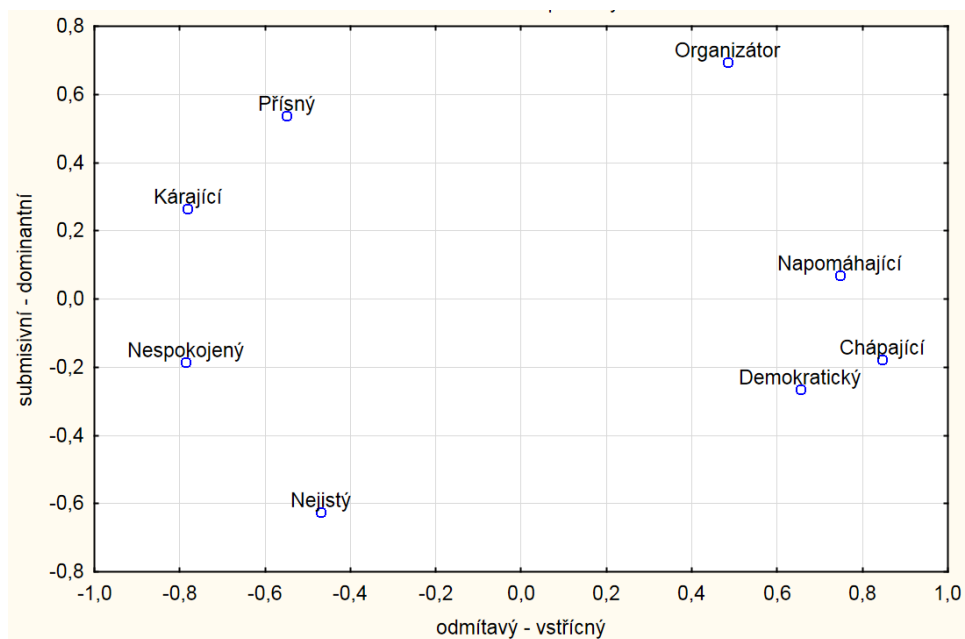
Dalším prostředkem pro ověření validity upraveného dotazníku QTI je podle Gavory, Mareše a den Broka (2003) faktorová analýza. Ta má pomoci s extrakcí informací, které nejsou na první pohled patrné. Vzhledem k tomu, že Learyho model zahrnuje již zmíněné dvě osy (viz obrázek č. 7), tj. horizontální (od odmítavého po vstřícné jednání) a vertikální (od submisivního po dominantní jednání), tak je nutné z dat extrahovat dva faktory, které mají

tzv. eigenvalue vyšší než 1,0, což data z našeho dotazníku splnila. Použili jsme explorační faktorovou analýzu a metodu analýzy hlavních komponent bez automatické rotace. Výsledky faktorové zátěže sektorů je možné vidět v tabulce č. 4 níže.

	<b>vstřícný - odmítavý</b>	<b>dominantní - submisivní</b>
<b>Organizátor</b>	0,483937	0,694305
<b>Napomáhající</b>	0,747605	0,070669
<b>Chápající</b>	0,846243	-0,178068
<b>Demokratický</b>	0,654532	-0,264331
<b>Nejistý</b>	-0,468608	-0,625958
<b>Nespokojený</b>	-0,785102	-0,183665
<b>Kárající</b>	-0,781070	0,265948
<b>Přísný</b>	-0,549211	0,537008

Tabulka č. 4 – Faktorová zátěž sektorů v upraveném dotazníku QTI

Validita dotazníku QTI je pak potvrzována tím, že jednotlivé sektory po vnesení faktorových zátěží do grafu o dvou osách vytvoří kružnici. Námi získaná data pak dostatečně, ač ne úplně ideálně při propojení bodů, tento interakční kruh tvoří (viz obrázek č. 13). Sektory *Přísný a Kárající* jsou zde správně a logicky umístěny na osách v oblasti *Dominantní a Odmítavý* (tj. odtažitý), zatímco *Napomáhající a Demokratický* jsou na opačné straně v dimenzi *Vstřícný a téměř ve středu osy Submisivní – Dominantní*, kde bychom je očekávali. Větší počet respondentů, popřípadě nové přeskupení položek mezi sektory by mohly nedokonalost kružnice změnit, ale mohlo by zároveň podle Gavory, Mareše a den Broka (2003, s. 9) dojít k ohrožení zjevné validity některých položek. Naše výsledky jsou pak srovnatelné s faktorovou zátěží Gavory, Mareše a den Broka (2003, s. 10).



Obrázek č. 13 – Zobrazení faktorových zátěží upraveného dotazníku QTI

Po zpracování dotazníků QTI použitých ve všech etapách výzkumu jsme dosáhli celkového počtu 240 vyplněných dotazníků, z nichž 17 muselo být vyřazeno z důvodu nevyplnění velkého počtu položek, případně vyplnění položek homogenním způsobem, tj. například došlo k vyplnění varianty 2 na škále u všech položek v celém dotazníku. Data byla zpracována v programu Excel za použití vlastní vytvořené tabulky a grafu, k ověření byl využit software STATISTICA. I v tom případě jsme při analýze vycházeli z Gavory, Mareše a den Broka (2003) a Wubbelse a Brekelmansové (2005). Sebraná data v podobě číselných odpovědí na škálové otázky 0 až 4 byla vnesena do předem připravené tabulky, kde byla analyzována vypočítáním skóru škálových odpovědí respondenta pro každý z osmi sektorů. Ten byl následně vydělen počtem položek. Tyto získané průměry pro každý z osmi sektorů pak byly stejným způsobem vypočítány pro celý výzkumný soubor a výsledky zobrazeny pomocí osmiúhelníkového grafu. Pro potřebu srovnání podobností a rozdílů mezi výsledky od čtyř výzkumných souborů jsme použili aritmetický průměr pro vybranou položku od všech respondentů rozdělených do skupin podle daných kritérií (národnost, pohlaví, věk apod.). Výsledky analýzy dat z dotazníků QTI vyplněných respondenty ve všech výzkumných vzorcích jsou uvedeny v kapitole 5.2.3.

## 5 Realizace a výsledky výzkumu

### 5.1 Předvýzkum

Jak jsme již zmínili, jádrem předvýzkumu se stal e-learningový kurz *The Nature of Teacher Authority*, který byl vytvořen v rámci projektu SoNetTe Evropské unie. Předvýzkum a v něm použité kvalitativní metody do značné míry vycházely ze studia odborné literatury a dosavadního výzkumu problematiky východisek autority v edukaci (viz kapitoly 1 až 3 této práce). Příprava této fáze probíhala od září 2013 do září 2014 a přímo souvisela s přípravou e-learningového kurzu. Samotný předvýzkum započal současně s pilotním ověřením zmíněného mezinárodního online kurzu a skončil úpravou dotazníku QTI a vytvořením první, **experimentální zakotvené teorie** na základě získaných dat. Předvýzkumu se zúčastnilo 7 účastníků kurzu, z nichž pouze 4 kurz úspěšně dokončili. Nicméně data pro potřeby předvýzkumu byla získána od všech z nich. Celý kurz a veškeré výzkumné sondy probíhaly v anglickém jazyce, jelikož účastníci byli ze tří zemí České republiky, Finska a Estonska. Jak již bylo zmíněno, všichni účastníci byli studenty učitelství v následném magisterském studijním programu (více o souboru viz kapitola 4.3).

#### 5.1.1 Slovní asociace

První výzkumnou sondu jsme provedli na samotném počátku kurzu za účelem zjištění, jak účastníci, respektive studenti učitelství z různých zemí, chápou pojem **autorita** (*authority*) a zda se jejich pojetí mění, pokud je autorita použita ve slovním spojení **autorita učitele** (*teacher authority*). Použili jsme metodu slovní asociace.

Slovo autorita vyvolalo u 7 respondentů celkem 18 různých asociací, které ukazují na značnou nejednotnost v chápání tohoto pojmu, což jsme vzhledem ke studiu odborné literatury a dosavadní výzkumů očekávali. Nejčastějšími asociacemi byly: **kázeň** (*discipline*), která se objevila u třech respondentů, alespoň dva respondenti pak uvedli **respekt** (*respect*), **moc** (*power*), **řízení** či **vedení** (*control*) a **sebevědomí** (*confidence*). Ostatní vyjádření jsme se pokusili podle jejich společných znaků kategorizovat, čímž se nám podařilo vymezit čtyři okruhy - **osobnostní kvality nositele** (klid, přísnost, sebejistota, humor, empatie, chování apod.), **společenská podmíněnost** (sociální struktura, bezpečí, řád, rodičovství, policie, učitel, byrokracie apod.), **odborné a sociální kompetence** (kompetence, znalost, strategie, metody, dovednosti apod.) a **další zdroje autority** (vrozená, získaná, následky, respekt, efektivita, vnější vzhled apod.). Naši kategorizaci pochopitelně nelze považovat za



vyčerpávající, přičemž si rovněž uvědomujeme, že je možné asociace kategorizovat jinak a některé vlastnosti, které vyjadřují, se vzhledem ke kategoriím překrývají. Nicméně pro potřeby budoucího otevřeného kódování v rámci první etapy výzkumu nám toto úvodní třídění dat pomohlo ve snaze o úvodní vhled do možností zkoumání této problematiky. Při srovnávání jednotlivých respondentů je možné uvést některé zajímavé poznatky, a sice to, že odpovědi byly často homogenní. To znamená, že se dotazovaní zaměřili na některou složku nebo východisko budování autority, popřípadě specifický význam tohoto pojmu. V jednom případě si respondentka spojovala autoritu s pravidly (*rules*), tlakem (*pressure*), motivací (*motivation*), mocí, kázní, zatímco jiná si za ní představila osobnost, která je klidná (*serene*), kompetentní (*competent*), efektivní (*effective*), vlídná (*kind*) a má moc (*with power*), třetí pak ihned vztáhla autoritu ke vzdělávání a uvedla učitele (*teacher*), metody (*methods*), odpovědnost (*responsibility*), srozumitelnost (*understandable*), empatii (*empathy*) a vřelost (*warmness*). Nicméně si uvědomujeme, že v tomto případě nejde o nijak reprezentativní vzorek, takže se může spíše jednat o osobnostní rysy a postoje konkrétních respondentů, které se v asociacích projevíly.

Spojení autority s učitelem vedlo k větší konkretizaci asociací, což jsme očekávali. Ve třech případech se opět objevila kázeň, nicméně tentokrát se na nejvyšších příčkách v počtu asociací zařadilo také vyjádření **odbornosti učitele** (*knowledge*) a **pravidla** (*rules*). Nejvýraznější změnou mezi asociacemi s autoritou a autoritou učitele pak bylo chápání autority jako **vztahu** mezi učitelem a žáky a jeho **determinantů**, tato kategorie se na rozdíl od předchozí sondy stala jednou z nejsilnějších (**důvěra, spolupráce, buduje se mezi učitelem a žákem/žáky, přijetí, komunikace, interakce, vedení, nástroj řízení skupiny** – *trust, cooperation, established between teacher and student/s, acceptance, communication, interaction, guiding/leading, a way of controlling a group*). Více výrazů se přímo týkalo východisek budování autority učitele (**zpětná vazba, trest, důslednost, hierarchie instituce** – *feedback, punishment, consistency, institutional hierarchy*) a toho, jak autorita učitele může ovlivnit vzdělávání (**vzdělávací výsledky, klid na práci, pořádek, kázeň** – *academic results, peace to work, order, discipline*).

Výzkumná technika se osvědčila, jelikož jsme kodifikací získaných dat získali takové výše zmíněné koncepty a jejich kategorizace, které přímo souvisejí s cíli naší práce a mohly se pro to stát základem pro tvorbu teorie v souladu s vybranou výchozí metodou. Slovní asociace proto byly použity ve všech etapách výzkumu, které po předvýzkumu následovaly.

### 5.1.2 Nedokončené věty

Tato projektivní technika byla vybrána, aby nám pomohla identifikovat konkrétní postoje respondentů k nejrůznějším faktorům ovlivňujícím autoritu. V předvýzkumu jsme zadali celkově 13 položek, každou z položek třikrát. Účastníci kurzu tak měli za úkol dokončit 39 neúplných vět. Anglické znění všech položek je k dispozici v příloze č. 5.

#### 5.1.2.1 Autoritu je možné definovat jako...

Tato položka v podstatě navázala na první slovní asociace ve snaze o zpřesnění pohledu na to, jak chápou pojem autorita studenti učitelství. Na rozdíl od prostých asociací měli dotazovaní za úkol „dotvořit“ vlastní definici autority. Nejčastěji se objevovaly následující kategorie, z nichž většina se objevila i v případě slovních asociací, tj. na rozdíl od asociací byl zdůrazňován **vztah nadřazenosti a podřazenosti** mezi lidmi (např. *moc, druh hierarchie, vyjadřování poslušnosti vůči někomu; interpersonální vztah, ve kterém jedna osoba vzhlíží k jiné, kterou považuje za nadřazenou; nástroj řízení lidí*), **společenská podmíněnost** (*vysoká prestiž; součást skupinové dynamiky*), **osobnostní vlastnosti** (*empatie; výsledek něčí osobnosti*), **odborné kompetence** (*je množinou dovedností a znalostí ve specifické oblasti*), **vazba na učitele** (*to, jak učitel vidí své žáky; budování kázně; sebezpetí učitele*).

#### 5.1.2.2 Autorita učitele je velmi specifická, protože...

I v této položce jsme navázali na slovní asociace a snažili jsme se získat konkrétnější představu o tom, kam si studenti učitelství zařazují autoritu učitele a zda nám tedy tato technika bude schopná vyjevit jejich postoje k tomuto fenoménu z hlediska vzdělávání. Stejně jako v případě slovních asociací se i zde častěji objevila vyjádření týkající se **vztahů mezi učitele a žákem** (*je podmíněná vztahy mezi učitelem a žákem; nejde jen o vynucení, ale také kooperaci*), dále si někteří uvědomují **důležitost společenských rolí** (*je to přirozená součást práce učitele ovlivňovat/měnit a role žáka podvolovat se těmto změnám a adaptovat se; stávající hierarchie ve vzdělávací instituci jako součásti širší společenské hierarchie*), uvědomují si mnohé související **rozpory** (*náročnost získat autoritu na rozdíl od policie nebo vedoucího; učitel musí dosáhnout výsledku nehledě na to, že žáci nechtějí spolupracovat; nutnost řídit skupinu, která byla uměle vytvořena i bez souhlasu jejích členů; děti vnímají autoritu jinak než dospělí; je pro učitele potřebná, ačkoliv nemusí být nijak okatě dávana najevo*), **možnosti jejího využití** (*je to nástroj k dosažení konkrétních cílů – nástroj pro učitele*).

### 5.1.2.3 Jedním z dilemat, spojeným s autoritou, je...

Jedná se o jednu z klíčových položek, která se týká otázek, jež učitele pronásledují po celou dobu jeho pedagogické přípravy a následné praxe. Jakým mám být učitelem? Co žákům spíše prospěje? Nejčastěji se účastníci vyjadřovali k otázce poměru **uplatňování formální a neformální autority** učitele (*musí být učitel přísný k tomu, aby získal autoritu?; úroveň sdílení autority; kombinace role autority dané institucionálně a přirozeně vybudované autority*), dále je to **tlak společnosti** a kurikula (*nedostatek času na budování vztahu kvůli kurikulu; učitel již není „pánem“, ale pouhým poskytovatelem služby; málo času a tlak na úspěšné dosahování cílů*), **diverzita** (*každý žák je jiný; rozdíl v mentálním věku mezi subjekty*), **vztah mezi učitelem a žákem** (*být milujícím a přísným zároveň; kooperace nebo dominance; empatie kontra sympatie*).

### 5.1.2.4 Budování autority učitele brání...

Zde se soustředíme na faktory, které podle studentů učitelství negativně ovlivňující budování a uplatňování autority. Odpovědi jsme roztřídili do následujících skupin: **žáci** (*autonomie žáků; přístup žáků; vychování žáků v rodině; žáci z neúplných rodin*), **vnější faktory** (*omezený čas; šikana ve třídě; nedostatečná podpora od školy, rodičů, kolegů; vliv médií; zastaralý systém vzdělávání*), a **vnitřní faktory** (*nekvalitní odborné vzdělání; povahové rysy učitele, dovednosti učitele, přílišné spoléhání se na formální autoritu, nezájem, nespokojenost se zaměstnáním*).

### 5.1.2.5 Pozitivním důsledkem autority učitele může být...

Autorita učitele může podle respondentů mít pozitivní vliv na následující kategorie: **třídní klima** (*dobře fungující skupina žáků; méně konfliktů ve třídě, lepší studijní prostředí; všichni mohou v klidu ve třídě pracovat; sebevědomí žáků; malá nebo žádná nekázeň*), **studijní výsledky** (*lepší výsledky žáků, lepší kvalita výsledků; cesta k lepším výsledkům*), **žák** (*sebevědomí žáků; větší motivace žáků ke studiu*), **učitel** (*sebevědomí učitele; spokojenost*), **interakce mezi učitelem a žáky** (*zdravá spolupráce; lepší kooperace; rychlejší odezva k potřebám žáků*).

### 5.1.2.6 Negativním důsledkem autority učitele může být...

Z dat se nám díky technice nedokončených vět rovněž podařilo získat koncepty týkající se záporného vlivu autority učitele. Třídíme je následovně: **žák** (*strach mezi žáky; pokles*

*duševní pohody žáka; omezení přirozenosti žáků; snížená motivace některých žáků; nízké sebevědomí žáků*), **učitel** (*možnost vyhoření; přílišná dominance; dilemata; veškerá snaha může padnout na budování autority místo učení*), **třídní klima** (*vzrůstající revolta mezi žáky*), **vztahy mezi subjekty** (*budování bariéry mezi učitelem a žáky*). Zde se hodí dodat, že mnozí dotázaní měli při doplňování této věty patrně na mysli hlavně dopady přílišného uplatňování autority formální, respektive statutární.

#### **5.1.2.7 Autoritu učitele zvnějšku posiluje...**

Další nedokončená věta se zabývá vnějšími okolnostmi, které mají pozitivní vliv na autoritu učitele. Za nejsilnější vnější faktory studenti učitelství považují podporu **rodičů, společností, kolegů, médií**, dále **víru v autority** obecně v dané společnosti, **výchovu, pozitivní image** učitele, **pravidla** ve vzdělávací instituci stejná pro všechny a vyjádření **podpory** učiteli od někoho, kdo je pro žáka **autoritou**.

#### **5.1.2.8 Autoritu učitele zvnějšku oslabuje...**

Tato nedokončená věta se konkrétně ptá na okolnosti, které uváděla položka „Budování autority učitele brání...“ pouze obecně, přičemž se týkala spíše determinantů budování autority, kdežto zde se zaměřujeme na okolnosti, které mohou tento konstrukt zvenčí narušit. Za nejsilnější vnější faktory oslabující autoritu studenti učitelství považují v podstatě stejné determinanty, jako jsou ty, které by ji mohly posílit: **média, rodiče, společnost, kolegy, krizi autority, nedůvěra v instituce**. Liší se pouze četnost, kdy média pomyslný černý seznam vedou těsně před rodiči otevřeně zpochybňujícími před svými dětmi autoritu učitele a kolegy.

#### **5.1.2.9 To, že má u žáků autoritu, pozná učitel podle toho, že...**

Zde se ptáme na jednání a projevy žáků, které učiteli dávají najevo, že je pro ně autoritou. Studenti učitelství se shodli na následujících projevech: žáci projevují **důvěru** k učiteli (*ptají se na otázky osobního charakteru; požádají učitele o pomoc, pokud ji potřebují*), žáci **učitele poslechnou** (*respektují učitelovo rozhodnutí a nechají se jím vést; poslušně učitele následují; neprojevují frustraci, když jim zadá méně zajímavý úkol; nemají potřebu neustále zpochybňovat učitele, jeho odbornost a vedení; učitel nemusí zvedat hlas nebo trestat*), **dodržují pravidla** (*pamatují si domluvená pravidla spolupráce ve třídě; ve třídě panuje kázeň*), žáci **spolupracují s učitelem** (*žáci se spíše snaží vyjednávat, než aby se se učitelem hádali; jsou otevření spolupráci*).

#### 5.1.2.10 Učitelé chtějí mít u žáků autoritu, aby...

Dotazovaní studenti učitelství nejčastěji opakovali následující důvody pro to, že učitel chce mít u žáků autoritu: **řízení třídy** (*efektivní vedení třídy; mohou učit, aniž by byli zbytečně přerušováni, mohou řídit a vést třídu; mohou řešit potenciální problémy rychleji a jednodušeji*), **klima třídy** (*klid na práci ve třídě; kvalitní studijní klima pro všechny žáky; všichni se do školy/třídy těší*). Zde se v souladu s Frommem (2001), tj. jeho mody mít a být (viz kapitola 1.1.5), jedná spíše o autoritu poziční.

#### 5.1.2.11 Učitelé chtějí pro žáky být autoritou, aby...

Zde se ptáme na to, proč učitelé chtějí být pro své žáky autoritami, tj. jedná se zvláště o snahu o vybudování neformální autority. Nejčastější odpovědi respondentů se příliš neliší od předchozí otázky, nicméně někteří dotazovaní malý rozdíl ve významu její formulace patrně přeci jen pocítili. Kromě předchozích kategorií se u této věty objevil ještě jeden výrazný koncept: učitel jako **vzor** (*učitel se může stát skutečným vzorem pro žáky, jejich příklad je mnohem silnější a významnější; děti získají alespoň jednu solidní autoritu do života*).

#### 5.1.2.12 Jednou z vlastností, která přispívá k budování autority učitele, je...

Poslední dvě věty jsou zaměřené na vlastnosti učitele. K rysům, které podle budoucích učitelů přispívají k budování autority učitele, patří: **osobnostní vlastnosti** (*optimismus, smysl pro humor, výrazná osobnost, charisma, upřímnost, lidskost; sebevědomí*), **odborné a sociální kompetence** (*hodnoty a jejich dodržování; odborné znalosti a dovednosti ve všem, co učí; skvělé didaktické schopnosti; široký rozhled, včetně znalosti toho, o co se zajímají žáci; prezentační dovednosti; dobrá dikce a komunikační dovednosti*), **interakční styl učitele** (*kooperativní výuka; zachování tajemství, pokud o to žáci požádají; respekt vůči žákům*).

#### 5.1.2.13 Jednou z vlastností, která oslabuje autoritu učitele, je...

Podle dotazovaných mohou učitele o autoritu připravit následující vlastnosti: **osobnostní vlastnosti** (*apatie, sebestřednost, nízké sebevědomí, malá flexibilita*), **odborné a sociální kompetence** (*nedostatek zkušeností a ochoty k řešení konfliktů, špatná organizace práce, nedostatek odborných a všeobecných vědomostí, špatné vzdělání*), **interakční styl učitele** (*představa, že autorita je bezohledné a násilné uplatnění moci vůči žákům; špatné chování k žákům, nerespektování žáků*).

Doplnění vět se jako technika kvalitativního výzkumu ukázalo být velmi bohatým zdrojem dat odpovídajícím našim záměrům. Oproti slovním asociacím se nám v tomto případě dostalo často zajímavějších a hlavně rozvedených výroků k jednotlivým faktorům budování autority, které chceme v této disertaci sledovat. Tato vyjádření nám v průběhu prvotního kódování velmi dobře posloužila jako indikátory, které jsme dále kodifikovali a kategorizovali zvláště při analýze esejů. Rozhodli jsme se pro to, že i tuto metodu použijeme ve všech etapách výzkumu, jelikož se s ní relativně jednoduše pracuje a získaná data považujeme za nosná.

### 5.1.3 Myšlenková mapa

Další metodou použitou v rámci předvýzkumu, která nám měla pomoci nahlédnout do postojů a představ studentů učitelství ohledně budování a uplatňování autority učitele, byla myšlenková mapa. Vybrali jsme si ji z toho důvodu, že stejně jako v případě zakotvené teorie vychází z jakési „centrální kategorie“ (tématu, jádra) a snaží se o uspořádání pojmů (poznatků, myšlenek) souvisejících s výchozím tématem a jejich vzájemných vztahů. Jedná se o grafické vyjádření těchto vztahů mezi pojmy, které jsou hierarchicky uspořádány (Bendl, Voňková, 2010). Blíže k jádru jsou klíčové pojmy, které s tématem přímo souvisí, z nich pak dále jako větve „vyrůstají“ spojnice ke vzdálenějším pojmům (Buzan, Buza, 2011). Účastníci kurzu, kteří absolvovali všechny předešlé kvalitativní sondy a v rámci kurzu si prošli několika webináři, dostali za úkol použít jako centrální téma (jádro) myšlenkové mapy **autoritu učitele** a její pomocí graficky vyjádřit své poznatky a představy ohledně tohoto pojmu (viz příloha č. 10). Účastníci mapy vytvářeli individuálně přímo v e-learningovém kurzu vytvořeném v LMS Moodle prostřednictvím zásuvného modulu „Advanced Mindmap“. Po dokončení byly mapy uveřejněny pro ostatní a účastníci si poskytovali vzájemnou zpětnou vazbu týkající se jejich konstrukce a obsahu.

Většina ze sedmi myšlenkových map se v pojmech použitých nejbliže k jádru zásadně liší. Můžeme zde najít natolik rozdílné výrazy jako – *pro školu, pro učitele, Proč?, Jak?, zdroje, důvody, studenti, kontext, osobnost* apod. Ač se jedná o pozoruhodnou škálu přístupů k prvotnímu členění, nesvědčí to však o zcela jiných způsobech pojmání autority učitele, jelikož ve vzdálenějších větvích je již možné najít společné koncepty (*osobnost učitele, výchova žáků, rodiče apod.*). Pokud jde o počet úrovní hierarchizace (hloubku řetězení), tak většina map dosahuje 3. úrovně. Pouze v jednom případě má mapa jeden pojem na 5. úrovni. Rozdíl je také v počtu pojmů, kdy nejjednodušší mapa obsahuje 15 pojmů, zatímco ta nejkompexnější sestává z celých 60.

V některých mapách jsou pojmy shlukující se kolem jádra pojaty jako fenomény ovlivněné autoritou učitele, tj. mapa zobrazuje to, na co a jaký má autorita vliv. V dalších pojmy označují východiska (zdroje) autority, tj. pojmy ovlivňují jádro mapy a směřují k němu. Třetí typ spojuje oba přístupy, přičemž jsou koncepty ovlivňující autoritu pozičně nebo barevně odlišeny od těch, které jsou naopak autoritou ovlivňovány. Pro potřeby našeho výzkumu pak bylo nejdůležitější extrahovat nejčastěji se objevující pojmy a jejich vazby.

Z analýzy map vyplynulo, že podle studentů učitelství je budování a uplatňování autority učitele ovlivněno následujícími faktory: samotným **učitelem** (charisma, osobnost, didaktické a odborné kompetence, připravenost), **žáky** (přijetí nebo nepřijetí autority; věk a vyspělost; na postoj žáka mají vliv rodiče, kultura, společnost, antisociální vliv rodiny a prostředí), **rodinou** (vliv na žáka, výchova, přílišná nebo nedostatečná náročnost, antisociální vliv), **společností/společenským kontextem** (vliv na světonázor rodičů, žáků a učitele; tradice; náboženství; kultura; média; násilí; etika; komunikace; asociální nebo antisociální chování), **školou** (klíma, šikanování, násilí, vedení, školní psycholog, asistent pedagoga), **interakcí mezi učitelem a dalšími subjekty edukace** (interakce a spolupráce s kolegy, žáky, rodiči a mezi nimi), **technologiami** (závislost na informačních technologiích). Na druhé straně vybudovaná autorita pozitivně ovlivňuje **práci učitele** (lepší podmínky, bezpečí, stabilita, motivace, více času, méně stresu, kvalita výuky), **činnost a chování žáků** (jasná hierarchie, sebekontrola, klid, zájem o předmět, motivace, lepší známky, lepší studijní výsledky), **vztahy ve třídě a klíma třídy** (lepší spolupráce, jednodušší řešení konfliktů, lepší atmosféra, bezpečí, vzájemný respekt, spolupráce, dodržování pravidel, více času na vysvětlení látky), **klíma školy**.

Pouze v jedné z map se objevily pojmy formální a neformální autorita. Formální byla ve vazbě s pojmy jako *hierarchie, legální, přisouzená a školní instituce*; neformální pak s pojmy *odbornost, osobnost a dosažená*. Zajímavý je pak výběr slov **přisouzená** („given“) a **dosažená** („won“). Vyjadřují jinými slovy to, že neformální (přirozená) autorita by měla být postupně vybudována a formální (statutární, legálně-racionální), že je učiteli dána jako „doplňk“ k jeho pozici. V jedné z map bylo také vyjádřeno dilema, zda od žáků vyžadovat absolutní poslušnost, nebo rozvíjet jeho svobodu a samostatnost.

Jedna z map, zvláště pak konkrétní větev, je pak adresována mnohým rodičům, jelikož vychází z logického předpokladu, že když je učitel pro žáky autoritou, tak se žáci lépe učí, mají lepší známky, což vede ve svém důsledku ke spokojeným rodičům.

Lze konstatovat, že analýza myšlenkových map potvrdila koncepty a kategorie, které vplynuly z předchozích kvalitativních výzkumných sond realizovaných v rámci předvýzkumu. Nicméně je nutné poznamenat, že byla cesta k těmto proměnným náročnější, jelikož na rozdíl od ostatních metod se jednalo o grafické vyjádření individuálního chápání autority, což znamená, že každý z autorů měl vytvořené vlastní označení kategorizovaných konceptů. Nehledě na tuto drobnou nesnáz se nám podařilo vysledovat, že se opakují v podstatě stejné faktory budování a uplatňování autority, navíc se pak objevila problematika vlivu nových technologií. Myšlenkové mapy se staly dalším z mnoha zdrojů konceptů a kategorií pro potřeby zakotvené teorie a pro úpravu dotazníku QTI.

#### **5.1.4 Analýza esejů**

Při analýze slovních asociací, nedokončených vět a pojmových map se nám podařilo extrahovat některé pojmy (koncepty) a prvotní náznaky kategorií (proměnných) nezbytně nutných pro vytvoření kostry zakotvené teorie. Tehdy jsme pocítili, že je nutné zapojit širší kontext, který by dále tyto pojmy a kategorie pomohl specifikovat, potvrdit a vztáhnout k sobě (nalézt propozice). Rozhodli jsme se pro esej, ve kterém byli respondenti požádáni, aby si vzpomněli na své nejoblíbenější učitele na 1. stupni ZŠ (6-11 let), 2. stupni ZŠ (11-15), SŠ (15-18) a VŠ (viz příloha č. 6 a 7). Respondenti byli omezeni délkou vyprávění, čímž se nám podařilo získat od všech texty se srovnatelnými parametry, které měly ve všech případech narativní povahu a byly velmi bohaté na pojmy. Každý ze sedmi esejů jsme očíslovali. Analýzu jsme začali otevřeným kódováním, kdy jsme ve shodě s Corbinovou a Straussem (1999, s. 51) šli řádek za řádkem a podtrhávali pojmy, které jsme považovali za důležité, dávali je do vzájemných souvislostí a začali jsme tak vytvářet subkategorie a kategorie. Posléze jsme se k textu vrátili a postupovali jsme při jeho opětovné analýze po větách a odstavcích. Kládli jsme si otázku, jaká je hlavní myšlenka vyjádřená danou větou či odstavcem a pojmenovali ji. Po celou dobu jsme poznámky, vyextrahované pojmy a kategorie připisovali do tabulek přímo k textu za použití textového editoru Word (viz příloha č. 11). Během analýzy bylo možné objevit obecné vlastnosti subkategorií a kategorií, kterým jsme přiřazovali dimenze výskytu, kdykoliv to bylo možné a nutné k jejich specifikaci. Prostřednictvím dimenzí jsme tak mohli měřit rozsah výskytu kategorií od jejich frekvence, míry, přes intenzitu, dobu trvání, důležitost jednotlivých rysů apod. (viz tabulka č. 5).



Příklady srovnání rozsahu dimenzí u vlastností (sub)kategorií oblíbeného učitele.		
Kategorie a subkategorie	Vlastnosti	Dimenzionální rozsah
individuální přístup učitele	frekvence výskytu	často
	míra blízkosti	více
	intenzita	vysoká
	doba trvání	dlouho
nekázeň (v rámci kategorie sociální kompetence učitele)	frekvence výskytu	malá
	míra	méně
	intenzita	nízká
	způsob řešení	klidný
	doba trvání	krátce
zájem o předmět	frekvence výskytu	vždy
	míra motivace	více
	intenzita nadšení	vysoká
	doba trvání	dlouho
osobnost učitele	důslednost	vždy
	míra upřímnosti	více
	spravedlivost	vždy
	stabilita rysů	vysoká
	klid	více
	míra trpělivosti	více
	míra sebejistoty	více

Tabulka č. 5 – Příklady srovnání rozsahu dimenzí u vlastností

Nejdříve jsme, stejně jako v případě analýzy dat za použití všech ostatních kvalitativních metod, veškeré kategorie považovali za provizorní a průběžně je s každým dalším analyzovaným esejem aktualizovali. Je třeba konstatovat, že kategorie vyextrahované z esejů nezahrnují některé významné koncepty a proměnné získané v předchozích sondách, což je patrně dáno specifickým zaměřením esejů na popis oblíbeného učitele, popřípadě jejich nízkým počtem. Neobjevila se tak v esejích téměř vůbec východiska budování autority učitele spjatá s vlivem dalších subjektů edukace. Kromě pohledu autora eseje (bývalého žáka) na jeho vztah k učiteli, téměř chyběl popis širších okolností budování vztahů ve třídě, tj. mezi učitelem a žáky, což je důvodem, proč je jednou z kategorií týkající se interakce ve třídě **individuální přístup učitele** a nikoliv některá obecnější varianta. Dále rovněž chybí popis vlivu **společnosti, dalších učitelů, vedení školy, rodiny** a obecně **kulturně-společenských východisek** (např. mravní hodnoty). Důraz je na osobnost učitele, jeho odbornost, didaktické kompetence, sociální kompetence (komunikační), míru jeho dominance a konkrétní negativní faktory ovlivňující jeho „úspěšnost“. Na druhou stranu právě tyto faktory jsou popsány do detailu, takže nám dávají hlubší vhled do toho, na co se při hodnocení svého učitele specificky, a možná také trochu „sobecky“, zaměřuje žák (viz tabulka č. 6). Barva podkladu

kategorie v tabulce odpovídá barevnému rozlišení, které používáme pro dané jevy při kódování ve všech etapách výzkumu. Ve shrnutí kapitoly o předvýzkumu pak nabízíme upravené klíčové kategorie, které vycházejí ze všech dat získaných v rámci e-learningového kurzu.

Nalezené předběžné kategorie	Popis kategorie	Příklady z esejů
osobnost učitele	Popisuje osobnostní vlastnosti učitele, které byly v esejích spojovány s oblíbenými nebo výraznými učiteli.	Esej č. 3 - "Měl smysl pro humor...když se porušovala pravidla, tak byl jen zklamaný a možná trochu našťvaný, ale nikdy nebyl nepřátelský."
odbornost učitele, jeho rozhled a zájem o předmět	Popisuje odbornou stránku učitele, jeho vášně pro vyučovaný předmět a všeobecný rozhled.	Esej č. 3 - "Měl rozsáhlé znalosti v předmětu, kterému vyučoval." Esej č. 6 - "Milovala svůj předmět a měla velmi široké znalosti jak o estónské, tak o světové literatuře."
didaktické kompetence učitele	Popisuje veškeré znalosti a dovednosti spjaté s výukou daného předmětu, které mu pomáhají s kvalitním zpracováním učiva, přípravou hodiny, jejich dobré strukturace apod.	Esej č. 4 - "Dobře si připravovali hodiny..."; Esej č. 6 - "Nechala texty ožít...Často jsem zjistila, že já i moji spolužáci jí visíme na rtech. Nebylo vidět, že by používala nějaké poznámky nebo přípravy."
individuální přístup učitele	Popisuje, jakým způsobem učitel vyjadřuje svůj zájem o žáky a projevuje individuální přístup k jejich potřebám.	Esej č. 4 - "Neměla jsem ji ráda jen proto, že byla odborník, ale hlavně projevovala zájem o své žáky." Esej č. 6 - "Podněcovala žáky, aby jí řekli, pokud by je cokoliv tížilo."
sociální kompetence učitele	Popisuje vlastnosti a dovednosti učitele, které mu pomáhají při interakci se žáky a řešení případných konfliktů, včetně nekázně. Patří sem i komunikační dovednosti.	Esej č. 1 - "Pokud někdo vyrušoval, tak k němu přistoupil a v klidu se zeptal, jestli by to projednávané téma nebyla zajímavé pro všechny."; Esej č. 6 - "I když to neměla lehké, tak byla vždy slušná a přátelská."; Esej č. 6 - "Měla dobré sociální a komunikační dovednosti."
dominance učitele	Popisuje, jak dalece může být oblíbený učitel dominantní.	Esej č. 4 - "Vždy držela oštěž pevně v ruce, aniž by nás jakkoliv ponižovala."; Esej č. 6 - "Byla to starší dáma, velmi přísná, která nestrpěla žádné vyrušování na svých hodinách, ale nebyla tyran...byla náročná, ale měla o žáky zájem."
faktory negativně ovlivňující oblibu učitele	V této kategorii jsou pojmy, které vyjadřují vlastnosti, chování a jednání, které negativně ovlivňují oblibu učitele.	Esej č. 1 - "Někteří učitelé se zajímali jen o ty dobré studenty." Esej č. 3 - "Metody, které používal, se hodily spíše pro práci se staršími studenty."; Esej č. 6 - "Měla jsem to štěstí, že na škole byl jen jeden opravdu nepříjemný učitel."

Tabulka č. 6 – Příklady srovnání rozsahu dimenzí u vlastností

Nejčastější pojmy, které se v esejích objevily, uvádíme podle námi vymezených předběžných kategorií, přičemž je zároveň dělíme podle stupně školy.

Oblíbený učitel pro studenty učitelství v 6 až 11 letech měl následující **osobnostní vlastnosti**: laskavý, všímavý, naslouchající, otevřený, trpělivý, se smyslem pro humor. Takový učitel měl **individuální přístup** projevující se oddaným zájmem o jednotlivé žáky a jejich všestranný rozvoj, dále skvělé **sociální kompetence** uplatňované ve shodě s věkem a úrovní žáků, **řídil** rozhodně a spravedlivě vyučování a znal dobře svůj předmět, tj. byl **odborníkem**. V jednom

případě byl popisován učitel-muž, který nebyl v době školní docházky respondentky oblíben, jelikož byl velmi přísný, nicméně i on projevoval zájem o své žáky. Stal se zpětně autoritou až v dospělosti respondentky. Ostatní byly ženy.

Nejčastější vyjádření o oblíbeném učiteli ve věku 12 až 15 let se týkala jeho **osobnosti**, konkrétně pak takový učitel měl smysl pro humor, byl přirozený, klidný, sebevědomý a náročný. Oblíbený učitel v tomto věku nejčastěji **projevoval zájem** o jednotlivé své žáky. Z hlediska **didaktických kompetencí** byl vynalézavý, kreativní, flexibilní. Motivoval žáky svým **nadšením pro obor**, ve kterém exceloval a měl také široký všeobecný rozhled. Při **řízení třídy** nikdy nepoužíval výhrůžky ani urážky. Z hlediska **sociálních kompetencí** uměl povzbudit, měl skvělé komunikační dovednosti. Ve třech případech pak učitelé podle vyjádření dotazovaných přímo žili pro své žáky, práci a vyučovaný předmět, což bylo pro žáky přitažlivé až „nakažlivé“. Mělo to na respondenty vliv do té míry, že se sami rozhodli stát se učiteli a ve dvou případech studují i stejný obor. V jednom případě to byl obor, který respondent před nástupem konkrétního učitele na školu ani neměl rád. Je to zajímavá shoda, že se tyto zásadní vzory objevily na stejném stupni téměř u poloviny respondentů.

Ve věku 15 až 18 let byl pro dotázané oblíbeným učitel, k jehož **osobnostním vlastnostem** patřilo sebevědomí, optimismus, aktivnost, pozitivita, náročnost, klid a trpělivost. I zde byl nejčastěji zdůrazňován **upřímný zájem** učitele o žáky, učitel byl nápomocný, doslova „bojoval s pubertou oddaností ke svým žákům“. Z hlediska **řízení třídy** byl schopen efektivně řešit nekázeň klidným a rázným přístupem, nikdy nevyžadoval bezpodmínečnou poslušnost, podporoval diskuzi a svobodné vyjadřování názorů. Měl výjimečné **sociální kompetence**, kam patřily i skvělé komunikační dovednosti a vzorové morální chování. Pokud jde o **didaktické kompetence**, tak si připravoval zajímavé hodiny a byl kreativní. Za všech okolností ve svém jednání a chování konzistentní. Jeho **znalosti předmětu**, kterému učil, byly rozsáhlé.

Pro studenty vysoké školy, kterými i naši respondenti ještě jsou, je pak nejdůležitější, aby byl co do **osobnostních vlastností** přednášející přátelský, otevřený, liberální, sebejistý, pozitivní, společenský a milý. Dále je nejčastěji vyzdvihována jeho **odbornost**, kam patří hloubka znalostí, oddanost oboru a všestrannost, a to nejen v oboru samotném, ale také v jeho **výuce**, ve které používal názorné pomůcky a dobře připravené aktivity, byl důsledný, dával co největší prostor studentům pro diskuzi a podporoval jejich vlastní názor. Ze **sociálních kompetencí** dotázaní nejčastěji skloňovali srozumitelnost jeho vyjadřování, starost o

jednotlivé studenty a přístupnost. Hovořili o něm jako o respektovaném vědci se srdcem na dlani, který je vzorem morálky.

Po dokončení otevřeného kódování jsme při analýze esejů použili axiální kódování k novému uspořádání údajů prostřednictvím vytváření spojení mezi nalezenými kategoriemi a subkategoriemi. Použili jsme kódovací paradigma podle Strausse a Corbinové (1999, s. 70), které zahrnuje následující kategorie: příčinné podmínky, jev, kontext, intervenující podmínky, strategie jednání a interakce a následky. V podstatě od samého začátku otevřeného kódování jsme se neustále pohybovali mezi těmito dvěma typy kódování, jelikož hledání vztahů mezi pojmy a kategoriemi mají obě techniky společné. Je, který jsme zkoumali vzhledem k zaměření eseje, byla v této fázi oblíbenost bývalého učitele u studentů učitelství. Výsledky interpretace dat skrze axiální kódování jsou uvedeny níže, v tabulce č. 7.

Interpretace dat - Axiální kódování	
<b>Příčinné podmínky</b>	Povinná školní docházka, zájem žáků o školu a předmět, kompetence učitele, přístup učitele k žákům a k zaměstnání
<b>JEV</b>	Oblíbenost bývalého učitele u studentů učitelství.
<b>Kontext</b>	Stupeň školy, úroveň zájmu o předmět, míra odbornosti a didaktických dovedností učitele, míra individuálního přístupu učitele k žákům, úroveň sociálních kompetencí učitele, osobnostní vlastnosti a jejich projevy, míra důslednosti a flexibility učitele, úroveň dominance.
<b>Intervenující podmínky</b>	Mládí učitele, dosavadní zkušenosti z praxe, nezájem žáků o předmět, nekázeň, nedostatečná odbornost, špatné zpracování a podání učiva, nedostatečné didaktické kompetence, nestabilita/porucha osobnosti, nezájem o žáky, špatné komunikační dovednosti, vyhoření učitele.
<b>Strategie jednání a interakce</b>	Sebevzdělávání učitele, projevování upřímného zájmu učitele o předmět a žáky, přístup učitele v souladu s věkem, dosaženou úrovní a zájmy žáka, odpovídající náročnost, důslednost a sebejistota, morální jednání za všech okolností, zapojování humoru, pozornost učitele k dění ve třídě během výuky, zajímavé podání učiva, aktivní snaha o prevenci a řešení konfliktů, pružnost učitele, demokratický nebo dominantní přístup, avšak vždy doplněné o zájem o předmět a žáka.
<b>Následky</b>	Budování a uplatňování neformální autority, která se projevuje zájmem žáků o předmět (vnitřní motivace), nízkou mírou jejich nekázně, učitel se stává oblíbeným či dokonce vzorem pro žáky.

Tabulka č. 7 – Axiální kódování dat v esejích

Z analýzy esejů kromě uvedených předběžných kategorií vyplynula i jedna zásadní proměnná, která se výrazně projevila v průběhu axiálního kódování, a sice výrazný vliv stupně školy, na které učitel působí, na východiska jeho „úspěšnosti“ potažmo budování autority. Na tento zásadní faktor jsme se pak dále zaměřili i v samotném výzkumu.

### 5.1.5 Focus group

Metoda focus group byla použita v druhé polovině e-learningového kurzu, tj. po té, co jeho účastníci absolvovali všechny předchozí výzkumné sondy, včetně vyplnění původního dotazníku QTI. Jednalo se o logické vyústění celého předvýzkumu. Cílem použití této metody bylo za využití analyzovaných dat z předchozích kvalitativních sond vyvolat diskuzi na téma zdroje autority učitele a získat tak další data a základ pro následnou společnou úpravu položek dotazníku QTI pro potřeby kvantitativního výzkumu interakčních stylů učitele se zaměřením na budování jeho autority. Focus group proběhl ve výukovém systému Moodle za využití zásuvného modulu pro synchronní komunikaci „BigBlueButton“, který obsahuje několik interaktivních nástrojů použitelných v reálném čase, včetně video a audio komunikace, virtuální tabule (tj. prezentace s možností zásahů všech účastníků), chat a možností nahrávání (viz příloha č. 12). Focus group byl veden v anglickém jazyce.

Focus group se kromě moderátora (PhDr. Jaroslava Šarocha) zúčastnily čtyři další subjekty - dvě studentky učitelství z Estonska a dvě z Finska, které byly pro potřeby transkripce označeny jako Est1, Est2, Fin1, Fin2. V samotném úvodu byly nejdříve všechny účastnice seznámeny s tím, že bude setkání nahráváno a byly požádány o svolení s tím, aby byla nahrávka použita v rámci našeho výzkumu, s čímž všechny vyjádřily souhlas. Celé online setkání trvalo 151 minut a bylo předem naplánováno a strukturováno. Diskuzi řídil moderátor, který zajistit, aby nedošlo k odklonu od nosného tématu, kterým byla autorita učitele, respektive její pojetí studenty učitelství.

Focus group byl rozdělen na dvě části, z nichž první trvala 81 minut a druhá 69 minut. Diskuze byla iniciována úvodními a průběžnými otázkami moderátora, týkajícími se výsledků analýzy dosavadních dat sebraných za použití kvalitativních metod: slovní asociace, nedokončené věty, myšlenkové mapy a eseje. Druhá část se týkala společné adaptace dotazníku QTI a vycházela z konceptů a kategorií vzešlých z dosavadního předvýzkumu, které byly předem připraveny moderátorem a upraveny v návaznosti na výsledky diskuze v první části focus group. Účastníci měli rovněž za úkol před začátkem focus group vyplnit dotazník QTI ve verzi od Gavory, Mareše a den Broka (2003) a následně navrhnout úpravy, změny nebo nové položky, které by lépe odpovídaly zaměření upraveného dotazníku na zjišťování východisek autority učitele. Tyto návrhy pak byly dány předem k dispozici ostatním účastníkům focus group v prostředí LMS Moodle.

První část měla následující strukturaci a délku, která se příliš nelišila od plánované:

1. Slovní asociace – 23 minut
2. Nedokončené věty – 18 minut
3. Myšlenkové mapy – 11 minut
4. Eseje – 29 minut

Druhá část, zaměřená na adaptaci dotazníku QTI, byla naplánována následovně:

1. Diskuze vycházející z první části focus group zaměřená na jevy spjaté s autoritou učitele, které nejsou dostatečně zastoupené položkami v dotazníku QTI - 15 minut
2. Projednání všech návrhů na změny a doplnění položek se zaměřením na jejich adekvátnost (významovou, logickou) vzhledem k sektorům, které by měly zastupovat, včetně korelace s původními položkami – 45 minut
3. Debata o možné mnohoznačnosti nových a upravených položek upraveného dotazníku QTI a o potenciálních jazykových problémech při jeho administraci - 9 minut

Po skončení focus group bylo provedeno otevřené kódování jeho přepisu (viz příloha č. 13). Vyjádřené koncepty a kategorie se v mnohém shodovali s eseji a naší předběžnou kategorizací, nicméně kategorizovaných pojmů bylo možné nalézt v případě focus group více. Potvrdil se předpoklad, že poskytnutí prostoru účastníkům kurzu povede mezi nimi k plodné diskusi zahrnující sdílení a porovnávání vlastních zkušeností a poznatků získaných účastí na kurzu a studiem problematiky autority učitele. Ve svém důsledku se pak focus group stal dalším z bohatých zdrojů dat k bližšímu určení základních proměnných pro potřeby výzkumu.

Nejdiskutovanějšími kategoriemi ve focus group byly: vyvážení a uplatňování **různých druhů autority, osobnostní vlastnosti učitele** (důslednost, sebedůvěra, agresivita, smysl pro humor), **interakce a vztahy mezi učitelem a žákem** (důvěra, nadřizování, jazyk jako bariéra), **řízení třídy** (míra dominance, strategie řízení, odměny a tresty), **status a role učitele a žáků, sociální kompetence** (včetně **komunikačních**), **odborné kompetence a zaujetí pro předmět** (zaujmout svým zájmem i žáky), **vnější faktory** (rodina, škola, vývoj vědy a technologie, závislost na technologiích, kultura, subkultura), **škola a vztahy mezi učiteli** (diverzita, nebezpečí konfliktu ve sboru způsobené jiným přístupem k žákům a učivu, než je školní „průměr“), **morálka, didaktické kompetence učitele** (zajímavé metody, strategie), **žák** (motivace, nebezpečí submitivity), **dilemata** (být liberální nebo autoritativní, přístupný nebo odtažitý), **kurikulární dokumenty** (možnosti a omezení).

Z mnoha vyjádření je možné jako příklad vybrat následující (jedná se o překlady z angličtiny):

Uplatňování různých druhů autority: Est1 – „Člověk nemůže být učitelem bez formální autority, to je tak nějak součástí povolání.“; Est1 – „Já myslím, že učitel potřebuje všechny druhy autority – učitel musí plnit roli, znát obor, umět učit a být i morální autoritou.“; Est1 – „Záleží zcela na učiteli, zda jsou jeho vztahy se žáky a autorita ohrožena. Možná na úplném začátku je to pravda, když jde dítě do školy, tak ví, že učitel má autoritu, tradiční autoritu, pak si učitel začne budovat autority jinými cestami. A pak může dosáhnout této, co já vím, parity. Je to jen na něm, pokud o autority přichází.“; Est1 – „Učitel by měl žáky motivovat k tomu, aby se svobodně vyjadřovali, podporovat častou diskuzi, aby se předešlo submitivitě.“

Osobnost učitele: Est2 – „Učitel musí být optimista.“; Fin1 – „Společenský a lidský.“

Vztahy mezi učitelem a žáky: Est1 – „Děti nedělají to, co po nich člověk chce, pokud si nezíská jejich důvěru.“; Est1 – „Dnešní fakulty učí studenty učitelství to, jak se mají dělit o autoritu a jak se děti musí bavit. Já myslím, že nejjednodušší je, aby učitel, který pracuje s dětmi, měl o ně zájem. Zajímal se o jejich osobnost, zájmy, o to, jak se sami učí ... měli by dělat to, co vychází ze života dětí, ne z knih.“; Fin2 – „Ano, musí se plnit sliby, nikdy se nelže. Jakmile jednou člověk zalže, tak ztratí během chvilky veškerou autoritu, kterou měl. Samozřejmě, takhle se nebuduje důvěra.“

Řízení třídy: Est2 – „Stejná pravidla musí platit pro všechny.“

Společenská východiska: Est2 – „Není žádná skutečná sdílená morálka, je to nestálé. Možná před několika staletími během raného křesťanství. Dnes si každý myslí, že je to on, kdo nejlépe ví, co je správné a co špatné.“; Est1 – „Také jsem přemýšlela o tom, že vlastně žádná společná morálka není, je jich celá řada, mnohem větší diverzita panuje ve společnosti.“; Est1 – „Je to o respektování názorů jiných lidí a jejich morálky, pokud tedy nedochází k násilí nebo ... nemají...pokud jejich názory nemají negativní vliv.“

Rodina: Est1 – „Může být rozdíl mezi tím, jak se žákem mluví v rodině, a jak se musí vyjadřovat ve škole. Nemusí jít o nějakou zvláštní kulturu...nejde vždy o národnosti.“

Škola a vztahy mezi učiteli: Fin1 – „Učitel je tvůrčí a ostatní učitelé nejsou. Kreativita a dobré vztahy s žáky nejsou vítané. Vytváření vlastních pravidel ve třídě má negativní odezvu od některých kolegů. Například pokud je učitel v tradiční škole a má liberální přístup, tak ho

*mohou ostrakizovat.“; Fin1 – „Myslím, že je to o škole, protože jsou ty volné školy, nepamatují si přesně název, kde je liberální přístup základem a autorita se těžko buduje.“*

Didaktické kompetence učitele: Est1 – *„Metody musejí být pro studenty zajímavé, aby mohl učitel pomalu získávat respekt.“*

Žák a informační společnost: Est1 – *„Žáci jsou dnes závislí na mobilních telefonech, jsou takovou subkulturou. Nečtou a žijí v jiném světě.“; Fin1 – „V našich školách používáme hodně Facebook a další sociální sítě a média, myslím, že na 2. stupni je možné je efektivně používat.“*

Dilemata: Est2 – *„Najít střední cestu, nebyt příliš přísný, ani málo přísný.“*

Jedno vyjádření je obzvláště závažné, protože může naznačovat neuvědomění si důležitosti jedné z klíčových vlastností učitele pro budování jeho autority, a sice důslednosti a pevnosti zásad: Est2 – *„Divím se, že by to, že někoho nepotrestám, mohl vést ke vzpouře mezi dětmi.“* Jednalo se o diskuzi týkající se dodržování pravidel, která si učitel po dohodě se žáky ihned v úvodu práce se třídou nastaví. Téměř okamžitě následovala reakce jiné účastnice: Fin1 – *„Nejhorší je, když žáci vidí, že jsou za stejných okolností někteří z nich trestáni a jiní ne.“*

Focus group splnil naše očekávání. Podařilo se nám rozvinout diskuzi k otázce budování a uplatňování autority z nejrůznějších úhlů pohledu, které vycházely z výsledků všech kvalitativních metod, jež focus group předcházely. Kódování přineslo mnoho konceptů ke stávajícím kategoriím a nové pohledy na jejich vztahy. Výsledky focus group v podobě upravených položek dotazníku QTI jsou uvedeny v kapitole 4.5.1.1.

### **5.1.6 Závěry předvýzkumu**

Předvýzkum nám poskytl možnost ověřit si vhodnost navržených technik sběru dat a na základě jejich analýzy na úrovni otevřeného, axiálního a prvních kroků selektivního kódování nám pomohl dosáhnout prvotní kategorizace pojmů a nalezení jejich vztahů. Poprvé jsme se tak na základě získaných dat pokusili o vymezení kostry příběhu a vytvoření jeho struktury, která je základním kamenem zakotvené teorie a bude nadále aktualizována v průběhu celého výzkumu. V předvýzkumu byly použity čtyři kvalitativní metody výzkumu. Naším záměrem bylo, aby na sebe logicky navazovaly, tj. aby z analyzovaných výsledků jedné sondy přirozeně vycházela sonda následující. Nejdříve byli respondenti požádáni o uvedení asociací s pojmy autorita a autorita učitele, po čemž měli prostřednictvím nedokončených vět rozvést



své názory na autoritu, autoritu učitele, dilemata s ní spojená, problematiku budování autority, pozitivní a negativní důsledky jejího uplatňování učitelem, popsat vnější vlivy, které autoritu posilují nebo oslabují. Kromě toho se dále vyjadřovali k tomu, podle čeho učitel pozná, že má u žáků autoritu, a proč ji vlastně chce mít. V neposlední řadě měli dotazovaní dokončit věty týkající se vlastností, které přispívají k budování autority, a které ji naopak mohou oslabit. Další použitou technikou byla myšlenková mapa, jejímž výchozím pojmem byla autorita učitele. Mapa měla odhalit, jakou důležitost přikládají studenti učitelství nejčastějším konceptům spojovaným s tímto fenoménem a jakým způsobem je dávají do vzájemných vztahů. Po té měli respondenti napsat esej o svých oblíbených učitelích ve čtyřech věkových obdobích. Předvýzkum vyústil realizací focus group, v rámci které se respondenti mohli v moderované diskuzi vyjádřit k výsledkům všech dosavadních výzkumných sond a ve vzájemné spolupráci upravili dotazník QTI, aby jeho položky lépe odpovídaly zaměření výzkumu na problematiku autority učitele.

Na základě výsledků předvýzkumu jsme se rozhodli pro potřeby první etapy výzkumu využít metodu slovních asociací, metodu nedokončených vět, analýzu esejů a upravený dotazník QTI. Výběr byl motivován tím, že v rámci předvýzkumu se první tři kvalitativní metody ukázaly být nejefektivnějšími zdroji dat souvisejících nejvíce s cílem našeho výzkumu. V rámci jednotlivých položek došlo pouze k jedné úpravě. V rámci techniky nedokončených vět byla odebrána jedna položka „Učitelé chtějí být pro žáky autoritou, aby...“ se třemi stejnými větami, kterou dotazovaní v předvýzkumu zaměňovali za „Učitelé chtějí mít u žáků autoritu, aby...“, protože na ně většinou odpovídali stejně (viz příloha č. 3). K žádným dalším změnám nedošlo.

#### **5.1.6.1 Úprava kategorizace konceptů**

Na základě výsledků analýzy dat ze všech uvedených kvalitativních sond jsme upravili tabulku s předběžnými kategoriemi, kterou jsme použili při prvotním budování kostry a struktury příběhu (viz tabulka č. 8). Nově upravené kategorie jsme pak aplikovali při opětovném kódování již získaných dat, abychom ověřili jejich adekvátnost.

Upravené předběžné kategorie	Popis kategorie
osobnost učitele	Popisuje veškeré osobnostní vlastnosti učitele, které ovlivňují budování jeho vztahu se žáky, potažmo jeho autoritu.
odbornost učitele, zájem o předmět a rozhled	Popisuje dosaženou úroveň osvojení oboru, kterému učitel vyučuje, jeho zájem o vyučovaný předmět a všeobecný rozhled.
didaktické kompetence učitele	Popisuje aplikaci didaktických kompetencí učitelem v předmětu, kterému vyučuje. Patří sem úroveň zpracování učiva, míra důslednosti a příprava.
vztahy mezi učitelem a žákem/žáky	Popisuje vztahy mezi učitelem a žákem, které se projevují jejich vzájemnými interakčními akty, respektive jsou jimi zpětně ovlivňovány. Patří sem i úroveň zájmu učitele o žáka, respektive proximita.
sociální a morální kompetence učitele	Popisuje vlastnosti a dovednosti učitele, které mu pomáhají při interakci se žáky. Patří sem komunikační dovednosti a vyjadřovaný morální profil.
interakční styl učitele	Popisuje, jaký interakční styl, respektive druh řízení učitel pro práci se třídou uplatňuje, jaké dovednosti a prostředky k tomu používá.
žák a žáci	Popisuje determinanty spjaté s žákem/žáky, které ovlivňují jeho/jejich interakci s učitelem.
vnější faktory ovlivňující autoritu učitele	Popisuje všechny vnější determinanty, které ovlivňují autoritu učitele, včetně kulturně-sociálních východisek, rodiny, školy.

Tabulka č. 8 – Úprava kategorizace konceptů na závěr předvýzkumu

### 5.1.6.2 Kostra a struktura příběhu

Na základě výsledků předvýzkumu jsme si za kostru příběhu předběžně určili **vztahy mezi učitelem a žáky vycházející z jejich každodenní interakce**. Prvotní struktura příběhu pak může být vyjádřena takto: Studenti učitelství nejčastěji považují autoritu za vztah nadřazenosti a podřazenosti mezi nositelem autority a jejím příjemcem, který je společensky podmíněn, respektive je závislý na osobnostních vlastnostech a množině znalostí a dovedností, kterých osoba s autoritou v určité oblasti dosahuje. Autoritu učitele pak nazývají **vztahem** mezi učitelem a žákem nebo žáky, který primárně vychází z jejich společenských **rolí**, avšak na rozdíl od autority v mnoha jiných oblastech lidské činnosti je tento vztah podmíněn jeho postupným **posunem** z roviny čistě **statutární** (*formální autorita učitele a role žáka*) do roviny **hlubší provázanosti interakcí** mezi jeho subjekty (*vzájemná znalost subjektů, potvrzení vědomostí a dovedností učitele, individuální zájem o žáky ze strany učitele, míra a kvalita interakce mezi nimi, vybudování vzájemné důvěry* apod.). Autoritu studenti učitelství považují za **nástroj učitele** k dosažení cílů vzdělávání a výchovy. K nejčastějším **dilematům** budování a uplatňování autority studenti učitelství řadí **úroveň dominance** učitele (*liberální kontra autoritativní styl, respektive symetrie kontra asymetrie*), jeho **proximitu** (*blízkost kontra odtazitost*), upřednostňování **některého z druhů autority** (*lpění na statusu, nebo*

naopak snaha o jeho postupné nahrazení vzájemnou důvěrou a kooperací založených na odbornosti, osobnostních vlastnostech, kompetencích, upřímném zájmu o žáky a dohodnutých pravidlech), **zohlednění diverzity** třídního kolektivu (*individuální přístup kontra chování ke všem stejně*) a podlehnutí či odolání **vlivu společnosti** (*co chce společnost a co si učitel myslí, že je dobré pro žáky*). Budování autority učitele je podle jejich názoru podmíněno mnoha **faktory**, které ji mohou **posílit** nebo **oslabit**. Obecně je možné je v obou rovinách rozdělit na faktory **vnější** a **vnitřní**, přičemž zvláštní kategorii ležící na pomezí jsou **žáci** a specifika **interakcí mezi učitelem a žákem nebo žáky**. Vnitřní faktory, které podle studentů učitelství autoritu nejčastěji posilují, jsou **vlastnosti učitele** (*důslednost, optimismus, smysl pro humor, charisma*), *upřímnost, sebevědomí, upřímnost, otevřenost, společenskost, aktivnost, trpělivost, ochota, konzistence*), dále jeho **odborné kompetence** (*rozumět předmětu a být pro něj zapálený, aby pro něj „zahořeli“ i žáci, mít široký rozhled; další sebevzdělávání*), **didaktické kompetence** (*připravenost k výuce; přehledná strukturace hodiny; kreativita a vynalézavost; umění učivo zajímavých způsobem podat v souladu s věkem a úrovní žáků; flexibilita; odpovídající náročnost*), **sociální kompetence** (*dobrá dikce a obecně komunikační dovednosti; společenské hodnoty a jejich dodržování; komunikace v souladu s věkem a úrovní žáků; vzorové morální chování; příjemné vystupování; srozumitelnost projevu*), **interakční styl učitele** (*individuální přístup k žákům a upřímný zájem o ně; kooperativní výuka; rozhodné a sebevědomé řízení výuky; zachování tajemství, pokud o to žáci požádají; respekt vůči žákům; důsledné prosazování pravidel; rychlé řešení případných kázeňských problémů ze strany učitele; nepoužívání výhrůžek a urážek; nevyžadování bezpodmínečné poslušnosti; konzistence*). V případě **žáka** si studenti učitelství nejčastěji spojují úspěšné budování autority s takovými souvisejícími koncepty jako *přijetí hierarchie a statusu učitele žákem, jeho sebekontrola, zájem o předmět, vyspělost, dosavadní dobrá úroveň jeho znalostí a dovedností, motivace v bezpečném prostředí, ve kterém může žák dosáhnout úspěchu*. Pokud jde o **interakce mezi učitelem a žákem** nebo žáky, popřípadě žáky mezi sebou, tak zde studenti učitelství zvláště **efektivní řízení třídy** (*důsledné dodržování pravidel oběma stranami; vzájemný respekt; důsledné řešení nekázně*), **klima třídy** (*vybudování vhodného prostředí na učení, pozitivní vztahy mezi žáky, zajištění kázně, bezpečí*). Efektivní řízení třídy a dobré klima jsou zároveň hlavními faktory **motivace** učitelů k tomu se autoritou stát, kam ještě patří možnost stát se pro žáky **vzorem** (*příkladným chováním a jednáním*). Za nejsilnější pozitivní vnější faktory jsou považováni **rodiče** v případě, že podporují učitele a školu, dobré **sociální klima školy** (*kompetentní školní psycholog, asistenti pedagoga, dobrá spolupráce mezi pedagogy, podmínky pro práci učitele*), včetně dalších **kulturně-sociálních východisek**

*(prestiž zaměstnání, společenské hodnoty a tradice, kultura, náboženství, pojetí autority ve společnosti), média podporující pozitivní obraz školy a učitelů, včetně zapojení výsledků současného vývoje vědy a techniky (promyšlené použití sociálních sítí k dalšímu kontaktu se žáky a ve výuce).* Kategorie, jež autoritu oslabují, jsou pak totožné s těmi, které ji posilují, avšak vyznačují se opačně zaměřenými koncepty, které je tvoří.

## **5.2 Výzkum východisek autority učitele pohledem studentů učitelství a jeho výsledky**

Jak jsme již uvedli v kapitole 4.3, náš výzkum sestává ze dvou etap. V první fázi první etapy byl použit upravený dotazník QTI ve skupině 20 finských a 22 estonských studentů učitelství, který administrovaly účastnice mezinárodního e-learningového kurzu SoNetTe ještě před jeho skončením. Následně proběhl kvalitativní výzkum za použití metody slovních asociací, nedokončených vět a esejů ve skupině 24 českých studentů, kteří posléze vyplnili stejný dotazník QTI v jeho české jazykové mutaci. Ve druhé etapě proběhl nejdříve kvalitativní výzkum mezi 174 českými studenty bakalářského studijního programu Specializace v pedagogice, který zahrnoval již pouze slovní asociace a nedokončené věty. Jeho cílem bylo potvrdit výsledky první etapy na širším vzorku a porovnat možné rozdíly v odpovědích mezi studenty navazujícího magisterského a bakalářského programu. I v tomto případě byli respondenti nakonec požádáni o vyplnění námi upraveného dotazníku QTI.

Rozhodli jsme se tuto kapitolu z důvodu přehlednosti a logické posloupnosti dále dělit na první a druhou etapu kvalitativního výzkumu (5.2.1 a 5.2.2) a kvantitativní výzkum prostřednictvím dotazníku QTI (5.2.3). Toto rozdělení neodpovídá chronologicky sběru dat, nicméně se shoduje pořadím, ve kterém jsme konkrétní data získaná jednotlivými metodami vyhodnocovali – tj. nejdříve jsme provedli analýzu kvalitativního výzkumu v první etapě, poté ve druhé etapě a nakonec jsme vyhodnotili a porovnali výsledky získané administrací dotazníků QTI v jednotlivých výzkumných vzorcích (finští studenti učitelství v následném magisterském studiu, estonští studenti učitelství v následném magisterském studiu, čeští studenti učitelství v kombinovaném následném magisterském studiu a nakonec čeští studenti v bakalářském studijním programu Specializace v pedagogice). Na základě výsledků analýz a srovnání za použití otevřeného, axiálního a selektivního kódování jsme v každé etapě upravovali znění zakotvené teorie a postupně budovali její model. Celé znění upravené zakotvené teorie a jejích grafických modelů je pak uvedeno v závěrech disertace, respektive v příloze č. 18.

## 5.2.1 První etapa kvalitativního výzkumu

První etapy kvalitativního výzkumu se zúčastnilo 24 studentů následného magisterského studia v kombinované formě, z nichž bylo 18 žen a 6 mužů. Průměrný věk respondentů je 31 let. Jedná se převážně o studenty speciální pedagogiky, biologie, matematiky a informačních technologií, z nichž většina již má za sebou několikaletou učitelskou praxi. Etapa sestává ze tří technik sběru dat, které byly vybrány na základě závěrů předvýzkumu, kam patří slovní asociace, nedokončené věty a eseje. Je třeba předeslat, že výsledky kvalitativních výzkumných sond neukázaly žádné významné rozdíly v odpovědích mezi ženami a muži.

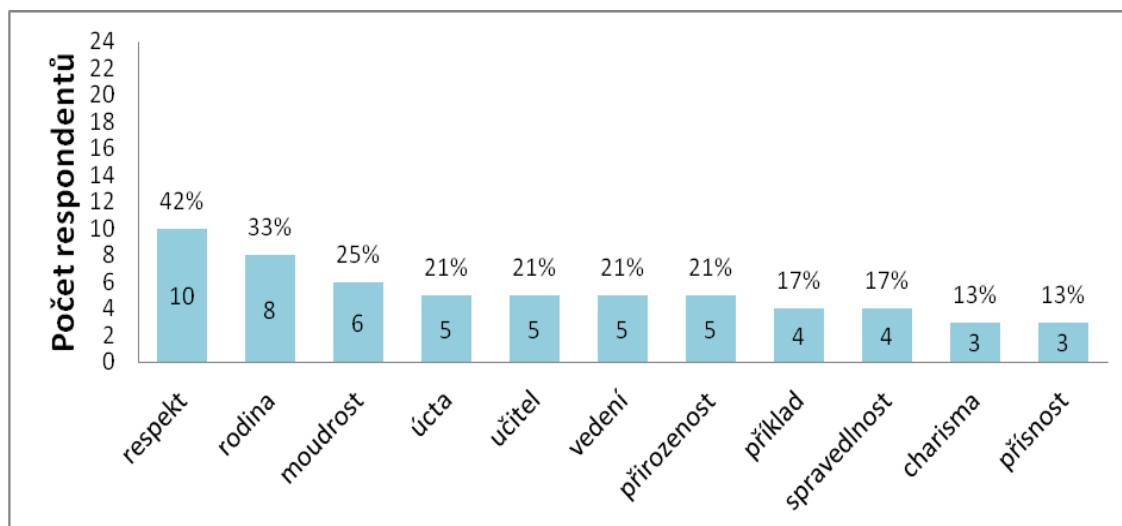
### 5.2.1.1 Výsledky slovních asociací

Stejně jako v případě předvýzkumu byl i v první etapě výzkumu test slovních asociací první ze série kvalitativních výzkumných sond. Naším cílem bylo zjistit, co si pod pojmem **autorita** představují studenti kombinovaného navazujícího magisterského studia PedF UK, z nichž mnozí již mají zkušenost s výukou, někteří pak dokonce dlouholetou. Našimi respondenty v této fázi výzkumu byli účastníci kurzu „Autorita ve výchově“, kteří vyplnili své asociace v samotném úvodu kurzu, kdy nebyli ještě nijak ovlivněni jeho obsahem (viz příloha č. 1).

#### **Autorita**

Zadání prvního testu znělo „*Jaké asociace Vás napadnou ke slovu autorita? Máte 30 vteřin na pět vyjádření.*“

Slovo autorita vyvolalo u 24 respondentů celkem 54 různých asociací, což je srovnatelné s předvýzkumem a ukazuje to na nejednotnost v chápání tohoto fenoménu. Nejčastější asociace jsou znázorněny v grafu č. 1 níže, který ukazuje, u kolika z 24 studentů učitelství se daný výraz objevil jako asociace.



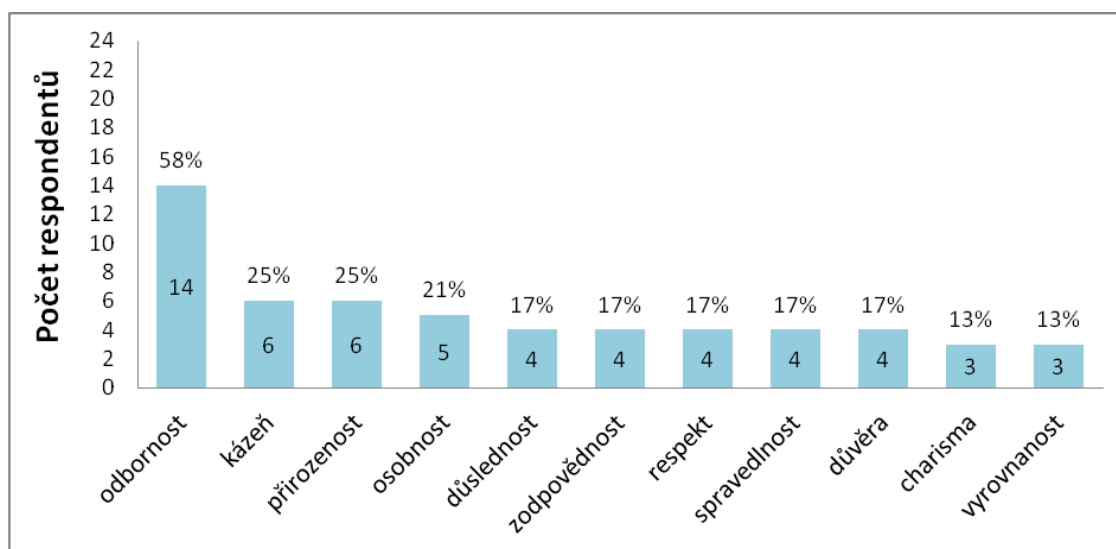
Graf č. 1 – Nejčastější slovní asociace studentů učitelství k pojmu autorita (navazující magisterský program)

Nejčastějšími asociacemi byly **respekt**, **rodina** jako tradiční společenská „instituce“ založená na autoritě a **moudrost** zahrnující znalost a zkušenost. Dále to byla **úcta**, kterou odlišujeme od respektu, jelikož se podle našeho názoru liší významové odstíny těchto slov, a není tedy možné tyto výrazy zcela směšovat - v případě respektu se jedná i o možné silné konotace se strachem, kdežto úcta má vazbu na vážnost a uznání. Následuje výraz **učitel**, jehož použití může být ovlivněno vazbou respondentů na vzdělávání. Figurují zde i slova jako **vedení**, **příslost**, **vůdce** a **spravedlnost**, což jsou výrazy vyjadřující **asymetrický** vztah, respektive vykonávání nadřazené společenské role v souladu se společenským územ. Ostatní vyjádření jsme se pokusili podle jejich společných znaků kategorizovat, čímž se nám podařilo vymezit čtyři okruhy – **osobnostní kvality nositele** („osobnost“, „přirozenost“, „příslost“, „přesvědčivost“, „laskavost“ apod.), **společenská podmíněnost** („úřad“, „policie“, „lékař“, „role“), **odborná a sociální kompetence** („schopnost“, „vystupování“, „postoj“), **edukace** („výchova“), **zdroje autority** („pravidla“, „trest a odměna“, „vystupování“, „dospělý“, „stáří“ apod.), **moc** („síla“) **charisma** („vnitřní síla“, „energie“, „vystupování“), **vztah** („tým“, „partnerství“, „přátelství“, „vztahy“), **projevy přijetí autority** („poslušnost“, „následování“, „zákaz“), další výrazy odkývají **negativní konotace**, které u některých respondentů autorita vyvolává („strach“, „odpor“, „totalita“, „konflikt“, „rebelie“). Uvědomujeme si však, že tato kategorizace není jedinou možnou, jelikož jsou výrazné významové přesahy některých pojmů.

## Autorita učitele

Zadání ke druhému testu slovních asociací znělo: *Jaké asociace Vás napadnou ke spojení autorita učitele? Máte 30 vteřin na pět vyjádření.*

Ke slovnímu spojení autorita učitele uvedlo 24 respondentů celkem 53 vyjádření. Podle očekávání vedlo použití této kolokace ke konkretizaci asociací a jejich zaměření na výchovu a vzdělávání (viz graf č. 2).



Graf č. 2 – Nejčastější slovní asociace studentů učitelství k pojmu autorita učitele (navazující magisterský program)

Stejně jako v předvýzkumu byla nejčastější asociací **odbornost** učitele, dále **kázeň** a **přirozenost** ve smyslu přirozená autorita. **Osobnost** jako soustavu vlastností jsme uvedli samostatně, nicméně když jsme nejrůznější rysy osobnosti ovlivňující autoritu učitele, které uvedli respondenti, poté spojili do společné kategorie **osobnostní vlastnosti** (např. „laskavost“, „přísnost“, „ochota“, „upřímnost“, „vstřícnost“, „humor“, „citlivost“), došli jsme k počtu 15 různých výrazů. Na rozdíl od asociací s autoritou se v tomto případě objevilo očekávané četné vyjádření **vztahu** mezi učitelem a žáky a **faktorů**, které ho ovlivňují. Tato kategorie byla jednou z nejsilnějších („důvěra“, „uznání“, „spolupráce“, „tolerance“, „kamarád“, „pomoc“, „porozumění“). Respondenti rovněž uvedli v pěti případech **konkrétní jména svých nejoblíbenějších učitelů**, což koresponduje se zadáním jedné z kvalitativních technik – analýzy esejů. Mnoho výrazů se také týkalo nejrůznějších východisek budování autority učitele, včetně **sociálních a didaktických kompetencí a interakčních stylů učitele** („řízení“, „sebereflexe“, „trest“, „důslednost“, „vyjadřovací

*schopnosti*“, „*vzhled*“, „*empatie*“). Dále jsme vyčlenili kategorii autoritu učitele jako **nástroj** ovlivňující proces edukace („*jistota*“, „*učení*“, „*výchova*“, „*kázeň*“, „*poslušnost*“).

Podařilo se nám za využití této výzkumné techniky získat koncepty, které ověřili a aktualizovali předběžné kategorizace, které souvisejí s cíli naší práce a staly se základem pro tvorbu zakotvené teorie. Z těchto důvodů byly slovní asociace použity i v poslední etapě výzkumu k saturaci poznatky.

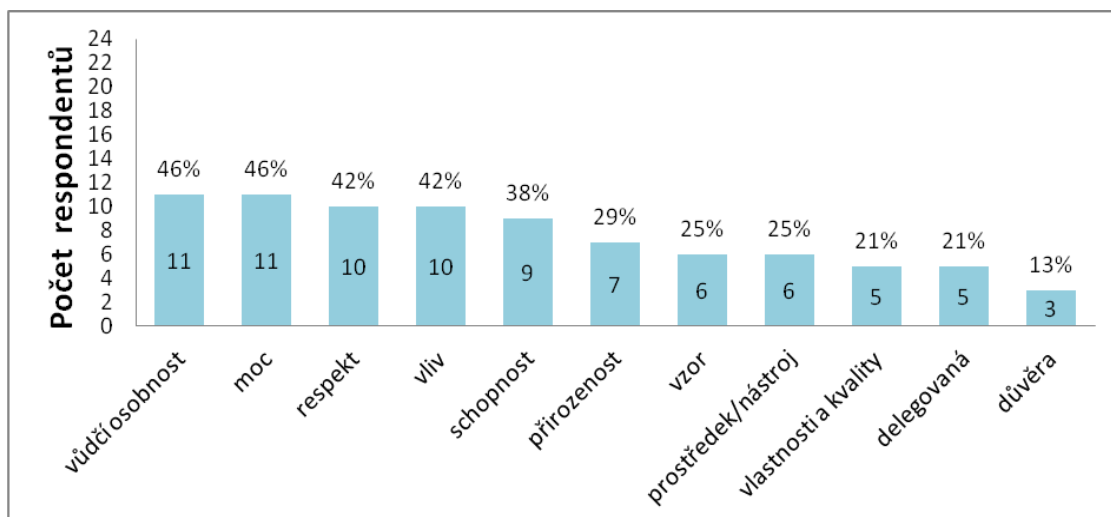
### **5.2.1.2 Výsledky nedokončených vět**

Tato projektivní technika následovala po slovních asociacích v návaznosti na krátkou rozpravu s respondenty ohledně nejčastějších asociací a možných okolnostech jejich výskytu, což odpovídalo podmínkám, za kterých proběhla tato sonda v předvýzkumu. Vybrali jsme tuto techniku, aby nám pomohla dále specifikovat převažující konkrétní postoje respondentů k nejrůznějším faktorům ovlivňujícím autoritu učitele. V této etapě výzkumu jsme zadali celkově 12 položek, každou z položek třikrát. Účastníci kurzu tak měli za úkol dokončit 36 vět. Znění všech položek je k dispozici v příloze č. 3. Vzhledem k počtu a rozmanitosti vyjádření bylo nutné je řadit do relevantních kategorií, k čemuž jsme přistoupili i v předvýzkumu. Zároveň to je jedna z výchozích cest k zakotvení teorie v datech.

#### **Autoritu je možné definovat jako...**

Tato položka navázala na první slovní asociace a měla pomoci specifikovat pojetí pojmu autorita studenti učitelství a potvrdit případně obohatit námi již získané pojmy a kategorizace. Nejčastěji se objevovaly následující kategorie, z nichž většina se objevila i v případě slovních asociací a v nedokončených větách v předvýzkumu (viz graf č. 3).





Graf č. 3 – Nejčastější koncepty uváděné jako dokončení věty „Autoritu je možné definovat jako...“ (navazující magisterský program)

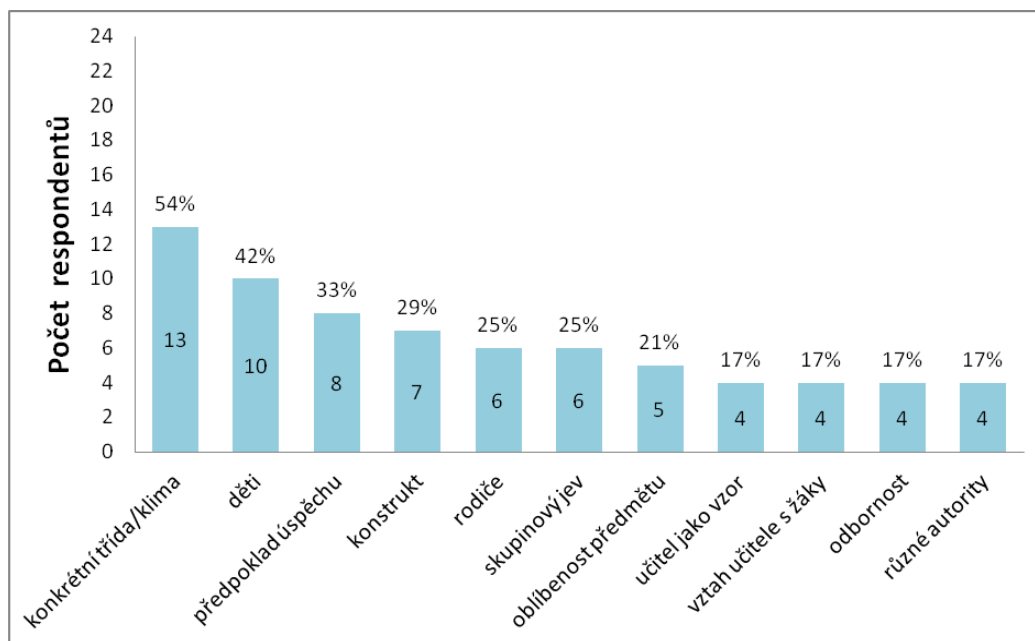
Kromě mnohých společných pojmů, jako například **vedení**, **moc** a **respekt**, které souvisejí s uvědomováním si **vztahu nadřízenosti a podřízenosti**, se v této skupině na rozdíl od předvýzkumu velmi často opakoval výraz **schopnost**, který jsme sice do grafu zařadili, nicméně je důležité doplnit, že se jednalo o velmi rozmanité kolokace s tímto výrazem, jež jsme v některých případech zařadili i do jiných kategorií („*schopnost uvést do života*“, „*schopnost zaujmout*“, „*schopnost dodat slovům váhu*“, „*schopnost ovlivnit druhé*“). Dlouho jsme váhali nad tím, zda nezařadit schopnosti k vlastnostem, nicméně tuto proměnnou nakonec uvádíme jako zvláštní kategorii, jelikož ukazuje, že si mnozí uvědomují, že se jedná o určitý soubor vlastností osobnosti, které mohou být rozvíjeny.

Pokud jde o proměnnou **vliv**, tak k té jsme zařadili i takové koncepty jako „*šance něco změnit*“, „*prosazení svých zájmů*“, „*možnost být vyslyšen*“ a „*schopnost ovlivnit druhé*“.

Z dalších kategorií, které se objevovaly méně, ale byly zastoupeny i v předvýzkumu je možné uvést **charisma** či **odbornost**.

#### **Autorita učitele je velmi specifická, protože...**

Stejně jako v předvýzkumu jsme i u této položky navázali na slovní asociace a snažili jsme se získat konkrétnější představu o tom, v čem studenti učitelství vidí specifičnost autority učitele (viz graf č. 4).



Graf č. 4 – Nejčastější koncepty uváděné jako dokončení věty „Autorita učitele je velmi specifická, protože...“  
(navazující magisterský program)

Respondenti na rozdíl od vzorku v předvýzkumu uváděli nejčastěji takové faktory jako **specifičnost třídy a jejího klimatu** („v každé třídě je jiný soubor žáků“; „učitel pracuje s různorodou skupinou“), dále zdůraznili to, že učitel při budování a uplatňování své autority **pracuje s dětmi**, a že autorita je **předpokladem** úspěchu jeho práce. Zařadili jsme sem také pojem **konstrukt**, jelikož nejlépe „zastřešuje“ vyjádření dotázaných týkající se utváření a udržování autority („je těžké si ji udržet“, „je přelétavá“, „je náročné ji získat“). V předvýzkumu byly tyto faktory zahrnuty do kategorie **rozpory**. Respondenti dále zdůraznili výrazný vliv **rodičů** na autoritu učitele („závisí na vztahu rodiče s učitelem“; „každý rodič prošel školou, a má proto pocit, že ví, jaký by učitel měl být“), **skupinovost** autority učitele (pracuje s velkou skupinou, učitel má působit na všechny), vliv **předmětu** („vztah žáka k předmětu“; „iná autorita slovenčinář a iná telocvikář“). Stejně jako v případě slovních asociací se i zde často objevila vyjádření týkající se **vztahů mezi učitelem a žákem** („odráží se na spolupráci“).

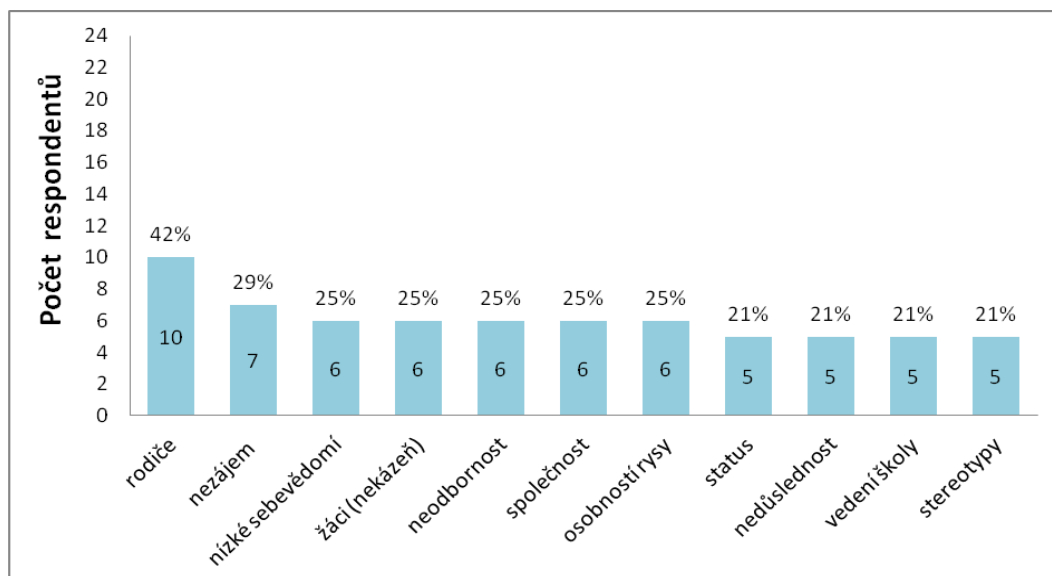
### Jedním z dilemat, spojeným s autoritou, je...

Nejčastěji respondenti uváděli dilemata spjatá s přístupem učitele k žákům, která v mnohém odpovídají osám Learyho modelu interpersonálního stylu (viz kapitola 2.4.2). Nejfrekventovanější dilemata tak můžeme vyjádřit kategoriemi míra **proximity** („přátelskost nebo odstup“, „být kamarádem nebo kantorem“, „míra vřelosti“, „připustit si žáky k tělu“) a

míra **dominance** („míra uplatnění moci“; „předání více zodpovědnosti žákům“; „přirozená nebo vynucená autorita“). Z dalších často uváděných, které se v podstatě uvedených os také přidržují, můžeme uvést: **snaha o to být vzorem nebo ne, snažit se ovlivňovat osobnost žáků nebo ne, přetvářovat se nebo ne, snažit se být autoritou pro všechny nebo jen pro některé**. Dále to bylo dilema, zda být **mírný nebo přísný při trestání**, kde se dokonce objevila v mnoha případech otázka, zda **vůbec používat tresty či nikoliv**. Záleží pochopitelně na okolnostech, nicméně pokud jsou stanovena pravidla, tak se zdá být v zájmu zachování autority trest nevyhnutelný. Podobně bylo toto dilema poněkud nešťastně vyjádřeno v předvýzkumu v rámci Focus group. Z dalších dilemat je možné uvést ještě **manipulovat nebo ne a preference nebo nestrannost**.

### **Budování autority učitele brání...**

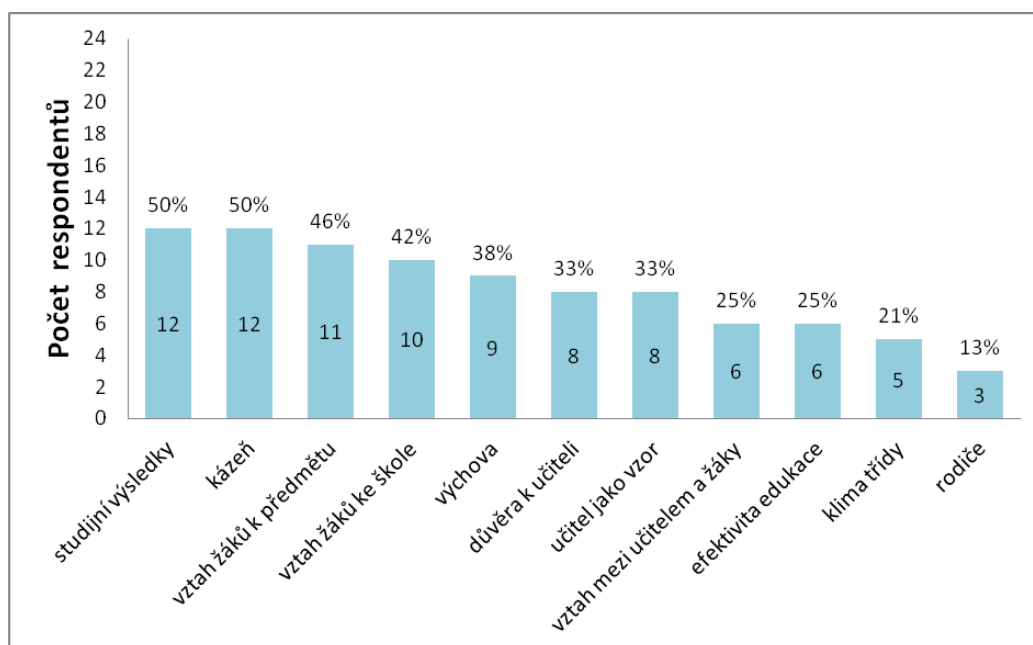
Odpovědi u této položky, která se zabývá překážkami budování autority učitele, jsme rozřídili stejně jako v případě předvýzkumu, přičemž výsledky byly srovnatelné: **vnější faktory** („rodiče“; „společnost“; „nedostatečná podpora od školy, rodičů, kolegů“; „vliv médií“; „zastaralý systém vzdělávání“; „stereotypy ve společnosti“; „omezené pravomoci“), **žáci** („nekázeň“; „neochota spolupracovat“; „přístup žáků“; „vychování žáků v rodině“; „převzaté stereotypy z rodiny a/nebo společenské skupiny“) a **vnitřní faktory**, tj. učitel („nízké sebevědomí“, „nekvalitní odborné vzdělání“, „povahové rysy učitele“, „nedůslednost“; „nedostatek empatie“). Ještě můžeme doplnit **interakci mezi učiteli a žáky** („nespravedlnost“, „přílišné prosazování statutární autority“, „projevovaný nezájem a stereotypy“; „chování vůči žákům“; „špatné řízení“; „neupřímnost“; „hysterie“). Nejčtenější pojmy jsou vidět v grafu č. 5.



Graf č. 5 – Nejčastější koncepty uváděné jako dokončení věty „Budování autority učitele brání...“ (navazující magisterský program)

### Pozitivním důsledkem autority učitele může být...

V případě pozitivních důsledků autority byly odpovědi respondentů výrazně homogenní. Objevilo se jen 16 kategorií vyjádření, které jsou srovnatelné s výsledky předvýzkumu. Nejčastější kategorie je možné vidět v grafu č. 6.



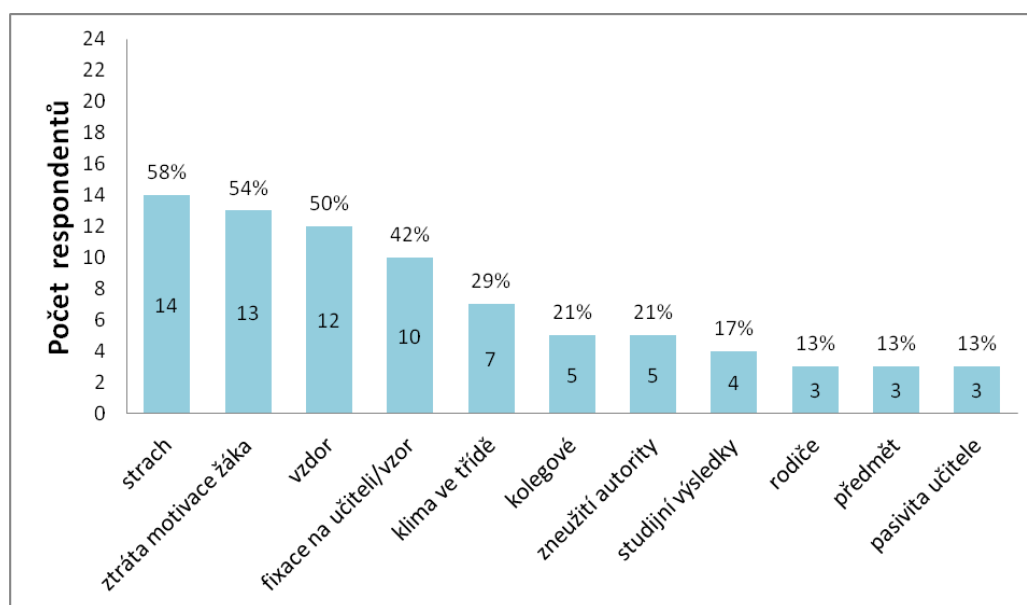
Graf č. 6 – Nejčastější koncepty uváděné jako dokončení věty „Pozitivním důsledkem autority učitele může být...“ (navazující magisterský program)

Autorita učitele může podle studentů učitelství mít pozitivní vliv na **studijní výsledky** („motivuje k lepším výsledkům“, „zlepšení prospěchu“), **kázeň** („učitel nemusí řešit kázeňské

problémy“; „žáci mají respekt a soustředí se více na výuku“), **žáka** („žáci si oblíbí daný předmět“; „žáci rádi chodí do školy“), **výchovu** („učitel lépe ovlivňuje vzorce chování žáků“; „žáci se učí dodržování norem“; „změna postojů a hodnot žáků“), **vztah učitele a žáka/žáků** („žáci mají k učiteli důvěru“; „žák se chce svěřit se svými osobními problémy“; „nebojí se ptát“; „žáci ho mají rádi“), **učitele** („vysoké sebevědomí učitele“; „učitel je vzorem“; „spokojenost s prací“), **efektivitu** („neztrácí se tolik času“; „žáci hodně času věnují práci“), **klima třídy** („ve třídě vytváří pozitivní klima“) atd. Ve dvou případech se objevilo sporné vyjádření, že je vztah mezi učitelem a žáky díky jeho autoritě na vysokém stupni přátelství, respektive, že je se žáky kamarád. Zde je ovšem nutné zdůraznit, že pokud dojde ke ztrátě asymetrie ve vztazích mezi učitelem a žáky, což kamarádství předpokládá, tak je velká pravděpodobnost, že autorita učitele může být v důsledku naopak zpochybněna. Jedná se o důležitý moment, na který mnozí vědci poukazují (Šed'ová a kol., 2012; Pellegrino, 2010; Vališová, 2013 aj.) a měli by na tento fakt být budoucí učitelé v rámci svého studia opakovaně upozorňováni.

### Negativním důsledkem autority učitele může být...

Dokončení této věty nám poskytlo pohled studentů navazujícího magisterského studia učitelství na negativní důsledky autority učitele. Nejčastější vyjádření uvádíme v grafu č. 7.



Graf č. 7 – Nejčastější koncepty uváděné jako dokončení věty „Negativním důsledkem autority učitele může být...“ (navazující magisterský program)

Získané koncepty jsme rozčlenili podobně jako v případě předvýzkumu v souvislosti s tím, koho nebo co negativní důsledky autority podle studentů učitelství postihují: **žák** („strach

mezi žáky“; „žáci se učitele bojí“; „vzdor“; „nezájem o školu“; „konformita“; „nesamostatnost“), **učitel** („možnost vyhoření“; „přílišná dominance“; „pasivita“; „zneužití autority“; „manipulace“), **třídní klima a interakce mezi subjekty edukace** („atmosféra strachu ve třídě“; „žáci učitele bojkotují“; „u starších žáků záměrné sabotování výuky“; „napětí ve třídě“; „nekázeň v hodině“; „vzdor“; „zpochybňování autority učitele“; „nespolupráce“), **vztahy mezi učitelem a žákem** („nedůvěra“; „učitel není pro žáky partnerem“; „přílišná fixace žáka na učitele“; „nespolupráce s učitelem“), **školní klima** („závist kolegů, kteří autoritu nemají“). Stejně jako v předvýzkumu i zde je nutné vyjádřit předpoklad, že respondenti patrně při vyplňování této věty neměli na mysli dopady uplatňování autority přirozené, ale přílišné prosazování některého z jiných typů, například statutární apod. Nicméně některé koncepty se mohou objevit i jako důsledek uplatňování neformální autority, jako například **strach** žáka z neúspěchu či chyby v hodině učitele, kterého si váží, stejně tak v případě uplatňování jakékoliv autority může přílišná **fixace** na učitele vést ke konformitě žáka, jeho **nesamostatnosti**, případně **špatným vztahům s kolegy** učitele, kteří autoritu u žáků nemají, apod.

#### **Autoritu učitele zvnějšku posiluje...**

Pokud jde o vnější okolnosti, které mají pozitivní vliv na autoritu učitele, pak tuto položku 10 respondentů vůbec nevyplnilo. Někteří ji pak pojali spíše jako popis vlivu **vnějšího vzhledu a vystupování** učitele na budování autority. V ostatních případech byly odpovědi podobné jako v předvýzkumu. Počet konceptů byl nejnižší ze všech nedokončených vět, pouhých devět skupin. Za nejdůležitější vnější faktory pak dotázaní považují podporu učitelů ze strany **vedení školy a rodičů**, pohled **veřejného mínění** na profesi učitele. Dalším důležitým pozitivním determinantem je **zpětná vazba** od žáků, kolegů a vedení školy. Následují **pedagogické dokumenty** a stanovená **pravidla, třídní a školní klima**, další **sebevzdělávání** a **kulturně-společenská východiska**.

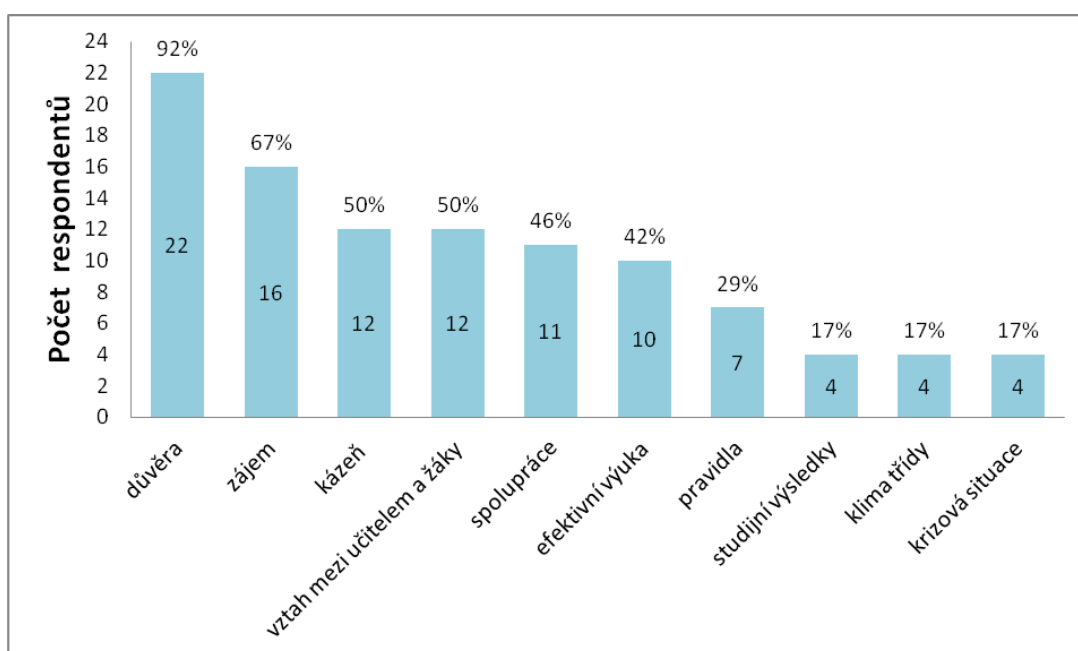
#### **Autoritu učitele zvnějšku oslabuje...**

Stejně jako v předchozím případě, ani tuto větu nedokončili všichni dotázaní. Osm z nich ji nechalo nevyplněnou. Za nejsilnější vnější faktory oslabující autoritu považuje většina z respondentů v podstatě stejné determinanty, jako jsou ty, které by ji mohly posílit: **rodiče, společnost, škola, kolegové**. V tomto případě však ve spojení s přívlastky **nespolupracující, nekompetentní** apod. Dále k nim přibyly **handicapy, předsudky, špatná pověst, odlišná**

**morálka a hodnotový systém, skandály, nízké platy, nevhodné jednání autorit ve společnosti, nepodnětné prostředí.**

**To, že má u žáků autoritu, pozná učitel podle toho, že...**

V této položce se ptáme na projevy žáků, kterými učiteli dávají najevo, že je pro ně autoritou. Na tuto problematiku měli respondenti velmi podobné názory, o čemž svědčí nízký počet 14 kategorií, které se nám podařilo z vyjádření extrahovat. Nejčastější kategorie je možné vidět v grafu č. 8.

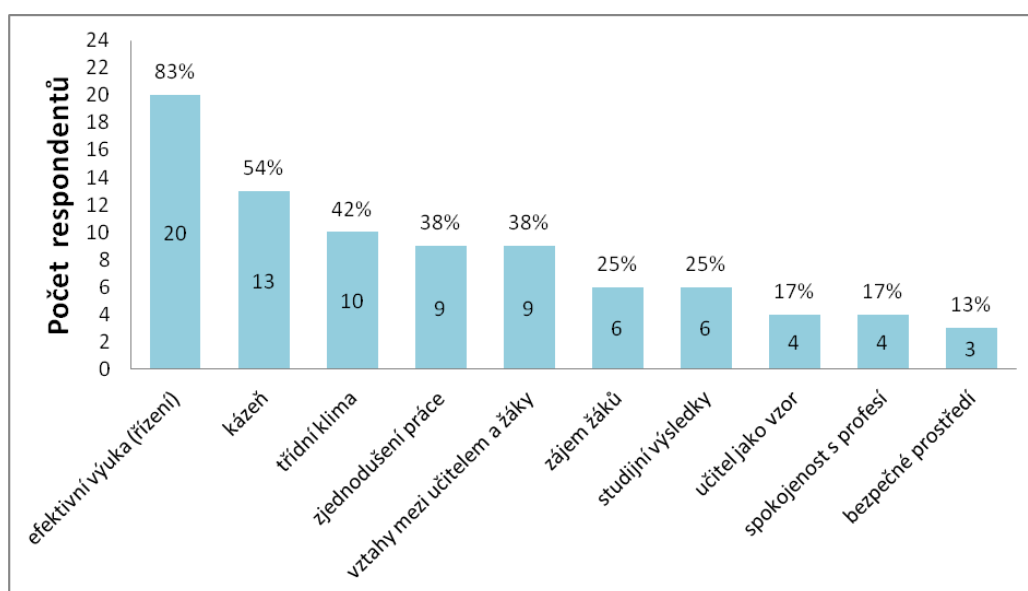


Graf č. 8 – Nejčastější koncepty uváděné jako dokončení věty „To, že má u žáků autoritu, pozná učitel podle toho, že...“ (navazující magisterský program)

Daleko nejčetnější proměnnou, a to ze všech nedokončených vět, se ukázala být u této položky **důvěra** žáka k učiteli („*dítě za ním přijde a svěří se mu*“; „*mají v něj důvěru, nebojí se ho ptát*“; „*v případě průšvihů vyhledá jeho pomoc*“), kterou zmínili bez dvou všichni účastníci výzkumu. Dále to byl **zájem** žáka o předmět výuky učitele s autoritou („*naslouchají mu*“; „*jeví zájem o učivo*“), **kázeň** na jeho hodinách („*něco se řekne, fakt to udělají*“; „*něco učitel řekne, nikdo neodporuje*“; „*ukáznění a respekt*“), **vztah mezi učitelem a žákem/žáky** („*mají ho rádi*“, „*respektují ho*“), **spolupráce** mezi nimi („*spolupracují a diskutují*“), **efektivní výuka** („*třída pracuje i v jeho nepřítomnosti*“; „*v hodině je pouze pracovní šum*“), dodržování **pravidel žáky** apod.

## Učitelé chtějí mít u žáků autoritu, aby...

Podle názoru našeho vzorku studentů učitelství v následném magisterském studijním programu na PedF UK motivuje učitele k tomu, aby si vybudoval autoritu, zvláště následující očekávané pozitivní dopady: **efektivní výuka/řízení** („aby mohli vést vyučování“; „soustředění se na výuku“; „aby se žáci mohli vzdělávat a vychovávat“; „aby mohli předat informace“; „studijní výsledky“, „naplnění cíle“), s tím související **kázeň** („aby nemuseli řešit kázeň“; „aby zajistili kázeň“) a **klima třídy** („vhodné prostředí pro výuku“; „udržet stálou atmosféru“; „bezpečí a jistota“). Na rozdíl od předvýzkumu jsme vzhledem k většímu počtu nejrůznějších pojmů přidali další kategorie, aby byly tyto koncepty a jejich zvláštnosti vhodněji zastoupeny. Zařadili jsme sem zvláště kategorii **vztahy mezi učitelem a žáky** („aby jim žáci důvěřovali“; „touha být milován“; „aby se žáky dobře vycházeli“; „učitel jako vzor“; „spolupráce“; „respektování jeden druhého“), **zájem žáků** („motivace žáků“; „aby získali zájem žáků!"). Objevila se i taková individuální vyjádření jako „posilování vlastního postavení“, nebo „aby potěšili své ego“, která mohou vyvolávat negativní konotace, nebo sporná vyjádření, která nicméně mohou mít ve svém jádru starost o „dobro“ žáků, například „aby měl vliv na život žáků“, respektive „aby je přijali za vzor“. Nejfrekventovanější koncepty uvádíme níže v grafu č. 9.

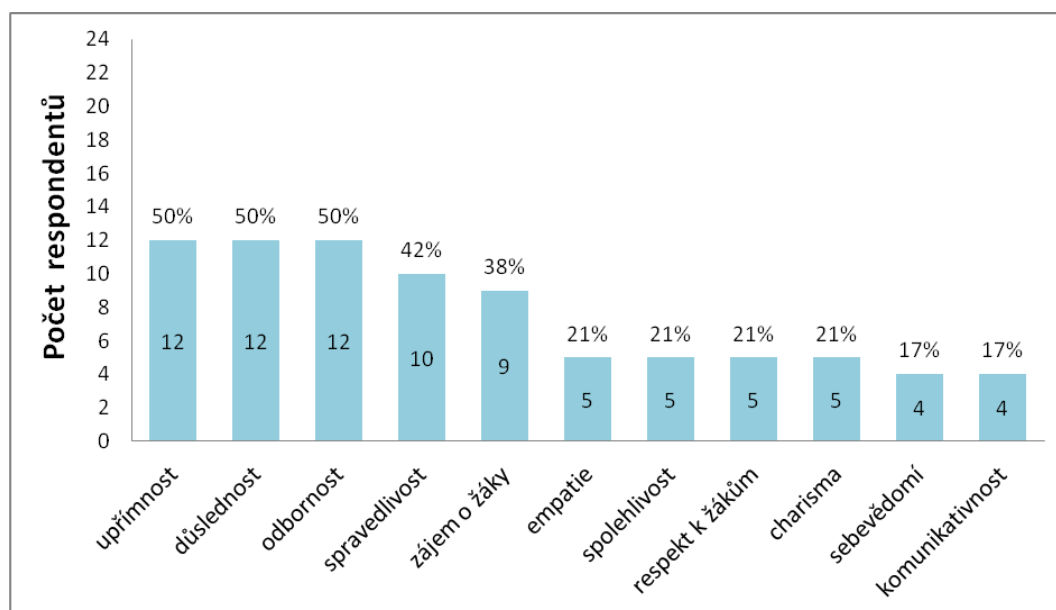


Graf č. 9 – Nejčastější koncepty uváděné jako dokončení věty „Učitelé chtějí mít u žáků autoritu, aby...“ (navazující magisterský program)



### Jednou z vlastností, která přispívá k budování autority učitele, je...

Předposlední nedokončená věta je zaměřena na rysy, které přispívají k budování autority učitele. V tomto případě panovala vzácná shoda mezi respondenty, pokud jde o konkrétní vlastnosti a kompetence, které jsou pro učitele zásadní. Na nejvyšších příčkách se zároveň objevily **upřímnost** („*otevřenost*“, „*přirozenost*“), dále **důslednost** a **odborná způsobilost**. Nejčastější uvedené koncepty je možné vidět v grafu č. 10.

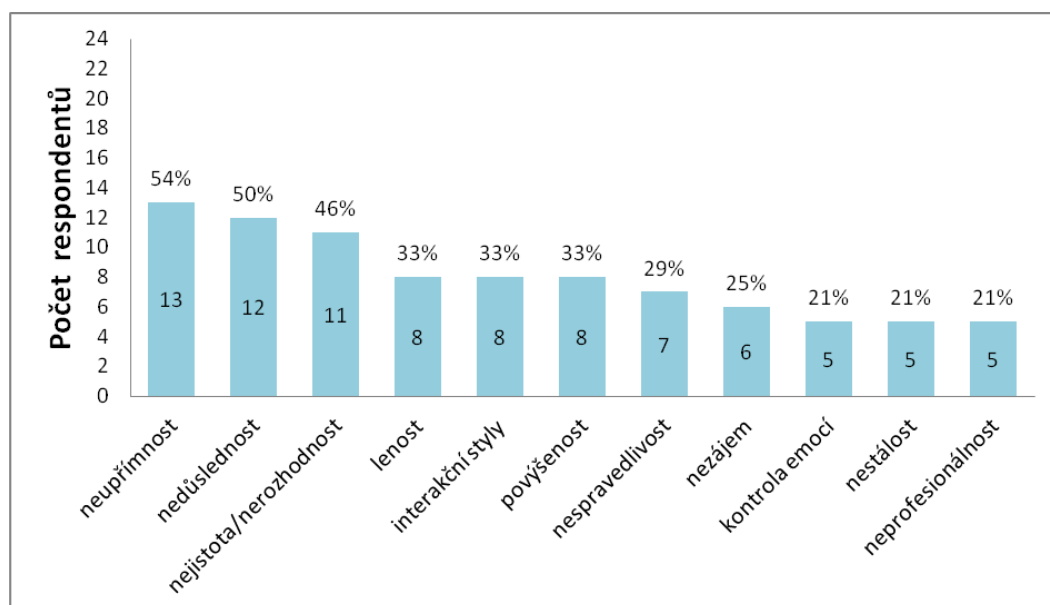


Graf č. 10 – Nejčastější koncepty uváděné jako dokončení věty „Jednou z vlastností, která přispívá k budování autority učitele, je...“ (navazující magisterský program)

Výsledky a klasifikace konceptů se téměř neliší od předvýzkumu, nicméně jsme se rozhodli jednu z předběžných kategorií uvedených v něm rozdělit na dvě, aby byly pojmy lépe významově a logicky rozčleněny. Rozdělili jsme kategorie následovně: **osobnostní vlastnosti** („*upřímnost*“, „*důslednost*“, „*charisma*“, „*humor*“, „*sebevědomí*“, „*spolehlivost*“, „*cílevědomost*“, „*motivovanost*“), **odborné kompetence** („*odbornost*“, „*zapálenost pro předmět*“, „*profesionalita*“, „*informovanost*“, „*důslednost*“), **sociální kompetence** („*jít dobrým příkladem*“, „*komunikativnost*“, „*komunikační dovednosti*“, „*objektivnost*“, „*vystupování*“, „*sebereflexe*“, „*empatie*“), **interakční styly učitele** („*zájem o žáky*“, „*upřímnost*“, „*přísnost*“, „*respekt vůči žákům*“, „*komunikativnost*“, „*spravedlnost*“, „*důslednost*“, „*empatie*“). Některé pojmy je možné zařadit do více kategorií, jelikož jejich výklad může být široký.

### Jednou z vlastností, která oslabuje autoritu učitele, je...

Za vlastnosti učitele, které ho mohou o autoritu připravit, případně mu mohou ztížit její budování, považují studenti učitelství zvláště **neupřímnost** (*neupřímnost, lhaní, neschopnost přiznat chybu, neotevřenost*), dále **nedůslednost** (*nedůslednost, nedodržování daných pravidel, nepřipravenost*), **nejistotu/nerozhodnost** (*neochota činit nepříjemná rozhodnutí, slabost povahy, strach z žáků, nesmělost, nervozita*) a **lenost**. Četnost vyjádření konceptů ilustruje graf č. 11 níže.



Graf č. 11 – Nejčastější koncepty uváděné jako dokončení věty „Jednou z vlastností, která oslabuje autoritu učitele, je...“ (navazující magisterský program)

Téměř v úplné shodě s výsledky předvýzkumu jsme pojmy kategorizovali následovně: **osobnostní vlastnosti** („*neupřímnost*“, „*lenost*“, „*arogance*“, „*nestálost*“, „*nízké sebevědomí*“, „*sebestřednost*“, „*hysterie*“, „*zlost*“, „*agresivita*“), **odborné kompetence** („*neprofesionálnost*“, „*neodbornost*“, „*malá náročnost*“), **sociální kompetence** („*špatná dikce*“, „*vulgarita*“, „*neobjektivnost*“, „*nedostatečná sebereflexe*“, „*netolerance*“, „*nezájem*“, „*arogance*“), **interakční styly učitele** („*přílišná snaha se zalíbit*“, „*přílišná přisnost kontra přílišné kamarádství*“, „*neobjektivnost*“, „*nespravedlivost*“, „*povýšenost*“, „*přílišná direktivnost*“, „*výhrůžky*“). I zde je možné některé pojmy zařadit do více kategorií, podle toho, jak je k nim přistupováno, tj. například na jedné straně potenciál a na druhé reálné projevy.

Na základě techniky nedokončených vět se nám podařilo ověřit si dosavadní kódování a získat další koncepty, které jsme aplikovali na předběžně vymezené klíčové kategorie. Stejně jako v případě předvýzkumu se nám i zde dostalo často zajímavých a na rozdíl od slovních

asociací hlavně rozvedených výroků k jednotlivým faktorům budování autority, které v této disertaci sledujeme. Po provedení opakovaného kódování jsme rozšířili některé subkategorie, tj. kategorie u konkrétních jevů zkoumaných jednotlivými položkami, které jsme se rozhodli dále ověřovat i ve druhé etapě výzkumu. Vzhledem k tomu, že u mnohých položek dotázaní vyplnili často jen první ze tří vět, jsme se rozhodli snížit počet vět u většiny položek na jedinou. Pouze u posledních dvou položek, které se týkají vlastností učitele ovlivňující buď kladně, nebo záporně jeho autoritu, jsme se rozhodli pro dvě věty, jelikož jejich samotné zadání omezuje odpověď na jedinou. Tato vyjádření navíc považujeme vzhledem k zaměření výzkumu za stěžejní. Upřesněný obsah kategorií a aktualizované subkategorie se pak staly východisky pro kodifikaci a kategorizaci esejů v této fázi výzkumu.

### **5.2.1.3 Analýza esejů**

Při analýze slovních asociací a nedokončených vět se nám podařilo extrahovat srovnatelné koncepty a kategorie jako v případě předvýzkumu. I v případě první etapy výzkumu jsme v dalším kroku zapojili metodu analýzy esejů, jelikož nabízí komplexnější pohled na pojmy jejich zasazením do širšího kontextu, který pomáhá ověřit adekvátnost jejich kategorizace, popřípadě odhaluje jejich další dimenze a vztahy. Stejně jako v předvýzkumu byli respondenti požádáni, aby si vzpomněli na své nejoblíbenější učitele na 1. stupni ZŠ (6-11 let), 2. stupni ZŠ (11-15), SŠ (15-18) a VŠ (viz příloha č. 7). Respondenti byli omezeni délkou vyprávění, čímž se nám podařilo získat od všech texty se srovnatelnými parametry, které měly ve všech případech narativní povahu a byly velmi bohaté na pojmy. Každý ze dvaceti čtyř esejů jsme očíslovali a provedli jsme otevřené kódování, kdy jsme podle Corbinové a Straussem (1999, s. 51) šli řádek za řádkem a podtrhávali důležité pojmy vztahující se k centrální kategorii vymezené v závěru předvýzkumu – vztahům mezi učitelem a žáky. Tyto jsme dávali do vzájemných souvislostí a ověřovali si tak předběžně definované subkategorie a kategorie. I v tomto případě jsme se k textu vrátili a postupovali při jeho opětovné analýze po větách a odstavcích. Kládli jsme si otázku, jaká je hlavní myšlenka vyjádřená danou větou či odstavcem a pojmenovali ji. Po celou dobu jsme poznámky, extrahované pojmy a kategorie připisovali do tabulek přímo k textu za použití textového editoru Word (viz příloha č. 14). Snažili jsme se objevit obecné vlastnosti subkategorií a kategorií, kterým jsme přiřazovali dimenze výskytu, kdykoliv to bylo možné a nutné k jejich specifikaci. Prostřednictvím dimenzí jsme tak mohli měřit rozsah výskytu kategorií, což nám pomohlo jak při axiálním, tak při selektivním kódování (viz tabulka č. 9).

Příklady srovnání rozsahu dimenzí u vlastností (sub)kategorií vztahu mezi učitelem a žáky.		
Kategorie a subkategorie	Vlastnosti	Dimenzionální rozsah
osobnost učitele	důslednost	vždy
	trpělivost	více
	upřímnost	více
	spravedlivost	vždy
	stabilita rysů	vysoká
	klid	více
	trpělivost	více
	sebejistota	více
	arogance	nikdy
	smysl pro humor	více
	lenost	nikdy
	náladovost	méně
	odbornost	rozhled
sebevzdělávání		více
znalost předmětu		hluboká
zájem o předmět		vysoký
sociální a morální kompetence	komunikační dovednosti	výborné
	srozumitelnost	více
	ponižování žáků	nikdy
	empatie	vždy
	stereotypy	nikdy
	křik	méně
	klidný projev	více
	objektivnost	vždy
	vulgarity	nikdy
	čestnost	vždy
přetvářka	nikdy	
didaktické kompetence	náročnost	střední
	kooperativní učení	často
	system hodnocení	přehledný
	zpracování učiva	pestré
	názornost	vysoká
	soustředění na cíl	vysoké
míra kreativity	vysoká	
interakční styl učitele	otevřenost	více
	konzistence	vždy
	sdílení zodpovědnosti	více
	povýšenost	nikdy
	výhružky	méně
	dominance	závisí na vztazích
	dodržování pravidel	vždy
	nadržování	nikdy
spravedlivost	vždy	
vztah mezi učitelem a žákem	důvěra	vždy
	ochota pomoci	vždy
	spolupráce	vždy
	podpora samostatnosti	vysoká
	znalost jména	vždy
	upřímný zájem o žáka	vždy
	vzájemný respekt	vždy

Tabulka č. 9 – Příklady srovnání rozsahu dimenzí u vlastností

Nejdříve jsme, stejně jako v případě analýzy dat za použití všech ostatních kvalitativních metod, veškeré kategorie považovali za provizorní a průběžně je s každým dalším analyzovaným esejem aktualizovali. Je možné potvrdit závěry z předvýzkumu, které hovoří o tom, že kategorie extrahované z esejů zahrnují v menším měřítku některé významné koncepty získané v předchozích kvalitativních sondách, což je patrně dáno specifickým zaměřením esejů na popis oblíbeného učitele pohledem bývalého žáka. Patří sem například malé zastoupení konceptů spjatých s vnějšími faktory budování autority učitele, tj. vliv dalších subjektů edukace (rodina, vedení školy, společnost, další učitelů apod.). Naopak mnohem výraznější je na rozdíl od předvýzkumu zastoupení konceptů spojených se vztahy mezi učitelem a žákem/žáky jako subjekty edukace. Důraz je v esejích stejně jako v předvýzkumu na osobnost učitele, jeho odbornost, didaktické kompetence, sociální a morální kompetence, míru jeho dominance apod.

Nejčastější pojmy, které se v esejích objevily, uvádíme podle námi vymezených kategorií (tabulka č. 9), přičemž je zároveň dělíme podle stupně školy a ilustrujeme je odpovídajícími citacemi z esejů. Ke každému stupni pak přidáváme ještě příklady takzvaně vybočující ze „standardu“, kdy učitel něčím nespĺňuje „profil“ ideálního pedagoga vymezený kategorizovanými pojmy a přesto se mu podařilo vybudovat autoritu.

### **Faktory ovlivňující oblíbeného učitele studentů učitelství v 6 až 11 letech**

**Osobnost učitele:** nadhled, shovívavost, trpělivost, přísná laskavost, pozitivita, zásadovost, vlídnost, přívětivost, přátelskost, silná osobnost, vstřícnost

*„Byla to velmi vlídná a přívětivá žena.“ (esej č. 11)*

*„Byla k nám velice hodná a spravedlivá.“ (esej č. 18)*

*„Zmíněnou paní učitelku jsem ráda především pro to, že byla milá, laskavá, vstřícná.“ (esej č. 22)*

**Odbornost, zájem o předmět a rozhled:** vyjadřovaná radost z pedagogické práce, další dovednosti (zpěv, hudební nástroj)

*„Utkvěla mi v hlavě pouze jedna vzpomínka a to na hodinu, kdy pan učitel hrál na kytaru a zpíval s námi.“ (esej č. 8)*

*„Nadchla mě pro čtení a divadlo. Obě činnosti miluji dodnes.“ (esej č. 15)*

**Didaktické kompetence učitele:** umět učit předmět; využívat nejrůznějších didaktických prostředků; svědomitost; mnemotechnické pomůcky; praktické ukázky (zapojení principu názornosti); práce s dětmi odpovídající jejich věku, vývoji, znalostem a dovednostem; práce se žáky se specifickými vzdělávacími potřebami; pestrá výuka

*„Tato paní učitelka byla nadšená, veselá, podnikala s námi spoustu věcí, hodně věcí nám prakticky ukázala, vymýšlela různé mnemotechnické pomůcky, abychom si zapamatovali to, co nám dělalo problémy.“ (esej č. 15)*

*„Nenechávala nejslabší čtenáře číst dlouho nahlas, navíc je upozornila předem na to, že budou číst, úzkostné děti nemusely mluvit před celou třídou, paní učitelka si je vzala k sobě ke stolu a my ostatní jsme měli jinou práci.“ (esej č. 15)*

*„Byla to žena velmi zkušená a uměla pracovat s dětmi. Věděla, jak je motivovat, nebo alespoň na mne její metody fungovaly.“ (esej č. 19)*

*„Měla oproti jiným zpestřenou výuku a to pro nás v té době bylo velice důležité.“ (esej č. 21)*

*„Ke svým žákům přistupovala dle jejich schopností, např. děti, které uměly číst téměř okamžitě a děti, které měly potíže naučit se spojovat písmena ve slabiky.“ (esej č. 22)*

*„Mladá, kreativní. Pamatuji si, že s námi nacvičila besídku pro rodiče, která trvala přes 2 hodiny, písničky, básničky, tance. Dodnes na to moji rodiče vzpomínají.“ (esej č. 24)*

**Vztahy mezi učitelem a žákem/žáky:** in loco parentis, blízký mateřskému (6), láska k dětem, zájem a starost o děti, pamatování si jména žáka, všestranná péče, připravenost vždy poradit a pomoci

*„Byla to vzhledem velmi čistě a elegantně působící paní, kterou jsem považoval za svoji druhou mámu.“ (esej č. 5)*

*„O tom, že se nesmazatelně zapsala do mé paměti, svědčí fakt, že si dodnes pamatuji její jméno a stále si ji vybavuji před tabulí. Vysoká, štíhlá, na krátko střižené blond'até vlasy, vážnou tvář střídavě zdobil vlídný úsměv. Od mého nástupu do první třídy uplynulo čtyřicet let. (esej č. 4)“*

*„Po nějakých pětadvaceti letech jsem ji potkal v autobuse a oslovil, vypadala stále stejně staře jako tenkrát a stále si pamatovala moje jméno. Uvědomil jsem si, že byla pro mne autoritou a že si jí stále vážím.“ (esej č. 9)*

*„První dva roky jsem měla hodnou, milou a spravedlivou paní učitelku, která nikdy nekřičela, a dokonce si vzpomínám, že jsme k ní s kamarádkou chodili domů na zmrzlinu. Byla mezi námi všemi velmi oblíbená.“ (esej č. 10)*

*„Byla to velmi vlídná a přívětivá žena s „maminkovskými“ atributy...pečovala o nás s opravdovou nepředstíranou láskou.“ (esej č. 11)*

*„Upřímně jsem ji milovala, vyráběla jsem ji dokonce přáníčka s básničkami k narozeninám a ona z toho měla upřímnou radost, což člověka potěšilo hned dvakrát. A květiny za vysvědčení, ty jsem řešila několik měsíců dopředu, dokonce jsem jí objednala s maminkou modré růže z Holandska. Dodnes, když ji potkám na ulici v mém rodném městě, srdce mi poskočí samou radostí.“ (esej č. 20)*

*„Všichni jsme z ní měli respekt, ale nebáli jsme se za ní zajít. Vzpomínám si, že má dobrá kamarádka řešila v té době problém se svým nevlastním otcem a za pomoci téhle paní učitelky se vše vyřešilo a navíc jsme o tom řešení věděli všichni a všichni to brali tak, jak to bylo. Myslím si, že tato paní učitelka nám dala základ k tomu, jaká z nás byla v dalších ročních parta.“ (esej č. 21)*

*„Paní učitelka, kterou jsme měli v první, a druhé třídě, byla nejhodnější na světě. Jestli mi někdo mohl udělat vstup do školy pěkný, tak aby mě škola bavila a já se tam těšila, byla to právě tato učitelka.“ (esej č. 24)*

**Sociální a morální kompetence:** uplatňované ve shodě s věkem a úrovní žáků, tolerance, nezesměšňování, spisovná mluva, další dovednosti (např. umět zpívat, hrát na hudební nástroj), nekřičet, žádné předstírání, komunikativnost

*„Nepamatuji se, že by paní učitelka někoho zesměšňovala, či shazovala.“ (esej č. 4)*

*„Vybavuji si, že mluvila klidně a usmívala se. Nevzpomínám si, že by někdy dětem nebo mně nadávala.“ (esej č. 22)*

*„Byla starší, přísná, ale nikdy na nás nekřičela, pamatuji si, že se nám vždycky snažila vysvětlit, proč to dělat nemáme, a jak to máme dělat správně.“ (esej č. 24)*

**Interakční styl učitele:** přísná laskavost; trpělivost; starostlivost; individuální zájem; nenadržování; objektivita; starost; spravedlivost; žádné tělesné tresty; připravenost poradit a vést, poskytnout pomoc; jasně vymezit pravidla, která se důsledně všemi dodržují

*„Vzpomínám, jak nám po přestávce sahala na čelo, jestli nejsme zpocení, to by totiž znamenalo, že jsme se během přestávky honili ve třídě. Koho načapala, ten musel ke katedře a dostal pravítkem přes ruce...přes její přísnost jsme ji měli docela rádi.“ (esej č. 9)*

*„Vím, že jsem měla pocit, že je tam pro nás, poradí, pomůže. Zároveň nás neustále kárala, že sedíme křivě a trestala všechny neplechy a chování, které se jí zdálo nevhodné. Občas jsem měla pocit, že mě nemá ráda, ale zpětně si uvědomuji, že to byl pouze její způsob, jak nám naznačit, že se máme polepšit.“ (esej č. 14)*

*„Paní učitelka byla velice komunikativní, pamatuji si, že jsem o přestávkách často sedávala před katedrou, kdy dopisovala třídní knihu či řešila jiné záležitosti a povídala si s ní. Byla ke všem dětem velice přátelská a komunikativní.“ (esej č. 17)*

*„Byla sice přísná, ale spravedlivá, co řekla, to platilo, vždycky jsme věděli, na čem jsme i známkování bylo velmi otevřené a jasné.“ (esej č. 19)*

*„Paní učitelka byla sice velmi přísná a vyžadovala kázeň, ale vždy byla také spravedlivá s notnou dávkou empatie, díky všem těmto aspektům také hodně naučila. Nikdo si nedovolil v jejích hodinách vyrušovat, natož nemít domácí úkol, báli jsme se jí, ale zároveň jsme jí všichni měli rádi.“ (esej č. 20)*

*„Tato paní učitelka byla ke všem hrozně milá a hlavně férová. Stejně trestala žáky, kteří byli vzorní a jedničkáři, jako žáky, kteří nebyli vzorní. Všichni jsme z ní měli respekt, ale nebáli jsme se za ní zajít.“ (esej č. 21)*

*„Bohužel nepatřila mezi mé oblíbené učitele. Pamatuji si, že ne vždy byla spravedlivá a k některým spolužákům projevovala větší sympatie než k jiným.“ (esej č. 23)*

**Žák/žáci:** nesmí se nudit; tolerance k věku, úrovni a stavu žáků; žáci se nesmí bát chodit do školy

*„Těšila jsem se, už půl roku předem jsem měla připravenou tašku a penál.“ (esej č. 24)*

**Vnější faktory:** oblíbený učitel rodičů, popřípadě starších sourozenců („zprostředkovaná autorita“)



## **Individuálně percipovaná autorita I**

Jeden z příkladů toho, nakolik rozdílná může být percepce autority a jak je to svébytný fenomén, přináší další z dotázaných, který hovoří o své zkušenosti s učitelkou, kterou měli rádi ostatní žáci, rodiče i vedení. Tato učitelka podle slov respondenta prokazovala lásku a starost těm dětem, které „nevybočovaly“ z řady (neptali se na to, proč). Splňovala podle něj do značné míry autoritativní mateřský přístup, avšak šlo podle něj více o uplatňování autority vyplývající z její pozice. V žádném případě pak netolerovala opakované nedovolené projevy a okamžitě využívala služeb školního psychologa. Respondent pak vzpomíná na špatný vztah mezi nimi a na její snahu o jeho přeřazení na jinou školu. Zde patrně chyběl faktor upřímného zájmu o žáka, tj. interakční styl, ve kterém byla vysoká dominance a nízká reálná proximita, vedl k tomuto problému ve vztazích. (esej č. 2)

## **Individuálně percipovaná autorita II**

*„Měli jsme starší paní učitelku (alespoň v té době mi připadala strašně stará), která byla celkem přísná (možná vyhořelá). Pro sebevědomí malých záčků toho přiliš nedělala, hlavně pro děti, které nebyly v top 10. Spílat prvňáčkům za to, že nemají desky na písmenkovou abecedu, je dle mého nesmysl. Jak může dítě ovlivnit, jestli mu rodič zakoupí věc z předepsaného seznamu?“* (esej č. 15) Jedná se o podobný problém, jako v předchozím případě. Pokud se žáci nechovají předpokládaným způsobem, tj. způsobují jakékoliv vytržení z rutiny a „problémy“, pak to vede k napomenutím a ústní „pohaně“ před ostatními. Takové interpersonální styly v tomto věku mohou mít trvalé následky na vztah žáka k učiteli, učitelům, škole i vzdělávání obecně.

## **Tělesné tresty**

*„Většina pouštěla hrůzu nebo zesměšňovala žáky. Od jedné učitelky jsem dokonce dostala pohlavek, a nejen já a ne jen jednou. Nejraději jsem proto měla družinářku, která byla vstřícná, přátelská, vždy mě ráda vyslechla a vymýšlela pro nás velice zajímavé aktivity. Pamatuji si na ní jako na usměvavou, příjemnou a ochotnou paní. Dodnes, když jí potkám, se máme o čem bavit“* (esej č. 12) Učitelé zde nezvládli svou roli a nebyli schopni si s žákem vybudovat vztah. Je možné považovat za štěstí, že tuto roli suplovala středoškolsky vzdělaná družinářka.

## **Faktory ovlivňující oblíbeného učitele studentů učitelství v 11 až 15 letech**

**Osobnost učitele:** přísná laskavost, vlídnost, spravedlivost, energičnost, idealismus, nadhled, smysl pro humor, odtažitost (ze začátku), velkorysost, důslednost, charisma, sebevědomí, nenáladovost, trpělivost, otevřenost, klid, podnikavost

*„Byla vážná a zpočátku nepřístupná...přísná, spravedlivá i laskavá.“* (esej č. 4)

*„Vždy byl velice přátelský a otevřený.“* (esej č. 17)

*„Nikdy ji nic nerozhodilo.“* (esej č. 20)

**Odbornost učitele, zájem o předmět a rozhled:** být všestranným odborníkem; motivovat žáky svým západem pro předmět; zájem o učitelství; nejít jen po povrchu (obsah učebnice); zájem učitele o nejnovější trendy, mít hluboké znalost

*„Její nehraná láska (tentokrát ke svému předmětu) mě získala.“* (esej č. 11)

*„Stávalo se, že jsem měla některé učitele velmi ráda pro jejich odbornost a vzdělání. Když jsem ale přišla na to, že jejich vědomosti jsou mnohdy jen v rozsahu učebnic ZŠ, když mi bylo na zvědavé otázky odpovídáno nepřesně nebo úplně špatně a když jsem se dozvěděla, že mnoho z těch krásných pravd je pouze napsáno na papíře a ani sami učitelé se jimi neřídí, byly moje důvěra, respekt a vzhlížení k nim otřeseny v základech.“* (esej č. 14)

*„Vždy se mi líbila jeho schopnost se zaujetím vyprávět, jeho očividné nadšení pro obor, který vyučoval a tím si získat i své žáky.“* (esej č. 17)

*„Velice jsme ji uznávali a respektovali hlavně kvůli jejím hlubokým znalostem. Na laboratoře z chemie jsme se vždy moc těšili.“* (esej č. 20)

**Didaktické kompetence učitele:** důslednost; poutavý výklad; volná diskuze; propojení nového učiva s předešlým; podpora mezipředmětových vazeb; srozumitelné příklady; vtipně podané učivo (humorné průpovídky a trefné citace); zájem o profesi učitele; umění práce s vlastní chybou; podání učiva v souladu s úrovní žáků a v adekvátním rytmu; bohatý repertoár metod a kreativita při vytváření aktivit

*„Vždy jsem od ní vše pochopila.“* (esej č. 8)

*„Učivo uměl podat velmi vtipně.“* (esej č. 9)

„Snažila se učinit pro nás výuku zajímavou.“ (esej č. 12)

„Dokázala zajímavě vyprávět a pro svůj předmět si dokázala žáky získat.“ (esej č. 13)

„Toho, komu to na matematiku myslelo, dokázal hodně naučit. Horší to bylo s námi pomalejšími. Čas na dostatečné opakování, abychom zautomatizovali a zafixovali učivo, nám pan učitel moc neposkytoval.“ (esej č. 15)

„Každou vyučovanou látkou dokázala skvěle vysvětlit a zábavně poddat. Jak ráda jsem se učila chemické vzorečky a reakce, a nebyla jsem jediná ve třídě.“ (esej č. 20)

„Jeho hodiny byly někdy zábavné (např. při pokusech)...Pamatuji, že uměl dobře vysvětlit probíranou látku.“ (esej č. 22)

**Vztahy mezi učitelem a žákem/žáky:** otevřená spolupráce; empatie; trpělivé vysvětlení pravidel a potřeby jejich dodržování; umožnění diskuze o pravidlech; vzájemný respekt; tolerance; individuální přístup a upřímný zájem o žáka; znalost jména žáka; strach z přísnosti učitele; trpělivost za všech okolností; umět pracovat s kolektivem; spojovací článek kolektivu i mimo třídu; vytváření pozitivního klimatu třídy

Dilema: odstup kontra blízkost,

„Vždy se s námi bavila jako se sobě rovnými a vycházela nám vstříc.“ (esej č. 8)

„Bylo mi sympatické, když se zajímala o to, jak se mi daří.“ (esej č. 10)

„Na druhém stupni jsem měla ráda učitelku matematiky, která nezanevřela na mé pokusy být dobrou matematickou, a vždy ocenila moji píli, a to i v případech, kdy se mi nijak významně nedařilo.“ (esej č. 12)

„To, co spojovalo dobré učitele, byla otevřenost, empatie, individuální přístup, ochota pomoci, otevřenost k nápravě chyb, důslednost, umění nadchnout a ukazovat zajímavé věci v rámci svých předmětů, dostatek času na jednotlivé žáky (vím, že na některé učitele se mohu dodnes obrátit s žádostí o pomoc a oni velmi rádi, v rámci svých možností, pomohou), dále jejich hodnoty, které dodržovali i v osobním životě, jako pravdomluvnost, přímost, láska, poctivost, upřímnost, úcta, důstojnost.“ (esej č. 14)

„Když jsem pochopila procenta, pan učitel mi s chutí zatančil oslavný taneček. Na to nikdy nezapomenu.“ (esej č. 15)

*„Díky ní jsme se zapojovali do nejrůznějších soutěží, trávila s námi mnoho času mimo vyučování, kde se s námi podílela na vytváření nejrůznějších projektů.“ (esej č. 16)*

*„Všichni jsme si...rychle získali jeho důvěru. Na školní výlety bral vždy kytaru, vymýšlel různé aktivity a určitě byl velice dobrým spojníkem naší třídy.“ (esej č. 17)*

*„Vždy, když jsme to uznali za vhodné, jsme za ní šli a svěřili se jí.“ (esej č. 21)*

*„Společně jsme v naší třídě chovali pakobylky a strašilky, měli jsme akvária a mnoho květin. O toto všechno jsme se starali společně v našem volném čase. Jako třída jsme opravdu fungovali na jedničku.“ (esej č. 21)*

*„Jakmile jsme pochopili jeho jednání – jak my k němu, tak on k nám, byly vztahy mezi námi v pořádku.“ (esej č. 21)*

Je nutné předeslat, že tato vzpomínka by měla patřit hned do několika kategorií zároveň, včetně didaktických kompetencí učitele, žáka jako faktoru, jelikož to byla žákyně, která projevovala popisovanou poruchu učení, interakční styl, jelikož přísnost a důslednost učitele pomohly tento problém odhalit. Nicméně právě individuální přístup a zájem učitele, který je vyjádřen touto kategorií, pomohl k tomu, že se podařilo problém odhalit a začít ho řešit. „Často jsme také psali diktáty, které byly asi vůbec nejhorší, velmi mne to stresovalo. Tento stres se, ale nakonec vyplatil. Paní učitelka během kontroly prvního diktátu odhalila typicky dyslektické písmo. Zavolala mým rodičům a domluvili jsme návštěvu pedagogicko-psychologické poradny. Dyslexie se zde potvrdila. Začala jsem pracovat na speciálních úkolech a cvičeních. Velmi pomalu a postupně jsem svůj problém začala zvládat, naučila jsem se s ním pracovat a mé problémy se zmírnily, ale větší zlepšení se začalo projevovat až o několik let později na gymnáziu. Každopádně za odhalení mého problému vděčím právě této paní učitelce, která se mnou v průběhu dalších let intenzivně pracovala během hodin i konzultací.“ (esej č. 19) Učitelka byla pro žákyni postrachem (autoritou formální), ale nakonec se stala autoritou přirozenou, jelikož projevila upřímný zájem o žákyni a pomohla jí při diagnostice a boji s dyslexií.

*„Naše třída ji měla velice v oblibě, i když před každou hodinou se každý z nás obával zkoušení před tabulí, ale hlavně z důvodu, že jsme ji nechtěli zklamat naší neznalostí. Opisovat při písemce nebo vyrušovat v jejích hodinách, to nikoho ani nenapadlo, ba naopak skoro jsme hltali její každé slovo.“ (esej č. 20)*

**Sociální a morální kompetence učitele:** předvídatelnost reakcí učitele; klidný projev bez křiku; přísný výraz; nezesměšňování žáků; slušnost; být vzorem hodnot; lehká ironie a vtip; schopnost efektivně komunikovat se skupinou vzhledem k věku a vývoji; předávání hodnot; věřit v to co říkám a říkat to, v co věřím; respekt vůči žákům; zájem o život generace, kterou učí; empatie

*„Byla zároveň i člověkem, který mě přivedl k přemýšlení o životním směřování a hodnotách.“*  
(esej č. 11)

*„Nejedná se pouze o odbornost v předmětu, ale také o osobnost učitele, jeho mravní normy, práce s vlastní chybou, to jak mluví o svých žácích mezi ostatními pedagogy... dále jejich hodnoty, které dodržovali i v osobním životě, jako pravdomluvnost, přímost, láska, poctivost, upřímnost, úcta, důstojnost, péče o zdraví...hodnoty zvnitřnělé, ne ty, které se kázaly.“* (esej č. 14)

*„Tato učitelka také sledovala „nové trendy“ nebo to, co se právě děje a čím asi žijí puberťáci. Takže nás překvapila tím, že znala výsledky hokeje, věděla, jaká zpěvačka žije s jakým hercem a jakou PC hru paříme na Atari 800 XL.“* (esej č. 15)

*„Tahle paní učitelka za námi stála v dobách, kdy jsme měli jako třída problémy. Ona jednala ke všem stejně a naučila nás, abychom za sebou stáli.“* (esej č. 21)

*„Mluvil s námi jako se dobře rovnými, nepotřeboval se povyšovat a na druhou stranu s námi nejednal jako s malými dětmi.“* (esej č. 22)

**Interakční styl:** přísná laskavost; lidskost; spravedlivost; nenadržování; tolerance; předvídatelnost; maximální objektivita při použití kázeňských prostředků; jasně stanovená, vysvětlená a bez emocí vynucovaná pravidla; pochopení; individuální přístup; respekt vůči žákům; náročnost; empatie; humor

Dilema: klidný projev kontra emoce, dominance kontra demokratický přístup, strach kontra klidná atmosféra

*„Pan učitel Vodička byl velice přísný učitel a všichni žáci se ho báli. Na druhou stranu si ale nepamatují, že by na nás někdy křičel, nebo se choval k někomu povýšeně. Jeho projevy nebyly příliš emotivní...jeho hodiny měly přesně daná pravidla.“* (esej č. 7)

„Oba k nám přistupovali jako k rozumným bytostem, respektovali nás, ale totéž vyžadovali oni od nás.“ (esej č. 9)

„Učitelka byla velmi milá, klidná, příjemná a jednala s námi jako s dospělými. Každý problém uměla vyřešit v klidu, bez zbytečného zvyšování hlasu a co řekla, to platilo.“ (esej č. 10)

„Vnímala jsem, že měří všem stejným metrem...respektovala nás jako jedinečné identity a chápala, že ne každý žák musí být na její předmět nadaný nebo pro něj hořet.“ (esej č. 12)

„Měřil všem stejným metrem.“ (esej č. 13)

„Ráda vzpomínám na učitelku, která nejednou (tak jako všem ostatním) dala synovi poznámku se slovy, ať ti táta podepíše žákovskou.“ (esej č. 15)

„Vždy když vešla do třídy, změnila se atmosféra, jakoby tam s ní přišlo ještě něco dalšího, klid, pohoda, zábava a chuť k práci v tak nudném předmětu, který matematika představuje.“ (esej č. 16)

„Hned v 6. třídě jsme s ní vyjeli na víkendový seznamovací pobyt. Tam jsme společně hráli mnoho psychologických her a hodně nás to spojilo. Na této paní učitelce se mi líbilo, že všechny aktivity na tomto kurzu dělala s námi a to ne, jako nějaký nadřízený, ale jako jeden z nás. Bylo to velice sympatické a v té době to pro nás bylo překvapivé. Pamatuji si, že ze začátku jsme se báli cokoliv říct, či napsat o její osobě, ale na konci kurzu z nás byli vlastně kamarádi, ale pořád jsme měli vůči ní respekt.“ (esej č. 21)

„Na tomto učiteli mě vždy velice fascinoval jeho stejný přístup ke všem.“ (esej č. 21)

„Byl přísný a na začátku jsme z něj měli všichni ve třídě velký respekt, na začátku možná mírný strach. Při hodinách vyžadoval kázeň. Na druhou stranu nám vysvětlil pravidla, která od nás žádá, včetně obsahu učiva, který bychom měli znát.“ (esej č. 22)

„Byl to člověk, u kterého bych si dovolila říci, že měl přirozenou autoritu. Byl spravedlivý, celkem přísný, ale zároveň i vtipný.“ (esej č. 23)

„Byla hodně přísná, uměla křičet. Na druhou stranu byla ale spravedlivá a všem měřila stejným metrem. Co řekla, to platilo. Na její důslednost vzpomínám dodnes! Získala si nás.“ (esej č. 24)

**Žák/žáci:** mnohé si přinášejí ze základní školy; nikdo si nedovolí zlobit, když učitel jasně stanoví pravidla, která jsou důsledně prosazována jako nedílná součást školy; zajištění pozornosti žáků různými strategiemi; (ne)zájem žáka o předmět/obor, který mají s učitelem společný; povzbuzování soutěživosti; náročný přechod na jinou školu; lehká mozková dysfunkce

Pokud jde o žákův přístup, tak ten byl ovlivněn tím, že měl předmět už dříve rád. V jednom případě respondent přímo říká, že byli i lepší učitelé, ale kvůli jeho vztahu k předmětu a vztahu s učitelkou, která reagovala na jeho zájem pozitivně, si vybral za nejoblíbenější právě tuto učitelku. (esej č. 1)

*„Učila nás latinu, která nebyla mým oblíbeným předmětem, ale učitelka byla velmi milá, klidná, příjemná a jednala s námi jako s dospělým... Jedním z důvodů proč pro mě byla velmi oblíbená, bylo možná i to, že dříve učila tělesnou výchovu a ke sportu měla velmi blízko.“* (esej č. 10)

*„Ta pro mě byla velkým vzorem, protože jsem vždy dobře kreslila a ona mě připravila na talentové zkoušky na pražskou Hollarku.“* (esej č. 11)

*„Přírodopis byl můj nejoblíbenější předmět, účastnila jsem se biologické olympiády. Dodnes si pamatuji, jak jsme na přírodovědném kroužku pitvali žížalu a na naučné vycházky do okolí naší vesnice. V tomto období jsem chtěla být bioložkou.“* (esej č. 13)

*„Nedovolila jsem si přijít na jeho hodiny nepřipravená a jeho hodiny i probíraná látka mě, co si vzpomínám, bavily.“* (esej č. 22)

**Vnější faktory:** velký a silný muž; důraz na výkon místo péče na 1. stupni ZŠ; feminizace školství

*„Pan učitel byl velký chlap a pro nás hochy byl vzorem muže, oceňoval výkon a sílu, to nám imponovalo, hodně jsme mezi sebou soutěžili.“* (esej č. 9)

*„Myslím si, že jeho autoritu podporovala i jeho statná postava a také to, že to byl jediný muž na škole. Zbytek učitelského sboru tvořily ženy.“* (esej č. 23)

## Výjimečné případy

### **Emoční labilita**

*„Byla přísná, důsledná a spravedlivá. Povahově byla nestabilní, mívala výkyvy v náladách. V amoku dokázala nekontrolovaně křičet na celou třídu, přičemž se rychle vrátila k výkladu, bez známek rozladěnosti. Dodnes si vzpomínám na jednu hodinu slohu, kdy nás začala ústně zkoušet při tabuli z poštovní poukázky. Na tabuli jsme měli nakreslit poštovní poukázku a z paměti dopsat všechny popisky polí, které poukázka obsahuje. U tabule se vystřídala většina spolužáků a všichni jsme byli hodnoceni nedostatečně...při vyučování z ní vyzařovalo charisma a byla vynikající odborník, nikdy nepoužívala své poznámky, vykládala z paměti a velmi zajímavě. Dokázala nás upoutat, považovali jsme jí za přirozenou autoritu.“ (esej č. 5)*

Otázka je, jestli v hodinách nepanoval strach z jejích výkyvů nálady a nešlo proto spíše u některých žáků o pseudoautoritu (viz Kodžaspirová, 2005). Nicméně někteří žáci toto chování nebo „nestabilitu“ učitelce evidentně prominuli, protože bylo vyvažováno jinými faktory, jako odbornost, zaujetí pro předmět a didaktické kompetence.

### **Nezvládnutí řízení celé třídy**

*„Nútil nás sa nad daným výkladom zamyslieť. Bohužiaľ, taký druh vyučovania ocenilo malé množstvo žiakov z triedy. Veľkým plusom bolo aj to, že hodinu nevenoval malým grázlom, ktorých by každých pár minút musel napomínať. V triede si vedel vybudovať rešpekt, tých ktorých dejepis nezaujímal, ignoroval. Venoval sa študentom, u ktorých videl nadšenie a vedel, že si z hodiny niečo odnesú, no zároveň žiaden študent nesmel rušiť hodinu. V prípade, že sa niekto správal nezvládnuteľne, nemal problém to vyriešiť poznámkami, pokarhaním a bol jeden z prvých, ktorý si povolávali rodičov do školy.“ (esej č. 6)*

V tomto prípade učitel přestal brát ohled na ty, kteří neprojevovali zájem o jeho předmět. V podstatě to zní jako rezignace. Pozitivní je, že si byl schopen dlouhodobě za takové situace, kdy se část žáků „grázlů“ nudí, sjednat kázeň tradičními prostředky. Rozhodně to však není možné považovat za odpovídající řešení situace. Nabízí se otázka, zda s pozvanými rodiči, kromě stížnosti na chování jejich potomka, řešil i jejich možnou pomoc při podpoře žákovy motivace k předmětu.

### **Přehnaný pedantismus**

*„Jeho hodiny měly přesně daná pravidla, která si nikdo nedovolil porušit. Před začátkem hodiny museli mít všichni žáci narovnanou knížku, sešit a atlas ve správném pořadí na sobě*



*na lavici a penál musel být ke knihám do pravého úhlu. Sešit musel být precizně vyvedený. Tabule musela být skvěle smazaná a v pravém horním rohu muselo být napsáno datum. Služba nahlásila počet a jména chybějících žáků. A vždycky to tak bylo. Přísnost tohoto pana učitele vyžadovala maximální soustředěnost po celou jeho vyučovací hodinu, takže většinu učiva jsem si pamatovala z hodin a málokdy jsem se musela na jeho předměty doma připravovat. Přesto jsem se připravovala. I přestože se ho všichni báli, byl to oblíbený učitel a na školních srazech na něj jeho bývalí žáci rádi vzpomínají.“ (esej č. 7) Z eseje vyplývá, že se v tomto případě jedná o velmi pedantský přístup učitele, který souvisel s vyvoláváním strachu u žáků z reakce učitele na jejich nedodržení stanovených rutin. Rutinérství učitele společně s prvkem „odměny“ poslušným žákům ve formě jeho vlídnosti vůči nim patrně byl dostatečný k úspěšnému vybudování autority tohoto učitele.*

### **Zesměšňování**

*„Tento učitel byl ovšem oblíben jen u některých žáků, resp. u žáků, kteří byli víceméně bezproblémoví. Pro takové žáky byl velmi vtipný a zábavný. Zábava se ale často konala na úkor jiných žáků, právě těch, co měli nějaké problémy.“ (esej č. 8) Zesměšňování neznalosti nebo nezájmu menší skupiny žáků před většinou je minimálně velmi sporné jednání. Dá se předpokládat, že pro zesměšňované učitel autoritou nebyl a tento jeho přístup pouze prohluboval averzi dotčených žáků, a to jak vůči němu samotnému, tak i vyučovanému předmětu. Stupňování by mohlo mít vážné důsledky pro všechny ve třídě. Rozkol ve vztazích mezi žáky je pouze jedním z nich.*

### **Tělesné tresty a zesměšňování**

*„Dnes si uvědomuji, že pro ty žáky, kteří nebyli zdatní v tělocviku nebo zeměpisu, to nebylo úplně snadné. Pan učitel uměl setřít nešiky nebo horší žáky před ostatními, to nebylo dobře. Stejně tak uměl potrestat nekázeň, nedělalo mu problém sprostě vynadat nebo uštědřit neukázněnému žákovi políček.“ (esej č. 9) Zde do značné míry platí totéž, co v předchozím případě, navíc je tu dimenze používání nepřiměřených tělesných trestů jako kázeňského prostředku.*

### **„Dořvat“ a nasázet pětky**

*„Byla malá, drobná žena s vysokým hlasem, hned na první hodině nás „dořvala“ za nezájem a na další nám nasázela pětky z nenapsaných úkolů. Pamatuji se, že jsem z ní měla velmi špatný dojem a říkala si, jak to s ní vydržíme ty další čtyři roky. Ale tím, že po nás od začátku*

*něco chtěla a poměrně neúprosně nastavila pravidla, která neumožňovala přírodopis „proflákat“, podařilo se jí alespoň u mě získat zájem o věc. Přírodověda mě začala bavit a její náročnost a opět nehraná láska (tentokrát ke svému předmětu) mě získala. Dalším rokem jsem již navštěvovala Přírodovědecký kroužek a v dalších letech se pak už i úspěšně účastnila přírodovědeckých olympiád, školních i okresních kol. V malé a ukřičené paní učitelce, která nás pečlivě trestala „černými puntíky“ za nedokončené úkoly nebo nepozornost v hodině jsem našla osobnost, která mě dokázala získat pro to, čím sama žila.“ (esej č. 11) Jedná se spíše o ojedinelé vyjádření. Není pravděpodobné, že by tento přístup obecně žákům vyhovoval, respektive, že by reakce na tento přístup byl u všech žáků stejný a vedl u většiny k vybudování přirozené autority. Nicméně v případě, že žák stejně jako respondentka předmět měl rád, nebo v něm našel zalíbení, tak se mohl zápal učitelky pro předmět stát základem pro vybudování neformální (odborné) autority.*

### **Křik bez autority (odstrašující příklad)**

*„Tehdy jsme dostali učitelku, která byla zmatená, nevěděla, kdo se jak z nás jmenuje a za celý rok si to nedokázala zapamatovat, neregistrovala, že máme v 9. třídě dělat přijímačky, nedocházela si zvládnout kázeň ve třídě, jen křičela, svá rozhodnutí neustále měnila podle nálady. Je jasné, že tuto učitelku si dodnes pamatuji jen jako negativní vzor.“ (esej č. 24)*

### **Faktory ovlivňující oblíbeného učitele studentů učitelství v 15 až 18 letech**

**Osobnost učitele:** ráznost, přímost, sebevědomí, flexibilita, charisma, smysl pro humor, vlídnost, nadhled, objektivita, nenáladovost, ochota, přátelskost

*„Musím u nej ocenit' aj skvelý zmysel pre humor.“ (esej č. 6)*

*„Byl milý, přátelský...usmíval se na nás a v hodinách jsme se i často zasmáli.“ (esej č. 24)*

**Odbornost, zájem o předmět a rozhled:** široký všeobecný rozhled, znalost mezipředmětových souvislostí, zápal/nadšení pro obor a práci učitele, moudrost, odbornost, nadhled,

*„Snažila sa nám priblížiť dobu, v ktorej diela vychádzali, život autorov a ... vyrozprávala aj zaujímavosti a konšpiračné teórie o dielach.“ (esej č. 6)*

*„Pan učitel chodil do hodin vždy včas a s velkým nadšením, které bylo až nakažlivé.“ (esej č. 7)*

*„I své předměty učil se zápallem a bylo na něm vidět, že jej vyučování baví. Podotýkám, že i fyziku, kterou já nesnášela, se snažil vždy podat co nejvíce srozumitelně...“ (esej č. 8)*

*„Tento učitel mi dal nejen dobrý základ anglického jazyka, ale spoustu jeho „mouder“ a rad si nesu dál do života. Tento učitel pro mě byl opravdu velkou autoritou a má můj obdiv a respekt.“ (esej č. 8)*

*„Dokázal se s námi bavit nejen o matematice, ale měl přehled i v ostatních předmětech.“ (esej č. 10)*

*„Jeho svéráznost byla nepřehlédnutelná, na druhou stranu to byl člověk, který věděl o umění a umělcích naprosto všechno.“ (esej č. 11)*

*„Celkově mě ohromovaly jejich znalosti a nadšení pro daný předmět.“ (esej č. 12)*

*„Čišelo z ní velké množství energie a nadšení do práce.“ (esej č. 16)*

*„Byl ze svého předmětu nadšený, odborník se znalostmi, který si ale nepotřeboval zvedat ego na studentech...jeho nadšení se na nás muselo přenést. Po gymnáziu jsem šla studovat biologii.“ (esej č. 24)*

**Didaktické kompetence učitele:** příprava zajímavých hodin; kreativita; flexibilita (schopnost improvizace); diskusní a praktické metody; systematicčnost; perfektní připravenost hodiny s jasnou strukturou; soustředěná na cíl (komunikace u jazyků); bohatost používaných metod a didaktických prostředků; srozumitelnost výkladu; ohled na slabší žáky; systém slovního hodnocení, který je kvalitní zpětnou vazbou s vysvětlením chyb

Dilema: flexibilita x jasná struktura hodin

*„Když někdo nevěděl, dokázala vést myšlení každého tak, aby se k odpovědi dopracoval.“ (esej č. 3)*

*„Na začátku hodiny bylo vždy opakování, potom zkoušení, pak výklad a nakonec zápis do sešitu. Nikdo v hodinách biologie nezlobil a většina z nás se doma na tento předmět nemusela učit, protože soustředěnost při hodinách a časté opakování mělo za následek, že jsme si učivo pamatovali z hodin, a spousta z nás si pamatuje některé věci až dodnes.“ (esej č. 7)*

*„Když na hodinách viděl, že velký zájem o němčinu není a nebyl ve třídě žádný maturant, tak byl schopný prohodit hodinu o smyslu života a vzdělání.“ (esej č. 9)*

„Pamatuji si na jeho komentované prohlídky v Mánesu, kam nás pravidelně brávil, abychom se naučili rozumět současnému umění a byly to velmi silné zážitky, protože od té doby jsem se skutečně začala vnímat moderní umění zcela jinak... jemu vděčím za to, že jsem schopná v chaosu a složitosti současného výtvarného projevu nalézat alespoň systém, jak je to které odvětví umění konstruováno a v jakých intencích a souvislostech se pohybuje.“ (esej č. 11)

„Snažili vést vyučování zajímavě a poutavě...uměli i improvizovat. Jejich hodiny nebyly jen nudnou frontální přednáškou, ale byly plné činností a aktivit, které nás bavili.“ (esej č. 12)

„Dokázala výborně a poutavě interpretovat zdánlivě tak nezáživné předměty, jako jsou matematika a deskriptivní geometrie. Vzpomínám, jak jsme „chytali body v prostoru a promítali je do roviny“. I mne, člověka průměrných matematických schopností a s ne příliš dobře vyvinutou představivostí, dokázala vybavit takovými vědomostmi, že jsem úspěšně zvládla absolvovat vysokoškolskou matematiku na strojní fakultě...složitě jevy uměla vysvětlit jednoduše, srozumitelně a poutavě.“ (esej č. 13)

„Snažila se zavádět nové výukové metody, na které jsme od ostatních vyučujících nebyli zvyklí. Její hodiny vyučování se proměnily na hodiny plné her, které byli pro nás přínosné a více jsme si z těchto hodin pamatovali.“ (esej č. 16) Zde je nutné zopakovat, že v případě, že se přístup učitele zásadně liší od přístupu jeho kolegů a „filozofie“ školy, tak je nebezpečí, že dojde ke konfliktu a následnému „vyobcování“ takového učitele ze strany kolegů. Někteří žáci zvyklí na jiný přístup a metody mohou mít s touto změnou problém (viz Eshel, 1991).

„Její výklad byl srozumitelný a jasný.“ (esej č. 22)

„Vyučovací hodiny této učitelky byly zajímavé. Snažila se ukázat probíranou látku pro nás zajímavějším způsobem a hodiny doplňovala o zajímavosti.“ (esej č. 22)

„Často s námi opakovala, aby si slabší žáci měli možnost si danou látku osvojit.“ (esej č. 22)

„Obdivovala jsem ho, jaký měl systém. Ve všem až neskutečný systém. Jeho hodinám vládl pevný, jasně daný řád, který vždy dodržoval.“ (esej č. 24)

„Pamatuji si ještě na jednu věc - jeho slovní hodnocení. Přidával ho vždy do písemek, komentoval, co jsem počítala, kde to bylo špatně a kde dobře. Když se člověk na test podíval zpětně, měl dokonalý návod, jak to příště udělat správně.“ (esej č. 24)

**Vztahy mezi učitelem a žákem/žáky:** individuální přístup a zájem o žáka; zvyšování sebedůvěry žáků; vzájemný respekt; spravedlivost; znalost jména; nadhled; neutuchající ochota pomoci; vhodná motivace;

*„Páči sa mi aj to, že je osobný, nás študentov si pamätal po mene a dával nám prezývky.“* (esej č. 6)

*„Měli jsme ho za to rádi, ve čtvrtém ročníku jsme s ním chodili i na pivo a strávili často debatami čas až do rána. Dodnes se občas setkáváme.“* (esej č. 9)

*„Toto byl učitel, který mě motivoval a ukázal mi můj další směr studia, kterým se pro mě stala environmentalistika.“* (esej č. 15)

*„Vždy mě vhodně motivoval, podporoval.“* (esej č. 17)

*„V případě potřeby jsme se na ni mohli vždy obrátit a dodnes na ni ráda vzpomínám.“* (esej č. 23)

**Sociální a morální kompetence učitele:** za všech okolností ve svém jednání a chování konzistentní; výrazný a poutavý projev; spravedlivost; bez přetvářky; schopnost udělat si legraci i sám ze sebe; čestnost; zásadovost; kultivovanost; nadhled; nesnižovat sebedůvěru žáka (neponižovat); nenáladovost; nemít oblíbence, respektive to nedávat najevo; srozumitelnost

*„Mistry byl malinko zmatený, ale nijak extrémně, na nic si nehrál.“* (esej č. 8)

*„Vždy se s ním dalo na všem domluvit, byl velmi zásadový a čestný, ale na druhou stranu i vtipný a uměl si udělat srandu i sám ze sebe.“* (esej č. 8)

*„Nikdy nás neponižoval, neshazoval před ostatními...také si pamatuji, že se nás jako třídy dokázal často zastat před ostatními učiteli“* (esej č. 10)

*„Složité jevy uměla vysvětlit jednoduše, srozumitelně a poutavě, což nedokáže každý učitel.“* (esej č. 13)

*„Pokud se vyskytl problém, snažila se ho s námi racionálně vyřídit a vysvětlit. Nikdy nikoho neoznačila konkrétně, snažila se, aby dotyčná osoba sama problém vyřešila, popř. za ní došla do kabinetu a zde si pohovořili.“* (esej č. 22)

**Interakční styl učitele:** přesnost; vždy důsledně vysvětlit důvody pro trest i odměnu; postupný přechod od formální k neformální autoritě; vždy jasná a předem stanovená pravidla, která jsou důsledně dodržována; konzistence (předvídatelnost); nedovolit žákům zlobit; dělit se o zodpovědnost; otevřenost; důslednost; respekt k zájmům a přáním žáků; poskytnou příležitost svobodně se vyjádřit k formě a obsahu výuky a možnost jejich ovlivnění; nesnižovat laťku; neustálé nabízení pomocné ruky; jednat se žáky jako s dospělými

Dilema: dominance kontra demokratický přístup

*„Počas prvého ročníka sme z nej mali strach, tvárila sa neoblomne a prísno, požadovala od nás nech chodíme na jej hodiny pripravení na sto percent, neobišlo nás ani časté vyvolávanie pred tabuľu. V druhom ročníku keď uznala, že sme si navykli na určitý režim, povolila v prísnosti a viac sa nám študentom otvorila. Uvedomila som si, že to je forma akou pracuje so študentmi a zabrala aj na nás. Počas ďalších troch rokov bola na nás cez hodiny milá, no len pod podmienkou, že sme boli riadne pripravení a pozorní.“ (esej č. 6)*

*„U každého z nich žáci přesně věděli, co mohou očekávat. Jejich požadavky na žáky byly srozumitelné a přiměřené.“ (esej č. 7)*

*„Bavil se s námi vždy normálně jako se sobě rovnými, často se ptal na naše názory. Když bylo třeba něco zorganizovat, přenechal část odpovědnosti nám.“ (esej č. 8)*

*„Nikomu nic nedarovala zadarmo. Před jejími hodinami jsme se třáslí strachem ze zkoušení, ale myslím, že nikdy úmyslně bezdůvodně nikoho nezkoušela, když viděla, že neumí.“ (esej č. 9)*

*„Byl hodný, klidný, vtipný ale zároveň důsledný a spravedlivý... choval se k nám jako k sobě rovným.“ (esej č. 10)*

*„Dodnes ho vidím, jak přechází po třídě, protahuje si kšandy a přitom vykládá téměř familiérně o největších osobnostech z dějin umění. Vydržel to i několik hodin v kuse, protože byl zvyklý přednášet na vysoké škole a podobě jednal i s námi.“ (esej č. 11)*

*„Dali možnost se svobodně vyjádřit k formě jejich výuky a respektovali naše přání dané téma prohloubit nebo dříve opustit, z nich dělá výjimečné nejen učitele/ učitelky, ale i osobnosti, které se snadno stanou pro své studenty dobrým vzorem.“ (esej č. 12)*

*„Byla drobné postavy, nepamatuji si, že by na nás někdy zvýšila hlas, přesto na jejich hodinách všichni pozorně naslouchali.“ (esej č. 13)*

*„Vím, že s námi...jednala jako s dospělými.“ (esej č. 22)*

*„I přestože byla přísnější, byla přátelská, empatická a zároveň spravedlivá.“ (esej č. 23)*

**Žák/žáci:** připravenost na hodinu; málo vyrušování; (ne)oblíbenost předmětu; motivace výběrem oboru studia a školy; nízká motivace; náročná změna školy

*„Jeho přítomnost v hodině byla jiná než u dalších učitelů, a to studenti vnímali.“ (esej č. 1)*

*„Vím, že po dobu svého studia jsem oceňovala, pokud bylo něco lehké, snadno zvládnutelné, od učitele možná trochu odfláknuté. Nikdo mě nedonutil vyhledávat si dále, znát více, dozvědět se podstatu věci.“ (esej č. 14)*

**Vnější faktory:** (ne)sympatický, vzrůst

*„Byl veliký (prý hrával basket) a ve třídě vždy hrímal hlubokým hlasem, už jeho vstup do třídy byl vzhledem k jeho tělesné konstituci monumentální (musel se do dveří ohýbat).“ (esej č. 24)*

*„Byl mladý a nutno říct že pro nás holky tehdy dost atraktivní (to byla samozřejmě jeho výhoda.“ (esej č. 24)*

## **Výjimečné případy**

### **Charismatický idealista**

Jeden z popisovaných učitelů, ač měl jiné názory, než respondent a učil předmět, který neměl v té době dotázaný rád, zanechal v jeho adolescenci největší stopu svými ideály, rozsáhlými znalostmi, charismatem a přirozeně budovanou autoritou. Může souviset s hledáním nových autority vzhledem ke konkrétní fázi ontogenetického vývoje dítěte. (esej č. 1)

### **Mladý a liberální**

To, že nízký věk učitele ve spojení s jeho liberálním přístupem nemusí negativně ovlivňovat budování jeho autority, ilustruje na příkladu mladé absolventky pedagogické fakulty jeden z respondentů. Hovoří o tom, že tato mladá učitelka češtiny, jen o pár let starší než její studenti gymnázia, byla velmi liberální, přičemž byla respektována studenty, jelikož podporovala jejich tvořivost. Zde je nutné zdůraznit, že jako „čerstvý závan“ mohla dokonce

těžít ze svého věku a nedávno absolvované fakulty. Zvláště pak ve vyšších ročnících a u maturantů se její šance na úspěch s liberálním přístupem zvyšoval. Otázka je, na jakém základě by budovala respekt na nižších stupních a nakolik by byla úspěšná. V každém případě její odborné a didaktické kompetence měly podle vyjádření respondenta solidní základy, což je jedním z důležitých kroků k budování autority. (esej č. 3)

### **Pomlouvání kolegů**

Příklad, kdy učitel vybočoval z předpokládaného přijatelného morálního profilu a přesto byl autoritou, nabídl jeden respondent v osobě učitele, který byl nadšený pro svůj předmět a uměl ho vyučovat tvůrčím způsobem, byl charismatický, flexibilní, sebejistý, přísný a spravedlivý. Žáci mu proto promíjeli nekorektní vtipné poznámky na úkor jiných učitelů a učitelek, které bychom mohli považovat za velmi nekolegiální a problematické. (esej č. 2)

### **Vypravěč**

Další podobný příklad učitele, který si „vystačil“ s frontálním vyučováním nabízí esej č. 3. Autor hovoří o tom, že učitel byl schopen zaujmout žáky svou odborností a zápallem pro předmět natolik, že byl pro studenty autoritou. Je možné pochybovat o tom, zda by byl tento učitel stejně úspěšný na nižších stupních.

### **Vyvolávání strachu ze zkoušení k zajištění kázně**

*„Používala zkoušení k udržení kázně a ztrestání neukázněných studentů. Přezdívali jsme jí „Brutální Marta“ a před jejím pytlíčkem s našimi jmény, kdy z něho zkoušený musel tahat jméno dalšího „vyvoleného“ jsme měli velký respekt. Opravdu nás během čtyř let vycepovala, a pokud se k maturitě student dostal, tak tam potkal úplně jinou Martu než v průběhu let. Byla skvělá, a když někdo otázku nevěděl, pomohla mu, poradila a zkoušku u ní složil. Na rozdíl od jiných učitelů, kteří v průběhu studia nároční nebyli a u maturity studenta nepodrželi.“* (esej č. 9) Úspěšně skrze své strategie řízení zajistila kázeň. Jejimi prostředky však byla dominance a využití strachu ze zkoušení, což se u mnohých žáků mohlo projevit v averzi vůči učiteli i předmětu. Na druhou stranu byla důsledně spravedlivá a konzistentní, projevovala velký zájem o předmět a studenty.

### **Oblíbenci a konflikt bez řešení**

*„Na střední škole si vybavím učitelku, která byla postrachem celého gymnázia. Obrovská odbornice na český jazyk a literaturu, ale velice náladová s tendencí ponižovat studenty, kteří*



nebyli úplně řádně připravení, nebo kteří se jí báli. Měla své oblíbence, kteří to u ní měli dobré a kterým se zvýšeně věnovala. Ti s ní mohli diskutovat a ona naslouchala jejich názorům. Pak byli žáci, které neměla ráda a kterým znepríjemňovala hodiny češtiny. Tito žáci se rekrutovali z řad studentů (většinou to byli kluci), kteří s ní v čemkoli nesouhlasili a projevovali nahlas odlišný názor, nebáli se argumentovat. Zažila jsem, že některé tyto studenty nepřipustila k maturitě nebo je maturitu nenechala udělat. Jednoho mého spolužáka nechala z výše zmíněných důvodů propadnout (ted' pracuje jako přední vědecký pracovník v oblasti využití zbytkové energie a zvou si ho univerzity z celého světa). Nakonec byli ti ostatní, u kterých se ani nenamáhala zapamatovat si jejich jména.“ (esej č. 15) Tuto mocenskou konstelaci by ve shodě s Šed'ovou a kol. (2013) patrně bylo možné nazvat „přesilovka“. Otevřené upřednostňování některých žáků přineslo učiteli konflikt se zbytkem třídy. Morálně je takové chování učitele přinejmenším sporné. Nicméně skupinou „vyvolených“ mohla být učitelka skutečně považována za autoritu, alespoň v průběhu jejich studia. Její nepochybná odbornost nevyvažuje ostatní faktory nutné k budování neformální autority, kam patří zvláště pochybný morální profil takového učitele.

### **Mezi oblíbenci diktátora**

„Na střední škole jsem si velmi oblíbil mou třídní učitelku, která nás vyučovala rovněž matematiku. Ostatní o ni neříkali, že je jejich oblíbená, ale moje byla, i když měla velmi diktátorský přístup. Možná to bylo ovlivněno i tím, že jsem tehdy jako jediný maturoval z matematiky a často s ní matematiku konzultoval. Vzpomínám si, že jsem kolikrát jí i volal a konzultoval matematiku telefonicky a ona mi pomohla vždy, přestože byla zrovna na nákupu.“ (esej č. 18) Tato vzpomínka skvěle koreluje s předchozím příkladem. V tomto případě se však jedná o pohled oblíbence, který se nacházel ve „vnitřním kruhu“ a považoval učitelku za autoritu, jelikož slovy Kratochvíla (1995) „byla zdrojem hojnosti“.

### **Autoritářský přístup a zpětné přehodnocení**

„Paradoxně se můj přístup k nejoblíbenějším učitelům změnil také v průběhu let. Na gymnáziu jsem celých 8 let měla angličtinářku, která byla nesmírně přísná. Kolovaly o ní doslova legendy a mohu potvrdit, že bylo proč. Angličtina se tak vzhledem k jejímu autoritativnímu, až možná autoritářskému způsobu výuky stala předmětem, který jsem se opravdu učila každý den. Celá léta na gymnáziu tak byla mým nejneoblíbenějším pedagogem, nicméně jakmile jsem nastoupila na vysokou školu, zjistila jsem, že nám dala nesmírně dobrý základ a neměla jsem nejmenší problémy se splněním zkoušek z angličtiny. V průběhu studia na vysoké škole

*jsem navíc odjela na rok studovat do zahraničí v rámci programu Erasmus a v současnosti pracuji v jedné britské společnosti. Takže s odstupem času jí patří mé velké dík, ačkoliv jsem ji celá léta studia na gymnáziu neměla ráda.“ (esej č. 17) Tento příklad je zajímavý, jelikož ilustruje, nakolik se podle aktuálních individuálních hodnot, postojů a potřeb může pohled na autoritu učitele, respektive vztah k učiteli zcela změnit.*

### **Stržení hradby**

*„Paní učitelku, kterou jsme dlouho neměli rádi a v podstatě jsme proti ní v hodinách bojovali. V hodinách nebyla příliš příjemná a byla velmi přísná. Zlom nastal v době, kdy s námi jela na výlet na vodu a my jsme tam zjistili, že má kolem sebe v hodinách jakousi hradbu, kterou se před námi asi chránila. Na školním výletě jsme asi vzájemně zjistili, že si můžeme rozumět. Ve škole si svou hradbu znovu nevybudovala, a tak byla práce v hodinách příjemná. Nechci říci, že byla méně přísná či striktní, ale byla k nám příjemná a otevřenější.“ (esej č. 19) Jak bylo vidět v předchozích případech, učitel si někdy záměrně vytváří odstup od žáků, který se však může stát posléze nepřekročitelnou hradbou. Upřímná debata za správných okolností pak může tento problém diagnostikovat a proximita je pak řešením. Nedošlo ke změně profesního pojetí, ale osobního vztahu. Tento faktor se však stal zásadním pro vztahy mezi učitelem a žáky. Uvedený příklad nám pomáhá potvrdit, že spojení vysoké dominance a velkého odstupu není cestou k budování přirozené autority učitele.*

### **Krajní interpersonální styly**

*„Na gymnáziu jsem měla dva učitele, které bych ráda v souvislosti s autoritou zmínila. Jeden byl přísný, ale zároveň i arogantní, držel si od žáků odstup, a tudíž na něj nevzpomínám v nejlepším. Druhý učitel byl příliš přátelský, odborník v oboru, ale neuměl své znalosti předat dál a nezískal si u nás žáků přílišnou autoritu.“ (esej č. 23) Toto vyjádření pomáhá potvrdit náš předpoklad, že přílišná dominance a odtažitost na jedné straně a přílišná liberálnost bez dostatečných kompetencí na straně druhé nevede k budování přirozené autority.*

### **Faktory ovlivňující oblíbeného učitele studentů učitelství na VŠ**

**Osobnost učitele:** aktivnost (energie), autenticita, přísnost, náročnost, charisma, přátelskost, lidskost, smysl pro humor, bezprostřednost, upřímnost

*„Její osobnost mne zaujala na první pohled, evidentní osobní charisma a přirozená autorita měla i na jiné studenty podobný vliv.“ (esej č. 9)*

**Odbornost učitele, zájem o předmět a rozhled:** hloubka znalostí, široký rozhled, láska k předmětu, přednášení bez přípravy a se zápallem, fundovanost, moudrost, skutečný zájem o oblast s dostatečnou praxí, která se projevuje v přednášení konkrétních zkušeností

*„Zaznamenala jsem jejich specializace na vlastní obor a častou odpověď – to není můj obor, tomu já nerozumím (a snad ani rozumět nechci). Neříkám, že je to špatně, líbí se mi, pokud je učitel nadchnutý a zapálený a předává tím toto nadšení a zápal svým studentům.“ (esej č. 14)*

*„Jeho přednášky ne úplně všechny zaujmou, má trochu uspávací hlas, ale pokud se zajímáte o to, co vám právě přednáší tak nemáte problém vydržet až do konce a ještě se zapojit do diskuse.“ (esej č. 16)*

*„Hluboké znalosti ve svém oboru a jeho zápal o obor.“ (esej č. 20)*

*„Byl to jeden z mála přednášejících, na kterém bylo opravdu vidět, že ví, o čem mluví.“ (esej č. 21)*

*„Vždy jsem vítala skutečné odborníky, kteří kromě teorie mohou sdělit i poznatky a své zkušenosti z praxe.“ (esej č. 22)*

**Didaktické kompetence učitele:** pedagogické umění; perfektně připravená výuka a zkoušení (jasná struktura přednášek, detailní příprava testových otázek); zapojení vlastních zkušeností (zajímavá vyprávění); uvedení poznatků do širších souvislostí a spojení s praxí; srozumitelný výklad na konkrétních příkladech

*„Na katedře, na které působil, byl svým pedagogickým uměním zcela výjimečný.“ (esej č. 5)*

*„V přednáškách měl velmi dobrý systém, bylo vidět, že je má pečlivě připravené a ví, co po nás chce. Vše bylo, jak má být (definice, věta, důkaz)...Protože miloval atletiku a s námi studovali i tělocvikáři, vždy se snažil probíranou látku nějak uplatnit v jejich druhém oboru.“ (esej č. 10)*

*„Nebyl to však rozhodně suchý výklad faktů, ale pomocí příběhů, které on skutečně prožil...“ (esej č. 12)*

*„Obdivuji její energii a nadšení. Její výklad byl zajímavý, poučný.“ (esej č. 13)*

„Její přednášky měly strukturu a řád, navíc byly i prakticky zaměřené, tudíž se dají využít i v praxi.“ (esej č. 15)

„Příjemným bonusem bylo, pokud byla s dotyčným přednášejícím legrace.“ (esej č. 22)

„Dokázala učivo velmi dobře vyložit, ukázat na příkladech.“ (esej č. 23)

**Vztahy mezi učitelem a žákem/žáky:** zájem o názor studenta, vzájemný respekt (partnerství), obdiv k přednášejícímu, zpětná vazba, nenadržování,

„Na vysoké škole jsem se přímo zamilovala ☺ do jednoho profesora, na kterého mám jen ty nejlepší vzpomínky. Pravdou však je, že zpočátku jsem z něj měla hrůzu a velký respekt. Trvalo však jen pár přednášek, než se můj strach z něj proměnil v respekt, obdiv a nekončící žasnutí, že takový „anděl“ přednáší zrovna nám. Dosud jsem nepoznala nikoho, kdo by se mu v mých očích vyrovnal.“ (esej č. 12)

„Jako jediná si po přednáškách řekla o vyplnění zpětné vazby.“ (esej č. 15)

„Co se mi na našem vztahu líbilo, je to, že při zkouškách mi nenadržoval a ani mi je nedělal nijak jednodušší spíš právě naopak.“ (esej č. 16)

„Byla velmi empatická, pohodová, byla pravou odbornicí ve svém oboru. Řekla bych, že byla přirozenou autoritou, uměla zaujmout, podpořit, byla velmi ochotná a spravedlivá.“ (esej č. 23)

**Sociální a morální kompetence učitele:** akademický a spisovný jazyk; přednes; přátelský a lidský projev; příjemné vystupování; lidský a etický rozměr; humor; uspořádání vlastních hodnot; poctivost; nepoužívání vulgarismů (nikde a za žádných okolností); nezesměšňování

„Nicméně na ten první, letmý pohled mne zaujala jedna vyučující, jejíž přednáška byla elektrizující a plná emocí.“ (esej č. 9)

„Je výjimečnou osobností nejen na poli profesním, ale i lidském, kdy obdivuji zejména její akcent na etický podtext, který je součástí jejích přednášek o romistice.“ (esej č. 11)

„Tento profesor je pán kolem 60 let, který celý svůj život zasvětil péči o druhé, a který svými činy rozdál tolik naděje, že mi nezbyvalo, než nad ním žasnout. Jeho přednášky byly sice trochu zmatené, ale postupně jsem se v nich naučila orientovat a mohla tak vstřebávat všechny informace, kterými nás přímo zasypával...byl stále lidským, i když toho tolik dokázal,

*kolik lidí ho zná a kolika lidem pomohl, a přesto nebyl nabubřelý nebo arogantní.“ (esej č. 12)*

*„Neměla jsem a nemám ráda, pokud někdo někoho záměrně zesměšňoval nebo dělal humor na „cizí účet“.“ (esej č. 22)*

**Interakční styl učitele:** přísnost; náročnost; důsledné zkoušení; respekt vůči studentovi; jasně stanovená a dodržovaná pravidla; lidskost; žádné projevy arogance; partnerství; profesionalita; nenadržování; férové jednání; nepromlouvat z pozice nadřazenosti; otevřenost diskuzi

*„Nikdy nepřednášel dogma, ale chtěl, aby se nad různými myšlenkami týkajícími se problematiky studenti zamysleli a co nejvíce se ptali.“ (esej č. 1)*

*„Vie ma mierne uraziť ak ma vyučujúci preruší v strede vety ako by bola moja pripomienka hlúpa a zbytočná. Myslím si, že zakaždým by si ju mal vypočít' do konca a povedať čo je alebo nie je na nej správne. Dosiahne tým to, že sa študenti neboja spolupracovať,“ (esej č. 6)*

*„Občas se mi zdálo, že někteří přenášející k nám promlouvají jakoby z výšky dolů, z této doktorky jsem ovšem vždy měla pocit, že je s námi v rovině.“ (esej č. 8)*

*„Než jsme šli ke zkoušce, přesně jsme věděli, co nás čeká, kolik příkladů bude v písemce, kolik bodů bude na splnění a dostali jsme i okruhy k ústní zkoušce.“ (esej č. 10)*

*„Líbil se mi její přístup ke studentům. Na zkoušce k nám přistupovala jako k partnerům.“ (esej č. 13)*

*„Byl vedoucím mé bakalářské práce, kde často docházelo k výměně názorů, protože každý to viděl jinak, ale nakonec jsme došli ke společnému kompromisu.“ (esej č. 16)*

*„Je dost náročná, ale otevřená. Vždy vím, na čem jsem a co bude ke zkoušce či zápočtu potřeba splnit. Také alespoň přibližně vím, co se mám na zkoušení naučit. Také velmi oceňuji, že k nám přistupuje spíše jako ke kolegům než jako ke studentům.“ (esej č. 19)*

*„Před jeho zkouškami jsme měli všichni opravdu respekt, ale pokud jste s ním mluvili, nebál se udělat si srandu sám ze sebe, povědět nám kousek ze svého života. Sdílet nám, že ani on není neomylný a že i on dělal v životě chyby a uměl se z nich poučit. Vlastně se stal takovým vzorem do mého života, hlavně svou bezprostředností, upřímností, férovým jednáním a hlavně svou lidskostí.“ (esej č. 21)*

„Rovněž jsem vítala jednotný přístup ke všem studentům a ne na základě svých osobních preferencí.“ (esej č. 22)

**Žák/žáci:** zájem o předmět přenesený na studenty

„Z jejich přednášek jsem si odnesla poznatky, které jsem využila v práci s dětmi.“ (esej č. 13)

**Vnější faktory:** sympatičnost, VŠ považovaná za prestižní prostředí

„Na VŠ mají učitelé autoritu přirozenou a danou prostředím, aby ji neměli, museli by dělat vážné kroky k její ztrátě. (esej č. 3)“

### **Interpretace a shrnutí analýzy esejů**

Respondenti se ve svých esejích shodují na mnoha vlastnostech a kompetencích učitele a dalších faktorech, které mu obecně pomáhají k budování autority. Z těch, které se objevily nejčastěji a byly společné většině respondentů, můžeme uvést následující kategorizované koncepty:

- z hlediska **osobnosti učitele** se všichni shodli na trpělivosti, upřímnosti, vyrovnanosti (nenáladovosti), smyslu pro humor, charismatu, sebevědomí, aktivnosti (energii), zásadovosti,
- z hlediska **odbornosti, zájmu o předmět a rozhledu** to byla hloubka znalostí v oboru, široký rozhled, zápal pro vyučovaný předmět, mezipředmětové vědomosti, láska k práci učitele,
- z hlediska **didaktických kompetencí** by učitel měl být schopen dobře zpracovat a podat obsah učiva v souladu s věkem, vývojem a úrovní žáků, srozumitelně učivo vysvětlit, používat nejrůznější didaktické prostředky, být svědomitý, používat mnemotechnické pomůcky a praktické ukázky, vládnout pestrou škálou metod, být kreativní, být celkově systematický, ale zároveň flexibilní, zapojovat diskusní metody, vytvořit a dodržovat systém hodnocení, který je kvalitní zpětnou vazbou a zároveň vysvětluje chyby,
- z hlediska **vztahů mezi učitelem a žáky** má učitel projevovat upřímný zájem o své žáky (např. brzkou znalostí jména každého z nich) a snahu o vybudování vztahu s nimi, mít individuální přístup, projevovat respekt, ochotu pomoci a důvěru ke svým žákům, zajišťovat otevřenou spolupráci a dobré vztahy ve třídě (tj. podílet se na budování dobrého klimatu třídy),

- z hlediska **sociálních a morálních kompetencí** by měl mít výborné komunikační kompetence, měl by mít výrazný hlas, klidný projev bez křiku, mluvit spisovně, neměl by nikdy zesměšňovat žáka nebo dokonce třídu, mít konsistentní postoje a předvídatelné reakce, projevovat respekt ke kolegům a rodičům, být empatický, být za všech okolností spravedlivý, nikomu nenadržovat,
- z hlediska **jeho interakčního stylu** být důsledný, náročný (nesnižovat laťku), nebýt arogantní, dělit se s žáky o zodpovědnost, vždy důsledně vysvětlit důvody pro trest i odměnu, objektivně potírat nekázeň, předem si stanovit se žáky pravidla a důsledně je vynucovat, být předvídatelný, být tolerantní.

Kromě výše uvedeného dalšího zpřesnění konceptů patřících do námi vymezených kategorií vyjadřujících východiska budování vztahů mezi učitelem a žáky, potažmo autority učitele, nabyly konkrétnějších obrysů rovněž rozdíly mezi těmito faktory na různých stupních vzdělání (v různých věkových kategoriích).

Studenti učitelství se ve svých esejích shodli na tom, že na **1. stupni ZŠ** vyhledávali „mateřský“ přístup, který zahrnoval kromě upřímného individuálního zájmu (lásky) o žáky, empatie i přísnost, spravedlivost a důslednost. Pokud jde o odbornost, tak ta byla vyjádřena pouze okrajově. Důležitější byl vztah, starostlivost a adekvátní didaktické zpracování učiva.

Na **2. stupni ZŠ** potřebovali mít hlavně vzor, respektive zažívat pocit jistoty a bezpečného „přístavu“ v rozbouřené vývojové etapě. Nejčastěji se objevuje v různých souvislostech trpělivost, klid, empatie, otevřenost a upřímný zájem o žáka a jeho potřeby. Z hlediska odbornosti se již na rozdíl od 1. stupně objevuje nezbytná odbornost a zápal pro vyučovaný předmět. Rovněž je často skloňována spravedlivost, spolupráce a umožnění diskuze o pravidlech a obsahu učiva.

Na **SŠ** již dominuje jednak široký všeobecný rozhled učitele, jeho hluboké znalosti vyučovaného předmětu a nadšení pro obor, jednak jeho didaktické kompetence, tj. systematickosti (perfektní připravenost hodin, jejich jasná struktura), soustředění na cíl, adekvátní náročnost, kreativita, flexibilita, bohatost metod, systém hodnocení apod. Z hlediska osobnosti a interakčního stylu, respektive vztahů, je podle studentů učitelství pro středoškoláky nejdůležitější konzistence chování a jednání, spravedlivost, dělení se o zodpovědnost se studenty a jeho důslednost a zásadovost ve všech ohledech.

Na VŠ jsou odbornost a dovednost poznatky zajímavě podat hlavními hledisky pro budování autority učitele. Mnozí se pak vyjadřují o menší potřebě vytvářet silné osobní vazby mezi učiteli a studenty, ač je nevyklučují. Z osobnostních vlastností a dalších kompetencí je to smysl pro humor, bezprostřednost, výborný přednes, přátelský a lidský projev. I zde je důraz na spravedlivost, otevřenost diskuzi, partnerství apod.

Mnozí z oslovených v závěru eseje provedli velmi hodnotné shrnutí a srovnání vlastností svých oblíbených učitelů a připojili komentář k východiskům budování a uplatňování jejich autority. Ty nejvýstižnější vybíráme jako ilustraci postojů studentů učitelství k východiskům budování a uplatňování autority učitelem.

*„Vidím, jak jsem v průběhu let změnil kritéria. Když jsem byl mladší, potřeboval jsem „mateřskou“ autoritu, tedy učitele, kteří měli rádi své studenty a starali se o ně. Potom jsem byl spíše osloven učiteli, kteří znali svůj předmět a byli motivováni nějakým ideálem, a proto měli co říct nám mladším...Nikdy jsem neměl rád učitele, který nemá rád svůj předmět či studenty, který bere práci jenom jako povinnost, který nezná svou látku. Nepovažuji za dobrého učitele někoho, kdo si chce „koupit“ přízeň svých studentů, který je nejistý, který si chce hrát se žáky na kamarády. Učitel musí mít jasnou roli. Učitel musí mít jasnou svou roli. To neznamena, že není schopen mít vztah se studenty, naopak! Ale musí být jasné, že autorita je on. I studenti můžou něco přinášet, ale hlavně on vede třídu, vztah nemůže být vyvážený, někdo má větší zkušenost, širší znalosti. Když jsem měl učitele, který byl spíše kamarádem, postupně celá třída jím pohrdala. Dobrý učitel je učitelem, který je sebejistý ale ne ješitný, který je zapálený ale ne fanatik, který není neutrální, ale angažuje.“ (esej č. 1).*

*„Pokud bych měla zhodnotit a porovnat všechny učitele a učitelky, na které ráda vzpomínám, tak to byli vždycky ti, kteří se vyznačovali autenticitou, přirozeným nadšením a zájmem o obor, profesionalitou, důsledností, dokázali zaujmout a motivovat, byli osobnostmi a přirozenými autoritami, disponovali smyslem pro humor, velkorysostí i pochopením. Dokázali naslouchat studentům a nebáli se otevírat prostor pro diskuzi a kreativitu.“ (esej č. 4)*

*„U učiteľov si vážim keď majú v triede rešpekt, no zároveň nie som za to, aby sa celá hodina venovala problémovým študentom. Nemyslím si, že by sa každá hodina mala venovať ťahaniu najslabších článkov hore, naopak záujem by sa mal nasmerovať na žiakov, ktorí si chcú z hodín odniesť čo najviac a tieto hádky im v tom len bránia.“ (esej č. 6)*



*„Vesměs jsou to lidé, které zřejmě baví jejich práce, což se odráží v jejich vyučovacích hodinách. Dalším společným rysem, který se vyskytuje téměř u všech, je čestné a férové jednání. Skoro všichni také komunikují s žáky jako se sobě rovnými. A hojně se u nich vyskytuje umění být zábavný.“ (esej č. 8)*

*„Během let sice určitým způsobem změnil, ale některé vlastnosti měli všichni učitelé společné. Všichni byli příjemnými, klidnými a spravedlivými lidmi. Je pravda, že v nižším věku jsem neřešila, zda je učitel opravdu odborníkem, zajímalo mě hlavně, jestli je hodný a nekřičí, tedy jak s námi jedná. V pozdějším věku jsem si teprve začala uvědomovat, že pro mě je důležité také to, zda má všeobecný rozhled, smysl pro humor, zda je důsledný apod.“ (esej č. 10)*

*„Skuteční kantoři v sobě dokázali skloubit roli člověka oddaného svému oboru a zároveň nepřestali být osobnostmi plnými skutečné lidskosti...každý učitel přenáší něco ze svých postojů k životu na své žáky, a čím více je toto pravdivé a poctivé, tím spíše si získá srdce svých žáků.“ (esej č. 11)*

*„Společným rysem, který já opravdu oceňuji je to, že je jejich profese bavila, byli tolerantní, zásadoví, uměli se s námi zasmát a předali nám velké množství dovedností, ne jen z jejich oboru. Také oceňuji to, že pro mě byli skvělými vzory do dalšího života.“ (esej č. 12)*

*„Tyto učitele jsem si zafixovala jako lidi, kteří byli a jsou na svém místě. Dokázali mě motivovat, zaujmout. Byli přesvědčiví, měli zájem o svůj předmět a bylo vidět, že jejich celoživotní práce je neustále baví. Tento přístup je základem respektu na všech stupních škol. Pedagog, který má skutečný zájem o svoji práci si může získat respekt a úctu. Hledá cesty, nové metody, reflektuje svoje slabé stránky, protože nikdo z nás není dokonalý. Žáci a studenti vycítí, kdo má o ně opravdový zájem a pro koho je vyučování pouhá rutina. Přirozená autorita pramení z přesvědčivosti, upřímnosti a důslednosti. Žák je ochoten autoritu přijmout, pokud je založena na empatii a autenticitě. Základní rysy, které spojují všechny uvedené pedagogy, jsou profesionalita a nadšení. Obzvláště u pedagogů ze střední a vysoké školy oceňují také erudovanost v oboru. Jiné požadavky musí splňovat učitel na základní škole a jiné na střední škole. Na začátku školní docházky je téměř pro všechny děti učitel autoritou. Většina žáků se na svého učitele těší, respektuje ho automaticky. Čím je žák starší, začíná být kritičtější, vnímá chyby, které učitel udělá. Dospívající žáci v učiteli nevidí žádnou nedotknutelnou autoritu, reagují na každou jeho chybu, komentují ji a vymýšlejí nelichotivé přezdívky. Kritika učitelů se v tomto věku stává jakousi „společenskou normou“. Někdy až*

*v dospělosti oceníme kvalitu a přínos našich pedagogů. Pochopíme hodnotu vědomostí, které nám předali, uvědomíme si, které postoje a návyky jsme od nich převzali.“ (esej č. 13)*

*„Ti, kteří umí své žáky nadchnout pro svůj obor (na VŠ by navíc měli znát skutečnou praxi), kteří jsou čitelní, nejsou náladoví, nevybíjejí si špatnou náladu na žácích, a když nemají svůj den, tak se to nebojí přiznat, mají jasné požadavky, respektují své žáky (i s jejich studijními omezeními), jsou důslední, ale zároveň umí improvizovat a přizpůsobit se situaci, je s nimi legrace, neberou se smrtelně vážně a jsou schopni sebereflexe.“ (esej č. 15)*

*„Učitelé, které jsem výše popsala, měli několik společných vlastností a rysů. Patří mezi ně především čestnost, upřímnost, spravedlivost, cílevědomost, rozhodnost, empatie a respekt. Měli tvořivé myšlení, dokázali ocenit, byli trpěliví, optimističtí, laskaví a uměli porozumět. Rozhodně k nim nepatřila zbrkllost a výbušnost. Dokonale rozuměli látce a věděli, co vyučují. Dokázali používat zdravý rozum a neřídili se striktními pravidly, dokázali uznat svojí chybu a neomlouvali ji. Byli objektivní a používali zábavné metody ve výuce. Dále dokázali vyjádřit žákům důvěru, podporovali jejich sebedůvěru, byli schopni zohlednit individuální potřeby a možnosti žáka.“ (esej č. 16)*

*„Obecně bych tedy řekla, že z mého pohledu byli vždy oblíbení učitelé ti, kteří „hrají s otevřenými kartami“ a žáci či studenti vědí, co po nich bude vyučující chtít a jaká jsou pravidla. Takovým učitelům jsme nikdy nedělali problémy a snažili jsme se jim také pomoci a podpořit je, pokud to bylo třeba. Pro mě bylo a je důležité i to s jakým nasazením pedagog přistupuje k případným problémům svých žáků. Častokrát mne napadne, kde bych dnes byla bez pomoci paní učitelky ze druhého stupně, která rozpoznala mou dyslexii, ale také bez paní učitelky přírodovědy z prvního stupně, která mi ukázala, že mohu být úspěšná a mohu něčeho dosáhnout, což jsem na počátku své školní docházky příliš nezažívala.“ (esej č. 19)*

*„Na učitelích mám ráda profesionalitu, zájem o jejich obor, příjemné vystupování. Sice mě dvě oblíbené učitelky měly společný rys přísnost, ale to nepovažuji za tak zásadní, je ale faktem, že pokud si učitel drží třídu pevně v rukách a je v třídě klid, tak se člověk v takové třídě lépe soustředí na výklad a podává lepší studijní výsledky.“ (esej č. 20)*

*„Je pro mě asi důležité, aby se učitelé ke všem bez rozdílu chovali stejně. A aby se nebáli svým žákům poskytnout také něco málo ze sebe, aby jim ukázali, že i oni jsou také „jen“ lidé.“ (esej č. 21)*

*„Rovný přístup ke studentům, žákům, objektivita, koncepce výuky, která není jen práce s učebnicemi, odbornými definicemi a teorií. Vítala jsem lidský přístup, což ovšem neznamená přístup bez pravidel nebo přísnosti. Myslím, že pro to, abych mohla mít ke svému vyučujícímu pozitivní sympatie, muselo se jednat o odborníka, který ovšem nějakým způsobem vybočoval z řady, možná z konvenčnosti ostatních pedagogů. Vítaným prvkem byl humor v rámci společných setkávání...na prvním stupni jsem možná jako malé dítě preferovala laskavý přístup. Ovšem, co mi vadilo i tenkrát bylo chování, které nějaké žáky zesměšňovalo nebo chování, které mělo zakrývat učitelovo vlastní nedostatky. Myslím, že za dobu, co studuji a setkávám se s různými učiteli, jsem především na základní škole potkala větší množství pedagogů, které jsem spíš ráda neměla. Některé hodiny byly nudné. Pro mě je nepříjemnou zkušeností třídní pedagožka na druhém stupni základní školy, která dle mého názoru absolutně neuměla jednat ani přistupovat k mladistvým.“ (esej č. 22)*

Po otevřeném kódování extrahovaných pojmů s použitím naší kategorizace se potvrdilo, že kategorie vybrané a upravené v závěru předvýzkumu postihují většinu jevů vyjádřených koncepty, které se objevily v esejích v rámci první etapy výzkumu. Nicméně se ukázalo, že jedna velmi silná proměnná není dostatečně odlišena. Z esejů totiž vyplynulo, že i učitelé, kteří nesplňují všechny předpoklady pro to, aby byli „oblíbení“, úspěšně budují svou autoritu. Bylo proto nutné kromě stávajících kategorií a jejich rozdělení podle věku žáků (stupně) ještě zařadit další dimenzi, což jsou dilemata do značné míry spojená s Learyho osami dominance a proximity (viz obrázek č. 7). V mnoha výše uvedených příkladech „výjimek z pravidla“ bylo možné učitele „dosadit“ do krajních pozic na těchto osách. Často byl pak „negativní“ faktor vyvážen jedním nebo více „pozitivními“, například přísnost a absolutní dominance se strategiemi založenými na vyvolávání strachu na straně jedné a upřímný zájem o předmět a žáka na straně druhé. Popřípadě přílišná liberálnost přístupu byla vyvážena upřímným zaujetím pro vyučovaný předmět, jeho všestranným zvládnutím a didaktickými kompetencemi, respektive individuálním přístupem k žákům. Rozhodli jsme se proto zařadit ještě kategorii vyjadřující tyto sporné momenty, kterou jsme nazvali dilemata učitele. Kromě toho jsme zpřesnili název stávající kategorie, a sice vztah učitele a žáka/žáků vyplývající z jejich interakce (viz tabulka č. 10).

Upravené kategorie	Popis kategorie
<b>osobnost učitele</b>	Popisuje veškeré osobnostní vlastnosti učitele, které ovlivňují budování jeho vztahu se žáky, potažmo jeho autoritu.
<b>odbornost učitele, zájem o předmět a rozhled</b>	Popisuje dosaženou úroveň osvojení oboru, kterému učitel vyučuje, jeho zájem o vyučovaný předmět a všeobecný rozhled.
<b>didaktické kompetence učitele</b>	Popisuje aplikaci didaktických kompetencí učitelem v předmětu, kterému vyučuje. Patří sem úroveň zpracování učiva, míra důslednosti a příprava.
<b>vztahy mezi učitelem a žákem/žáky vyplývající z jejich interakce</b>	Popisuje vztahy mezi učitelem a žákem, které se projevují jejich vzájemnými interakčními akty, respektive jsou jimi zpětně ovlivňovány. Patří sem i úroveň zájmu učitele o žáka, respektive proximita.
<b>sociální a morální kompetence učitele</b>	Popisuje vlastnosti a dovednosti učitele, které mu pomáhají při interakci se žáky. Patří sem komunikační dovednosti a vyjadřovaný morální profil.
<b>interakční styl učitele</b>	Popisuje, jaký interakční styl, respektive druh řízení učitel pro práci se třídou uplatňuje, jaké dovednosti a prostředky k tomu používá.
<b>žák a žáci</b>	Popisuje determinanty spjaté s žákem/žáky, které ovlivňují jeho/jejich interakci s učitelem.
<b>dilemata učitele</b>	Popisuje náročné momenty, kdy učitel zvažuje výběr mezi dvěma často protichůdnými přístupy, popřípadě konkrétními projevy v hodině. Nejčastěji se jedná o některý z interakčních stylů.
<b>vnější faktory ovlivňující autoritu učitele</b>	Popisuje všechny vnější determinanty, které ovlivňují autoritu učitele, včetně kulturně-spoločenských východisek, rodiny, školy.

Tabulka č. 10 – Aktualizované kategorie

Před další fází analýzy esejů prostřednictvím opakovaného selektivního kódování jsme se rozhodli vzít v potaz rozdíly mezi východisky budování autority učitelů na různých stupních škol a provést čtyři oddělená axiální kódování pro každou věkovou kategorii (stupeň) zvlášť. Použili jsme stejné kódovací paradigma podle Strausse a Corbinové (1999, s. 70) jako v případě předvýzkumu, které zahrnuje příčinné podmínky, jev, kontext, intervenující podmínky, strategie jednání a interakce a následky. Tentokrát jsme však vzali v potaz centrální kategorii, která vyplynula ze selektivního kódování žáků a za zkoumaný jev jsme si místo oblíbeného učitele u studentů učitelství vybrali budování vztahu mezi učitelem a žákem/žáky jako klíčového východisko autority učitele. Tato interpretace potvrdila náš předpoklad z otevřeného kódování, že na různých stupních vzdělávání učitelé budují vztah se žáky za mírně odlišných podmínek, na které jsme upozornili výše. Nebudeme uvádět všechna axiální kódování, která jsme provedli, jelikož se liší pouze některými vybranými koncepty. Vybrali jsme axiální kódování k budování vztahu na 1. stupni a opatřujeme jej komentářem k vyšším stupňům (viz tabulka č. 11).

Interpretace dat - Axiální kódování	
<b>Příčinné podmínky</b>	Povinná školní docházka; role učitele a žáka; věk, osobnost, vychování a úroveň vývoje žáka; osobnost, vychování a vzdělání učitele; kulturně-spoločenská východiska (sdílené hodnoty a společenská objednávka); přístup rodičů; klima školy.
<b>JEV</b>	Budování vztahu mezi učitelem a žákem (žáky) na 1. stupni ZŠ pohledem studentů učitelství.
<b>Kontext</b>	Klima třídy a školy; učitel projevuje upřímný zájem o žáka a starost o něj; učitel je přísný, trpělivý, upřímný, vyrovnaný, sebevědomý, zásadový, spravedlivý; vysoká úroveň odborných, didaktických a sociálních kompetencí učitele; převážně dominantní interakční styl (vysoká míra řízení třídy) učitele; pravidla a jejich důsledné dodržování.
<b>Intervenující podmínky</b>	Krátká praxe učitele, nedostatečná důslednost učitele, nezájem žáků o předmět, nekázeň, nemorální chování učitele (nespravedlivost, nadržování), neodpovídající úroveň zpracování a podání učiva, nestabilita/porucha osobnosti, nezájem učitele o žáky a o předmět, špatné komunikační dovednosti učitele, vliv rodičů, vliv školy, vliv dalších učitelů, vyhoření učitele.
<b>Strategie jednání a interakce</b>	Individuálně přistupovat k žákům a projevovat o ně zájem a starost; brát při výkladu učiva v potaz věk, dosaženou úroveň znalostí a dovedností a zájmy žáka; podat učivo zábavnou formou; být náročný, důsledný a sebejistý; za všech okolností jednat morálně; zapojovat humor; jasně vymezit pravidla, která jsou důsledně všemi dodržována; dát možnost žákům zažít úspěch; podílet se aktivně na budování pozitivního třídního klimatu.
<b>Následky</b>	Budování a uplatňování neformální autority, která se projevuje důvěrou žáků k učiteli, zájmem žáků o předmět (vnitřní motivace), nízkou mírou jejich nekázně, pozitivním klimatem třídy, efektivitou výuky, učitel se stává pro žáky vzorem, což může zvyšovat jeho sebevědomí a uspokojení z práce.
* u vyšších stupňů byl rozdíl v příčinných podmínkách (zkušenost žáka z nižších stupňů ovlivňující jeho ne/oblíbenost předmětu a vztah k učitelům a škole na vyšším stupni), dále v kontextu (ustoupila "mateřská" starost o žáka a snížila se míra řízení třídy, větší poměr diskuze o pravidlech a obsahu učiva), v intervenujících podmínkách a strategii jednání a interakce (větší důraz na odbornost učitele a jeho zaujetí pro předmět, zvláště pak na SŠ a VŠ).	

Tabulka č. 11 – Axiální kódování dat v esejích

## 5.2.2 Druhá etapa kvalitativního výzkumu

V této etapě bylo v květnu 2015 postupně osloveno 174 studentů 1. a 2. ročníku bakalářského studijního programu Specializace v pedagogice na PedF UK v Praze, kteří nejdříve odpovídali na slovní asociace a posléze doplňovali nedokončené věty. Na závěr byli požádáni o vyplnění upraveného dotazníku QTI v jeho české verzi. Jednalo se o studenty nejrozumnějších aprobací, které zahrnovaly jak humanitní, tak přírodní vědy. V této fázi jsme usilovali o teoretické nasycení daty. Zároveň jsme očekávali, že nám výzkumný vzorek poskytnutými daty kromě potvrzení dosavadních průběžných výsledků (kódů, kategorií a jejich vazeb) dá možnost nahlédnout do postojů studentů na samém počátku jejich studia učitelství a srovnat je se studenty následného studia.

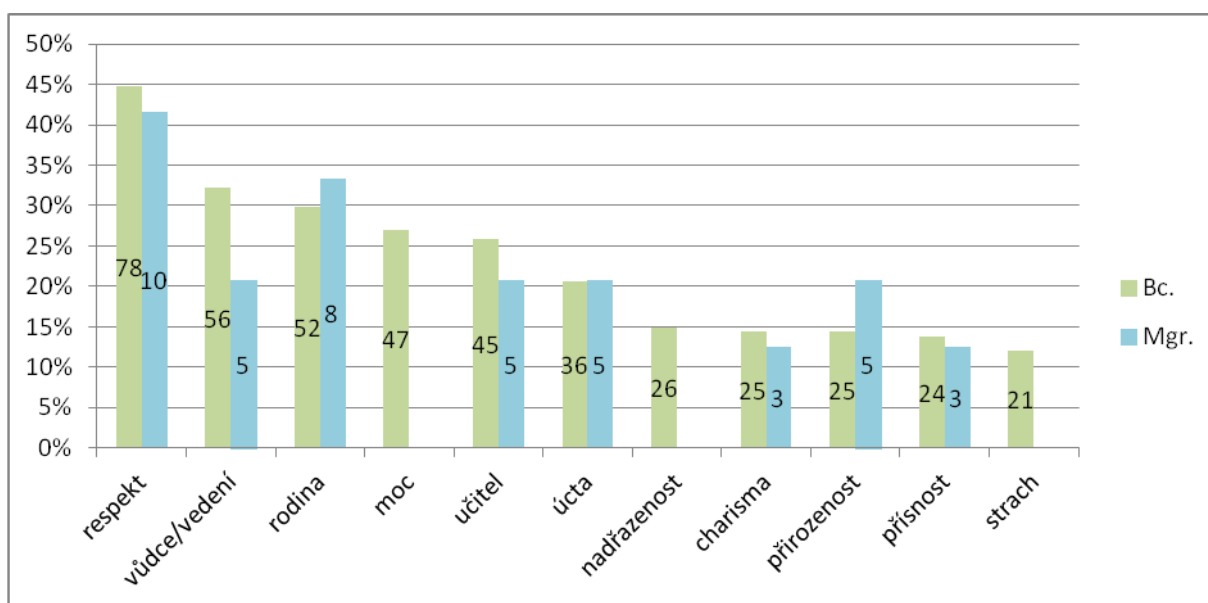
### 5.2.2.1 Výsledky slovník asociací

Stejně jako v předvýzkumu a první etapě výzkumu jsme požádali respondenty o písemné vyjádření slovních asociací k pojmu **autorita** a **autorita učitele**. Zadání se od předchozích

fází nijak nelišilo. Nepodařilo se nám vysledovat významné rozdíly v odpovědích mezi ženami a muži.

### Autorita

Respondenti uvedli v reakci na pojem autorita celkově 175 různých vyjádření, kam již jsou zahrnuty opakující se pojmy, respektive jejich synonyma (např. „*vůdce*“, „*kápo*“, „*šéf*“, „*lídr*“, „*náčelník*“ apod.), z nichž se většinu podařilo dále roztrždit do našich obecnějších kategorií. Pojmy uváděné dotázanými v této fázi se nelišily od předchozího vzorku, nicméně jejich frekvence a četnost byla ve srovnání s první etapou rozdílná. Nefrekventovanější uvedené koncepty uvádíme v grafu č. 12 níže. Sloupce v grafu představují procentuální hodnotu nejčastějších vyjádření, přičemž uprostřed každého sloupce je uveden rovněž absolutní počet respondentů, kteří takto odpověděli. Zelené sloupce zastupují nejčetnější pojmy získané v této etapě, tyrkysové pak reakce dotázaných v první etapě.<sup>4</sup>



Graf č. 12 – Nejčastější koncepty uváděné jako asociaci ke slovu autorita (studenti v bakalářském programu ve srovnání s magisterským z první etapy)

V grafu nejsou uvedeny pojmy z první etapy, které se zcela lišily od konceptů získaných v této fázi. Jedná se o **moudrost**, **příklad (vzor)** a **spravedlnost**. Tato vyjádření studenti bakalářského studia uváděli méně často, než jejich kolegové z magisterského studia, protože

<sup>4</sup> Stejně grafy budeme používat pro výsledky v této fázi a jejich srovnání s první etapou výzkumu

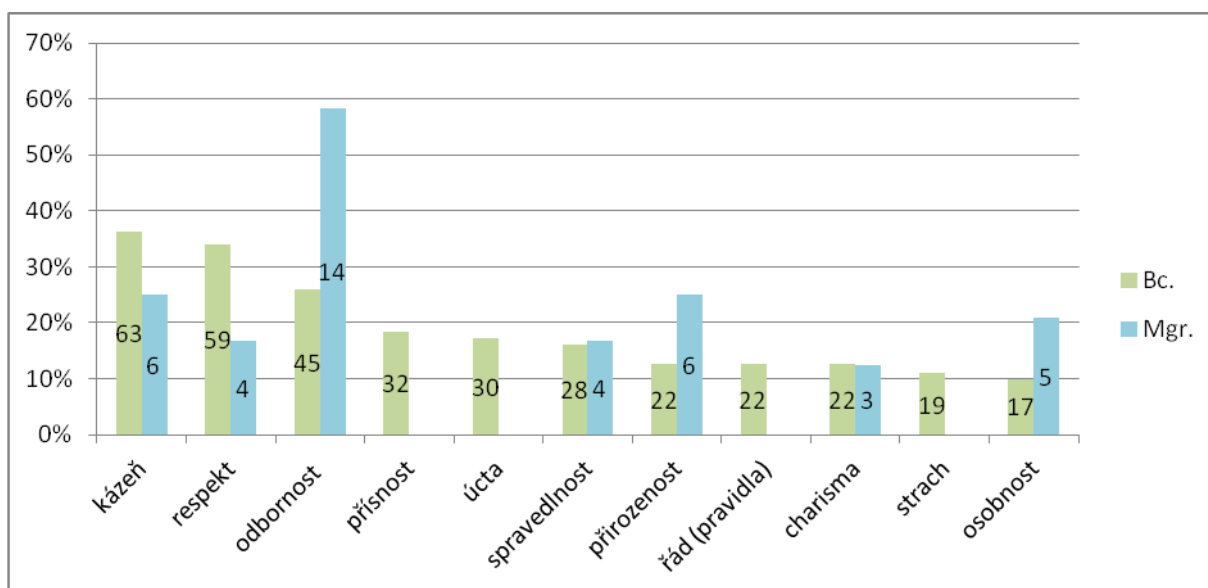
se mezi jedenáct nejčastějších tentokrát nedostaly.<sup>5</sup> Místo toho upřednostnili „bakaláři“ takové pojmy, jako je **moc**, **nadřazenost** a **strach**. Rozdíl ve výběru asociací pak může naznačovat rozdílnost postojů těchto dvou skupin, která může souviset s úrovní dosavadního vzdělání, získaných životních zkušeností a učitelské praxe jejich členů apod. Nicméně si uvědomujeme, že vzhledem k počtu respondentů není toto tvrzení možné statisticky potvrdit. **Respekt** byl nejčetnější asociací v obou vzorcích a podobně jsou na tom procentuálně i **vůdce/vedení**, **učitel** a **úcta**, **přirozenost** a **přísnost**. Většina těchto slov vyjadřuje **asymetrický** vztah, respektive vykonávání nadřazené společenské role v souladu se společenským územ. Stejně jako v první etapě jsme se snažili ostatní vyjádření podle jejich společných znaků kategorizovat, čímž se nám podařilo potvrdit dříve vymezené čtyři okruhy – **osobnostní kvality nositele** („upřímnost“, „neohroženost“, „přirozenost“, „přísnost“, „lidskost“, „přesvědčivost“, „laskavost“, „flexibilita“, „vůle“, „nekompromisnost“ apod.), **společenská podmíněnost** („tradice“, „úřad“, „prezident“, „policie“, „lékař“, „role“, „popularita“, „vláda“, „stát“, „morálka“), **odborná a sociální kompetence** („schopnost“, „vystupování“, „postoj“, „perfekcionismus“), **edukace** („výchova“), **zdroje autority** („pravidla“, „trest a odměna“, „vystupování“, „dospělý“, „stáří“ apod.), **moc** („síla“) **charisma** („vnitřní síla“, „energie“, „vystupování“), **vztah** („tým“, „partnerství“, „soudržnost“, „přátelství“, „vztahy“), **projevy přijetí autority** („poslušnost“, „následování“, „zákaz“), další výrazy odkývají **negativní konotace**, které u některých respondentů autorita vyvolává („arogance“, „stres“, „strach“, „autoritářský režim“, „odpor“, „bolest“, „diktátor“, „konflikt“, „rebelie“). Mísí se zde faktory nejrůznějších druhů autorit, jak statutární a formální, tak přirozené, charismatické, odborné apod.

### **Autorita učitele**

Ke slovnímu spojení autorita učitele uvedlo 174 respondentů celkem 198 různých vyjádření, přičemž stejně jako v předchozím případě jsou mezi nimi již kategorizovaná synonymní vyjádření. Podle očekávání se v reakcích na tuto kolokaci respondenti zaměřili na výchovné a vzdělávací souvislosti fenoménu autority. Uvedené asociace se nijak zásadně nelišily od výzkumného vzorku v první etapě, nicméně je možné nalézt rozdíly v tom, co považují studenti v bakalářském programu za nejdůležitější na rozdíl od studentů v magisterském

<sup>5</sup> Pro zjednodušení budeme pro výzkumný vzorek v první etapě (tj. studenty učitelství v následném kombinovaném magisterském studiu) používat označení „magistři“ a pro vzorek v druhé etapě (tj. studenty bakalářského studijního programu Specializace v pedagogice) název „bakaláři“.

programu s učitelskou praxí. Srovnání nefrekventovanějších konceptů uvedených oběma vzorky uvádíme v grafu č. 13 níže.



Graf č. 13 – Nejčastější koncepty uváděné jako asociaci ke slovnímu spojení autorita učitele (studenti v bakalářském programu ve srovnání s magisterským z první etapy)

V grafu jsou uvedeny čtyři pojmy, které nemají svůj protějšek v konceptech z předchozí fáze, jelikož je „magistři“ nepovažovali za tak důležité prvky autority učitele jako „bakaláři“. Jedná se o **přísnost, úctu, řád (pravidla) a strach**. Místo toho „magistři“ upřednostnili **důslednost, důvěru, zodpovědnost a empatii**. I zde je vidět odlišnost ve výběru asociací mezi oběma skupinami respondentů, což může naznačovat rozdílnost jejich postojů k autoritě učitele. Zatímco „bakaláři“ se spíše vraceli ke svým školním létům, v asociacích „magistrů“ je cítit ovlivnění studiem a hlavně dosavadní zkušeností s vlastní výukou, jejich pohled se zdá být více pohledem učitele z praxe než studenta učitelství. Nicméně i zde je nutné zdůraznit, že vzhledem k počtu respondentů není toto tvrzení možné v této fázi statisticky potvrdit. O to se pokoušíme v kvantitativním výzkumu za využití dotazníku QTI (viz kapitola 5.2.3). Při srovnání dalších nefrekventovanějších skupin asociací je možné najít podobnost v případě **kázně, respektu, spravedlnosti a charismatu**. „Magistři“ však upřednostňují **odbornost, přirozenost a osobnost**. **Osobnost** jako komplex vlastností jsme ve shodě s respondenty uvedli samostatně, nicméně mnoho nejrůznějších rysů osobnosti ovlivňující autoritu učitele bylo dotázanými uvedeno zvlášť, pročež jsme je zahrnuli do společné kategorie **osobnostní vlastnosti** (např. „vyrovnanost“, „laskavost“, „přísnost“, „ochota“, „upřímnost“, „vstřícnost“, „humor“, „citlivost“, „rozhodnost“, „nápaditost“). Stejně jako v první etapě se i v tomto případě objevila očekávaná četná vyjádření **vztahu** mezi učitelem a žáky a **faktorů**,



keré ho ovlivňují. Tato kategorie byla jednou z nejsilnějších („vliv“, „*touha nezklamat učitele*“, „*naslouchání*“, „*otevřenost*“, „*odstup*“, „*důvěra*“, „*uznání*“, „*spolupráce*“, „*tolerance*“, „*přátelský přístup*“, „*kamarád*“, „*pomoc*“, „*porozumění*“). Oba vzorky respondentů uvedly **konkrétní jména svých nejoblíbenějších učitelů**. Mnoho výrazů se také týkalo nejrůznějších východisek budování autority učitele, včetně **sociálních a didaktických kompetencí a interakčních stylů učitele** („*řízení*“, „*sebereflexe*“, „*trest*“, „*důslednost*“, „*vyjadřovací schopnosti*“, „*vzhled*“). Dále jsme vyčlenili kategorii autoritu učitele jako **nástroj** ovlivňující proces edukace („*jistota*“, „*učení*“, „*výchova*“, „*kázeň*“, „*poslušnost*“). Nelze zapomenout na kategorii **vnějších faktorů**, kam patří společnost, rodiče, škola, kolegové, zákony („*škola*“, „*hierarchie*“, „*učitelský sbor*“, „*morálka*“, „*role*“), která však byla zastoupena jen několika asociacemi. Základ tvořily vyjádření týkající se faktorů bezprostředně spjatých s učitelem, jeho osobností a jeho kompetencemi.

Podařilo se nám opakovaným použitím této výzkumné techniky potvrdit a rozšířit koncepty, které nám pomohly ověřit a aktualizovat kategorie potřebné k tvorbě zakotvené teorie jako cíle naší práce. Za přínosnou považujeme nejen možnost dosáhnout teoretické nasycenosti, které vzhledem k neustále opakovaným klíčovým pojmům podle našeho názoru bylo dosaženo, ale také porovnat postoje dvou výzkumných vzorků. V saturaci poznatky a srovnávání názorů pokračujeme i v následující opakované fázi, která využívá techniku nedokončených vět.

#### 5.2.2.2 Výsledky nedokončených vět

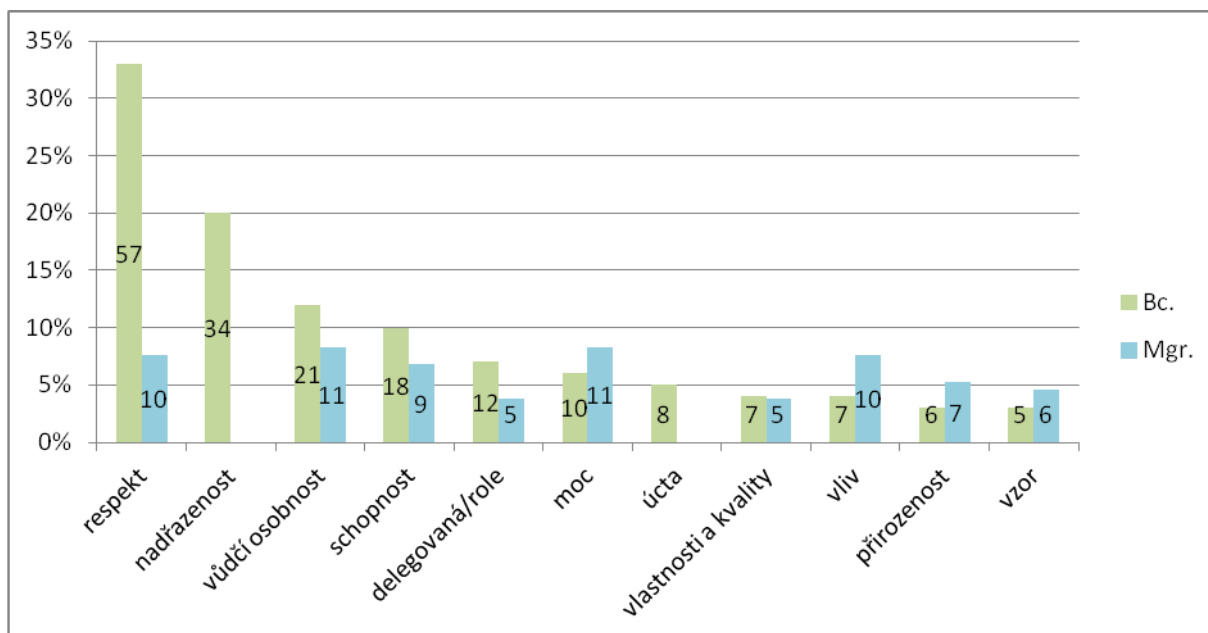
V druhé etapě, která je v podstatě třetím cyklem použití této projektivní techniky, jsme se na rozdíl od předchozích fází rozhodli snížit počet vět u každé z 12 položek. Účastníci tak doplňovali celkově 14 vět místo 36. To bylo dáno faktem, že v předchozích etapách u mnohých položek dotázaní vyplnili druhou a třetí větu výrazy synonymickými k jejich prvnímu vyjádření, popřípadě je v některých případech nechali nevyplněné. Prvních 10 položek je zastoupeno jedinou větou k doplnění a poslední 2 položky dvěma větami, jelikož samo jejich zadání omezuje odpověď na jedinou. Tato vyjádření zaměřená na vlastnosti ovlivňující budování nebo ztrátu autority navíc považujeme vzhledem k zaměření výzkumu za stěžejní. Je nutné v této souvislosti podotknout, že změna počtu vět měla vliv na četnost vyjádření u každé položky v poměru k počtu respondentů. Aby zobrazení v grafech bylo i nadále názorné, přehledné a průkazné, tak jsme spočítali absolutní četnost všech výpovědí u každé položky v obou vzorcích, které následně dělíme počtem všech pojmů uvedených respondenty u konkrétní položky (věty). Nedělíme již tedy jako v předchozích případech

počtem odpovídajících respondentů, ale jde nám o procentuelní zastoupení kategorizovaných pojmů, které je tak možné porovnávat. Nezapomínáme však ani zde doplnit ke každému pojmu absolutní četnost těchto konceptů. Kategorizované pojmy vzešlé z výroků respondentů ukazují, že i bez většího počtu vět pro každou položku se koncepty ani jejich poměr v zásadě neliší. Znění všech položek je k dispozici v příloze č. 4.

Nedokončené věty následovaly po slovních asociacích, což odpovídalo podmínkám, za kterých proběhla tato sonda v předvýzkumu i v první etapě výzkumu. Vybrali jsme tuto techniku, aby nám pomohla potvrdit převažující konkrétní postoje respondentů k nejrůznějším faktorům ovlivňujícím autoritu učitele a dosáhnout teoretické nasycenosti. Rovněž jsme chtěli porovnat postoje dvou skupin respondentů – „bakalářů“ a „magistrů“. Stejně jako v případě předvýzkumu a v první etapě výzkumu jsme získaná vyjádření kódovali a řadili je do relevantních kategorií, což je jedna z výchozích cest k zakotvení teorie v datech.

### Autoritu je možné definovat jako...

Tato položka navázala na první slovní asociace a měla pomoci odhalit chápání pojmu autorita studenty učitelství a potvrdit námi již získané koncepty a jejich kategorizace. Nejčastěji se objevovaly následující kategorie, z nichž většina byla stejná i v případě slovních asociací a v nedokončených větách v předvýzkumu a v první etapě výzkumu (viz graf č. 14).

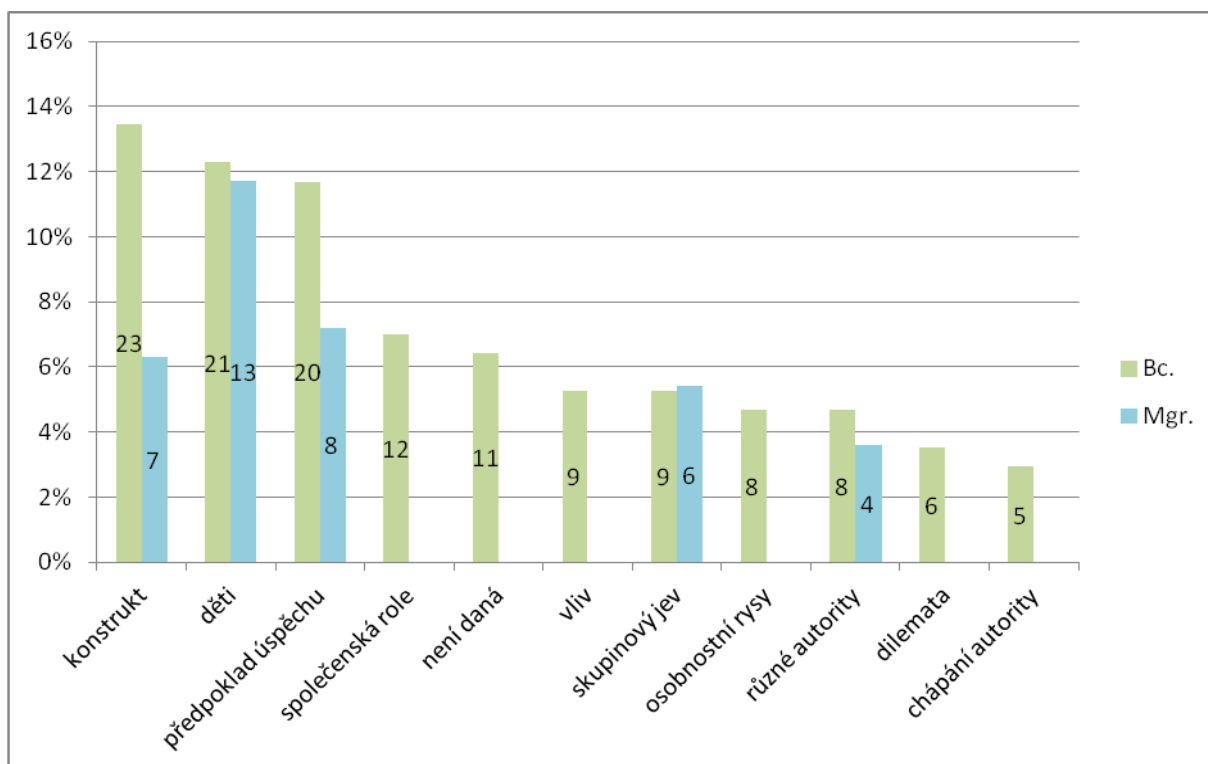


Graf č. 14 – Nejčastější koncepty uváděné jako dokončení věty „Autoritu je možné definovat jako...“ (studenti v bakalářském programu ve srovnání s magisterským z první etapy)

Výsledky potvrzují, že se pojmy asociované s autoritou a její definicí mezi našimi výzkumnými vzorky neliší. Opět je rozdíl hlavně v jejich důležitosti vyjádřené četností. Mnohé společné nejvýznamnější pojmy jsou spjaty s uvědomováním si **vztahu nadřízenosti a podřízenosti (asymetrie)**, kam patří **respekt, delegovaná role, moc**. U „bakalářů“ je tento faktor silnější, než u „magistrů“, jelikož velmi výrazné místo zaujímá pojem **nadřazenost** a rovněž **úcta**. Tyto elementy se na nejvyšších příčkách pomyslného žebříčku východisek autority u „magistrů“ nevyskytují. Místo nic je tam **nástroj/prostředek** a **důvěra**. V obou skupinách se velmi často opakuje výraz **schopnost**, který je zařazen do grafu zvlášť, nicméně je důležité doplnit, že se znovu jedná o velmi rozmanité kolokace s tímto výrazem, které bylo nutné zařadit i k jiným kategoriím – **vůdčí osobnost** („*schopnost vést a inspirovat*“), **charisma** („*schopnost strhnout lidi na svou stranu*“), **vliv** („*schopnost prosazovat svou vůli*“).

#### Autorita učitele je velmi specifická, protože...

Stejně jako v předvýzkumu jsme i u této položky navázali na slovní asociace a snažili jsme se získat konkrétnější představu o tom, v čem studenti učitelství v bakalářském programu vidí specifickou autoritu učitele (viz graf č. 15).



Graf č. 15 – Nejčastější koncepty uváděné jako dokončení věty „Autorita učitele je velmi specifická, protože...“ (studenti v bakalářském programu ve srovnání s magisterským z první etapy)

U této položky jsme zaznamenali nejvíce rozdílů v odpovědích mezi našimi dvěma vzorky. Neznamená to, že by vyjádřené pojmy byly zcela jiné, avšak jejich četnost se velmi významně liší. Mezi jedenácti nejčastějšími vyjádřeními je společných pouhých pět konceptů. Jedná se o **konstrukt**, což je pojem používaný v souladu s Metzovou (1978) a Paceovou, Hemmingsovou (2007) ke klasifikaci vyjádření týkající se náročnosti budování a udržování autority („učitel ji lehko ztratí“, „je stále pod tlakem“, „je lehké ji ztratit, ale dlouho ji u žáků buduje“), dále obě skupiny zdůrazňují, že při budování a uplatňování své autority **pracuje s dětmi** („věkový a kulturní rozdíl dítěte a učitele“), a že autorita je **předpokladem úspěchu** jeho práce („projevuje se na úspěšnosti výuky“, „díky ní může lépe vyučovat žáky“). Ve shodě také hovoří o autoritě učitele jako **skupinovém jevu** („musí být uplatňována vůči velké skupině“, „musí zvládnout skupinu žáků“). „Bakaláři“ pak však na rozdíl od „magistrů“ hovoří o autoritě učitele jako o součásti jeho **společenské role** („je daná společenskou hierarchií“, „vychází z formálnosti“, „je daná pozicí“, „vychází z tradic společnosti“), naproti tomu jsou tací mezi nimi, kteří odmítají tezi, že ji učitel dostává automaticky („není vždy samozřejmostí“, „není daná“, „není obvyklá“), což ukazuje na určitou míru uvědomování si rozdílu mezi různými druhy autority, což však tyto respondenti explicitně neuvádějí. Dále „bakaláři“ hovoří o **vlivu** autority učitele („ovlivňuje výchovu žáků“; „má vliv na vzdělávání“), o **osobnostních rysech** učitele („záleží na individualitě učitele“; „záleží na charakteru“), o **dilematech** („má působit jako člověk a autorita zároveň“; „zahrnuje kamarádství i přísnost“) a rozdílech v **chápání autority** („záleží, jak ji kdo pojme“; „každý ji vnímá jinak“). „Magistři“ na rozdíl od nich častěji uvádějí méně abstraktní pojmy a snaží se uplatnit ve svých výrocích konkrétní problémy z praxe, jako například faktor **specifičnosti třídy a jejího klimatu** („v každé třídě je jiný soubor žáků“; „učitel pracuje s různorodou skupinou“), zdůrazňují výrazný vliv **rodičů** na autoritu učitele („závisí na vztahu rodiče s učitelem“; „každý rodič prošel školou, a má proto pocit, že ví, jaký by učitel měl být“), vliv **předmětu** („vztah žáka k předmětu“; „iná autorita slovenčinář a iná telocvikář“) a **vztahy mezi učitelem a žákem** („odráží se na spolupráci“). Tyto pojmy se u „bakalářů“, nehledě na vyšší počet respondentů, objevují buď jen sporadicky, nebo vůbec. U této položky se patrně nejvíce ukazuje rozdílnost v pojetí autority učitele, kdy „bakaláři“ se, patrně z důvodu nedostatečného odborného vzdělání a zkušeností, pohybují na velmi abstraktní úrovni, kdežto „magistři“ uvádějí konkrétní faktory, které autoritu učitele mohou v praxi ovlivnit, respektive okolnosti jejího uplatňování.

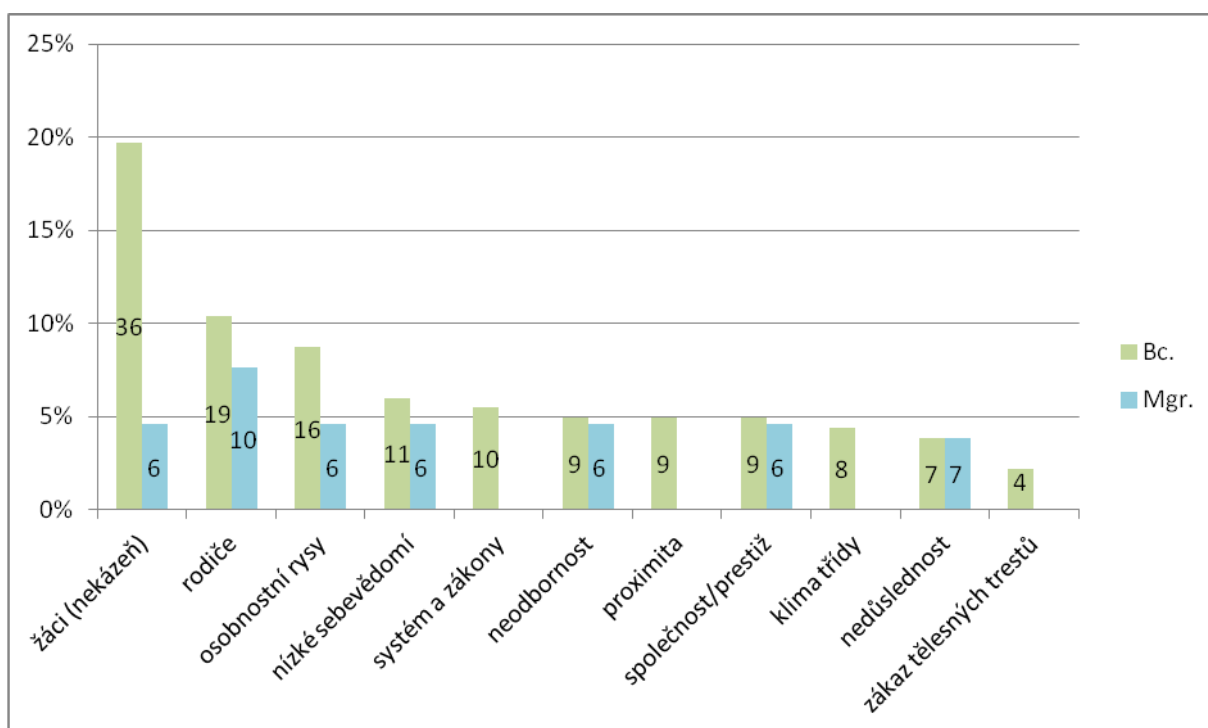
### **Jedním z dilemat, spojeným s autoritou, je...**

Při srovnání s daty získanými v předchozích fázích výzkumu je možné konstatovat, že se postoj k dilematům v různých skupinách respondentů v zásadě neliší. Rozdíl byl hlavně ve frekvenci některých uváděných dilemat a jejich specifickém vyjádření. I v této etapě nejčastěji respondenti uváděli dilemata spjatá s přístupem učitele k žákům, která v mnohém odpovídají osám Learyho modelu interpersonálního stylu (viz obrázek č. 7). Nejfrekventovanější dilemata tak opět můžeme vyjádřit kategoriemi míra **proximity** (*přátelskost nebo odstup; být kamarádem nebo kantorem; míra vřelosti a vstřícnosti; nakolik si připustit žáky k tělu*) a míra **dominance** (*míra uplatnění moci; předání více zodpovědnosti žákům; jak a nakolik si autoritu vynucovat*). Z dalších často uváděných dilemat, která je možné rovněž k uvedeným osám vztáhnout, je možné uvést: Ipět převážně na **formální autoritě**, nebo se snažit **získat přirozenou autoritu**; upřednostňovat **demokratický, liberální nebo autokratický** styl; **snažit se být oblíbeným, nebo přísným a zásadovým; být žákovi vzorem nebo ne; ovlivňovat osobnost žáků nebo ne; přetvařovat se nebo ne; snažit se být autoritou pro všechny nebo jen pro některé**. Dále to bylo související dilema, zda být **mírný nebo přísný při trestání**, kde se opakovaně objevila v mnoha případech otázka, zda **vůbec používat tresty či nikoliv**. Záleží pochopitelně na okolnostech, nicméně pokud jsou stanovena pravidla, tak se zdá být v zájmu zachování autority trest nevyhnutelný. Z dalších dilemat je možné uvést ještě **manipulovat nebo ne** a **preferance nebo nestrannost, upřednostňovat zájmy dítěte nebo rodičů a společnosti**, vyvolávat **strach z možného neúspěchu** žáků nebo podporovat **zažívání jejich úspěchu**.

### **Budování autority učitele brání...**

Odpovědi u této položky, která se zabývá překážkami budování autority učitele, jsme roztřídili stejně jako v případě předvýzkumu a v první etapě, přičemž výsledky a konkrétní pojmy byly srovnatelné: **vnější faktory** („*rodiče*“; „*společnost*“; „*liberalismus ve společnosti*“; „*prestiž*“; „*nedostatečná podpora od školy, rodičů, kolegů*“; „*omezenost časem*“; „*neosobnost školního systému*“; „*omezené pravomoci*“), **žáci** („*nekázeň*“; „*spatná spolupráce studentů*“; „*přístup žáků*“; „*drzost dětí*“) a **vnitřní faktory**, tj. učitel („*nízké sebevědomí*“; „*nezpůsobilost k výkonu profese*“; „*osobnostní charakteristiky*“; „*nedůslednost*“; „*nízká míra empatie*“; „*vzhled*“). Ještě můžeme doplnit **interakci mezi učiteli a žáky** („*klima třídy*“; „*přílišná proximita*“; „*kamarádské vztahy*“; „*nespravedlnost*“, „*strach*“, „*komunikace*“). Trochu překvapující může být vyjádření, že budování autority

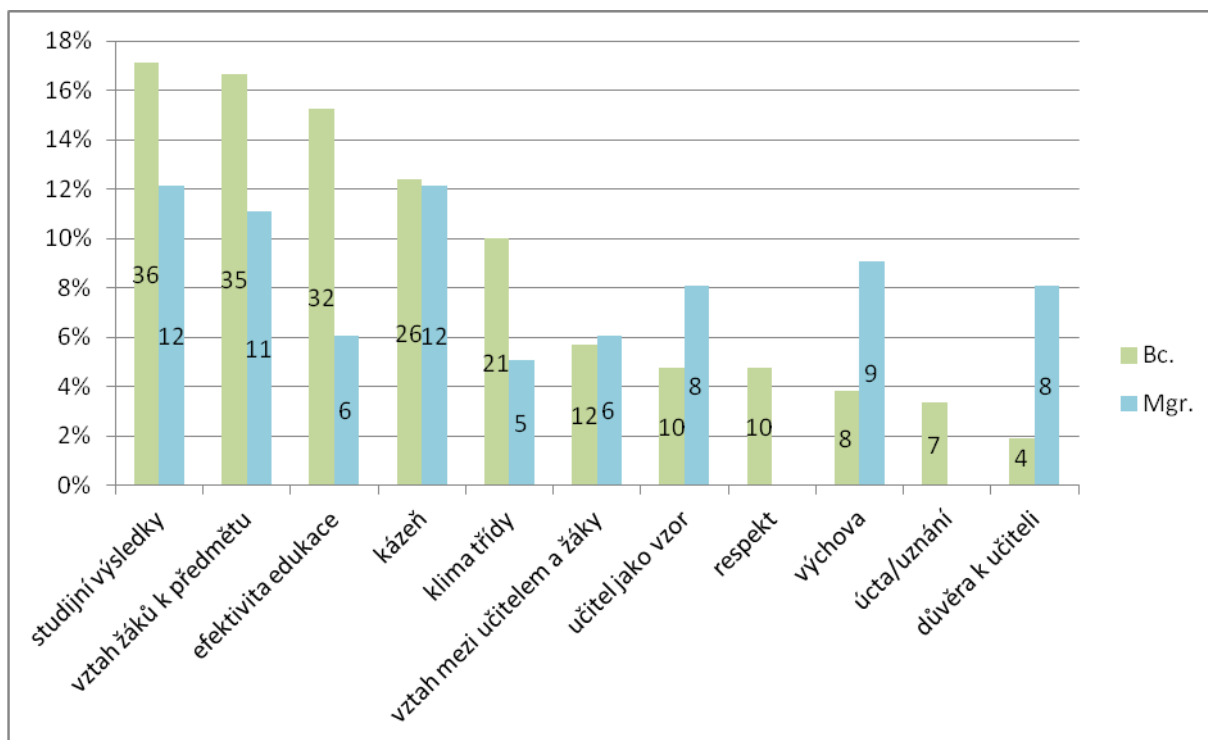
brání **zákaz tělesných trestů**, což potvrzuje, že někteří „bakaláři“ chápou autoritu učitele převážně jako kázeňský prostředek. „Bakaláři“ pak „vinu“ za její neúspěšné budování „svalují“ převážně na žáky a jejich nekázeň, zatímco „magistři“ zdůrazňují spíše vliv rodičů, samotných učitelů, vedení školy, stereotypů a zájem o vyučovaný předmět. Z dalších pojmů, které uvedli pouze „bakaláři“, je možné uvést **proximitu**, tedy přílišnou blízkost se žáky („navázání rovnocenného kontaktu se žáky“; „kamarádství se žáky“), dále **klima třídy** („nepřátelský kolektiv“; „přátelská atmosféra ve třídě“), kdy si mezi sebou dokonce protirečí. I zde je možné vycítit, že obě skupiny mají rozdílné představy o autoritě, které zvláště u „bakalářů“ patrně souvisejí zejména s jejich chybějícími znalostmi a zkušenostmi s výukou. Nejčtenější pojmy ve srovnání obou skupin jsou vidět v grafu č. 16.



Graf č. 16 – Nejčastější koncepty uváděné jako dokončení věty „Budování autority učitele brání...“ (studenti v bakalářském programu ve srovnání s magisterským z první etapy)

### **Pozitivním důsledkem autority učitele může být...**

V případě pozitivních důsledků autority byly ve všech etapách výzkumu odpovědi respondentů výrazně homogenní. Mezi „bakaláři“ se objevilo jen 18 kategorií vyjádření, což je srovnatelné s výsledky předvýzkumu i první etapy výzkumu. Nejčastější kategorie je možné vidět v grafu č. 17.

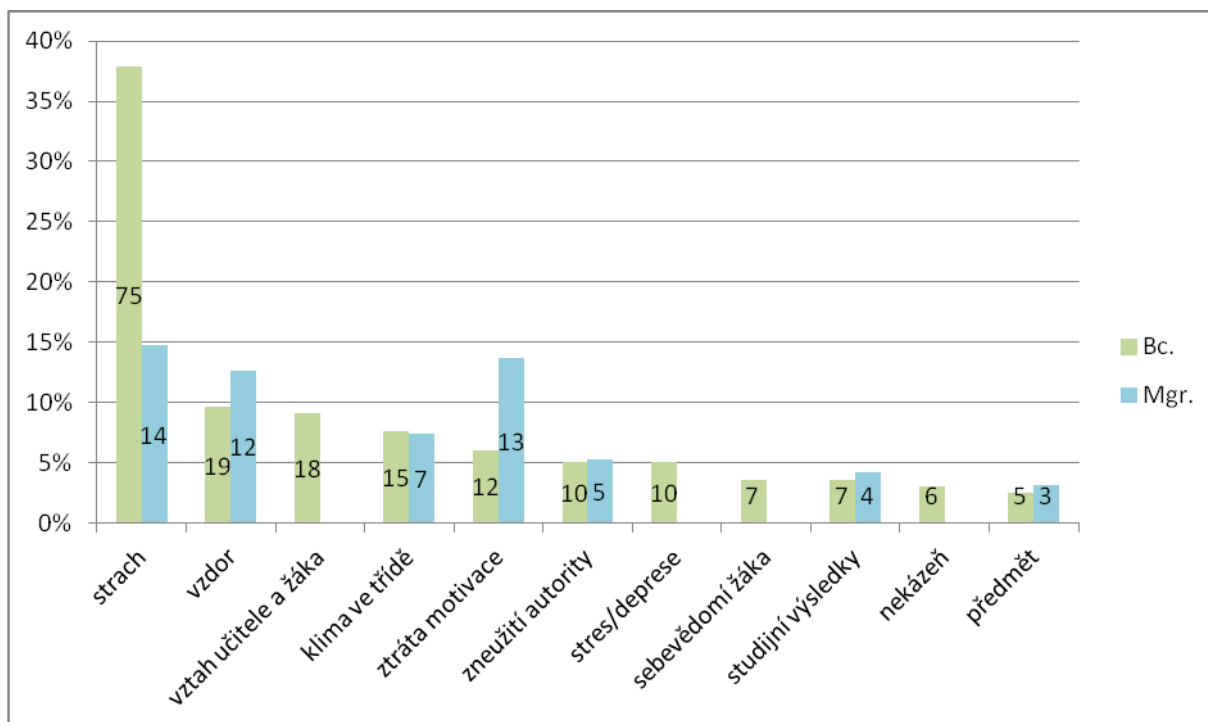


Graf č. 17 – Nejčastější koncepty uváděné jako dokončení věty „Pozitivním důsledkem autority učitele může být...“ (studenti v bakalářském programu ve srovnání s magisterským z první etapy)

Výsledky u této položky ukázaly, že se v tomto bodě postoj našich skupin respondentů téměř neliší. Oba vzorky předpokládají, že autorita učitele může mít pozitivní vliv na **studijní výsledky** žáků („zlepšení prospěchu“; „něco děti naučí“), **kázeň** („kázeň a poslušnost ve třídě“), **žáka** a jeho motivaci („zalíbení vyučovaného předmětu“, „nadšení žáků“, „větší motivace žáků“), **výchovu** („vliv na osobnost žáka“), **vztah učitele a žáka/žáků** („dlouhodobé vztahy se žáky“; „vybudování důvěry“), **učitele** („klid na práci“), **efektivitu** („působení pravidel ve třídě“, „větší efektivita práce“), **klima třídy** („silný a chytrý kolektiv“) atd. Stejně jako v předchozí etapě se i zde objevilo sporné vyjádření, že je učitel se žáky díky své autoritě kamarád (více viz 5.2.1.2). Studenti učitelství v bakalářském programu pak opět zdůraznili pojmy spojené s asymetrií vztahu jako **respekt**, **uznání** a **úcta** k učiteli. Místo toho „magistři“ upřednostnili vliv autority na dobré vztahy s **rodiči** a budování pozitivního **vztahu** žáka **ke škole**. Kromě toho považují **důvěru k učiteli** a **výchovu** za důležitější důsledky, než „bakaláři“.

### Negativním důsledkem autority učitele může být...

Záměrem této věty je získat od respondentů jejich názor na možné negativní důsledky, které autorita učitele může mít. Srovnání nejčastějších vyjádření uvádíme v grafu č. 18.



Graf č. 18 – Nejčastější koncepty uváděné jako dokončení věty „Negativním důsledkem autority učitele může být...“ (studenti v bakalářském programu ve srovnání s magisterským z první etapy)

Získané koncepty jsme rozčlenili stejným způsobem jako v případě předvýzkumu a první etapy výzkumu, a sice v souvislosti s tím, koho nebo co negativní důsledky autority podle studentů učitelství postihují: **žák** („*strach dětí z učitele*“; „*strach se projevit*“; „*odpor k předmětu*“; „*demotivace žáků ke studiu*“; „*nespokojenost žáků*“; „*stres*“; „*velmi špatné výsledky*“), **učitel** („*nezvládnutí role*“; „*autoritářství*“; „*špatná výchova*“), **třídní klima** („*rozbitá třída*“; „*utlumení třídního kolektivu*“) a **interakce mezi subjekty edukace** („*vzdor*“; „*soupeření žáků s učitelem*“; „*rebelie*“; „*konflikt*“; „*nespravedlivé odsouzení*“), **vztahy mezi učitelem a žákem** („*nenávisť k učiteli*“; „*despekt žáků*“; „*familiárnost*“; „*nedůvěra*“). Stejně jako v předvýzkumu a první etapě je i zde nutné vyjádřit předpoklad, že respondenti nejspíše měli na mysli zvláště dopady uplatňování nebo zneužívání autority formální (statutární). Nicméně **strach** žáka z neúspěchu či chyby v hodině učitele, kterého si váží, nebo přílišná **fixace** na učitele vedoucí k jeho **nesamostatnosti** se může objevit i v případě učitele s přirozenou autoritou. Žádné významné rozdíly mezi dvěma skupinami respondentů se v tomto případě odhalit nepodařilo. Jak je vidět z výsledků, „bakaláři“ ve velkém počtu uváděli zvláště vyvolávání **strachu**, dále zmiňovali **stres**, **nízké sebevědomí** žáka a **nekázeň**. „Magistři“ se více zaměřili na možné nebezpečí **fixace**, negativního ovlivnění **vztahů s kolegy** a s **rodiči**, rovněž upřednostnili **ztrátu motivace** a zájmu žáků o



předmět na úkor **strachu**. Obě skupiny se shodli na závažnosti zneužití autority učitelem („*deptá slabší žáky*“, *manipulace*“, „*ponížení žáků*“).

### **Autoritu učitele zvnějšku posiluje...**

Pokud jde o vnější okolnosti, které mají pozitivní vliv na autoritu učitele, pak ji stejně jako v první etapě výzkumu mnozí pojali spíše jako popis vlivu **vnějšího vzhledu a vystupování** („*vzprímený postoj, hlasitý projev*“) učitele na budování autority. V ostatních případech byly odpovědi podobné jako v předvýzkumu a předchozí fázi výzkumu. Počet konceptů byl nejnižší ze všech nedokončených vět, pouhých jedenáct skupin. Za nejdůležitější vnější faktory pak dotázaní považují podporu učitelů ze strany **vedení školy, kolegů učitelů** („*chování kolegů*“) a **rodičů** či **rodiny** („*rodinné zázemí žáků*“), pohled **veřejného mínění** na profesi učitele. Dalším důležitým pozitivním determinanem je **zpětná vazba** od žáků, kolegů a vedení školy. Následují klíčové **právní a pedagogické dokumenty** („*školský zákon*“, „*školní řád*“, „*ŠVP*“), stanovená **pravidla, třídní a školní klima** („*spolupráce žáků*“, „*učitelský sbor*“, „*koheze v rozhodování a komunikaci pedagogů*“), další **sebevzdělávání a kulturně-sociální východiska**, včetně **statusu učitele** („*pozice učitele ve škole*“), **tradic** („*jakási tradice, že se má poslouchat*“) nebo **věku** („*vliv starších generací*“). Neméně důležitým faktorem je **obliba vyučovaného předmětu**, respektive **prestiž zaměstnání**, pro které je jeho absolvování klíčové.

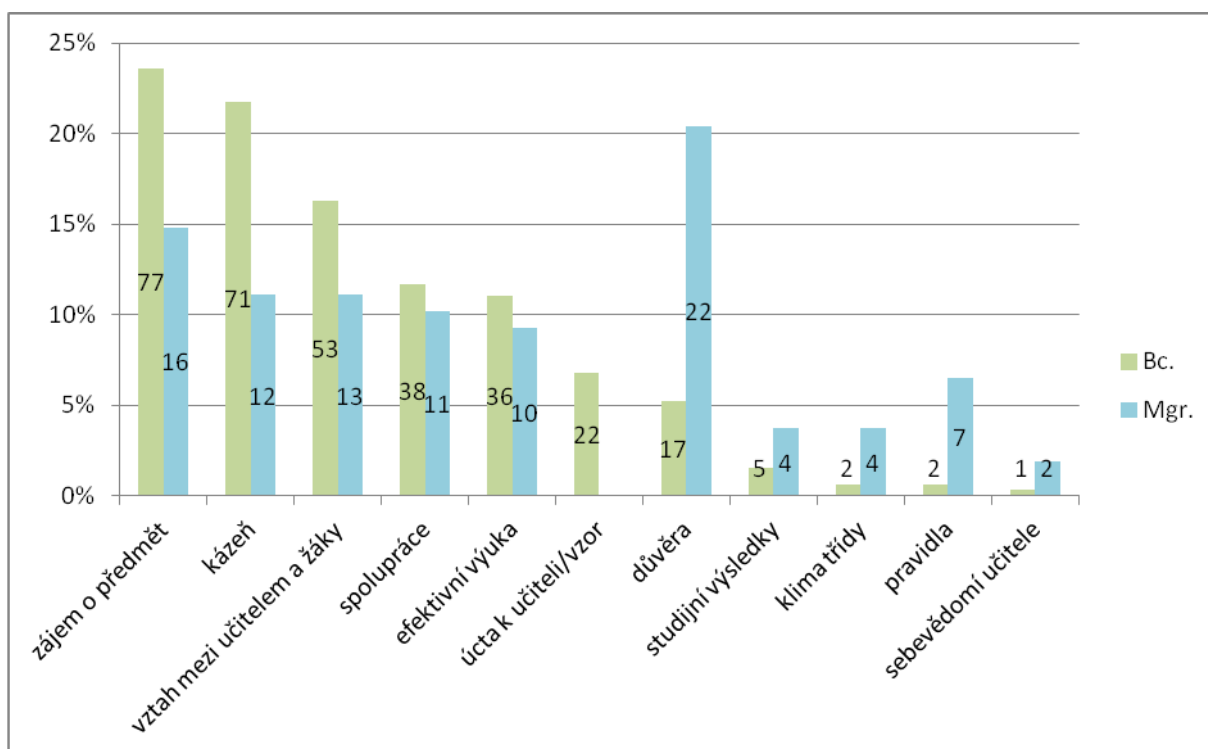
### **Autoritu učitele zvnějšku oslabuje...**

Za nejsilnější vnější faktory oslabující autoritu považuje většina z respondentů v podstatě stejné determinanty, jako jsou ty, které by ji mohly posílit: **vzhled, vystupování, věk** („*mládí učitele*“) **rodiče** („*špatný kontakt s rodiči*“), **společnost** („*pohled okolí na postavení učitele*“), **škola a její vedení** („*autorita nadřízených, pokud jsou jiná rozhodnutí*“), **kolegové** („*když nevychází s kolegy*“). V tomto případě však ve spojení s přívlastky **směšné, výstřední, nespolupracující, nekompetentní** apod. Dále k nim přibýly **handicapy, předsudky** („*kdo neumí, učí*“), **špatná pověst** („*pomluvy o něm*“), **odlišná morálka a hodnotový systém, skandály, nízké platy, nevhodné jednání autorit ve společnosti, nepodnětné prostředí, práce se specifickou skupinou** („*to, že je v menšině*“).

### **To, že má u žáků autoritu, pozná učitel podle toho, že...**

V této položce se ptáme na projevy, které učiteli potvrzují, že je autoritou. Na tuto problematiku měli všichni naši respondenti velmi podobné názory, o čemž svědčí nízký počet

pouhých 14 kategorií pojmů. Ty nejčastější uvádíme opět ve srovnání s první etapou v grafu č. 19.



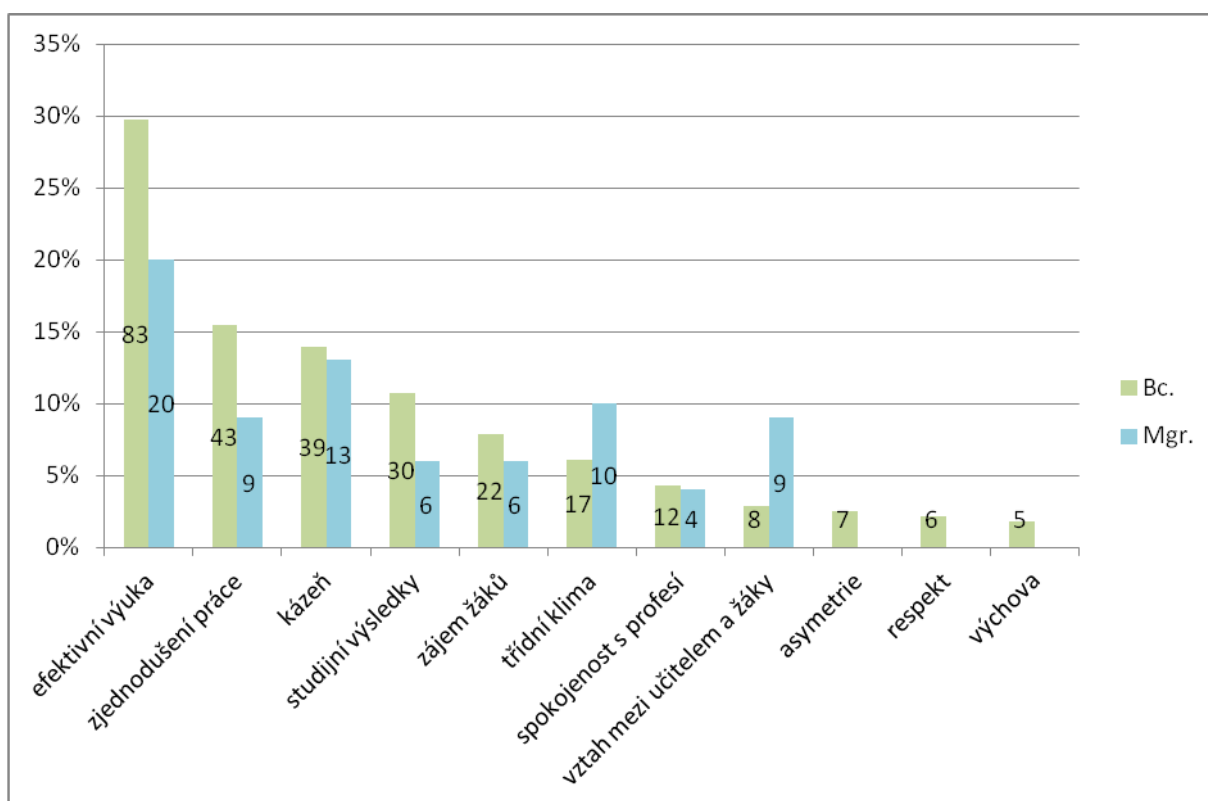
Graf č. 19 – Nejčastější koncepty uváděné jako dokončení věty „To, že má u žáků autoritu, pozná učitel podle toho, že...“ (studenti v bakalářském programu ve srovnání s magisterským z první etapy)

Jednou z nejčastěji vyjadřovaných kategorií u této položky byl ve všech výzkumných vzorcích **zájem** žáka o předmět výuky učitele s autoritou („*naslouchají mu*“; „*mají rádi jeho hodiny*“; „*mají zájem poslouchat jeho výklad*“), dále **kázeň** na jeho hodinách („*nemusí na ně křičet*“; „*žáci si nedovolí být drzí*“; „*žáci nevyrušují*“), **vztah mezi učitelem a žákem/žáky** („*respektují ho*“; „*projevují k němu jisté sympatie*“), **spolupráce** mezi nimi („*jsou ochotni ke spolupráci bez většího odporu*“*spolupracují a diskutují*), **efektivní výuka** („*vše funguje, aniž by se musel domáhat autority*“; „*vnímají ho a reagují otázkami*“; „*učí se*“), studijní výsledky („*třída dělá pokroky*“), dodržování **pravidel**. Jediným rozdílem je výrazně větší důraz „magistrů“ na **důvěru** žáka k učiteli na rozdíl od „bakalářů“. Místo úcty k učiteli jako vzoru uvádějí **krizovou situaci**, která je „ideálním testem“ míry autority, kterou učitel u žáků má.

### Učitelé chtějí mít u žáků autoritu, aby...

Názor našeho vzorku studentů učitelství v bakalářském studijním programu na zdroje motivů pro vybudování jejich autority u žáků se zásadně nelišily od studentů v navazujícím magisterském programu. Obě skupiny uváděly zejména **efektivní výuku** („*aby s nimi mohli*

pracovat“; „aby mohli předat co nejvíce vědomostí“), s tím související **kázeň** („aby udrželi kázeň ve třídě“) a **klima třídy** („aby vytvořili lepší pracovní atmosféru“). Zachovali jsme pak stejné kategorie, které jsme přidali v první etapě, kam patří **vztahy mezi učitelem a žáky** („aby vycházeli se žáky“), **zájem žáků** („aby se žáci chtěli učit“). „Bakaláři“ na rozdíl od „magistrů“ označili za další motivující prvky **asymetrii** („aby je nebrali jako kamarády“; „aby docílili nadřazenosti nad kolektivem, který by měli vychovávat a vzdělávat“), **respekt** („aby byli respektováni“) a **výchovu**. Prvky asymetrie se pak u této skupiny opakují v mnoha položkách. V první etapě respondenti dávali důraz na dodržovaná **domluvená pravidla**, **učitele jako vzor** a zajištění **bezpečného prostředí**. Nejfrekventovanější koncepty ve srovnání uvádíme níže v grafu č. 20.

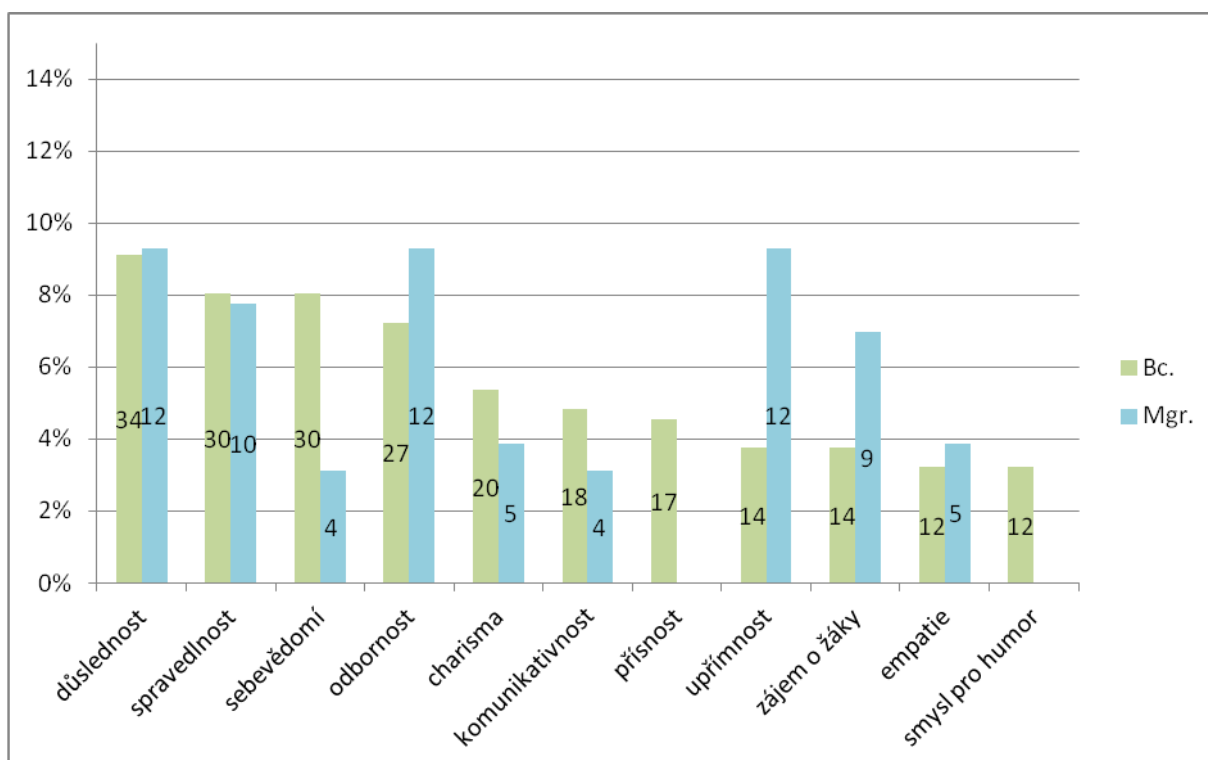


Graf č. 20 – Nejčastější koncepty uváděné jako dokončení věty „Učitelé chtějí mít u žáků autoritu, aby...“ (studenti v bakalářském programu ve srovnání s magisterským z první etapy)

### Jednou z vlastností, která přispívá k budování autority učitele, je...

Nehledě na vysoký počet 65 nejrůznějších označení rysů, které přispívají k budování autority učitele, panovala shoda mezi skupinami respondenty, pokud jde o konkrétní vlastnosti a kompetence, které jsou pro učitele klíčové. Na nejvyšších příčkách se společně objevily **důslednost** („pečlivost“, „důslednost“, „shoda učitelových slov a jeho činů“) a **spravedlnost**

(„*férovost*“, „*spravedlivý ke všem žákům*“). Nejčastější uvedené koncepty je možné vidět v grafu č. 21.

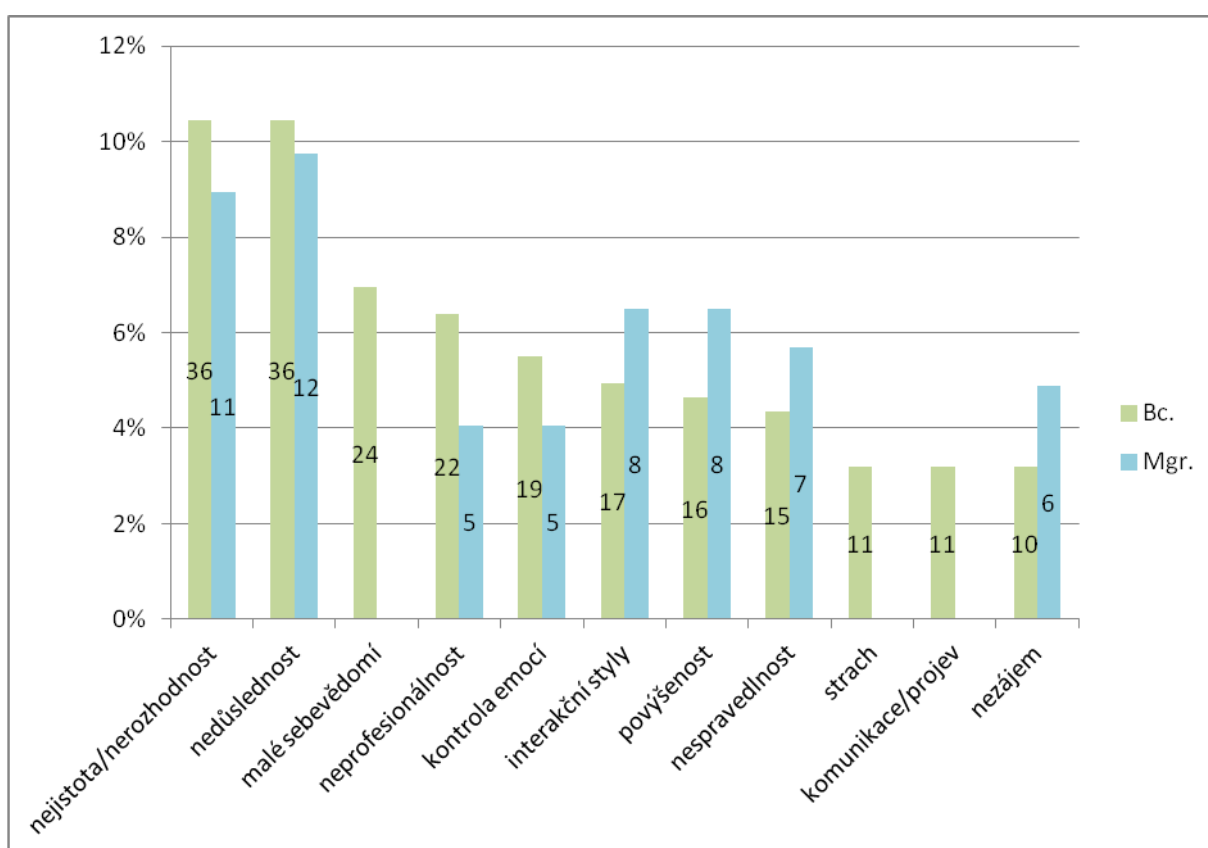


Graf č. 21 – Nejčastější koncepty uváděné jako dokončení věty „Jednou z vlastností, která přispívá k budování autority učitele, je...“ (studenti v bakalářském programu ve srovnání s magisterským z první etapy)

Výsledky a klasifikace konceptů se téměř neliší od předvýzkumu a první etapy výzkumu, protože jsme rozdělení kategorií ponechali stejné: **osobnostní vlastnosti** („*upřímnost*“, „*důslednost*“, „*charisma*“, „*humor*“, „*sebevědomí*“, „*spolehlivost*“, „*cílevědomost*“, „*motivovanost*“, „*vyrovnanost*“, „*laskavost*“, „*silná vůle*“, „*integrita*“), **odborné kompetence** („*odborná kvalifikovanost*“, „*sečtělost*“, „*systematičnost*“, „*profesionalita*“), **sociální kompetence** („*asertivita*“, „*schopnost jednat*“, „*komunikativnost*“, „*empatie*“, „*sebereflexe*“) a **interakční styly učitele** („*zájem o žáky*“, „*respekt k žákům*“, „*upřímnost*“, „*spravedlnost*“, „*upřímnost*“, „*přísnost*“, „*umožnění diskuze*“) apod. Některé pojmy je možné zařadit do více kategorií, jelikož jejich výklad může být široký. Pokud jde o rozdíly mezi první a druhou etapou, je možné uvést zvláště zdůraznění **smyslu pro humor**, **přísnosti** a **sebevědomí** učitele „bakaláři“, zatímco „magistři“ dali na nejvyšších příčkách přednost **upřímnosti**, **odbornosti** a **respektu k žákům**.

### Jednou z vlastností, která oslabuje autoritu učitele, je...

Za vlastnosti učitele, které ho mohou o autoritu připravit, případně mu mohou ztížit její budování, považují studenti učitelství v bakalářském programu ve shodě s „magistry“ zvláště **nedůslednost** („nedůslednost“, „protiřečení si“, „nespolehlivost“, „nekonzistence“, „nepřipravenost“, „nedodržování jím stanovených pravidel“, „nedochvilnost“, „nedodržování slibů“) a **nejistotu/nerozhodnost** („nejistota“, „nervozita“). Četnost vyjádření konceptů ve srovnání mezi dvěma vzorky ilustruje graf č. 22 níže.



Graf č. 22 – Nejčastější koncepty uváděné jako dokončení věty „Jednou z vlastností, která oslabuje autoritu učitele, je...“ (navazující magisterský program)

V úplné shodě s výsledky předvýzkumu a první etapy výzkumu jsme pojmy byli schopni kategorizovat následovně: **osobnostní vlastnosti** („malý smysl pro humor“, „necílevědomost“, „uzavřenost“, „odtažitost“, „sebelítost“, „zákeřnost“, „netrpělivost“, „nízké sebevědomí“, „přecitlivělost“, „neupřímnost“, „hysterie“), **odborné kompetence** („neprofesionálnost“, „nedostatečná kvalifikovanost“, „časté chybování“), **sociální kompetence** („vada řeči“, „neadekvátní reagování na situace“, „nezájem“, „arogance“, „protiřečení si“, „zaslepenost“), **interakční styly učitele** („přílišná přátelskost“, „až moc velká ústupnost“, „vyhrožování trestem“, „málo ráznosti“, „bojácnost“, „nejistota“,

„*potřeba povyšovat se nad žáky*“, „*odtažitost*“). I zde je možné některé pojmy zařadit do více kategorií, podle toho, jak je k nim přistupováno, tj. například na jedné straně potenciál a na druhé reálné projevy. K největším rozdílům mezi první etapou výzkumu a touto patří kategorie **malé sebevědomí** („*stydlivost*“, „*slabošství*“, „*nesmělost*“) **strach** („*strach z žáků*“) a **komunikace/projev** („*nevýrazný projev*“, „*špatná rétorika*“), které nejčastěji uváděli „bakaláři“. „Magistři“ na rozdíl od toho zdůraznili **neupřímnost** („*neschopnost přiznat chybu*“, „*přetvářka*“, „*lež*“), kterou dokonce uváděli jako nejdůležitější vlastnost oslabující autoritu učitele. Zajímavé je zjištění, že „bakaláři“ tuto vlastnost nezmínili ani jednou.

Metodou nedokončených vět se nám podařilo nejen si ověřit dosavadní kódování a koncepty, které jsme aplikovali na vymezené klíčové kategorie, ale zároveň porovnat dva blízké výzkumné vzorky – studenty učitelství v bakalářském a magisterském studijním programu. Získali jsme na rozdíl od slovních asociací kontextové výroky k jednotlivým faktorům budování autority, které v této disertaci zvláště sledujeme. Až na několik nových konceptů se nám dostalo již převážně stejných nebo podobných vyjádření, respektive pojmů, což nás vede k závěru, že jsme dosáhli dostačující nasycenosti daty v souvislosti s naším tématem. Po provedení opakovaného kódování jsme ověřili subkategorie, tj. kategorie u konkrétních jevů zkoumaných jednotlivými položkami, na které jsme se rozhodli zaměřit v závěru první etapy.

### 5.2.3 Výsledky analýzy dotazníků QTI

Je třeba připomenout, že použití adaptovaného dotazníku QTI vycházejícího z verze od Gavory, Mareše a den Broka (2003) jako kvantitativní „složky“ našeho výzkumu bylo motivováno jeho zaměřením na interakční styly učitele. Nejen z teoretické části (Pace, Hemmings, 2007; Šikulová a kol., 2012; Šedřová a kol., 2012), ale i z jednotlivých fází našeho kvalitativní části výzkumu pak vyplynulo, že právě skrze každodenní interakci mezi učitelem a žákem dochází k budování jejich vztahu, tj. k tvorbě, realizaci, úpravám, boření a novému budování toho, co někteří nazývají sociálním konstruktem - autoritou (Pace, Hemmings, 2007). Proto se domníváme, že použití upraveného dotazníku interakčních stylů přinese data, která nám pomohou ověřit kategorizované pojmy a vztahy mezi nimi, na čemž je vystavěna naše zakotvená teorie zaměřená na východiska budování a uplatňování autority učitele. Analýza odpovědí v dotaznících QTI pak odpovídá procesu selektivního kódování, kdy se uvádějí proměnné (tj. interakční styl, sociální, odborné a didaktické kompetence učitele a žák jako subjekt) do vztahu k centrální kategorii, kterou je pro nás vztah mezi učitelem a žáky

jako základ budování autority učitele (Strauss, Corbinová, 1999, s. 92). Očekáváme, že výsledky analýzy dat získaných prostřednictvím námi upraveného dotazníku QTI navíc poskytnou další úhly pohledu na tuto problematiku, včetně důležitého srovnání postoje finských, estonských a českých studentů učitelství. Východiska, základní vymezení a možnosti uplatnění QTI uvádíme v kapitolách 2.4.2 a 3.1.7, úpravě a ověřování jeho validity a reliability je pak věnována kapitola 4.5.

Dotazník QTI byl administrován v obou etapách výzkumu. Ve třech výzkumných vzorcích v první etapě a v jednom v etapě druhé. Po zpracování všech vyplněných dotazníků QTI získaných v obou etapách jsme dosáhli celkového počtu 240 vyplněných dotazníků, z nichž 17 muselo být vyřazeno z důvodu nevyplnění velkého počtu položek, případně vyplnění položek homogenním způsobem, tj. například došlo k vyplnění varianty 2 na škále u všech položek v celém dotazníku. Data jsme zpracovali v programu Excel za použití vlastní vytvořené tabulky a grafu (příklad viz příloha č. 15), k ověření byl využit software STATISTICA. Při analýze jsme vycházely z Gavory, Mareše a den Broka (2003) a Wubbelse a Brekelmansové (2005). Sebraná data v podobě číselných odpovědí na škálové otázky 0 (nikdy) až 4 (vždy) byla vnesena do předem připravené tabulky, kde byla analyzována vypočítáním skóru škálových odpovědí respondenta pro každý z osmi sektorů. Ten byl následně vydělen počtem položek. Tyto získané průměry pro každý z osmi sektorů pak byly stejným způsobem vypočítány pro celý výzkumný soubor a výsledky zobrazeny pomocí osmiúhelníkového grafu. Pro potřebu srovnání podobností a rozdílů mezi výsledky od čtyř výzkumných souborů jsme použili aritmetický průměr pro vybranou položku od všech respondentů rozdělených do skupin podle daných kritérií (národnost, pohlaví, věk apod.). K testování statistické významnosti rozdílů mezi získanými průměry u jednotlivých sektorů bylo ve shodě se Šikulovou a kol. (2012) a Skutilem (2012) použito Studentova t-testu, který byl vypočítáván za použití programu Excel a STATISTICA. Hladina významnosti byla stanovena na  $p < 0,05$ , což znamená, že pokud  $p$  (tj. hladina dosažené statistické významnosti) bylo v t-testu vyhodnoceno jako vyšší než hodnota **alfa** ( $p > 0,05$ , respektive  $p > \alpha$ ), pak nebyl rozdíl v získaných datech považován za dostatečně významný. Nižší hodnota  $p$  ( $\alpha > p$ ) pak znamenala, že porovnávané průměry jsou statisticky významné.

### 5.2.3.1 QTI v první etapě výzkumu

V první etapě se nám podařilo získat správně vyplněné dotazníky od 20 estonských (17 žen a 3 muži) a 20 finských (13 žen a 7 mužů) studentů učitelství v magisterském studijním

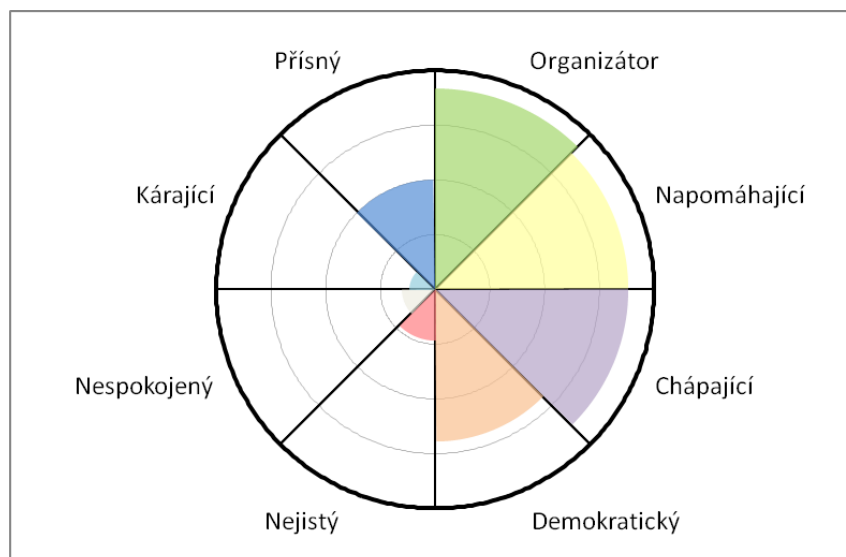
programu, které v lednu 2015 zajistily účastnice mezinárodního e-learningového kurzu „The Nature of Teacher Authority“. V průběhu tohoto kurzu realizovaného v rámci projektu Evropské unie SoNetTe, který se stal základem našeho předvýzkumu, se stejné účastnice podílely i na vlastní přípravě naší verze dotazníku. Adaptovaný dotazník byl po vzájemné dohodě s účastnicemi kurzu zadán v anglickém jazyce s tím, že případné dotazy ohledně významu položek ze strany respondentů byly zodpovídaný zadávajícími v jejich mateřském jazyce (více viz Šaroch, 2015). Dva estonské dotazníky jsme byli nuceni vyřadit, jelikož byly vyplněny pouze částečně. Průměrný věk finských respondentů byl 24 let a estonských 27 let.

Dále jsme požádali o vyplnění české verze dotazníků QTI účastníky kurzu „Autorita ve výchově“, který byl realizován na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze v dubnu 2015. Počet respondentů z řad studentů učitelství v kombinované formě navazujícího magisterského studia, kteří správně vyplnili dotazník, činil 23 (17 žen a 6 mužů). V jednom případě bylo nutné špatně vyplnění dotazník vyřadit. Průměrný věk respondentů byl 31 let.

### **Estonští studenti učitelství**

Podle estonských studentů učitelství jsou pro učitele s autoritou nejdůležitější jeho **organizační schopnosti** (*organizátor*), dále jeho **vstřícnost** (*napomáhající*) a **pochopení** (*chápející*). Naopak může učitele podle tohoto vzorku respondentů o autoritu připravit jeho **nejistota, nespokojenost a přílišná kritičnost** vůči žákům. Přísnost a demokratický přístup jsou dva protilehlé styly, které se jako jediné pohybují na škále mezi hodnotou 2 až 3. Vyjadřují tak nejčastější dilema učitele, tj. zda si podržet silné vedení, nebo se o řízení se žáky podělit a vést je tak k větší zodpovědnosti a samostatnosti (viz graf č. 23).





Graf č. 23 – Interakční styly učitele – vyhodnocení dotazníku QTI (Estonsko)

Rozložení odpovědí podle sektorů v grafu č. 23 pak odpovídá vzoru typickému pro učitele na pomezí mezi tolerantním a autoritativním (viz obrázek č. 9). Ve srovnání je však u našeho vzorku estonských studentů patrně mnohem silnější tíhnutí ke krajním polohám na osách dominance a proximity, tj. silná převaha a blízkost k žákovi vyjádřená silnou organizací, snahou pomoci a výraznou empatií. Podle Wubblese a Brekelmansové (2005) tolerantně-autoritativní učitel používá rozmanité přístupy, které podporují odpovědnost a svobodu u žáků, na což žáci dobře reagují. Dále preferuje skupinovou práci uvnitř třídy, navazuje bližší vztah se žáky, jeho hodiny jsou zábavné a žáci se na ně těší, díky přátelské atmosféře nemusí učitel prosazovat výrazněji svou pozici, toleruje drobné prohřešky, soustřeďuje se na výuku a dosahuje cílů, které si vytyčuje. Průměry u jednotlivých sektorů uvádíme níže, v tabulce č. 12.

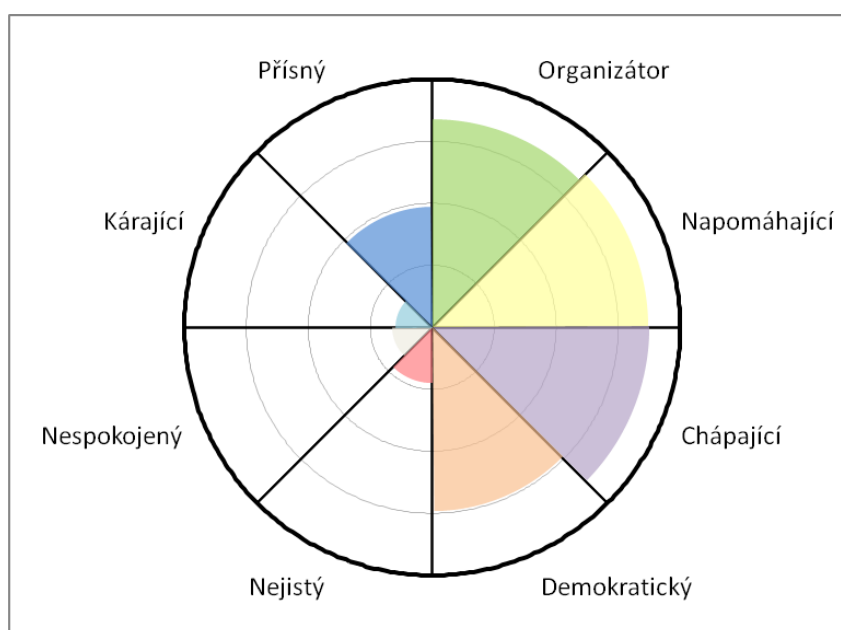
Skupina	Počet		Organizátor	Napomáhající	Chápající	Demokratický	Nejistý	Nespokojený	Kárající	Přísný
Celkem	20	Ø	3,68	3,53	3,52	2,78	0,93	0,61	0,48	2,01
Ženy	17	Ø	3,76	3,60	3,57	2,90	0,93	0,61	0,49	1,99
Muži	3	Ø	3,21	3,13	3,25	2,08	0,88	0,63	0,42	2,13
Rozdíl mezi průměry		Δ	0,56	0,47	0,32	0,82	0,06	0,01	0,07	0,14

Tabulka č. 12 – Průměry jednotlivých sektorů a rozdíly v posouzení učitele s autoritou mezi estonskými studenty učitelství (ženami a muži) v magisterském studijní programu

Z výsledků vyplývá, že ženy v tomto vzorku zdůrazňují dimenze *organizátor*, *napomáhající*, *chápající* a hlavně *demokratický* více než muži. Považovali bychom tento rozdíl za podstatný, nicméně vzhledem k malému počtu respondentů u každé skupiny v první etapě nelze tyto výsledky považovat za statisticky významné. Zajímavé je až srovnání všech vzorků, které provádíme na závěr kapitol 5.2.3.1, 5.2.3.2 a 5.2.3.3.

## Finští studenti učitelství

Názor finských studentů učitelství na „ideálního“ učitele s autoritou se od estonských téměř neliší. Nejvíce však na rozdíl od Estonců upřednostňují dimenzi **chápací**, před **napomáhajícím** a **organizátorem**. Na opačném konci mají stejné interakční styly, tj. **nejistotu**, **nespokojenost** a **káravost**, přičemž jsou připraveni napomínat o něco více než jejich estonští kolegové. Finové pak zdůrazňují menší **přísnost** a **demokratičtější** přístup, nicméně i v tomto případě jsou si tyto protichůdné sektory nejbliže, což svědčí o tom, že respondenti obě polohy považují za potřebné (více viz graf č. 24).



Graf č. 24 – Interakční styly učitele – vyhodnocení dotazníku QTI (Finsko)

Rozložení odpovědí podle sektorů v grafu č. 24, stejně jako u předchozí skupiny respondentů, odpovídá vzoru typickému pro učitele na pomezí mezi tolerantním a autoritativním. Na rozdíl od Estonců je však patrná menší dominance na úrovni dimenze organizátor. Nicméně blízkost k žákovi vyjádřená snahou pomoci a výraznou empatií je u Finů rovněž velmi silná. Průměry u jednotlivých sektorů uvádíme níže, v tabulce č. 13.

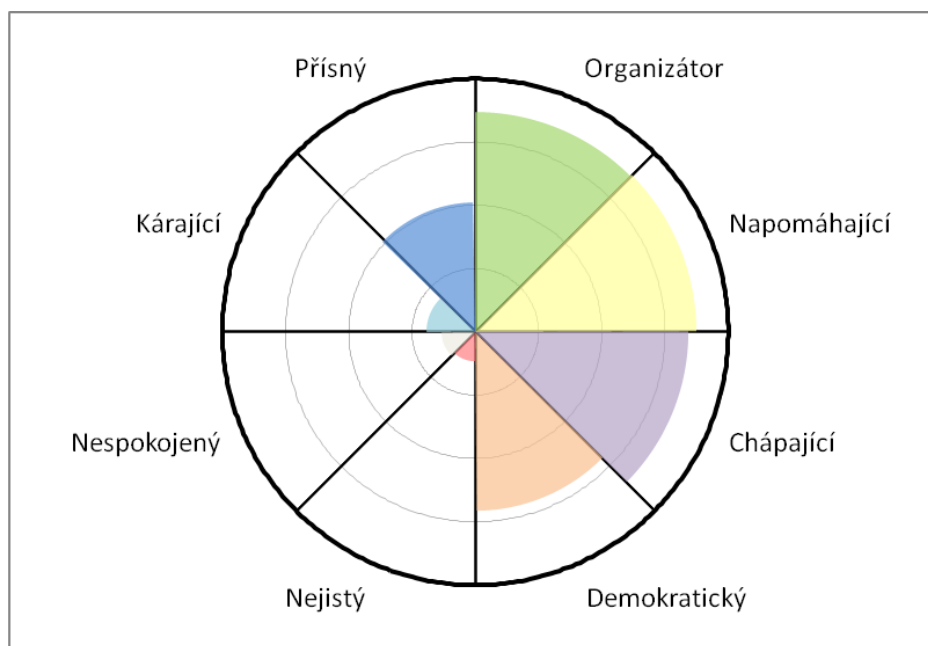
Skupina	Počet		Organizátor	Napomáhající	Chápající	Demokratický	Nejistý	Nespokojený	Kárající	Přísný
Celkem	20	Ø	3,35	3,48	3,51	2,96	0,91	0,65	0,60	1,94
Ženy	13	Ø	3,38	3,49	3,47	2,93	0,94	0,66	0,63	1,95
Muži	7	Ø	3,30	3,40	3,63	3,02	0,86	0,58	0,65	1,99
Rozdíl mezi průměry		Δ	0,08	0,09	0,16	0,09	0,09	0,08	0,02	0,04

Tabulka č. 13 – Průměry jednotlivých sektorů a rozdíly v posouzení učitele s autoritou mezi finskými studenty učitelství (ženami a muži) v magisterském studijní programu

Z výsledků vyplývá, že se ženy s muži shodují na všech interakčních rysech. I zde však platí, že se pro potřeby zobecnění jedná o velmi nízký počet respondentů.

### Čeští studenti učitelství

Čeští respondenti mají na učitele s autoritou podobný názor jako jejich estonští a finští kolegové. Na rozdíl od ostatních vzorků je u nich nejsilnější dimenzí **napomáhající** následovaná **organizátorem**. Ze všech tří národností jsou pak nejméně **chápacími**. Čeští studenti učitelství v magisterském studijním programu nejnižší hodnotili věty vyjadřující interakční styly jako je **nejistota**, **nespokojenost** a **káravost**, nicméně jsou ochotni své žáky vyplísnit nejvíce ze tří zkoumaných vzorků. Češi rovněž ve srovnání s Finy a Estonci nejvíce zdůrazňují **přísnost** a nejméně **demokratický** přístup učitele. Nicméně tyto rozdíly nejsou nikterak významné a i v případě českých studentů jsou si tyto sektory nejbližší, čímž potvrzují dilema, které učitelé zažívají, pokud jde o míru „uvolnění otěží“ u svých svěřenců, respektive podpory jejich samostatnosti a zodpovědnosti na úkor uplatňování vlastní „moci“ (více viz graf č. 25).



Graf č. 25 – Interakční styly učitele – vyhodnocení dotazníku QTI (Česká republika – Mgr.)

I zde rozložení odpovědí podle sektorů, stejně jako v případě ostatních skupin respondentů, odpovídá vzoru typickému pro učitele, který je tolerantní a autoritativní. Na rozdíl od Estonců a Finů je však patrná již zmíněná slabší dimenze **chápacími**. Srovnatelná s Estonci je pak dimenze **demokratický**. Je možné konstatovat, že čeští studenti zasazují „ideálního“ učitele o

něco málo výše na ose dominance a blíže ke středu dimenze proximity, tj. jejich učitel s autoritou více řídí a je odtažitější, než úspěšný učitel u Finů nebo Estonců. Průměry u jednotlivých sektorů uvádíme níže, v tabulce č. 14.

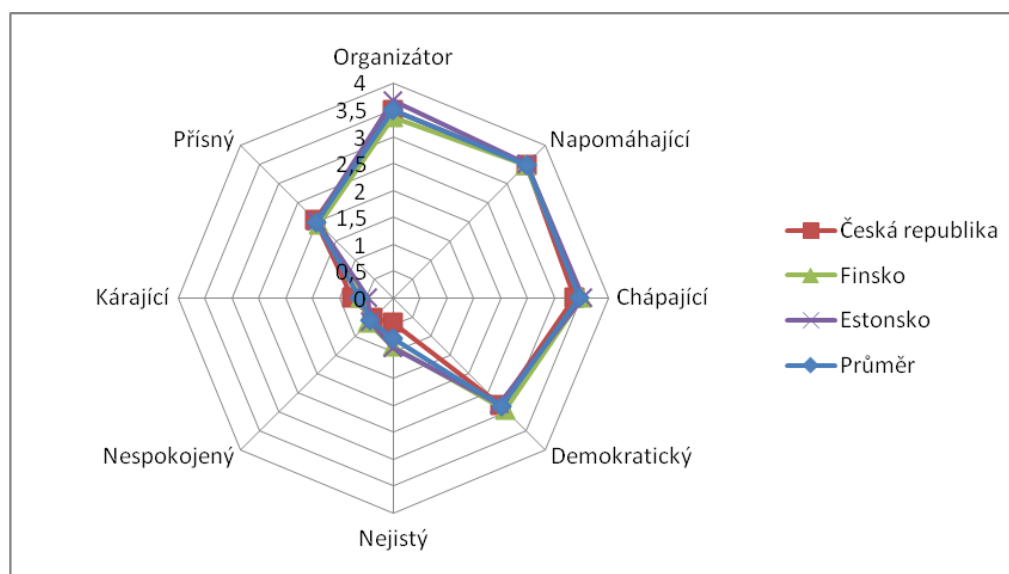
Skupina	Počet	Ø	Organizátor	Napomáhající	Chápající	Demokratický	Nejistý	Nespokojený	Kárající	Přísný
Celkem	23	Ø	3,48	3,50	3,36	2,82	0,47	0,53	0,77	2,04
Ženy	17	Ø	3,54	3,51	3,38	2,78	0,39	0,48	0,70	2,00
Muži	6	Ø	3,34	3,31	3,37	2,86	0,74	0,57	0,85	2,04
Rozdíl mezi průměry	Δ		0,20	0,20	0,00	0,08	0,35	0,09	0,15	0,04

Tabulka č. 14 – Průměry jednotlivých sektorů a rozdíly v posouzení učitele s autoritou mezi českými studenty učitelství (ženami a muži) v magisterském studijním programu

Největší rozdíly mezi muži a ženami je možné vidět v dimenzích **organizátor**, **napomáhající**, kde respondentky vyjadřují nutnost většího zapojení učitele jak do řízení, tak do učení žáka. Muži naopak vidí méně ostře problém v **nejistotě** projevované učitelem. České studentky učitelství jsou v tomto ohledu ve srovnání nejen s českými studenty-muži, ale se všemi oslovenými skupinami, daleko nejkritičtější a považují nejistotu za rys neslučitelný s „dobrým“ učitelem.

### Srovnání výsledků u všech vzorků v první etapě

Na základě analýzy dat z dotazníků QTI jsme neshledali žádné zásadní rozdíly v pojetí učitele s autoritou mezi estonskými, finskými a českými studenty učitelství v následném magisterském programu. Ve všech výzkumných vzorcích respondenti tíhnou ke vzoru, který Wubbels a Breckelmansová (2005) nazývají tolerantně-autoritativním (viz graf č. 26).



Graf č. 26 – Srovnání interakčních stylů učitele podle studentů učitelství (Mgr.) v České republice, Finsku a Estonsku

Je nicméně možné nalézt některé statisticky významnější rozdíly při srovnání odpovědí respondentů z těchto tří výzkumných vzorků na specifické položky, tj. v průměrech bodů přidělených větám popisujícím konkrétní interakční akty mezi učitelem a žáky, jež vyjadřují specifické koncepty a kategorie, respektive jsou základem konkrétních dimenzí (sektorů), na jejichž základě je interakční styl učitele vymezován. Srovnání průměrů jednotlivých sektorů mezi třemi výzkumnými vzorky první etapy výzkumu je možné vidět v tabulce č. 15 níže.

Dimenze	Česká republika	Estonsko	Finsko	Průměr všech
Organizátor	3,48	3,68	3,35	3,68
Napomáhající	3,50	3,59	3,48	3,53
Chápající	3,36	3,56	3,51	3,52
Demokratický	2,82	2,82	2,96	2,78
Nejistý	0,47	0,93	0,91	0,93
Nespokojený	0,53	0,61	0,65	0,61
Kárající	0,77	0,47	0,60	0,48
Přísný	2,04	1,97	1,94	2,01

Tabulka č. 15 – Výsledky analýzy dat z dotazníku QTI pro všechny vzorky v první etapě výzkumu – průměry sektorů

Na základě použití Studentova t-testu se nám podařilo vysledovat některé významné rozdíly ve výsledcích mezi skupinami respondentů ze tří zúčastněných zemí. Jednalo se zvláště o dimenze, ve kterých rozdíl v průměru mezi výzkumnými vzorky přesahoval  $\Delta 0,2$ .

**Organizátor** – estonští studenti učitelství věří, že učitel s autoritou musí být vůdčí postavou a organizátorem více, než jejich kolegové z České republiky a Finska (Estonsko vs. Finsko –  $\Delta 0,33$ , Česká republika vs. Estonsko  $\Delta 0,2$ ).

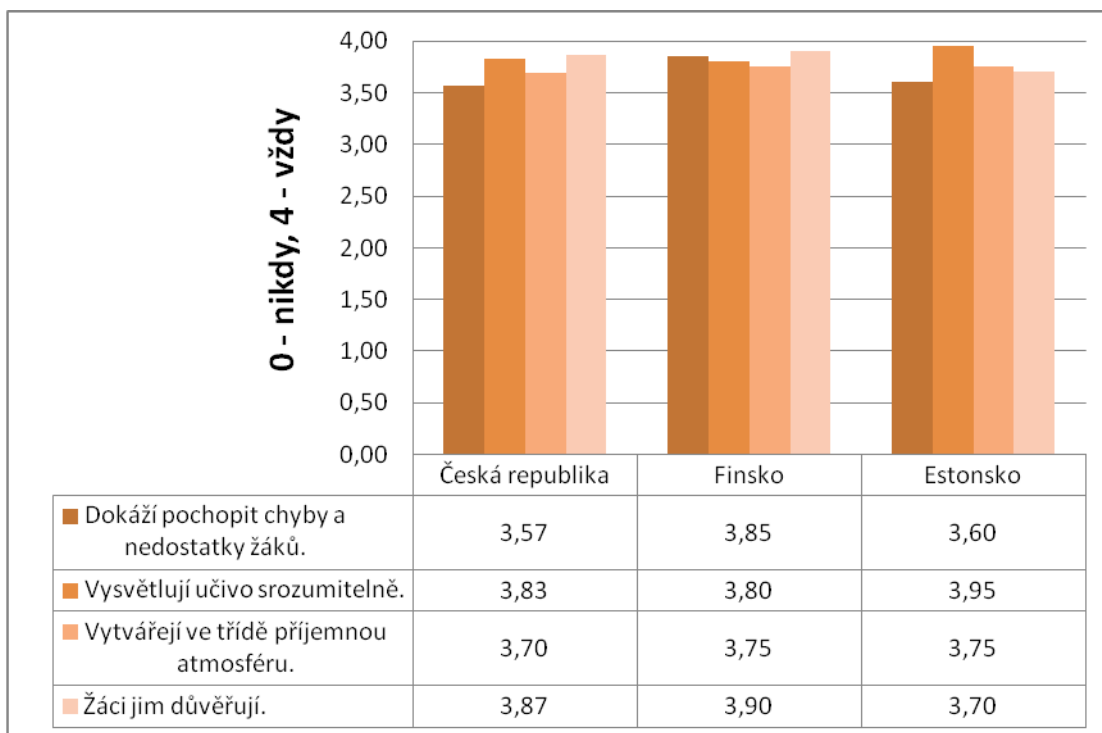
**Chápající** – čeští studenti učitelství mají pro žáky méně pochopení, než finští i estonští (Česká republika vs. Finsko  $\Delta 0,2$ ).

**Nejistý** – čeští respondenti vyjadřují to, že by učitel neměl dávat najevo nejistotu, výrazně častěji než estonští a finští studenti učitelství (Česká republika vs. Estonsko  $\Delta 0,46$ , Česká republika vs. Finsko  $\Delta 0,44$ ).

**Kárající** – nejvíce zdůrazňují důležitost trestání čeští dotázaní, následovaní Finy a Estonci (Česká republika vs. Estonsko  $\Delta 0,2$ ).

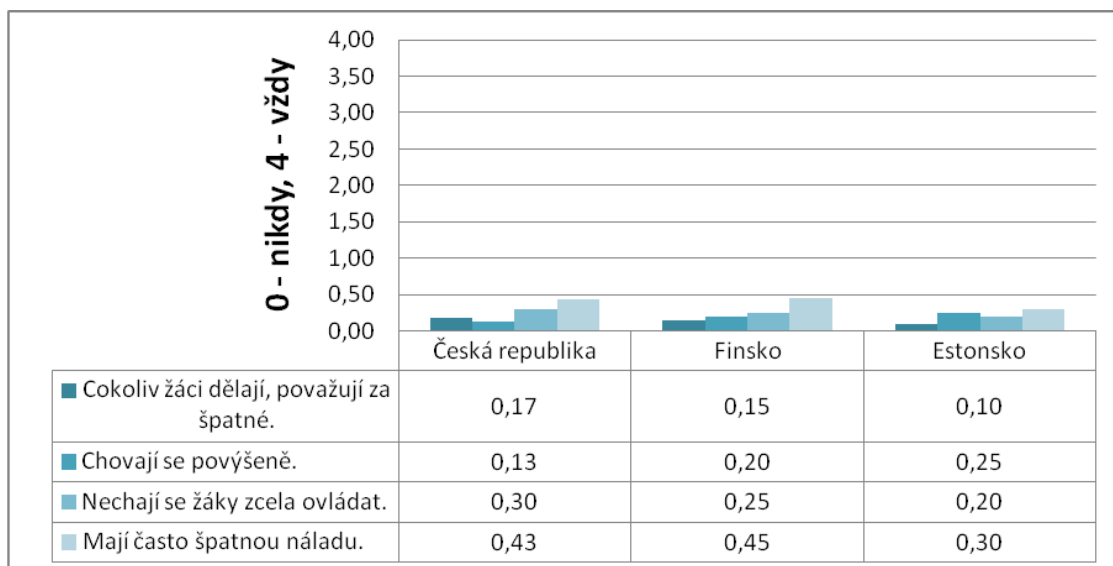
Rozdíly mezi respondenty v ostatních dimenzích nebyly statisticky nijak významné, což potvrzuje podobný pohled studentů učitelství v magisterském studijním programu na

interakční styly učitele s autoritou v těchto třech zemích. Toto je možné si ověřit i velmi podobnými reakcemi respondentů na konkrétní věty popisující interakční akty „ideálních“ učitelů, tj. srovnatelné hodnoty v odpovědích na škálové otázky. V nejsilnějších sektorech (organizátor, napomáhající a chápající) se objevily položky, které byly vysoko hodnoceny všemi vzorky (viz graf č. 27).



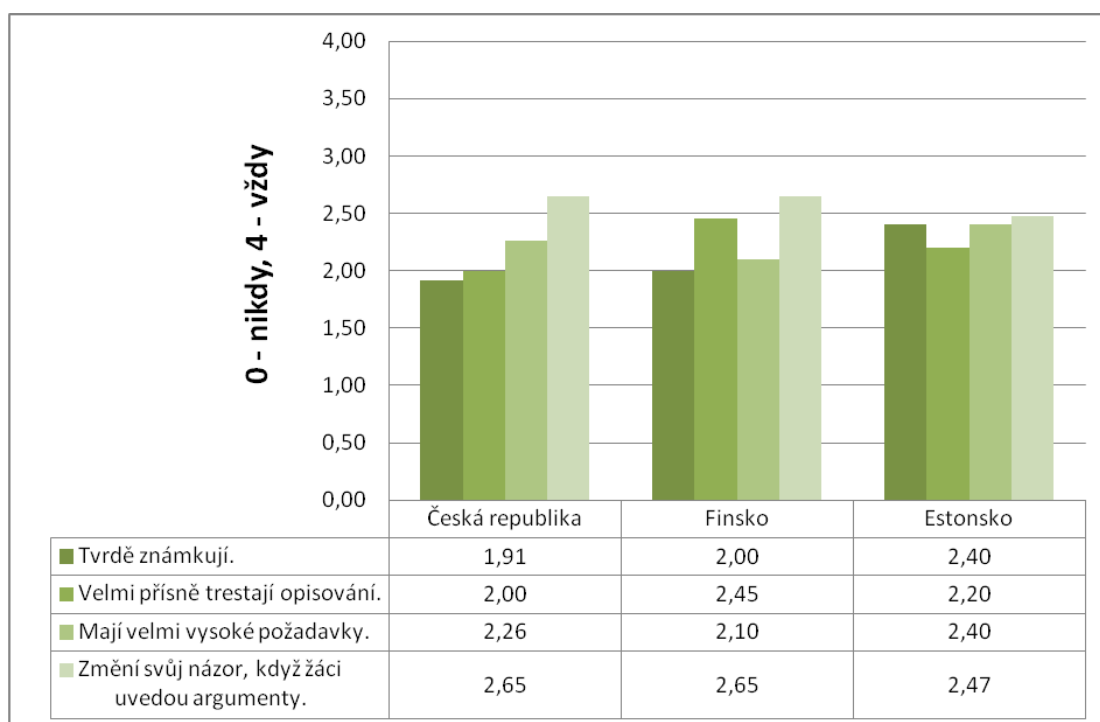
Graf č. 27 – Srovnání nejvýše hodnocených položek č. 17, 34, 57, 33 u českých, finských a estonských respondentů

Rovněž je možné ilustrovat položky, které byly napříč všemi výzkumnými vzorky hodnoceny nejnižše, přičemž pocházejí z dimenzí nejistý, nespokojený a kárající (viz graf č. 28).



Graf č. 28 – Srovnání nejnižše hodnocených položek č. 54, 52, 19 a 22 u českých, finských a estonských respondentů

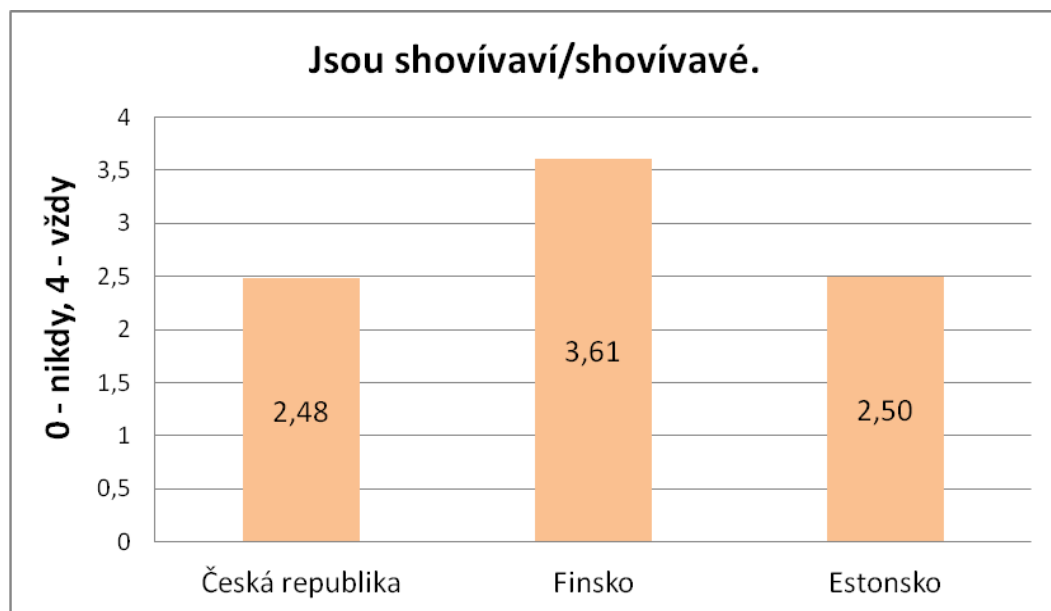
Zajímavé jsou také položky, které byly většinou respondentů hodnoceny uprostřed škály. Tyto převážně pocházejí ze sektorů demokratický a přísný (viz graf č. 29).



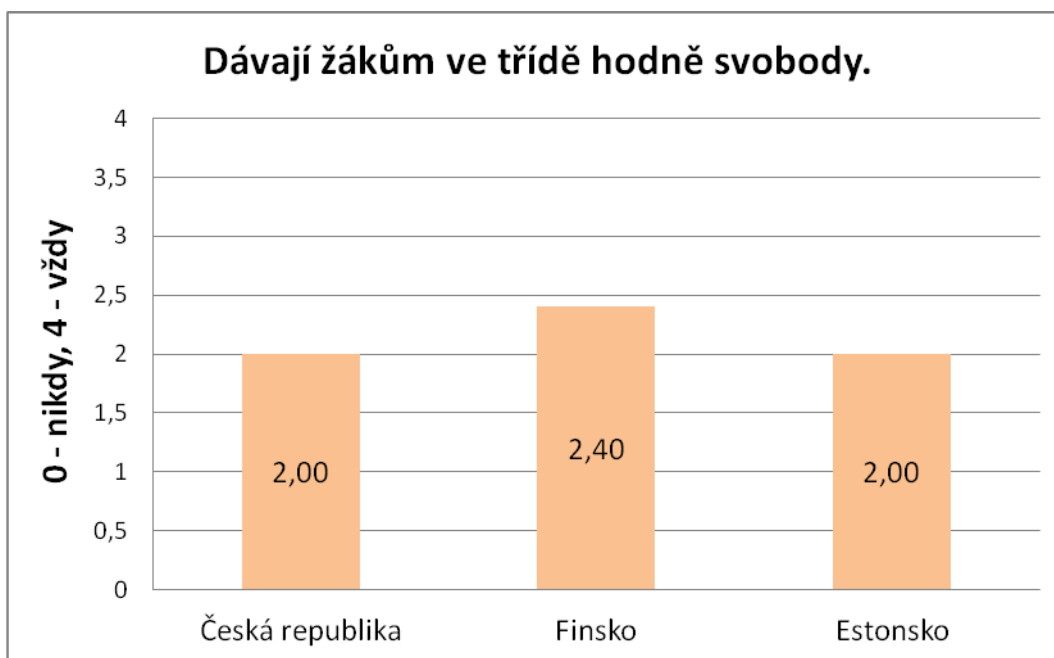
Graf č. 29 – Srovnání průměrně hodnocených položek č. 60, 32, 30 a 53 u českých, finských a estonských respondentů

Při bližším pohledu na konkrétní položky se nám naopak podařilo odhalit některé výrazné rozdíly v odpovědích mezi jednotlivými zeměmi, jejichž statistický význam jsme i v tomto případě ověřili t-testem.

Nejvýraznější rozdíly byly ve vyjádřeních u položek v dimenzích **demokratický, přísný a káraví**. V sektoru **demokratický** se ve dvou vyjádřeních jako nejbenevolentnější ukázali být respondenti z Finska, rozdíl byl oproti českým a estonským studentům učitelství více než  $\Delta 1,10$ , respektive  $\Delta 0,40$ . Jedná se o věty odpovídající na otázku „*Jak byste popsali dobré učitele/učitelky?*“ (viz graf č. 30 a č. 31).



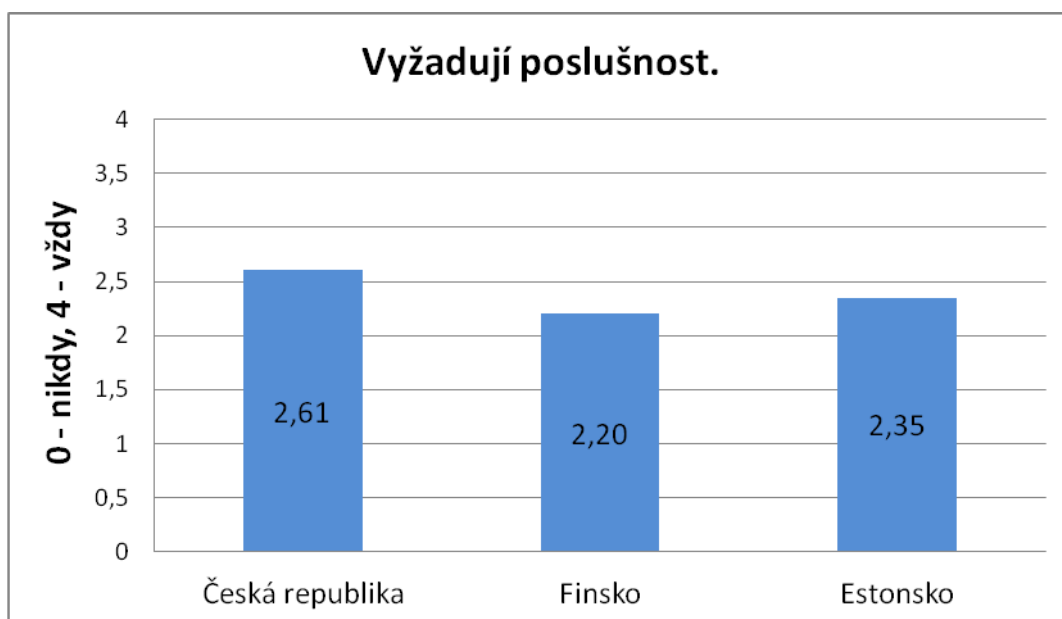
Graf č. 30 – Srovnání průměrných hodnot odpovědí na škálovou položku č. 35 – „Jsou shovívaví/shovívavé.“



Graf č. 31 – Srovnání průměrných hodnot odpovědí na škálovou položku č. 25 – „Dávají žákům ve třídě hodně svobody.“

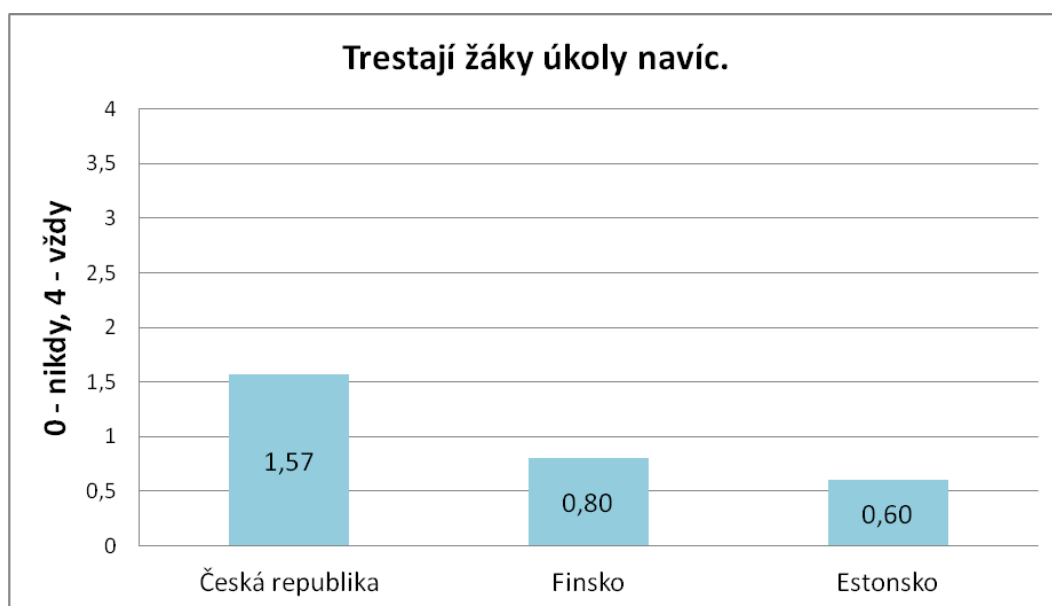


V sektoru **přísný** to byly položky vyjadřující dominanci učitele nad třídou, ve kterých opět zvláště finští dotázaní projevovali větší umírněnost. Nejvíce poslušnosti požadují čeští studenti (viz graf č. 32).

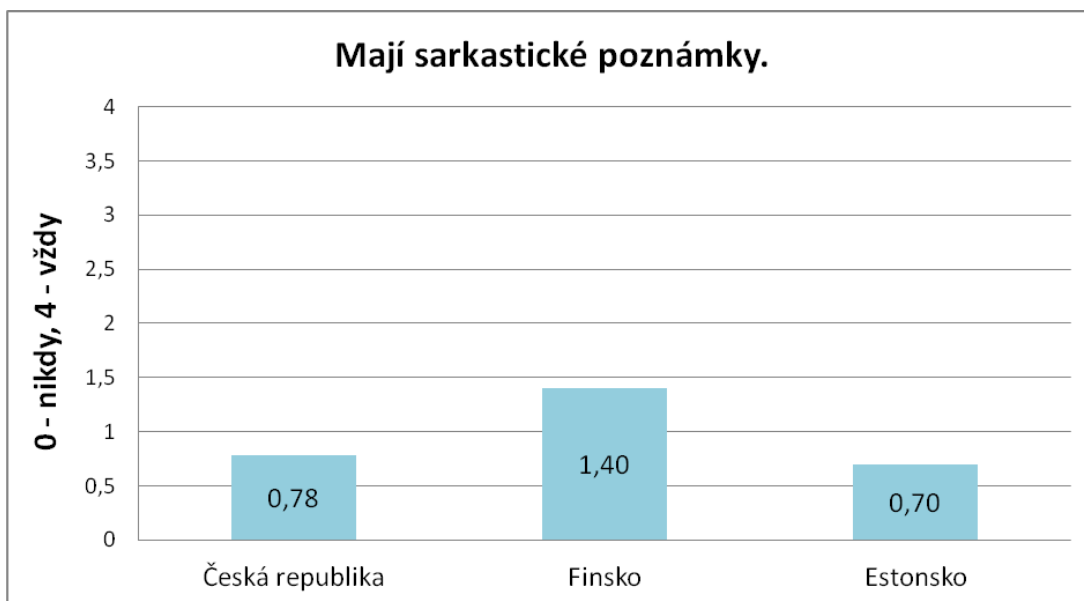


Graf č. 32 – Srovnání průměrných hodnot odpovědí na škálovou položku č. 3 – „Vyžadují poslušnost.“

V sektoru **kárající** byly zvláště u některých položek rozdíly nejmarkantnější. V jednom případě se ukázalo, že mnozí čeští studenti učitelství vidí jako nástroj pro budování své autority trestání žáků zadáváním úkolů z předmětu, kterému vyučují (graf č. 33). Finští respondenti uvedli, že nemají problém být otevřeně uštěpační a jízliví (graf č. 34).

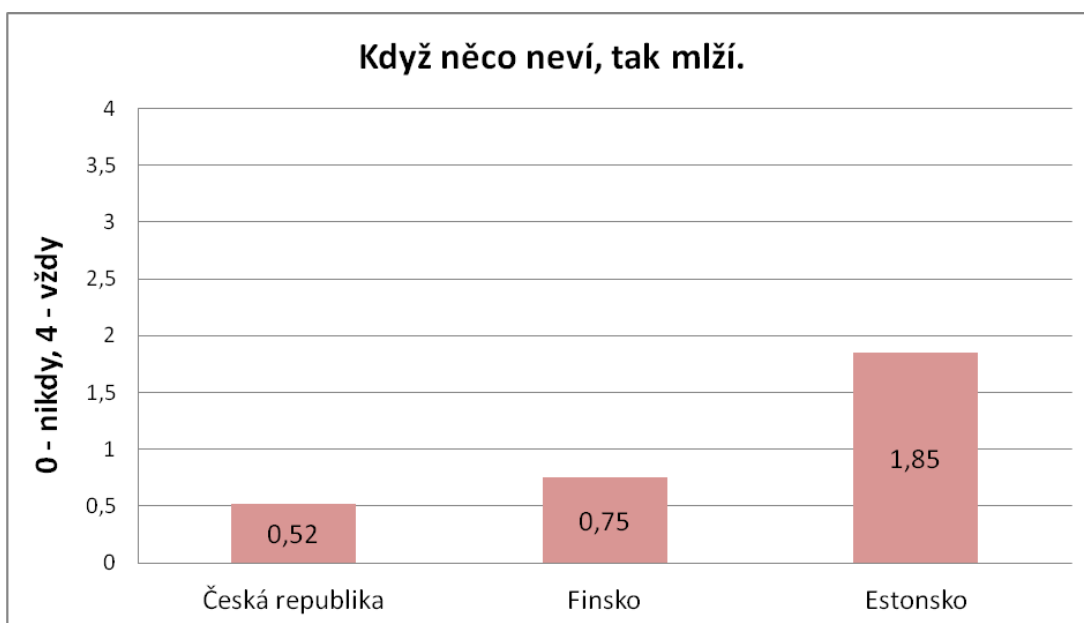


Graf č. 33 – Srovnání průměrných hodnot odpovědí na škálovou položku č. 51 – „Trestají žáky úkoly navíc.“



Graf č. 34 – Srovnání průměrných hodnot odpovědí na škálovou položku č. 15 – „Mají sarkastické poznámky.“

Největší rozdíl v průměru se objevil v otázce v sektoru **nejistý**. Mnozí estonští studenti se zde shodli na tom, že nebýt upřímný je lepší, než přiznat neznalost. Jako nejméně neupřímní se v tomto ohledu projeví čeští studenti (viz graf č. 35).



Graf č. 35 – Srovnání průměrných hodnot odpovědí na škálovou položku č. 5 – „Když něco neví, tak mlží.“

Pojetí interakčního stylu učitele se mezi muži a ženami ve všech vzorcích zásadně neliší. V tabulce č. 16 je možné vidět srovnání průměrů všech dimenzí z hlediska pohlaví, kdy statisticky významnými na hladině významnosti  $p < 0,05$  byly pouze dimenze **organizátor** a **napomáhající**. V obou těchto dimenzích odpovídaly ženy vyšší hodnotou na škále, tj.

zdůrazňovaly nutnost vyšší míry řízení práce ze strany učitele a jeho aktivní pomoci žákům, v ostatních oblastech byly rozdíly marginální.

Skupina	Počet		Organizátor	Napomáhající	Chápající	Demokratický	Nejistý	Nespokojený	Kárající	Přísný
Celkem	64	Ø	3,50	3,50	3,46	2,85	0,75	0,59	0,62	2,00
Ženy	48	Ø	3,58	3,56	3,45	2,90	0,72	0,59	0,57	1,96
Muži	16	Ø	3,29	3,32	3,48	2,72	0,84	0,60	0,77	2,11
Rozdíl mezi průměry		Δ	0,29	0,24	0,02	0,18	0,11	0,01	0,19	0,15

Tabulka č. 16 – Rozdíly v posouzení učitele s autoritou mezi ženami a muži – českými, finskými a estonskými studenty učitelství v magisterském studijním programu

Na základě interpretace veškerých získaných dat z dotazníků QTI v této fázi, je možné vyvodit, že všichni studenti učitelství nehledě na jejich pohlaví a národnost upřednostňují takové interakční styly učitele, které jsou založené na dominanci (organizátor a napomáhající) a proximitě (chápající). Na druhé straně považují styly spojené se submitivitou (nejistý, nespokojený) a odtažitostí (kárající) za krajně nevhodné k budování autority učitele. Sektory demokratický a přísný jsou si pak výší hodnot nejbliže, což svědčí o tom, že studenti učitelství považují některé interakční akty na ose proximity na vzdálenější odmítavé pozici (přísnost, náročnost učitele, jeho nekompromisní hodnocení a trestání), stejně jako ty na ose dominance na pozici tolerance (nestrannost, shovívavost, dělení se o zodpovědnost, větší svobodu žáků a jejich vliv na vzájemnou interakci) za nezbytná východiska úspěšnosti učitele, respektive budování jeho autority. Ve všech případech získaný model (viz graf č. 26) odpovídá vzoru tolerantně-autoritativního učitel, jak jej nastiňují Wubbles a Brekelmansová (2005). Největší rozdíly v „ideálních“ interakčních stylech je možné nalézt v menší dominanci a větší upřímnosti učitele u finských respondentů, a to jak ve srovnání s jejich estonskými, tak i českými kolegy. Čeští studenti na rozdíl od ostatních zúčastněných více zdůrazňují napomínání a tresty, navíc zásadně odmítají nejistotu učitele. Estonští respondenti podtrhují nutnost silného vedení a řízení vyučovacího procesu ze strany učitele.

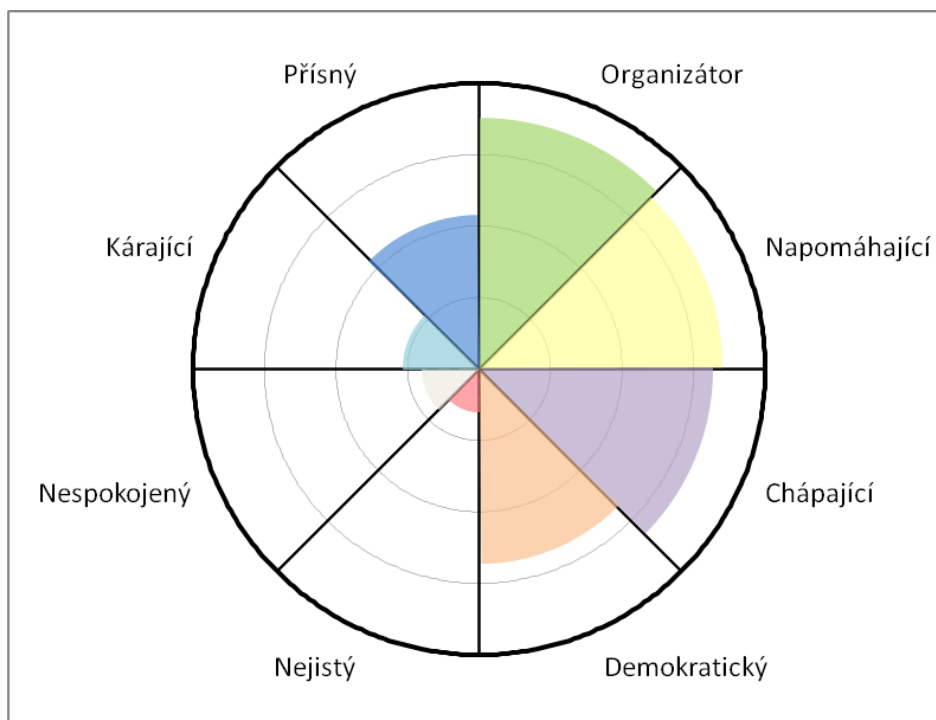
### 5.2.3.2 QTI v druhé etapě výzkumu

V závěru druhé etapy výzkumu vyplnilo českou verzi dotazníku QTI správně 162 studujících (114 žen a 48 mužů) Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v bakalářském studijním programu Specializace v pedagogice, jejichž průměrný věk činil 22 let. Dvanáct dotazníků muselo být vyřazeno, jelikož nebyly vyplněny celé, popřípadě byly vyplněny nedůsledně (tj. byla například použita pouze jedna hodnota u všech položek). Hlavním záměrem zapojení tohoto vzorku byla na jedné straně snaha o saturaci daty a ověření zakotvené teorie, na straně druhé jsme si uvědomovali, že tito studenti 1. a 2. ročníků mají ještě v živé paměti své vlastní

nedávné zkušenosti v rolích žáků a studentů na ZŠ a SŠ. Předpokládali jsme tedy, že srovnání jejich odpovědí s daty získanými od studentů v magisterském programu může být navíc velmi přínosné z hlediska vlivu studia učitelství na názor na fenomén autority, respektive na východiska budování vztahů mezi učitelem a žákem/žáky. Sběr dat prostřednictvím dotazníku QTI proběhl na PedF UK v Praze v červnu 2015, přičemž navázal na předchozí použité techniky kvalitativního výzkumu zahrnující slovních asociace a nedokončené věty, a stal se tak poslední fází celého našeho výzkumu. Způsob zpracování dat a ověření jejich statistické významnosti se od první etapy nijak nelišil.

### **Interpretace sebraných dat**

Z osmi sektorů, které vyjadřují interakční styly učitelů, považují studenti bakalářského programu za nejdůležitější pro budování autority učitele **organizátora**, po čemž následují dimenze **napomáhající** a **chápaní**. Naopak položkám patřícím k sektorům **nejistota**, **nespokojenost** a **káravost** se od nich dostalo nejnižšího hodnocení. Zbylé protilehlé sektory **přísný** a **demokratický** pak k sobě mají hodnotově nejbliže, což podporuje tezi, že studenti učitelství považují jak přísnost a důslednost učitele, tak jeho podporu samostatnosti a zodpovědnosti žáků za důležité premisy budování autority (více viz graf č. 36). V pohledu na to, který z těchto dvou posledních stylů upřednostnit se však respondenti často rozcházejí, o čemž svědčí získaná data, kdy v mnoha případech u konkrétních položek bylo možné nalézt odpovědi rozložené po celé nabízené škále od 0 (nikdy) až po 4 (vždy). Stejně jako v jednotlivých fázích předvýzkumu i v obou etapách výzkumu se tedy ukazuje, že tato bipolarita, vyjádřená sektory **přísný** (dominantní a odtažitý) na jedné straně a **demokratický** (tolerantní a vstřícný) na straně druhé, představuje jedno z klíčových dilemat učitele. V příloze č. 16 a č. 17 uvádíme grafy, které tuto značnou nesourodost odpovědí na konkrétní položky v těchto dvou sektorech ilustrují.



Graf č. 36 – Interakční styly učitele – vyhodnocení dotazníku QTI (Česká republika – Bc.)

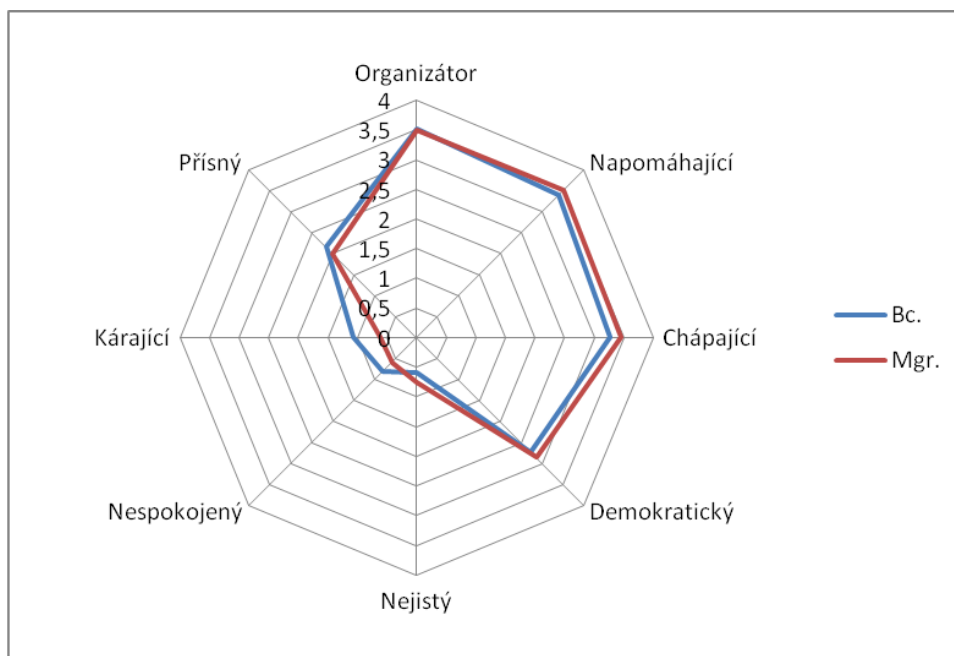
Srovnání odpovědí žen a mužů v tomto vzorku nepřineslo nikterak výrazné rozdíly. Za statisticky významné, opět potvrzené provedeným Studentovým t-testem, je možné považovat rozdíly v sektorech **napomáhající**, **chápající** a **nespokojený**. U prvních dvou prokazují ženy větší zájem o žáka, tj. na ose proximity jsou kooperativnější než muži. Ve třetím případě vyjadřují méně nespokojenosti se žáky, používají vůči nim méně výhrůžek a méně je trestají. Čeští muži „bakaláři“ tudíž na ose proximity jsou nejodtažitějšími ze všech oslovených respondentů ve všech etapách výzkumu. Celkové průměry a srovnání průměrů mezi ženami a muži zobrazuje tabulka č. 17 uvedená níže.

Skupina	Počet		Organizátor	Napomáhající	Chápající	Demokratický	Nejistý	Nespokojený	Kárající	Přísný
Celkem	162	Ø	3,47	3,40	3,26	2,73	0,60	0,80	1,07	2,16
Ženy	114	Ø	3,52	3,47	3,33	2,77	0,56	0,71	1,01	2,11
Muži	48	Ø	3,36	3,23	3,09	2,62	0,68	1,00	1,20	2,27
Rozdíl mezi průměry		Δ	0,16	0,24	0,24	0,15	0,12	0,29	0,19	0,15

Tabulka č. 17 - Průměry jednotlivých sektorů a rozdíly v posouzení učitele s autoritou mezi českými studenty učitelství (ženami a muži) v bakalářském studijním programu

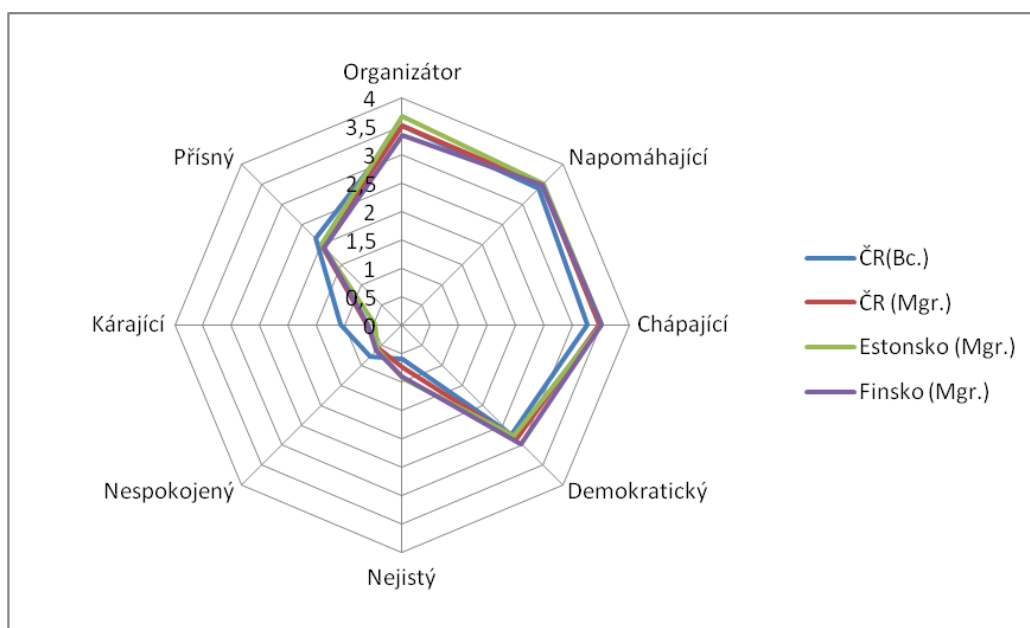
Rozložení odpovědí podle sektorů, stejně jako v případě ostatních skupin respondentů, odpovídá vzoru typickému pro učitele, který je tolerantní a autoritativní (viz graf č. 37). Nicméně jsou tu některé statisticky významné rozdíly v pojetí důležitosti konkrétních interakčních stylů (dimenzí) pro učitele s autoritou mezi vzorkem studentů bakalářského a magisterského programu ověřené Studentovým t-testem. Je možné konstatovat, že čeští

studenti bakalářského studijního programu zasazují „ideálního“ učitele ještě dále od pozice kooperace (vstřícnosti) na ose proximity, tj. jejich učitel s autoritou je odtažitější, více trestá a tresty vyhrožuje, vyjadřuje nespokojenost, než v případě studentů učitelství v magisterském studijním programu, a to ať se jedná o české či estonské a finské respondenty.



Graf č. 37 – Srovnání interakčních stylů učitele podle studentů učitelství v bakalářském (druhé etapa výzkumu) a magisterském programu (všechny vzorky z první etapy výzkumu)

Srovnání jednotlivých vzorků z celého výzkumu nabízíme v grafu č. 38 a v tabulce č. 18.



Graf č. 38 – Srovnání interakčních stylů učitele podle studentů učitelství v bakalářském studijním programu a českých, estonských a finských studentů v magisterském programu

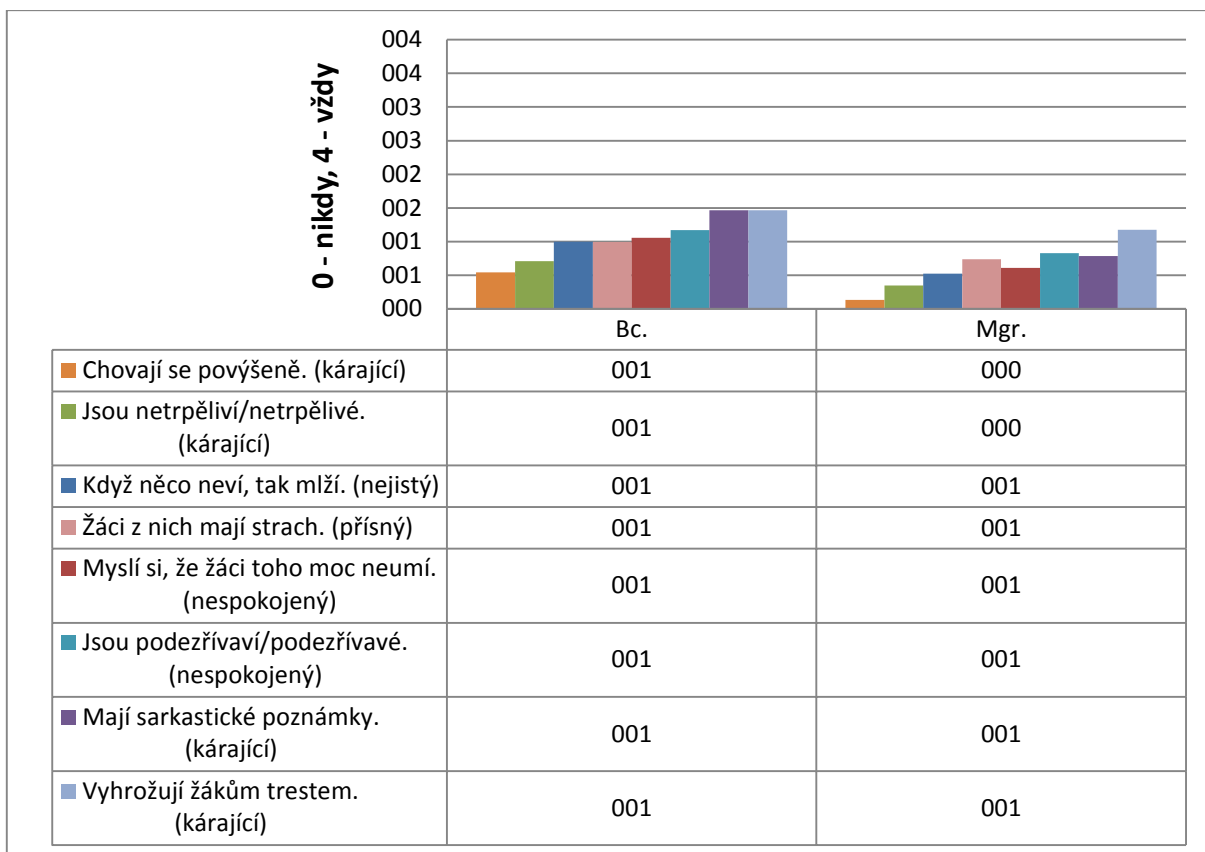
Vzhledem k tomu, že data získaná od českých studentů v bakalářském a magisterském studijním programu vykazují některé statisticky významné rozdíly, jsme se rozhodli podrobit srovnání nejen celé sektory, ale i vybrané položky s největšími odlišnostmi. Předpokládáme, že nám pomohou lépe zmapovat postoje členů těchto skupin ke konkrétním interakčním aktům vyjádřeným v jednotlivých položkách.

Dimenze	Česká republika (Bc.)	Česká republika (Mgr.)	Estonsko (Mgr.)	Finsko (Mgr.)
Organizátor	3,47	3,48	3,68	3,35
Napomáhající	3,40	3,50	3,59	3,48
Chápající	3,26	3,36	3,56	3,51
Demokratický	2,73	2,82	2,82	2,96
Nejistý	0,60	0,47	0,93	0,91
Nespokojený	0,80	0,53	0,61	0,65
Kárající	1,07	0,77	0,47	0,60
Přísný	2,16	2,04	1,97	1,94

Tabulka č. 18 - Výsledky analýzy dat z dotazníku QTI pro všechny vzorky v rámci výzkumu – průměry sektorů

Statisticky nejvýznamnější na úrovni  $p < 0,05$  jsou rozdíly v sektorech **nespokojený** ( $\Delta 0,27$ ) a **kárající** ( $\Delta 0,3$ ). „Bakaláři“ tudíž svými odpověďmi vykazují menší míru tolerance a vyšší míru odtažitosti vůči žákům, než je tomu v případě „magistrů“.

V grafu č. 39 uvádíme konkrétní položky se statisticky nejvýznamnějšími rozdíly mezi odpověďmi „bakalářů“ a „magistrů“. Vyšší hodnoty odpovídají upřednostňování interakčního stylu, který položka představuje. Čím vyšší je hodnota, tím více souhlasí respondent s tím, že popsany interakční akt přispívá úspěšnosti učitele, potažmo budování jeho autority. Sektory (interakční styly) jsou uvedeny v legendě za zněním položky. Rozdíly v průměrech jsou od ( $\Delta 0,34$ ) do ( $\Delta 0,69$ ) a potvrzují předchozí vyjádření o tom, že studenti v bakalářském programu jsou podle hodnocení výroků v dotazníku odtažitější, přičemž jsou ochotnější k tomu používat tresty, neupřímnost a manipulaci, než jejich „zkušenější“ kolegové v magisterském programu.



Graf č. 39 – Srovnání hodnocení položek č. 52, 10, 5, 63, 27, 55, 15 a 44 mezi českými studenty učitelství v bakalářském a magisterském studijním programu

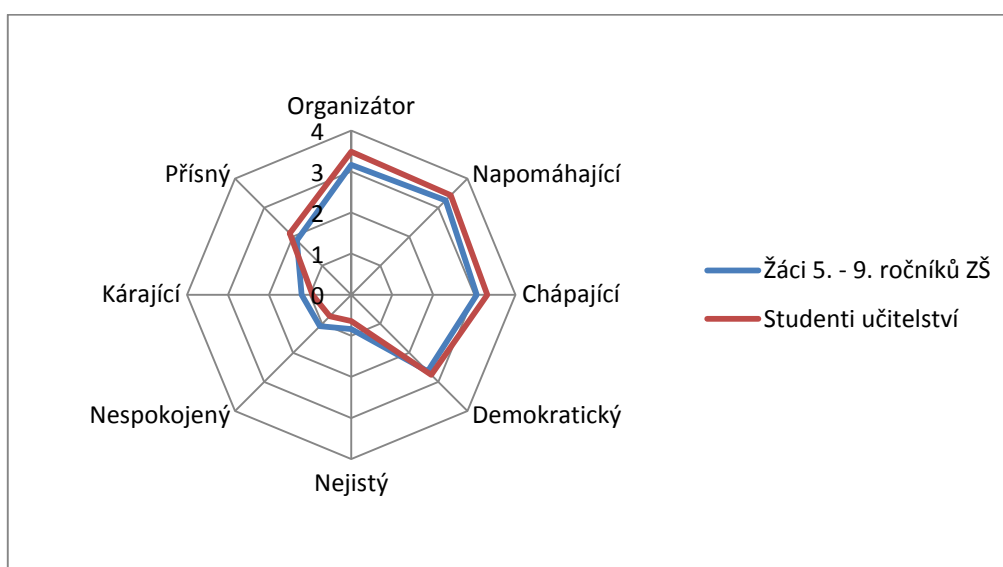
### 5.2.3.3 Závěry kvantitativního výzkumu za využití upraveného dotazníku QTI

Na závěr interpretace získaných dat z dotazníků QTI v obou etapách výzkumu je možné konstatovat, že všichni studenti učitelství nehledě na jejich pohlaví, národnost a úroveň dosaženého vzdělání a praxe upřednostňují takové interakční styly učitele, které jsou založené na dominanci (organizátor a napomáhající) a proximitě (chápaní). Na druhé straně považují styly spojené s přílišnou submitivitou/tolerancí (nejistý, nespokojený) a odtažitostí (kárající) za nevhodné k vytváření vztahu mezi učitelem a žáky, potažmo k budování autority učitele. Sektory demokratický a přísný jsou u všech výzkumných souborů výši hodnot k sobě nejbližší, což svědčí o tom, že studenti učitelství považují některé interakční akty na ose proximity na pozici odtažitost (přísnost, náročnost učitele, jeho nekompromisní hodnocení a trestání), stejně jako ty na ose dominance na pozici tolerance (nestrannost, shovívavost, dělení se o zodpovědnost, větší svobodu žáků a jejich vliv na vzájemnou interakci) za klíčové pro budování vztahu mezi učitelem a žákem/žáky, respektive budování jeho autority. Ve všech případech získaný model (viz graf č. 38) odpovídá vzoru tolerantně-autoritativního učitele podle Wubblese a Brekelmansové (2005). Největší rozdíly v „ideálních“ interakčních stylech



je možné nalézt v menší dominanci, větší míře kooperace a předávání odpovědnosti za dění ve třídě žákům, včetně větší upřímnosti učitele u finských respondentů, a to jak ve srovnání s jejich estonskými, tak i českými kolegy. Estonští studenti učitelství nejvíce ze všech zdůrazňují silné vedení a řízení třídy ze strany učitele. Čeští studenti na rozdíl od ostatních zúčastněných více zdůrazňují napomínání, tresty a odmítají nejistotu učitele. U studentů bakalářského studijního programu je tato tendence k menší vstřícnosti a kooperaci ještě patrnější. Vyšších hodnot pak dosahuje i sektor nespokojený, kam patří i takové interakční akty, jako otevřeně vyjadřovaná nedůvěra vůči žákům a jejich podceňování. Tyto rozdíly pak byly vyhodnocené pomocí t-testu jako statisticky významné.

Pro konfrontaci našich výsledků se závěry jiného výzkumu jsme hledali takový, který by na podobných základech, tj. prostřednictvím dotazníku QTI, zjišťoval pojetí autority učitele pohledem žáků. Vybrali jsme si výzkum Šikulové a kol. (2012), jenž byl realizován v březnu až květnu 2011 u vzorku 1735 žáků 5. – 9. tříd ZŠ. Tito výzkumníci použili verzi dotazníku QTI od Gavory, Mareše a den Broka (2003), který na rozdíl od nás neadaptovali. Počet, podstata a zaměření jednotlivých sektorů a položek v dotazníku se však nezměnily, pročež jsou výsledky srovnatelné. Ze srovnání výsledků tohoto šetření s naším vyplývá, že model tolerantně-autoritativního učitele, který svými odpověďmi naplňovaly všechny naše výzkumné soubory, téměř přesně odpovídá představám žáků a žákyň o „ideálním“ učiteli s autoritou (viz graf č. 40).



Graf č. 40 – Srovnání interakčních stylů učitele s autoritou podle žáků 5. – 9. ročníků ZŠ (cit. podle Šikulová a kol., 2012, s. 89) a všech studentů učitelství v našem výzkumu

Tyto výsledky do značné míry potvrzují předběžné závěry otevřeného a axiálního kódování z první a druhé etapy výzkumu. Analýza dat z dotazníků QTI nám pomohla při procesu selektivního kódování, jelikož prostřednictvím porovnání interakčních stylů a konkrétních aktů vyjádřených jednotlivými položkami (výroky) dotazníku QTI bylo možné uvést koncepty a kategorie do vzájemných vztahů. Potvrdil se tak náš předpoklad, že nám tato kvantitativní metoda pomůže ověřit a případně i aktualizovat znění zakotvené teorie, včetně verifikace vytvářeného modelu.

## **6 Závěry disertační práce**

V závěrech k disertační práci nejdříve shrnujeme proces budování zakotvené teorie. Dále zodpovídáme dílčí výzkumné otázky, které vyplynuly z procesu selektivního kódování a staly se základními kameny vytvářené teorie. V kapitole 6.3 uvádíme vybudovanou zakotvenou teorii a model budování autority učitele pohledem studentů učitelství, který byl na jejím základě vytvořen.

### **6.1 Shrnutí procesu budování a zakotvování teorie**

V předkládané disertační práci jsme se rozhodli zabývat širokou a mnohovrstevnou problematikou autority učitele, konkrétně pak východisky jejího budování pohledem studentů učitelství. Rozhodli jsme se pro použití zakotvené teorie jako ústřední kvalitativní metody zkoumání. Výzkumu, při jehož realizaci jsme primárně vycházeli ze Strausse a Crobinové (1999), pak předcházelo několikaleté studium problematiky a vytvoření přehledové studie zabývající se dosavadním výzkumem v oblasti autority v edukaci.

Na základě teoretických východisek byla vyjádřena základní výzkumná otázka a vytvořen předběžný plán výzkumu zahrnující předvýzkum a dvě etapy výzkumu. Rovněž byly vybrány projektivní a narativní kvalitativní techniky sběru dat, které zahrnovaly slovní asociace, nedokončené věty, myšlenkovou mapu, eseje a focus group. Na základě výsledků počátečního otevřeného a axiálního kódování sebraných dat byly v předvýzkumu vymezeny první pojmy (koncepty) a předběžné kategorie, které vedly k adaptaci dotazníku QTI, jenž byl následně použit ve všech výzkumných souborech v první a druhé etapě výzkumu jako jediná kvantitativní metoda pro potřeby saturace poznatky a ověření zakotvené teorie. Výzkumné vzorky tvořili čeští, finští a estonští studenti učitelství v magisterském studijním programu, v druhé fázi pak čeští studenti v bakalářském programu Specializace v pedagogice. V průběhu předvýzkumu a ve výzkumu samotném byla výzkumná otázka doplněna o relevantní dílčí otázky, které vyplynuly z analýzy sebraných dat, respektive z jednotlivých fází otevřeného, axiálního a selektivního kódování. V celém průběhu výzkumu byly koncepty a kategorie získané na základě kódování podrobovány neustálému ověřování a případným úpravám. Ve shodě se Straussem a Corbinovou (1999, s. 99) jsme pak nejdříve narativně a v dalších etapách i pomocí schématu vytvořili návrh zakotvené teorie. Předběžná kostra příběhu jako základ zakotvené teorie byla postupně zakotvována v datech prostřednictvím hledání vztahů mezi vymezenými kategoriemi (viz tabulka č. 10) v různých kontextech. V první etapě

výzkumu byly zdrojem dat pro potřeby kódování slovní asociace, nedokončené věty a eseje. Druhá etapa pak sestávala již pouze ze slovních asociací a nedokončených vět a sloužila zvláště pro potřeby teoretického nasycení daty. V obou případech byl na závěr použit adaptovaný dotazník QTI, který byl analyzován ve všech výzkumných souborech až po analýze dat sebraných kvalitativními metodami. Posledním krokem bylo ověření a úprava zakotvené teorie na základě všech získaných dat a úprava finálního schématu popisujícího východiska budování a uplatňování autority z pohledu studentů učitelství.

## **6.2 Zodpovězení dílčích výzkumných otázek**

Přísloušnou cestu k cíli, kterým nám je zakotvená teorie, jsme postupně „dláždili“ odpovídáním na jednotlivé dílčí výzkumné otázky, které vplynuly z průběžné analýzy sebraných dat. Během opakovaného otevřeného, axiálního a později, kdy již byla vymezena centrální kategorie, i selektivního kódování jsme při získávání konceptů, jejich kategorizaci a vztahování proměnných k sobě vyslovovali výroky o těchto vztazích, které jsou vyjádřeny právě těmito dílčími otázkami.

### **6.2.1 Jaké determinanty podle studentů učitelství pomáhají budovat autoritu a jaké ji oslabují?**

Na základě otevřeného, axiálního a selektivního kódování získaných dat se nám podařilo vymezit devět kategorií (proměnných), které jsou podle studentů učitelství klíčovými předpoklady pro úspěšné budování autority učitele. Jsou to osobnostní vlastnosti učitele, jeho odbornost, zájem o předmět a rozhled, didaktické kompetence učitele, vztahy mezi učitelem a žákem/žáky vyplývající z jejich interakce, dále sociální a morální kompetence učitele, jeho interakční styl a žák, respektive kolektiv žáků. Poslední a jednou z nejsilnějších kategorií jsou pak veškeré vnější faktory, kam patří rodina, škola, právní a pedagogické dokumenty a kulturně-společenská východiska. Z těchto kategorií se nám na základě selektivního kódování podařilo vymezit centrální kategorii, kterou je vztah mezi učitelem a žákem/žáky vyplývající z jejich vzájemné interakce. Všechny kategorie jsme pak k sobě a k centrální kategorii vzájemně vztahovali na dimenzionální úrovni (viz tabulka č. 9). Z výsledků tohoto procesu, který byl jádrem našeho zkoumání, pak vplynulo, že se většina respondentů shoduje na následujících vlastnostech a kompetencích učitele, které mu obecně pomáhají k budování autority:

- z hlediska **osobnosti učitele** se všichni shodli na trpělivosti, upřímnosti, vyrovnanosti (nenáladovosti), přirozenosti, smyslu pro humor, charismatu, sebevědomí, aktivitnosti (energii), zásadovosti,
- z hlediska **odbornosti, zájmu o předmět a rozhledu** to byla hloubka znalostí v oboru, široký rozhled, zápal pro vyučovaný předmět, mezipředmětové vědomosti, láska k práci učitele,
- z hlediska **didaktických kompetencí** by učitel měl být schopen dobře zpracovat a podat obsah učiva v souladu s věkem, vývojem a úrovní žáků, srozumitelně učivo vysvětlit, používat nejrůznější didaktické prostředky, být svědomitý, používat mnemotechnické pomůcky a praktické ukázky, vládnout pestrou škálou metod, být kreativní, být celkově systematický, ale zároveň flexibilní, zapojovat diskusní metody, vytvořit a dodržovat systém hodnocení, který je kvalitní zpětnou vazbou a zároveň vysvětluje chyby,
- z hlediska **vztahů mezi učitelem a žáky vyplývajících z jejich interakce** má učitel projevovat upřímný zájem o své žáky (např. brzkou znalostí jména každého z nich) a snahu o vybudování vztahu s nimi, mít individuální přístup, projevovat respekt, ochotu pomoci a důvěru ke svým žákům, zajišťovat otevřenou spolupráci a dobré vztahy ve třídě (tj. podílet se na budování dobrého klimatu třídy),
- z hlediska **sociálních a morálních kompetencí** by měl mít výborné komunikační kompetence, měl by mít výrazný hlas, klidný projev bez křiku, mluvit spisovně, neměl by nikdy zesměšňovat žáka nebo dokonce třídu, mít konsistentní postoje a předvídatelné reakce, projevovat respekt ke kolegům a rodičům, být empatický, být za všech okolností spravedlivý, nikomu nenadržovat,
- z hlediska **jeho interakčního stylu** být důsledný, náročný (nesnižovat laťku), nebýt arogantní, dělit se s žáky o zodpovědnost, vždy důsledně vysvětlit důvody pro trest i odměnu, objektivně potírat nekázeň, předem si stanovit se žáky pravidla a důsledně je vynucovat, být předvídatelný, být tolerantní,
- z hlediska **vnějších faktorů** se nejčastěji objevovali rodiče, učitelský sbor, vedení školy, zákony, pedagogické dokumenty, společnost (prestiž, tradice, morálka).

Nejčastěji podle respondentů oslabuje budování autority postoj rodičů a společnosti vůči škole, učitelům a obecně autoritám, dále výchova a postoj žáků k předmětu, neodbornost a nezkušenost učitele, jeho nerozhodnost a nejistota, nedůslednost, neupřímnost, nespravedlnost, nízké sebevědomí, nedostatečné komunikativní dovednosti, nevhodné

interakční styly, kam patří silná dominance a odtažitost, tj. přílišné zdůraznění svého statusu a nezájem o žáka.

Z výzkumu nicméně vyplynulo, že i mnozí učitelé, kteří nespĺňují všechny tyto předpoklady, úspěšně budují svou autoritu. Bylo proto nutné vymezené kategorie rozšířit o dilemata, která jsou do značné míry spojena s Learyho osami dominance a proximity (viz obrázek č. 7). V mnoha případech bylo možné učitele, který výše uvedená kritéria pro vybudování a uplatňování přirozené autority nespĺňoval, „dosadit“ do krajních pozic na těchto osách. Často byl pak „negativní“ faktor vyvážen jedním nebo více „pozitivními“, například přísnost a absolutní dominance se strategiemi založenými na vyvolávání strachu na straně jedné byla vyvážena upřímným zájmem o předmět a žáka na straně druhé. Popřípadě přílišná liberálnost přístupu byla kompenzována upřímným zaujetím pro vyučovaný předmět, jeho všestranným zvládnutím a didaktickými kompetencemi, respektive rovněž individuálním přístupem k žákům. Studenti učitelství tedy hovoří o tom, že si učitel může vybudovat přirozenou autoritu, ač některé z determinantů nespĺňuje, avšak musí je kompenzovat jinými faktory. Nicméně ani tak není zajištěno, že si autoritu v daném kolektivu vybuduje, protože dalšími významnými proměnnými jsou věk a vývoj žáků, stupeň školy, kolektiv apod. Ve všech případech pak učitel, který byl na ose proximity v pozici odtažitý a na ose dominance submisivní nebyl úspěšný při budování autority, což bylo potvrzeno daty získanými prostřednictvím dotazníku QTI, který je na interpersonální styly učitele zvláště zaměřen.

### **6.2.2 Jaké interakční styly považují studenti učitelství v ČR, Finsku a Estonsku za vhodné pro budování autority učitele?**

V souladu s Hemmingsovou a Paceovou (2007), Kolářem (1999) a Šikulovou (2012) považujeme za jeden z nejdůležitějších faktorů budování autority učitele jeho interakci se žákem respektive žáky. Tato teze byla potvrzena v předvýzkumu i v kvalitativní fázi obou etap výzkumu. Rozhodli jsme se ji potvrdit i v kvantitativní fázi za použití námi upravených dotazníků QTI, který se na interpersonální styly učitele přímo zaměřuje. Zároveň se nám podařilo zjistit, jaké interakční styly považují vybrané vzorky studentů učitelství v magisterském studijním programu v České republice, Finsku a Estonsku a v bakalářském studijním programu v České republice za důležité při budování autority učitele, respektive které považují za nevhodné. Všechny výzkumné soubory čítající dohromady 223 studentů učitelství nehledě na jejich pohlaví, národnost a úroveň dosaženého vzdělání a praxe upřednostňují takové interakční styly učitele, které jsou založené na dominanci (organizátor a

napomáhající) a proximitě (chápející). Na druhé straně považují styly spojené s přílišnou submitivitou/tolerancí (nejistý, nespokojený) a odtažitostí (kárající) za nevhodné k vytváření vztahu mezi učitelem a žáky, potažmo k budování autority učitele. Sektory demokratický a přísný jsou u všech výzkumných souborů vyšší hodnot k sobě nejbližší, což svědčí o tom, že studenti učitelství považují některé interakční akty na ose proximity na pozici odtažitost (přísnost, náročnost učitele, jeho nekompromisní hodnocení a trestání), stejně jako ty na ose dominance na pozici tolerance (nestrannost, shovívavost, dělení se o zodpovědnost, větší svobodu žáků a jejich vliv na vzájemnou interakci) za klíčové pro budování vztahu mezi učitelem a žákem/žáky, respektive budování jeho autority. Ve všech případech získaný model (viz graf č. 38) odpovídá vzoru tolerantně-autoritativního učitele podle Wubblese a Brekelmansové (2005). Největší rozdíly v „ideálních“ interakčních stylech je možné nalézt v menší dominanci, větší míře kooperace a předávání odpovědnosti za dění ve třídě žákům, včetně větší upřímnosti učitele u finských respondentů, a to jak ve srovnání s jejich estonskými, tak i českými kolegy. Estonští studenti učitelství nejvíce ze všech zdůrazňují silné vedení a řízení třídy ze strany učitele. Čeští studenti na rozdíl od ostatních zúčastněných více zdůrazňují napomínání, tresty a odmítají nejistotu učitele. U studentů bakalářského studijního programu je tato tendence k menší vstřícnosti a kooperaci ještě patrnější. Vyšších hodnot pak dosahuje i sektor nespokojený, kam patří i takové interakční akty, jako otevřeně vyjadřovaná nedůvěra vůči žákům a jejich podceňování. K ověření statistické významnosti rozdílů v průměrech jsme použili t-testu, který je potvrdil. Pro srovnání našich výsledků se závěry výzkumu Šikulové a kol. (2012), který se zaměřil na pohled žáků ZŠ na pojetí autority učitele, vyplynulo, že model tolerantně-autoritativního učitele, který svými odpověďmi naplňovaly všechny naše výzkumné soubory, téměř přesně odpovídá představám žáků a žákyň o „ideálním“ učiteli s autoritou (viz graf č. 40).

### **6.2.3 Jakým dilematům musí podle studentů učitelství čelit učitelé při budování a uplatňování autority?**

V případě dilemat učitele spjatých s budováním a uplatňování autority se jedná o komplexní problematiku, jelikož je spojená s celou řadou faktorů, z nichž mnohé učitel může jen velice omezeně ovlivnit. Respondenti pak nejčastěji uváděli dilemata spjatá s přístupem učitele k žákům a úrovní jejich interakce, která i v tomto případě v mnohém odpovídají osám Learyho modelu interpersonálního stylu (viz obrázek č. 7). Nejfrekventovanější dilemata tak můžeme vyjádřit kategoriemi míra **proximity** (*přátelskost nebo odstup, být kamarádem nebo kantorem, míra vřelosti, připustit si žáky k tělu*) a míra **dominance** (*míra uplatnění moci;*

*předání více zodpovědnosti žákům; přirozená nebo vynucená autorita*). Z dalších často uváděných, které se v podstatě uvedených os také přidržují, můžeme uvést: **snaha o to být vzorem nebo ne, snažit se ovlivňovat osobnost žáků nebo ne, přetvařovat se nebo ne, snažit se být autoritou pro všechny nebo jen pro některé**. Dále to bylo dilema, zda být **mírný nebo přísný při trestání**, kde se dokonce objevila v mnoha případech otázka, zda **vůbec používat tresty či nikoliv**. Zde je nutné zdůraznit, že v případě, že byla stanovena určitá pravidla, tak je v zájmu zachování autority učitele trest nevyhnutelný. Podobně nešťastně bylo toto dilema opakovaně studenty učitelství vyjádřeno ve všech fázích výzkumu, včetně předvýzkumu v rámci Focus group. Někjaký přehledný systém hodnocení by měl být nastaven v každém případě. Ač se nemusí přímo jednat o trest v případě jeho neplnění, ale například neobdržení odměny či ztrátu privilegií, v podstatě je efekt na žáka stejný. Jde o strategie podpory vhodného chování. Z dalších dilemat je možné uvést ještě **klidný projev nebo otevřené vyjadřování emocí, manipulovat nebo ne a preference nebo nestrannost**. Vyjádření o dilematech pak potvrzují, že si studenti učitelství většinu z těchto náročných voleb uvědomují, ač v některých případech si nejsou jistí, jaké vybrat, což však často souvisí s již zmíněnými proměnnými jako je čas a prostor. Důležité zjištění je, že v některých případech považují za dilemata i případy, které by za ně být považována být nemusely či dokonce neměly (např. zda trestat v případě nastavených pravidel, používat manipulaci, či upřednostňovat některé žáky apod.). Potvrzení toho, že studenti učitelství si uvědomují dilemata spojená s budováním a uplatňováním autority učitele, respektive náročnost volby mezi interakčními akty používanými učitelem v jeho vztazích se žákem nebo žáky, poskytly výsledky kvantitativní části výzkumu, tj. dotazníku QTI. Zvláště blízkost výše hodnot v sektorech demokratický a přísný vycházející ze značně heterogenních odpovědí s mírně dominantními středovými (neutrálními) hodnotami u jednotlivých položek, které tyto dimenze tvoří, názorně ilustruje, že se skutečně o dilema jedná. Většina se sice v odpovědích drží uprostřed škály, nicméně u ostatních respondentů se jejich postoje ke kvalitě interakcí mezi učitelem a žáky liší. Někteří upřednostňují otevřenost, diskuzi a podíl žáků na vedení třídy, jiní naopak zdůrazňují dominanci učitele a submitivitu žáků.

#### **6.2.4 Jaké jsou rozdíly v chápání autority učitele mezi studenty učitelství v bakalářském a v magisterském studiu?**

Rozdíly mezi respondenty z řad studentů učitelství v bakalářském a magisterském studijním programu bylo možné sledovat ve všech fázích druhé etapy výzkumu, která se prvně jmenovaného výzkumného souboru týkala. Již v samotném chápání autority upřednostňovali



„bakaláři“ takové koncepty jako moc, nadřazenost, strach na rozdíl od moudrosti, příkladu (vzoru) a spravedlnosti, které se stejnou frekvencí uváděli „magistři“. V případě asociací přímo zaměřených na autoritu učitele „bakaláři“ uváděli kromě kázně, respektu a odbornosti nejčastěji přísnost, úctu, řád (pravidla) a strach. Místo toho „magistři“ upřednostnili jednoznačně odbornost, důslednost, důvěru, zodpovědnost a empatii. Zatímco „bakaláři“ se spíše vraceli ke svým školním létům, v asociacích „magistrů“ je cítit ovlivnění studiem a hlavně dosavadní zkušeností s vlastní výukou, jejich pohled se zdá být více pohledem učitele z praxe než studenta učitelství.

Podobné rozdíly v postojích se projevily i v nedokončených větách. U „bakalářů“ jednoznačně dominovalo vyjádření nadřazenosti a podřazenosti (tj. asymetrie vztahů), včetně respektu, strachu, statusu, moci, uznání a úcty k učiteli. Tyto faktory se sice u „magistrů“ objevili také, ale v mnohem menší míře. Na nejvyšších příčkách místo nich bylo možné nalézt výrazy jako upřímnost, důvěra, budování pozitivního vztahu mezi učitelem a žáky, vztah s rodiči, domluvená pravidla, bezpečné prostředí. Obě skupiny si uvědomují, že je velmi náročné si autoritu vybudovat a lehké ji ztratit. V několika případech se u obou skupin objevilo sporné vyjádření, že je vztah mezi učitelem a žáky díky jeho autoritě na vysokém stupni přátelství, respektive, že je se žáky kamarád. Zde je ovšem nutné zdůraznit, že pokud dojde ke ztrátě asymetrie ve vztazích mezi učitelem a žáky, což kamarádství předpokládá, tak je velká pravděpodobnost, že autorita učitele může být v důsledku naopak zpochybněna. Jedná se o důležitý moment, na který mnozí vědci poukazují (Šed'ová a kol., 2012; Pellegrino, 2010; Vališová, 2013 aj.) a měli by na tento fakt být budoucí učitelé v rámci svého studia opakovaně upozorňováni.

Když měly tyto dva soubory vyjádřit specifickou fenoménu autority, tak se každý vzorek upínal k jiným konceptům, u „bakalářů“ to byla častěji společenská role, vliv, osobnostní rysy, zatímco „magistři“ ve větší míře uváděli méně abstraktní pojmy a snažili se uplatnit ve svých výrocih konkrétní problémy z praxe, jako například faktor specifčnosti třídy a jejího klimatu, výrazného vlivu rodičů na autoritu učitele, vliv předmětu a vztahy mezi učitelem a žákem. Tyto pojmy se u „bakalářů“, nehledě na vyšší počet respondentů, objevily buď jen sporadicky, nebo vůbec. U této položky se patrně nejvíce ukazuje rozdílnost v pojetí autority učitele, kdy „bakaláři“ se, patrně z důvodu nedostatečného odborného vzdělání a zkušeností, pohybují na velmi abstraktní úrovni, kdežto „magistři“ uvádějí konkrétní faktory, které autoritu učitele mohou v praxi ovlivnit, respektive okolnosti jejího uplatňování.

Trochu překvapující může být vyjádření „bakalářů“ v jedné z položek týkající se faktorů bránících budování autority učitele, že budování autority brání zákaz tělesných trestů, což potvrzuje, že někteří z nich chápou autoritu učitele převážně jako kázeňský či represivní prostředek. „Bakaláři“ pak „vinu“ za její neúspěšné budování „svalují“ převážně na žáky a jejich nekázeň, zatímco „magistři“ zdůrazňují spíše vliv rodičů, samotných učitelů, vedení školy, stereotypů a zájem o vyučovaný předmět. I zde je možné vycítit, že obě skupiny mají rozdílné představy o autoritě, které zvláště u „bakalářů“ patrně souvisejí zejména s jejich chybějícími znalostmi a zkušenostmi s výukou.

Pokud jde o negativní důsledky autority, tak i zde „magistři“ projevili více zkušeností, kdy na rozdíl od strachu a stresu, které uváděli „bakaláři“, zdůraznili možnost přílišné fixace žáka na učitele, respektive jeho přílišné nesamostatnosti a konformity, ztrátu jeho motivace, dále negativní ovlivnění vztahů s ostatními učiteli apod. Obě skupiny se shodli na závažnosti možného zneužití autority učitelem.

Oba soubory odpovídali podobně také v případě vlastností, které přispívají k budování autority. Shodli se tak na důslednosti, spravedlnosti, odbornosti, sebevědomí, nicméně i zde v jednom případě „bakaláři“ zdůraznili přísnost na úkor respektu k žákům, který zmínili „magistři“. U vlastností, které autoritu oslabují, se skupiny respondentů rozcházeli opět u podobných konceptů, kdy „bakaláři“ uvedli malé sebevědomí učitele a jeho strach, zatímco „magistři“ na rozdíl od toho zdůraznili neupřímnost, kterou dokonce uváděli jako nejdůležitější vlastnost oslabující autoritu učitele. Zajímavé je pak zjištění, že „bakaláři“ neupřímnost jako problém nezmínili ani jednou.

Je také důležité, že „bakaláři“ zcela opomíjeli takové faktory jako budování vztahů s rodiči a s kolegy-učiteli, což je nejspíše rovněž dáno jejich dosavadním nedostatečným vzděláním, zkušeností z učitelské praxe, respektive to může souviset s tím, že věty vyplňovali spíše z pozice žáka.

Tendence studentů bakalářského studijního programu k menší vstřícnosti a kooperaci, vyšší míře trestání, vyvolávání strachu, vyjadřování nespokojenosti se žákem, kam patří i takové interakční akty, jako otevřené vyjadřování nedůvěry vůči žákům a jejich podceňování, byly potvrzeny i při analýze dat z dotazníku QTI.

Odpověď na tuto otázku nám pomohla potvrdit, že se mění přístup učitele k autoritě a jejímu budování v souvislosti s jeho dosaženým vzděláním a zkušenostmi, respektive praxí.

### 6.2.5 Čím se podle studentů učitelství liší východiska budování autority na různých stupních škol?

Z výsledků výzkumu vyplynulo, že si studenti učitelství, i díky své vlastní zkušenosti z povinné školní docházky, uvědomují, že budování autority učitele je nikdy nekončící proces, který se mění v čase (věk žáků, ontogenetický vývoj, stupeň školy) a prostoru (klima dané třídy a školy, společenská situace). Výsledky v tomto bodě vycházejí převážně z axiálního kódování, které jsme provedli v závěru první etapy, převážně na základě analýzy esejů.

Studenti učitelství se shodli na tom, že na **1. stupni ZŠ** je vyhledáván „mateřský“ přístup, který zahrnuje kromě upřímného individuálního zájmu (lásky) o žáky a empatie i přísnost, spravedlivost a důslednost. Pokud jde o odbornost, tak ta byla vyjádřena pouze okrajově. Důležitější je na tomto stupni vztah, starostlivost a adekvátní didaktické zpracování učiva.

Na **2. stupni ZŠ** má být učitel hlavně vzorem, respektive dávat žákům možnost zažívat pocit jistoty a bezpečného „přístavu“ v rozbourané vývojové etapě. Nejčastěji se objevuje v různých souvislostech trpělivost, klid, empatie, otevřenost a upřímný zájem o žáka a jeho potřeby. Z hlediska odbornosti se již na rozdíl od 1. stupně objevuje nezbytná erudice a zápal pro vyučovaný předmět, včetně didaktických kompetencí. Rovněž je často skloňována laskavá přísnost, adekvátní náročnost, spravedlivost, spolupráce a umožnění diskuze o pravidlech a obsahu učiva. Domluvená pravidla by pak měla být jasně stanovena, vysvětlena a učitelem bez emocí svědomitě vynucována. Mnozí z nich zavrhnou přílišnou podbízivost a liberálnost.

Na **SŠ** již dominuje jednak široký všeobecný rozhled učitele, jeho hluboké znalosti vyučovaného předmětu a nadšení pro obor, jednak jeho didaktické kompetence, tj. systematickosti (perfektní připravenost hodin, jejich jasná struktura), soustředění na cíl, adekvátní náročnost, kreativita, flexibilita, bohatost metod, systém hodnocení apod. Z hlediska osobnosti a interakčního stylu, respektive vztahů, je podle studentů učitelství pro středoškoláky nejdůležitější konzistence chování a jednání učitele, jeho spravedlivost, dělení se o zodpovědnost se studenty a jeho důslednost a zásadovost ve všech ohledech. Zde již je více prostoru k budování přirozené autority na odborném základě.

Na **VŠ** jsou odbornost a dovednost poznatky zajímavě podány hlavními hledisky pro budování autority učitele. Mnozí se pak vyjadřují o menší potřebě vytvářet silné osobní vazby mezi

učiteli a studenty, ač je nevyklučují. Z osobnostních vlastností a dalších kompetencí je to smysl pro humor, bezprostřednost, výborný přednes, přátelský a lidský projev. I zde je důraz na spravedlivost, otevřenost diskuzi, partnerství apod.

### 6.3 Zakotvená teorie

Studenti učitelství nejčastěji považují autoritu za vztah nadřazenosti a podřazenosti mezi nositelem autority a jejím příjemcem, který je společensky podmíněn, respektive je závislý na osobnostních vlastnostech a množině znalostí a dovedností, kterých osoba s autoritou v určité oblasti dosahuje. Autoritu učitele pak nazývají **vztahem** mezi učitelem a žákem nebo žáky, který primárně vychází z jejich společenských **rolí**, avšak na rozdíl od autority v mnoha jiných oblastech lidské činnosti je tento vztah podmíněn jeho postupným **posunem** z roviny čistě **statutární** (*formální autorita učitele a role žáka*) do roviny **hlubší provázanosti interakcí** mezi jeho subjekty (*vzájemná znalost subjektů, potvrzení vědomostí a dovedností učitele, individuální zájem o žáky ze strany učitele, míra a kvalita interakce mezi nimi, vybudování vzájemné důvěry* apod.). Autoritu studenti učitelství považují za **nástroj učitele** k dosažení cílů vzdělávání a výchovy. K nejčastějším **dilematům** budování a uplatňování autority studenti učitelství řadí na jedné straně míru **dominance** učitele (*liberální kontra autoritativní styl; míra uplatnění moci; předání více zodpovědnosti žákům; přirozená nebo vynucená autorita*), jeho **proximitu** (*blízkost nebo odtažitost, přátelskost nebo odstup, být kamarádem nebo kantorem, míra vřelosti, připustit si žáky k tělu*), což souvisí s upřednostňováním **některého z druhů autority** (*lpění na statusu nebo snaha o jeho postupné nahrazení vzájemnou důvěrou a kooperací založených na odbornosti, osobnostních vlastnostech, kompetencích, upřímném zájmu o žáky a dohodnutých pravidlech*), dále sem patří **zohlednění diverzity** třídního kolektivu (*individuální přístup kontra chování ke všem stejně*), podlehnutí či odolání **vlivu společnosti** (*co chce společnost a co si učitel myslí, že je dobré pro žáky*), zda **ovlivňovat osobnost a postoje žáků** (*být morálním vzorem, vnucovat své postoje*), respektive zda **přiznat či nepřiznat své slabé stránky** (*upřímnost kontra pokrytectví*).

Budování autority učitele je podle jejich názoru podmíněno mnoha **faktory**, které ji mohou **posílit** nebo **oslabit**. Obecně je možné je v obou rovinách rozdělit na faktory **vnější** a **vnitřní**, přičemž zvláštní kategorii ležící na pomezí jsou **žáci** a specifika **vztahu mezi učitelem a žákem nebo žáky vyplývajícího z jejich vzájemné interakce**. Vnitřní faktory, které podle studentů učitelství autoritu nejčastěji posilují, jsou **osobnostní vlastnosti učitele** (*důslednost,*

optimismus, objektivita, smysl pro humor, charisma, upřímnost, sebevědomí, otevřenost, společenskost, aktivnost, trpělivost, integrita, ochota, flexibilita, nadhled, vlídnost, konzistence), dále jeho **odborné kompetence** (odborná erudice; být pro předmět zapálený, aby pro něj „zahořeli“ i žáci; mít široký rozhled; mezipředmětové znalosti; další sebevzdělávání), **didaktické kompetence** (připravenost k výuce; přehledná strukturace hodiny; kreativita a vynalézavost; umění učivo zajímavých způsobem podat v souladu s věkem a úrovní žáků; soustředění se na cíl; bohatost používaných metod a didaktických prostředků; systém hodnocení; srozumitelnost výkladu; flexibilita; odpovídající náročnost; důslednost), **sociální a morální kompetence** (dobrá dikce a obecně komunikační dovednosti; společenské hodnoty a jejich dodržování; komunikace v souladu s věkem a úrovní žáků; vzorové morální chování; příjemné vystupování; srozumitelnost projevu; spravedlnost; empatie; klidný projev; kultivovanost; nenáladovost; zásadovost), **interakční styl učitele** (individuální přístup k žákům a upřímný zájem o ně; kooperativní výuka; rozhodné a sebevědomé řízení výuky; zachování tajemství, pokud o to žáci požádají; vždy jasná a předem domluvená pravidla, která jsou důsledně prosazována; konzistentní odměňování nebo trestání vždy doplněné vysvětlením; respekt vůči žákům; rychlé a objektivní řešení případných kázeňských problémů ze strany učitele; nepoužívání výhrůžek a urážek; nezesměšňování žáků; nevyžadování bezpodmínečné poslušnosti; konzistence; neustále nabízení pomoci). V případě **žáka** si studenti učitelství nejčastěji spojují úspěšné budování autority s takovými souvisejícími koncepty jako přijetí hierarchie a statusu učitele žákem, jeho sebekontrola, osobnost, výchova, míra soutěživosti, zájem o předmět, vyspělost, dosavadní dobrá úroveň jeho znalostí a dovedností, motivace v bezpečném prostředí, ve kterém může žák dosáhnout úspěchu. Pokud jde o **vztah mezi učitelem a žákem nebo žáky vyplývající z jejich vzájemné interakce**, popřípadě žáky mezi sebou, tak zde studenti učitelství zvláště zdůrazňují následující východiska ovlivňující budování autority: **efektivní řízení třídy** (důsledné dodržování pravidel oběma stranami; vzájemný respekt; důsledné řešení nekázně; pozornost učitele; navozování diskuze a podpora vyjadřování vlastního názoru; budování a používání strategií, které ulehčují žákům při výuce orientaci), **klima třídy** (vybudování vhodného prostředí na učení, pozitivní vztahy mezi žáky, zajištění kázně, bezpečí, důvěra), **další projevy vzájemného vztahu** (vzájemný respekt a důvěra; neutuchající touha individuálně pomoci; vhodné motivování; udělat si na žáky čas i mimo výuku). Efektivní řízení třídy a dobré klima jsou zároveň hlavními faktory **motivace** učitelů k tomu se autoritou stát, kam ještě patří možnost stát se pro žáky **vzorem** (příkladem chování a jednáním).

Za nejsilnější pozitivní vnější faktory jsou považováni **rodiče** v případě, že podporují učitele a školu (*rodinné zázemí žáků*), dobré **sociální klima školy a její vedení** (*kompetentní školní psycholog, asistenti pedagoga, dobrá spolupráce mezi pedagogy, podmínky pro práci učitele, málo administrativního stresu, bezpečí a jistota, ředitel podporující učitele*), včetně dalších **kulturně-spoločenských východisek** (*prestiž zaměstnání, veřejné mínění, společenské hodnoty a tradice, kultura, náboženství, pojetí autority ve společnosti, status učitele, výrazné autority mimo vzdělávání podporující autoritu učitelů*), dále **právní a pedagogické dokumenty** (*školský zákon, RVP*), **média** (*podporující pozitivní obraz školy a učitelů*), **prestiž oboru** (*absolvování předmětu, kterému učitel vyučuje, je důležité k získání prestižního zaměstnání*) a zapojení výsledků současného **vývoje vědy a techniky** (*promyšlené použití sociálních sítí k dalšímu kontaktu se žáky a ve výuce*).

K vnitřním faktorům, které podle budoucích učitelů autoritu oslabují, patří mnohé **osobnostní vlastnosti** (*apatie, sebestřednost, nízké sebevědomí, neupřímnost, malá flexibilita*), **odborné kompetence** (*nedostatek odborných a všeobecných vědomostí; nezpůsobilost k výkonu profese*), **didaktické dovednosti** (*špatná organizace vyučování, nevhodné metody, nedůslednost*), **sociální a morální kompetence** (*nedostatek zkušeností a ochoty k řešení konfliktů, arogance, nízká míra empatie*), **interakční styl učitele** (*nerespektování žáků; představa, že autorita je bezohledné a násilné uplatnění moci vůči žákům; nezájem o žáky; nadřezování žákům; kamarádké vztahy se žáky*), včetně nespokojenosti učitele se zaměstnáním.

Mezi další okolnosti **bránící** budování autority řadí budoucí učitelé samotného **žáka**, respektive jeho *negativní přístup k předmětu*, který učitel vyučuje, *úroveň jeho vychování, ontogenetický vývoj, zdravotní stav*, dále jeho *společenský původ, nedostatečné znalosti a dovednosti, odmítání přijatých pravidel, zásadní vnější okolnosti (rodiče, rodina, kamarádi, parta)*. Pokud jde o **interakce mezi učiteli a žáky**, respektive mezi žáky, které mohou vést k ohrožení autority učitele, tak zde budoucí učitelé zvláště zdůrazňují špatné **klima** třídy, problematiku jejího **řízení**, respektive **úroveň vztahů** mezi subjekty, konkrétně pak mají na mysli *neřešenou nekázeň a opakované nedodržování pravidel, časové ztráty způsobené nejružnějšími zdroji prodlev, šikanu, manipulaci, přílišnou proximitu, respektive rezignaci na asymetrii* apod.

Za vnější faktory, které mnohou negativně ovlivnit autoritu učitele nebo bránit jejímu vybudování, považují studenti učitelství zvláště **společnost** (*veřejné mínění, předsudky,*

nevhodné jednání autorit ve společnosti), **média** a **rodiče**, a to zejména v případě, kdy otevřeně zpochybňují důležitost práce učitele a školy, popřípadě konfrontují děti s reprodukovánými nebo přímými projevy asociálního nebo antisociálního chování. Z hlediska rodičů pak je rovněž důležité, zda jsou ke svému dítěti příliš či naopak málo nároční. Dále uvádějí **školu** (tradiční škola nepodporující progresivní metody výuky, špatné klima, feminizace), **kolegy** (nízká míra spolupráce v pedagogickém sboru, špatné vztahy, pomluvy), a mnohá jiná **kulturně-společenská východiska** (špatný stav morálky a tradic ve společnosti), respektive **vývoj vědy a techniky** (závislost na sociálních sítích a internetu).

**Pozitivní důsledky** může mít autorita učitele na celou řadu okolností, kam kromě **vztahů mezi učitelem a žákem** (panuje vzájemná důvěra, žáci projevují vůči učiteli sympatie), kvalitního **klimatu třídy a kázně** (vhodné prostředí na učení, pozitivní vztahy mezi žáky, malá nebo žádná nekázeň, jednodušší předcházení konfliktům a jejich řešení, bezpečné prostředí, vzájemný respekt) patří **efektivita interakce a výuky/výchovy** (malé časové ztráty vyrušováním, žáci se učí a reagují otázkami k věci, kvalitní spolupráce a kooperace), která vede k dobrým **studijním výsledkům**, s čímž souvisí sebevědomí a **motivace žáka** (zájem žáka o předmět) i **učitele**. Za možné **negativní důsledky** přílišného uplatňování autority pak studenti učitelství považují z hlediska **žáka** strach, omezení jeho přirozenosti, nízkou motivaci, nízké sebevědomí, submitivitu, konformitu, nesamostatnost, z hlediska **učitele** pak možnost vyhoření snahou o vybudování a udržování autority, přílišnou dominanci, dilemata spojená s rovnováhou interaktivních stylů, dále možnost **vzdoru a rebelie mezi žáky** a možného **vybudování bariéry** mezi učitelem a žáky.

Za důležité projevy toho, že učitel u žáků autoritu má, je pak otevřeně **vyjadřovaná důvěra k učiteli** (žádají o pomoc a radu týkající se předmětu nebo osobních problémů), **akceptace jeho vedení** (nezpochybňují učitele, jeho odbornost a jeho vedení, učitel nemusí tak často trestat a žáci neprojevují nespokojenost nebo frustraci s předěleným úkolem), **dodržování pravidel** (ve třídě panuje kázeň na základě domluvených pravidel) a **kooperace místo konfliktu** (pokud s učitelem nesouhlasí, tak o tom s ním chtějí v klidu diskutovat a jsou otevření jeho argumentům).

V případě, kdy učitel některé z výše uvedených východisek pro vybudování a uplatňování přirozené autority nesplňuje, je podle studentů učitelství nutné, aby byl takový chybějící nebo „negativní“ faktor vyvážen jedním nebo více „pozitivními“. Přísnost a absolutní dominance se strategiemi založenými na vyvolávání strachu na straně jedné musí být vyvážena upřímným

zájmem o předmět a žáka na straně druhé. Popřípadě přílišná liberálnost přístupu musí být kompenzována upřímným zaujetím pro vyučovaný předmět, jeho všestranným zvládnutím a didaktickými kompetencemi, respektive rovněž individuálním přístupem k žákům. Studenti učitelství tedy hovoří o tom, že si učitel může vybudovat přirozenou autoritu, ač některé z determinantů nespĺňuje, avšak musí je kompenzovat jinými faktory. Nicméně ani tak není zajištěno, že si autoritu v daném kolektivu nebo u konkrétního žáka vybuduje. Všechna zmíněná východiska budování autority učitele se totiž zásadně mění v souvislosti s klíčovými proměnnými, kterými jsou **věk** a **vývoj** žáka, **délka praxe učitele**, respektive **stupeň vzdělávání**, na kterém edukační proces probíhá. Budování autority je tedy neustávající proces ovlivňovaný jak časem, tak neustále se měnícími okolnostmi, což potvrzuje tezi o její relativnosti.

Postoje všech námi vybraných vzorků studentů učitelství k uvedeným východiskům, okolnostem a dopadům budování a uplatňování autority v edukaci jsou do značné míry konzistentní, což potvrzují jak výsledky analýzy dat v kvalitativní části výzkumu, tak i model interpersonálního chování učitele s autoritou získaný na základě výsledků analýzy dotazníků QTI (viz graf č. 38). Všechny soubory se přiklání ke vzoru tolerantně-autoritativního učitele podle Brekelmansové a Wubbelse (viz obrázek č. 9). Nicméně je možné najít jisté rozdíly v souvislosti s **úrovní odborného vzdělání** a **praktických zkušeností** souborů respondentů, přičemž zde hraje roli také jejich **původ**. Čeští studenti učitelství v bakalářském studijním programu bez praxe a dostatečného pedagogického vzdělání častěji než studenti v navazujícím magisterském studijním programu projevují v názoru na východiska autority učitele potřebu větší dominance a odstupu učitele od žáků, přičemž ve vyšší míře zmiňují takové koncepty jako respekt, status, kázeň, strach, úcta k učiteli, moc, vliv, přísnost, napomínání, zatímco opomíjejí mnohé vnější a vnitřní determinanty budování autority jako jsou vztahy s rodiči a ostatními učiteli, bezpečné prostředí, upřímnost, empatie, domluvená pravidla a jejich důsledné dodržování. Ty naopak zdůrazňují studenti v magisterském studijním programu, kteří častěji uvádějí i další konkrétní faktory, které mohou autoritu učitele v praxi ovlivnit, kam patří míra motivace žáka, budování pozitivního vztahu mezi učitelem a žákem či žáky založeného na kooperaci, toleranci, důvěře a spravedlivosti, které se pak projevují v pozitivním klimatu třídy. Zatímco „bakaláři“ se při vymezování východisek autority častěji vracejí ke svým školním létům, v asociacích „magistrů“ je cítit ovlivnění studiem a hlavně dosavadní zkušeností s vlastní výukou, jejich pohled se zdá být více pohledem učitele z praxe než studenta učitelství. Při srovnání vzorků podle národností se



ukazuje, že finští studenti učitelství v magisterském studijním programu ve srovnání se všemi ostatními soubory projevují nejmenší dominanci, vyšší míru proximity vyjadřovanou úzkou kooperací se žáky a dělením se s nimi o odpovědnost za dění ve třídě, včetně větší upřímnosti učitele. Estonští studenti učitelství pak nejvíce ze všech zdůrazňují silné vedení a řízení třídy ze strany učitele. Čeští studenti na rozdíl od ostatních zúčastněných více zdůrazňují napomínání, tresty a odmítají projevy nejistoty učitele. U českých studentů bakalářského studijního programu je v tomto srovnání tendence k menší vstřícnosti vůči žákům a nižší míře kooperace s nimi ještě patrnější, což se projevuje zdůrazňováním důležitosti jejich poziční autority, připraveností vyjadřovat otevřenou nespokojenost se žákem, projevovat nedůvěru k žákům, podceňovat je, trestat je úkoly z vyučovaného předmětu a v některých případech dokonce vyjadřovanou inklinací k manipulaci.

Zjednodušený model budování a uplatňování autority učitele, jehož záměrem je předkládanou zakotvenou teorii přehledně znázornit, je uveden v příloze č. 18. Model byl postupně sestavován zároveň s tvorbou a úpravami zakotvené teorie.

## 6.4 Diskuse

Vybrali jsme si ke zkoumání mnohostranný společensky podmíněný fenomén, se kterým je možné se setkat v každodenním životě, jelikož ovlivňuje vztahy mezi lidmi ve všech jejich projevech, ať už jde o rodinu, školu, pracoviště, či ve volném čase. Vztahy nadřízenosti a podřízenosti nás obklopují všude a po celý život, protože je logické, že jsou rovněž součástí výchovy a vzdělávání. Ve škole pak vedle sebe stojí role učitele a žáka, jejichž vztah je vynucený společenskou potřebou vychovávat a vzdělávat mladé pro budoucí role ve společnosti. Tyto vztahy jsou navíc velmi specifické, jelikož na jedné straně vyžadují asymetrii a na druhé straně je v současné společnosti tlak na to, aby se učitel snažil vybudovat si přirozenou autoritu na úkor své autority statutární. Navíc v situaci, kterou někteří nazývají krizí autority ve společnosti (Sak, 2005; Arendtová, 1994; Vališová, 2013) se náročnost takového snažení výrazně zvyšuje. Z tohoto důvodu jsme se zaměřili na studenty učitelství a jejich pohled na fenomén autority, respektive východiska jejího budování a uplatňování. Jsou to totiž oni, kteří budou nuceni v této snaze obstát.

Vzhledem k obsáhlosti tématu jsme se rozhodli použít metodu zakotvené teorie a vybrali jsme řadu kvalitativních technik a jednu kvantitativní techniku sběru dat, které nám ke tvorbě této teorie pomohly. Zakotvená teorie není jako metoda založena na hypotézách, ale na výzkumné otázce, popřípadě doplňujících dílčích otázkách, který vyplynou z postupné analýzy

získávaných dat. Výzkumná otázka byla položena tak, aby dala dostatek prostoru při otevřeném, axiálním a selektivním kódování získaných dat.

Je možné namítnout, že je z tohoto důvodu náš výzkum pojat příliš široce, nicméně autoritu jako izolovaný jev podle našeho názoru zkoumat nelze, což potvrzují renomovaní vědci v tomto oboru (Vališová, 2013, s. 65; Kubíková, 2012, 107). Jak uvádíme v teoretické části, je autorita ovlivněna velkým množstvím faktorů, kterými je třeba se zabývat, jelikož každý z nich, případně jeho absence, může mít zásadní vliv na úspěšnost jejího budování a uplatňování v edukaci. Navíc je hlavní výzkumná otázka doplněna pěti dílčími podotázkami, které souvisejí s postupně vymezovanými kategorizovanými pojmy. Každou z devíti kategorií, jež jsme v průběhu výzkumu na základě kódování definovali, jsme pak zohlednili v teoretické části disertační práce, přičemž se tyto faktory, respektive proměnné objevují ve výzkumech, které uvádíme v přehledové studii ve třetí kapitole.

Dále je možné se domnívat, že přes snahu o dosažení teoretické nasycenosti a tudíž pojmové hutnosti naše zakotvená teorie nemusí postihovat všechny okolnosti, které ovlivňují budování autority učitele, popřípadě nedostatečně vymezuje vybrané kategorie a konkrétní koncepty, a to nehledě na to, že jsme zapojili celou škálu technik sběru dat a realizovali jsme předvýzkum a dvě etapy výzkumu. Přesto může jedním z důvodů být nedostatečný počet cyklů výzkumu, popřípadě nevhodný výběr metodologie. Abychom dále podpořili snahu o teoretickou nasycenost a měli možnost ověřit zakotvenou teorii, v jejímž jádru je natolik mnohohrstevnatý fenomén jako autorita, jsme se rozhodli použít kombinaci metod kvalitativního a kvantitativního výzkumu. Výchozí a nosná zakotvená teorie je tak doplněna o námi upravený dotazník QTI. Toto spojení mělo za cíl „propojit oba diskursy v jednom výzkumném šetření pro prohloubení závěrů potvrzených na větším výzkumném vzorku“ (Švaříček, 2005, s. 141). Toto spojení diskursů jako možnost přímo uvádějí Strauss a Corbinová (1999). Dalším z důvodů, proč se může zdát náš výzkum nedostatečně hutným, může být fakt, že se naším výzkumným vzorkem stali pouze studenti učitelství a nebyli do výzkumu zapojeni žáci ani zkušení učitelé z praxe, respektive učitelé na pedagogických fakultách. Tyto výzkumné soubory však byly do určité míry nahrazeny výzkumy provedenými jinými autory (viz Šikulová a kol., 2012; Lukas, 2011), které například v případě dotazníku QTI bylo možné využít k potvrzení našich závěrů ohledně modelu učitele s autoritou. Toho jsme využili v případě práce Šikulové a kol. (2012), kdy jsme model učitele s autoritou pohledem žáků 4. – 9. ročníku ZŠ porovnali s modelem učitele s autoritou našich respondentů.

Jak vyplynulo z výsledků výzkumu, studenti učitelství si uvědomují, že je autorita vztahem mezi nadřazeným a podřazeným, respektive vedoucím a následujícím (Vališová, 2013, s. 30), nicméně se ukázalo, že zvláště studenti v bakalářském studijním programu si pod ní představují spíše represivní nástroj a spojují si ji daleko více s typem autority statutární, respektive formální. Uvádějí mnohem častěji koncepty jako respekt, strach, úcta, vážnost, status. Studenti v magisterském studijním programu, z nichž mnozí již mají za sebou několikaletou učitelskou praxi, si tuto genezi, tedy postupné budování přirozené autority, již uvědomují. Častěji pak hovoří o vztahu mezi učitelem a žákem, jejich vzájemné důvěře, upřímnosti učitele a důležitém vztahu s rodiči, kolegy, včetně společenské podmíněnosti, kam řadí vliv veřejného mínění a médií. Tyto rozdílné pozice vyšly najevo v obou etapách výzkumu převážně za použití metody nedokončených vět. Tyto naše výsledky je možné porovnat s podobně zaměřeným výzkumem Kubíkové (2012), který je rovněž založen na metodě nedokončených vět a zabývá se rozdílem v pohledu na autoritu mezi budoucími učiteli a učiteli z praxe. Věty nejsou totožné s našimi, nicméně jejich zaměření je podobné. Zajímavé je, že výsledky výzkumného souboru, který Kubíková nazývá „studenty“ do značné míry odpovídají postojům našich „bakalářů“, zatímco odpovědi vzorku „učitelů“ odpovídají našim „magistrům“. Stejně jako v případě „bakalářů“ se i u „studentů“ objevují ve spojení s autoritou učitele zvláště takové koncepty jako úcta, vzor, respekt a převažuje u respondentů pozice žáka, což stejně jako my Kubíková (2012) vysvětluje jejich malou zkušeností s vlastní výukou.

Věříme, že se nám za pomoci metody zakotvené teorie doplněné o dotazníky QTI podařilo nastínit postoje studentů učitelství v bakalářském a magisterském programu k autoritě učitele a porovnat je vzájemně i s jejich kolegy ve Finsku a Estonsku. Nicméně si uvědomujeme menší počet respondentů zvláště v první fázi výzkumu a také možnost, že přes zajištění anonymity se někteří respondenti „stylizovali“, popřípadě neodpověděli zcela podle svého přesvědčení či dostatečně zodpovědně, ať už v některé z kvalitativních či kvantitativní fázi našeho výzkumu. Stejně tak si uvědomujeme to, že námi upravený dotazník QTI, nehledě na důsledné ověření jeho reliability a validity vycházející z Gavory, Mareše a den Broka (2003) a Brekelmansové a kol. (2002), nebyl dostatečně ověřen na větším vzorku respondentů.

## **6.5 Doporučení pro praxi**

Z některých uvedených výsledků našeho výzkumu, které je možné považovat za znepokojivé, vyplývá potřeba dalšího vzdělávání budoucích pedagogů v oblasti autority učitele. Konkrétně

se jedná o zjištění, že si mnozí studenti bakalářského programu neuvědomují hranici mezi formální a neformální autoritou, respektive autoritu často považují za nástroj represe. Dále je to zjištění, že se v několika případech u všech výzkumných souborů objevilo sporné vyjádření, že je vztah mezi učitelem a žáky díky jeho autoritě na vysokém stupni přátelství, respektive, že je se žáky kamarád. To však do značné míry odporuje aspektu asymetričnosti, který je jednou ze základních premis autority. Je tedy velká pravděpodobnost, že autorita učitele může být v důsledku takového interakčního stylu naopak zpochybněna. Patří sem i opakující se kontroverzní vyjádření, zda trestat nebo netrestat žáky. Pokud je nastaven určitý systém trestů za nedodržování pravidel, popřípadě odměn za jeho dodržování, tak v případě, že učitel konkrétní případ odpovídajícím trestem nebo odměnou nereflektuje, tak je v očích žáka i celého kolektivu celý systém zpochybněn, což platí i o nestrannosti učitele, což má negativní vliv na jeho autoritu. V konkrétních položkách dotazníku QTI pak vyjadřovali tendenci k trestání žáků úkoly z předmětu, kterému vyučují, popřípadě vysmívání neznalosti či chování žáků před kolektivem, respektive obecné tíhnutí k manipulativním taktikám apod.

Zvláště na začátku učitelské praxe, což je možné považovat za nejcitlivější období pro začínajícího učitele (Lukas, 2011; Švaříček, 2009; Kiri, Puolimatka, 2000; Pallegriano, 2010), je proto důležité, aby si přinášel do své první vyučovací jednotky znalosti a dovednosti týkající se důležitosti nejdříve konzistentně vycházet ze své statutární autority. Poté by mělo postupně na základě mnoha faktorů popsaných v této práci docházet k přechodu k uplatňování neformální autority, ovšem za důsledného dodržování domluvených pravidel, jak píše Petty - „Zdrojem učitelovy moci se stane touha žáků vyhovět jeho požadavkům a vytvářet si vlastní představu o sobě prostřednictvím jeho uznání – učitel si vytvořil „osobní autoritu“ (Petty, 2013, s. 106). V tomto momentě by začínajícímu učiteli mohl pomoci zkušenější učitel v roli mentora (tj. odborná autorita), který by měl u svého kolegy náslechy a pomohl mu svou zpětnou vazbu a sdílením své dobré praxe se sebereflexí, kterou je v tomto období možné považovat za klíčovou (viz např. Petty, 2013; Kyriacou, 2007 aj.).

Dále je možné doporučit využít v pregraduální přípravě, popřípadě v rámci dalšího a celoživotního vzdělávání pedagogických pracovníků, podobnou sadu metod, které byly použity námi. Případně je možné administrovat pouze upravený dotazník QTI ke zjištění postoje studentů učitelství k autoritě, respektive jejich interpersonálních stylů, a po té s nimi dále pracovat. Je možné vycházet z konkrétních interakčních aktů a na základě kazuistik je se studenty prodiskutovat, eventuelně si k jednotlivým sektorům doplnit vlastní možné související interakce. Použít lze některou z technik, které doporučuje například Gillernová

(2003), jako výcvikové kurzy (např. sociálněpsychologický výcvik), společné dílny (např. diskuze, panely, cvičení), popřípadě skupinové a individuální konzultace (např. videotrénink interakcí ve škole).

Považujeme za potřebné, aby byli studenti učitelství co nejvíce připraveni na situace, které je v souvislosti s budováním a uplatňováním jejich autority mohou v praxi potkat. Aby nebyli těmi, kteří se budou a priori vzdávat své statutární autority ve snaze o přátelské vztahy se žáky, s tím, že budou očekávat, že liberální přístup a jejich charisma jim zajistí úspěch (Pellegrino, 2010). Popřípadě nebudou umět statutární (deontickou) autoritu uplatňovat (Tirri, Puolimatka, 2000), respektive ji budou uplatňovat nedůsledně a bude pro ně tudíž náročně vybudovat si autoritu přirozenou. Vracíme se zde k vyjádření, které by mělo být „ideálním“ východiskem budování autority.

**„Absolvent bude schopen budovat dobré vztahy se žáky i mezi žáky, založené na vzájemném respektu, důvěře a smysluplných interakcích“** (European Commission, 2013, s. 55).

## Seznam použitých informačních zdrojů

ADORNO, T. W., FRENKEL-BRUNSWIK, E., LEVINSON, D. J. a R. N. SANFORD. *The Authoritarian Personality Studies in Prejudice Series* [online]. 1950 [cit. 2015-08-23]. Dostupné z: <http://www.ajcarchives.org/main.php?GroupingId=6490>

AMIRJAN, Gajane R. Pedagogika: Avtoritet pedagoga. In: *Problemi teorii ta metodologii buhgalterskogo obliku, kontrolju i analyzu*. 2011, roč. 19, č. 1, s. 26-31. ISSN 1994-1749.

ANDERSON, Derek. The Role of Cooperating Teachers' Power in Student Teaching. *Education*. 2007, roč. 128, č. 2, s. 307-323. ISSN 0013-1172.

ANDRIADI, Irina P. Istoki stanovlenija avtoriteta učitelja. *Škola i proizvodstvo*. 2001, roč. 44, č. 8, s. 2-8. ISSN 0037-4024.

ANDRIADI, Irina P. *Osnovy pedagogičeskogo masterstva*. Moskva: Academia, 1999. 160 s. ISBN 5-7695-0442-0.

ARENDOVÁ, Hannah. *Krize kultury*. Praha: Mladá fronta, 1994. ISBN 80-204-0424-4.

ARUM, Richard. *Judging school discipline: The crisis of moral authority*. Cambridge, MA: Harvard University press, 2003. ISBN 978-0-674-01179-1.

BANTOCK, Geoffrey. H. *Freedom & Authority in Education*. London: Faber & Faber, 1952. ISBN 978-0-571-09328-1.

BARTHEL, Karl-Wolfgang. Die inhaltliche Autorität des Ausbilders. *Der Ausbilder*. 1997, roč. 45, č. 8, s. 147-150. ISSN 0004-8100.

BENDL, Stanislav. *Jak předcházet nekázni*. Praha: ISV, 2004. ISBN 978-808-6642-147.

BENDL, Stanislav. *Školní kázeň: metody a strategie*. Praha: ISV, 2001. ISBN 80-858660-80-3.

BENDL, Stanislav. *Kázeňské problémy ve škole*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-436-0.

BENDL, Stanislav a Anna KUCHARSKÁ (eds.). *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie: skripta pro studenty vykonávající pedagogickou praxi*. Praha: PedF UK, 2008. 237 s. ISBN 978-80-7290-366-5.

BENDL, Stanislav a Hana VOŇKOVÁ. Využití pojmových map ve výuce pedagogiky. *Pedagogická orientace*. 2010, roč. 20, č. 1, s. 16-38. ISSN 1211-4669.

BENDL, Stanislav a Jaroslav ŠAROCH. Autorita ve školách z pohledu jejich aktérů. *Pán učitel*. 2015a, roč. 6, č. 5, s. 11-13. ISSN 1336-7161.

BENDL, Stanislav a Jaroslav ŠAROCH. Autorita učitele a její specifika. *Pán učitel*. 2015b, roč. 6. ISSN 1336-7161. (v tisku)

BENDL, Stanislav a Jaroslav ŠAROCH. Dilemmas of Teacher Authority. *Studia z Teorii Wychowania*. 2015c, č. 4. ISSN 2083-0998. (v tisku)

Bílá kniha. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. *MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2001 [cit. 2015-07-28]. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/file/35405\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/35405_1_1/)

BIDWELL, Charles E. The school as a formal organization. In: MARCH, James G. (ed.). *Handbook of Organizations*. Chicago: Rand McNally, 1965. s. 972-1018.

BJERG, Helle a Lisa Rosen RASMUSSEN. Enacting Subjectivities in Educational History: Methodological Reflections on the Use of Qualitative Interviews for History Writing. *Paedagogica historica*. 2008, roč. 44, č. 6, s. 721-731. ISSN 0030-9230.

BLATNÝ, Marek a kol. *Psychologie osobnosti – Hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada Publishing, 2010. 301 s. ISBN 978-80-2473-434-7.

BLAU, Peter M. *On the nature of organizations*. New York: John Wiley & Sons, 1974. ISBN 978-047-108-037-4.

BOCHEŇSKI, Józef M. *Was ist Autorität?: Einführung in die Logik der Autorität*. Freiburg: VerlagHerder, 1974. ISBN 978-345-1019-395.

BOGACKI, D. F., ARMSTRONG, D. J. a K. J. WEISS. Reducing school violence: The Corporal Punishment Scale and its relationship to authoritarianism and pupil-control ideology. *Journal of Psychiatry & Law*. 2005, roč. 33, č. 3, s. 367-386. ISSN 0093-1853.

BÖHM, Thomas. Anspruch eines Schülers auf Schmerzensgeld wegen einer Züchtigung durch den Lehrer? *Pädagogische Führung*. 2002, roč. 13, č. 4, s. 165-166. ISSN 0939-0413.

BRATLINGER, E., MORTON, M. L. a S. WASHBURN. Teachers' Moral Authority in Classrooms: (Re)Structuring Social Interactions and Gendered Power. *Elementary School Journal*. 1999, roč. 99, č. 5, s. 491-504. ISBN 0013-5984.

BREKELMANS, M., WUBBELS, T. a P. den BROK. Teacher experience and the teacher-student relationship in the classroom environment. In: GOH, Swee Chiew a Myint Swe KHINE (eds.). *Studies in educational learning environments: an international perspective*. Singapore: World Scientific, 2002, s. 73-99. ISBN: 978-981-238-145-3.

BRÖCKELMANN, Wilfried a Michael FELTEN. "Sind Sie streng?" Zum Wandel von Abstand und Differenz in pädagogischen Beziehungen. *Pädagogik*. 2002, roč. 54, č. 11, s. 23-26. ISSN 0933-422X.

BRUGGER, Walter. *Filosofický slovník*. Praha: Naše vojsko, 2006. 639 s. ISBN 978-80-206-0820-6.

BURDEN, Paul. *Classroom management: creating a successful K-12 learning community*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2006. ISBN 978-04-7052-279-0.

BUZAN, Tony a Barry BUZAN. *Myšlenkové mapy: probud'te svou kreativitu, zlepšete svou paměť, změňte svůj život*. Brno: Computer Press, 2011, 213 s. ISBN 978-80-251-2910-4.

CAPLAN, Scott E. a Andrew C. HIGH. Beyond Excessive Use: The Interaction between Cognitive and Behavioral Symptoms of Problematic Internet Use. *Communication Research Reports*. 2006, roč. 23, č. 4, s. 265-271. ISSN 0882-4096.

*Citizenfour* [dokumentární film]. Režie: Laura Poitras. USA, VB, Německo: Praxis films, Participant Media, HBO documentary, 2014.

CLEVELAND, M., FEINBERG, M. a M. GREENBERG. Protective Families in High- and Low-risk Environments: Implications for Adolescent Substance Use. *Journal of Youth & Adolescence*. 2010, roč. 39, č. 2, s. 114-126. ISSN 0047-2891.

CREELMAN, Marjorie B. *The Experimental Investigation of Meaning: A Review of the Literature*. Berlin: Springer, 1966. 228 s. ISBN 978-36-6240-332-7.

CVVM. Prestiž povolání [online]. 2013 [cit. 2015-07-25]. Dostupné z: [http://cvvm.soc.cas.cz/media/com\\_form2content/documents/c1/a7054/f3/eu130903.pdf](http://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c1/a7054/f3/eu130903.pdf)



ČABANOVA, Světlana Sergejevna. Avtoritet učitelja: genezis pedagogičeskich podchodov. *Znanie. Ponimanie. Umenie*. 2009, roč. 8, č. 3, s. 202-205. ISSN 2218-9238.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

DARLEY, John M. Social categorization for the production of evil. *Psychological Inquiry*. 1992, roč. 3, č. 2, s. 199-218. ISSN 1047-840X.

DEWEY, John. *Dictionary of Education*. New York: Philosophical Library, 1959. 166s.

DINGA, M., YEPING, L., LIC, X. a G. KULMB. Chinese teachers' perceptions of students' classroom misbehaviour. *Educational Psychology*. 2008, roč. 28, č. 3, s. 305–324. ISSN 0144-3410.

DUBROVINA, I. V., ANDREJEVA, A. D. a T. V. VOCHMJATINA. *Psichologičeskije programmy razvijita ličnosti v podrostkovom i staršem školnom vozraste*. Moskva: Akademija, 2002. ISBN 5-8291-0161-0.

DURKHEIM, Emile. *Education and sociology*. New York: Free Press, 1956. 163 s.

DURMUSCELEBI, Mustafa. Investigating students misbehaviour in classroom management in state and private primary schools with a comparative approach. *Education: (Chula Vista)*. 2010, roč. 130, č. 3, s. 377-383. ISSN 0013-1172.

DYTRTOVÁ, Radmila a Milena KRHUTOVÁ. *Učitel*. Praha: Grada, 2009. 121s. ISBN 978-80-247-2863-6.

ENTWISTLE, Noel. *Promoting deep learning through teaching and assessment: conceptual frameworks and educational contexts*. [online]. 2000 [cit. 2015-07-30]. Dostupné z: <http://www.tlrp.org/acadpub/Entwistle2000.pdf>

ERDOĞAN, M., KURŞUN, E., TANŞIŞMAN, G., SALTAN, F., GÖK, A. a İ. YILDIZ. Qualitative Study on Classroom Management and Classroom Discipline Problems, Reasons, and Solutions: A Case of Information Technologies Class. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 2010, roč. 10, č. 2, s. 881-891. ISSN 1303-0485.

ERTESVAG, Sigrun K. Classroom leadership: the effect of a school development programme. *Educational Psychology*. 2009, roč. 29, č. 5, s. 515-539. ISSN 0144-3410.

ESHEL, Yohanan. Authority Structure, Classroom Openness and Student Outcomes. *Educational Psychology*. 1991, roč. 11, č. 2, s. 129-141. ISSN 0144-3410.

EUROPEAN COMMISSION. *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. [online]. 2013 [cit. 2015-07-29]. Dostupné z: [http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf)

FALLS, Horace L., Jr. *Teachers' self-perceptions of their role as generalist: A study of the interpersonal skills necessary for effective leadership and counselling*. Disertační práce. Blacksburg, VA: Faculty of Virginia Polytechnic Institute and State University, 1999.

FOGG, BJ. *A Behavior Model for Persuasive Design*. Persuasive Technology Lab: Stanford University, 2008. ISBN 978-1-60558-376.

FRASER, B. J., ALDRIDGE, J. M. a W. SOERJANINGSIH. Instructor-Student Interpersonal Interaction and Student Outcomes at the University Level in Indonesia. *The Open Education Journal*. 2010, roč. 3, č. 1, s. 21-33. ISSN 1874-9208.

FRIED, Robert. L. Is passionate teaching for new teachers, Too? In: *The Jossey-Bass reader on teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2003, s. 111 -132. ISBN 978-0-7879-6240-1.

FROMM, Erich. *Mít, nebo být?*. Praha: Aurora, 2001. ISBN 978-80-7299-036-5.

GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. 168 s. ISBN 978-80-7315-104-1.

GAVORA, P., MAREŠ, J. a P. den BROK. Adaptácia Dotazníka interakčného štýlu učitel. *Pedagogická revue*. 2003, roč. 55, č. 2. s. 126-145. ISSN 1335-1982.

GILLERNOVÁ, Ilona. Sociální dovednosti jako součást profesní kompetence učitele. *Pedagogická orientace*. 2003, č. 2, s. 83-94. ISSN 1211-4669.

GRANT, Gerald. *The world we created at Hamilton High*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1988. ISBN 978-067-496-201-9.

GREGORY, A., CORNELL, D., FAN, X., SHERAS, P., SHIH, T. H. a F. HUANG. Authoritative School Discipline: High School Practices Associated With Lower Bullying and Victimization. *Journal of Educational Psychology*. 2010, roč. 102, č. 2, s. 483–496. ISSN 0022-0663.

GOLDMAN, S. R., KEHOE, C., MACLEOD, S., O'DAY, T., SANCHEZ, L., SOTO, M., MASCORRO, L., ALLENDE, L., PEREZ, M., ARIAS, I. a L. SMYLLIE. Sustaining Engagement Among Young Children with Pedagogical Agents. *Educational Technology*. 2007, roč. 47, č. 1, s. 43-47. ISSN 0013-1962.

GUTHRIE, James W. (ed.). *Encyclopedia of education*. 2nd ed. New York: Macmillan Reference USA, 2003. 8 sv., 3357 s. ISBN 0-02-865594-X.

HAESKE, Udo. Wie Ausbilder Veränderungskompetenz "vorleben". *Berufsbildung*. 2001, roč. 55, č. 72, s. 22-24. ISSN 0005-9536.

HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie*. Praha: Grada, 2011. 320 s. ISBN 978-80-247-3037-0.

HEMPEL-JORGENSEN, Amelia. The construction of the 'ideal pupil' and pupils' perceptions of 'misbehaviour' and discipline: Contrasting experiences from a low-socio-economic and a high-socio-economic primary school. *British Journal of Sociology of Education*. 2009, roč. 30, č. 4, s. 435-448. ISSN 0142-5692.

HEYMANN, Hans Werner. Autorität im Schulalltag. *Pädagogik*. 2006a, roč. 58, č. 2, s. 6-9. ISSN 0933-422X.

HEYMANN, Hans Werner. "Wie schaffe ich es, dass die Schüler mich ernst nehmen?": Einsichten, Ängste und Hoffnungen von Lehramtsstudierenden. *Pädagogik*. 2006b, roč. 58, č. 2, s. 32-36. ISSN 0933-422X.

HEWSTONE, Miles a Wolfgang STROEBE. *Sociální psychologie*. Praha: Portál, 2006. ISBN 978-80-7367-092-5.

HO, Irene T. a Kit-Tai HAU. Australian and Chinese teacher efficacy: similarities and differences in personal instruction, discipline, guidance efficacy and beliefs in external determinants. *Teaching & Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*. 2004, roč. 20, č. 3, s. 313-323. ISSN 0742-051X.

HODERLEIN, Michael. Aktuelle Betrachtungen zur Lehrerpersönlichkeit. Oder: Unterricht und Erziehung brauchen die Lehrerpersönlichkeit. *Pädagogische Welt*. 1994, roč. 48, č. 5, s. 227-229. ISSN 0342-8257.

HORNER, R. H., TODD, A. W., LEWIS-PALMER, T., IRVIN, L. K., SUGAI, G. aj. B. BOLAND. The School-Wide Evaluation Tool (SET): A research Instrument for Assessing

School-Wide Positive Behavior Support. *Journal of Positive Behavior Interventions*. 2004, roč. 6, č. 1, s. 3-12. ISSN 1098-3007.

HORNER, S. B., FIREMAN, G. D. a E. W. WANG. The relation of student behavior, peer status, race, and gender to decisions about school discipline using CHAID decision trees and regression modeling. *Journal of School Psychology*. 2010, roč. 48, č. 2, s. 135–161. ISSN 0022-4405.

HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada Publishing, 2014. 224 s. ISBN 978-80-247-3704-1.

HUMPERT, Winfried. Ein Trainingsmodell für den Schulalltag. *Grundschule*. 2001, roč. 33, č. 9, s. 50-52. ISSN 0533-3431.

CHENG, Y-Y., CHEN, L-M., LIU, K-S. a Y-L CHEN. Development and Psychometric Evaluation of the School Bullying Scales: A Rasch Measurement Approach. *In Educational and Psychological Measurement*. 2011, roč. 71, č. 1, s. 200-216. ISSN 0013-1644.

IKOYA, Peter Onotevure a Samuel I. AKINSEINDE. Classroom Management Competencies of Intern-Teachers in Nigeria Secondary Schools. *Educational Research Quarterly*. 2010, roč. 34, č. 1, s. 35-50. ISSN 0196-5042.

INGERSOLL, Richard M. *Who controls teachers' work?* Cambridge, MA: Harvard University Press, 2003. ISBN 9-780-6740-0922-6.

INGERSOLL, Richard M. Understanding supply and demand among mathematics and science teachers. In: RHOTON, Jack a Patricia SHANE (eds). *Teaching science in the 21st century*. Arlington, Va.: NSTA Press, 2006, s. 197-221. ISBN 13-780-0-8735-5269-1.

JACKSON, Phillip W. *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968. ISBN 978-003-067655-0.

JANÍK, T., MAŇÁK, J., KNECHT, P. a J. NĚMEC. Proměny kurikula současné české školy: vize a realita. *Orbis scholae*. 2010, roč. 4, č. 3, 9–36. ISSN 1802-4637.

JEWELL, J. D., KROHN, E. J., SCOTT, V. G., CARLTON, M. a E. MEINZ. The differential impact of mothers' and fathers' discipline on preschool children's home and classroom behavior. *North American Journal of Psychology*. 2008, roč. 10, č. 1, s. 173-188. ISSN 1527-7143.

JÜRGENS, Eiko. Die Macht des Lehrers. *Grundschule*. 2003, roč. 35, č. 2, s. 34-37. ISSN 0533-3431.

JŮVA, Vladimír a Vladimír JŮVA. *Úvod do pedagogiky*. Brno: Paido, 1999. ISBN 978-80-85931-78-8.

JŮVA, Vladimír a kol. *Základy pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. 118 s. ISBN 978-80-859-3195-8.

KALTHOFF, Hebert a Helga KELLE. Pragmatik schulischer Ordnung. Zur Bedeutung von "Regeln" im Schulalltag. *Zeitschrift für Pädagogik*. 2000, roč. 46, s. 5, 691-710. ISSN 0044-3247.

KAŠČÁK, Ondrej. O moci školy a bezmocnosti dětí. *Studia Pedagogica*. 2008, roč. 13, s. 127-139. ISSN 1803-7437.

Klíčové kompetence v základním vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6.

KOHOUTEK, Rudolf. *Osobnost učitele* [online]. 2009 [cit. 2015-07-25]. Dostupné z www: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0911/psychologie-osobnosti-ucitele-a-vychovatele>

KOCH, Lutz. Kritik des pädagogischen Sollens. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*. 1993, roč. 69, č. 4, s. 421-439. ISSN 0507-7230.

KODŽASPIROVA, Galina M. *Slovar po pedagogike*. Moskva: IKC Mart, 2005. 448 s. ISBN 5-241-00477-4.

KOLÁŘ, Zdeněk a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

KOLÁŘ, Zdeněk a Alena VALIŠOVÁ. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2857-5.

KOLESÁROVÁ, Karolína. Sociální profil skupin a generací s vyšší a nižší mírou uznávání autority. In: VALIŠOVÁ, Alena a kol. *Autorita v edukační a sociální práci*. Pardubice, Univerzita Pardubice, 2012, s. 240-246. ISBN 978-80-7395-507-6.

KONDRATĚV, Michail J. Vzaimosvjaz avtoriteta ličnosti i avtoriteta roli učitelja. *Voprosy psichologii*. 1987, roč. 32, č. 2, s. 99-104. ISSN 0042-884.

KORTHAGEN, Fred A. J. In Search of the Essence of a Good Teacher: Towards a More Holistic Approach in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*. 2004, roč. 20, č. 1, s. 77-97. ISSN 0742-051X.

KOSTER, Bob a Jurriën DINGERINK. Professional standards for teacher educators: how to deal with complexity, ownership and function. Experiences from the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*. 2008, roč. 31, č. 2, s. 135-149. ISSN 0261-9768.

KOSTEWICZ, Douglas E. A Review of Timeout Ribbons. *Behavior Analyst Today*. 2010, roč. 11, č. 2, s. 95-104. ISSN 1539-4352.

KRATOCHVÍL, Zdeněk. *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha: Herrmann a synové, 1995. ISBN 978-80-238-0473-1.

KŘOVÁČKOVÁ, Blanka a kol. *Pedagogický a psychologický slovník: terminologický slovník zaměřený na primární a preprimární vzdělávání*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. 153 s. ISBN 978-80-7435-513-4.

KUBÍKOVÁ, Kateřina. Problematika pojetí autority z pohledu budoucích učitelů a učitelů z praxe. In: VALIŠOVÁ, Alena a kol. *Autorita v edukační a sociální práci*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2012, s. 101-108. ISBN 978-80-7395-507-6.

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

KULINNA, Pamela Hodges. Teachers' attributions and strategies for student misbehavior. *Journal of Classroom Interaction*. 2007, roč. 42, č. 2, s. 21-30. ISSN 0749-4025.

KYRIACOU, Chris. *Essential Teaching Skills. Third Edition*. Cheltenham: Nelson Thornes, 2007. 150 s. ISBN 978-0-7487-8161-4.

LADENTHIN, Volker. Ohne Sanktionen keine Disziplin: Umgang mit Disziplin als pädagogische Herausforderung. *Pädagogik*. 2008, roč. 60, č. 12, s. 28-31.

LANGOVÁ, Marta. *Učitel v pedagogických situacích*. Praha: Karolinum, 1992. ISBN 978-80-7066-613-5.

- LEWIS, Ramon. Classroom discipline and student responsibility: the student's view. *Teaching and Teacher Education*. 2001, roč. 17, č. 3, s. 307-319. ISSN 0742-051X.
- LEWIS, Ramon. Teachers Coping with the Stress of Classroom Discipline. *Social Psychology of Education*. 1999, roč. 3, č. 3, s. 155 - 171. ISSN 1381-2890.
- LEWIS, R., ROMIB, S., QUIC, X. a Y. J. KATZ. Teachers' classroom discipline and student misbehavior in Australia, China and Israel. *Teaching and Teacher Education*. 2005, roč. 21, č. 6, s. 729–741. ISSN 0742-051X.
- LORENZOVÁ, Jitka. Společnost - škola - učitel a hodnotové orientace současnosti. In: *Filosofie - výchova - hodnoty. Sborník k významnému životnímu jubileu prof. PhDr. Jaroslavy Peškové, CSc.* Praha: Pedagogická fakulta, 1999. ISSN 0862-4461.
- LOVASOVÁ, Vladimíra a Alena SZACHTOVÁ. Interpersonální strategie učitele posilující autoritu a respekt u adolescentů. In: VALIŠOVÁ, Alena a kol. *Autorita v edukační a sociální práci*. Pardubice, Univerzita Pardubice, 2012, s. 109-115. ISBN 978-80-7395-507-6.
- LUKAS, Josef. Zkušenosti se zjišťováním interakčních stylů učitelů na 2. stupni ZŠ. In: MAREŠ, Jiří a Tomáš SVATOŠ (eds.). *Novinky v pedagogické a školní psychologii*. Hradec Králové: ESF, IPPP ČR a AŠP ČR a SR, 2005, s. 29-43. ISBN 80-86856-11-9.
- LUKAS, Josef. *Učitel – jeho profesní vývoj a sociální vztahy ve škole*. Disertační práce. Brno: Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity, 2011.
- LUPENKOVA, L. A. *Avtoritet učitelja-vospitatelja kak pedagogičeskij fenomen*. Smolensk: SmolGU, 2006.
- MADDEN, Lowell E. A call for strength: how to manage students for a more caring society. *Education*. 1998, roč. 118, č. 2, s. 225-228. ISSN 0013-1172.
- MAKARENKO, Anton S. *O vospitanii*. Moskva: Školnaja pressa, 2003. ISBN 5-9219-0227-6.
- MANNIOVÁ, Jolana. Autorita ako sociálny kapitál osobnosti učiteľa a negatívne dôsledky manipulácie v škole. In: VALIŠOVÁ, Alena a kol. *Autorita v edukační a sociální práci*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2012, s. 70-85. ISBN 978-80-7395-507-6.

- MAŇÁK, Josef. Problém-kurikulum. *Pedagogická orientace*. 2003, roč. 13, č. 3, s. 63–69. Národní program rozvoje v České republice. Praha: VÚP, 2002. ISSN 1211-4669.
- MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. 210 s. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- MAREŠ, Jiří a Peter GAVORA. Interpersonální styl učitelů: teorie, diagnostika a výsledky výzkumů. Přehledová studie. *Pedagogika*. 2004, roč. 54, č. 2, s. 101-128. ISSN 0031-3815.
- MARTIN, N. K., YIN, Z. a H. MAYALL. The Attitudes & Beliefs on Classroom Control Inventory - Revised and revisited: A continuation of construct validation. *Journal of Classroom Interaction*. 2007, roč. 42, č. 2, s. 11-20. ISSN 0749-4025.
- MATTISON, Erica a Mark S. ABER. Closing the Achievement Gap: The Association of Racial Climate with Achievement and Behavioral Outcomes. *American Journal of Community Psychology*. 2007, vol. 40, no. 1-2, s. 1-12. ISSN 0091-0562.
- METZ, Mary Haywood. *Classrooms and corridors: The crisis of authority in desegregated secondary schools*. Berkeley: University of California press, 1978. ISBN 978-05-200-3396-2.
- MILGRAM, Stanley. *Obedience to Authority: An Experimental View*. New York: Harper and Row, 1974. ISBN 0-422-74580-4.
- MINTROP, Heinrich. Teachers and Changing Authority Patterns in Eastern German Schools. *Comparative Education Review*. 1996, roč. 40, č. 4, s. 358-376. ISSN 0010-4086.
- MIYAJIMA, Tomomi. Gender inequality among Japanese high school teachers: women teachers' resistance to gender bias in occupational culture. *Journal of Education for Teaching*. 2008, roč. 34, č. 4, s. 319-332. ISSN 0260-7476.
- MOORE, W. L. a Harris COOPER. Correlation Between Teacher and Student Backgrounds and Teacher Perceptions of Discipline Problems and Disciplinary Techniques. *Discipline*. 1984, roč. 5, č. 1, s. 1-7.
- MORGAN, David L. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Brno: Psychologický ústav Akademie věd, 2001. 99 s. ISBN 80-85834-77-4.



- NELEŠOVSKÁ, A. Pohled studentů (učitelů) na pedagogické kompetence. In: *Současnost a budoucnost učitelského vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008, s. 73-83. ISBN 978-80-7368-615-4.
- NEVEŽINA, Irina. Kak vernuť učitelju avtoritet? *Pervoje sentjabrja* [online]. 1999. [cit. 2015-04-01]. Dostupné z: <http://ps.1september.ru/1999/89/2-1.htm>
- NEZVALOVÁ, D. Pedagogické kompetence, standardy a kvalita v pregraduální přípravě učitele. *Pedagogická orientace*. 2003, č. 4, s. 11-19. ISSN 1211-4669.
- NEZVALOVÁ, D. *Počáteční vzdělávání učitelů přírodovědy*. Olomouc: Přírodovědecká fakulta Univerzity Palackého, 2007. ISBN 978-80-244-1787-5.
- NIELSEN, Marianne L. *The Word Association Method: A Gateway to Work-task Based Retrieval*. Turku: Åbo Akademi University Press, 2002. 342 s. ISBN 978-95-1765-101-1.
- NOVÁK, Tomáš. Jak se učitelé brání. *Učitelství noviny* [online]. 2012. [cit. 2015-07-25]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=6712>
- NOVOTNÁ, Jitka. Kompetence učitelů v primární škole. In: FRANIOK, Petr a Dana KNOTOVÁ, D. (eds.). *Učitel a žák v současné škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4752-5.
- OECD. *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. OECD Publishing, 2009. ISBN 978-92-64-05605-3.
- OECD. *Education at a Glance 2014. OECD Indicators*. OECD Publishing, 2014. ISBN 978-92-64-21132-2.
- OECD. *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices*. Vol. IV. OECD Publishing, 2010. ISBN 978-92-64-09155-9.
- OMOREGIE, Norah. The Globally Competent Teacher in Secondary Level of Education. *Education*. 2007, roč. 128, č. 1, s. 3-9. ISSN 0013-1172.
- PACE, Judith L. Managing dilemmas of professional and bureaucratic authority in a high school English class. *Sociology of Education*. 2003a, roč. 76, č. 1, s. 37-52. ISSN 1939-8573.
- PACE, Judith L. Revisiting classroom authority: Theory and ideology meet practice. *Teachers College Record*. 2003b, roč. 105, č. 8, s. 1559-1585. ISSN 0161-4681.

PACE, Judith L. a Annette HEMMINGS. *Classroom authority: Theory, Research, and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006. ISBN 978-080-585-161-5.

PACE, Judith L. a Annette HEMMINGS. Understanding Authority in Classrooms: A Review of Theory, Ideology, and Research. *Review of Educational Research*. 2007, roč. 77, č. 1, s. 4-27. ISSN 0034-6543.

PACE, Judith L. Saving (and losing) face, race, and authority: Strategies of action in a 9<sup>th</sup> grade English class. In: PACE, Judith L. a Annette HEMMINGS (eds.). *Classroom authority: Theory, Research, and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2006, s. 87-112. ISBN 978-080-585-161-5.

PAŘÍZEK, Vlastimil. *Základy obecné pedagogiky*. Praha: PedF UK, 1996.

PAS, E. T., BRADSHAW, C. P., HERSHFELDT, P. A. a P. J. LEAF. A Multilevel Exploration of the Influence of Teacher Efficacy and Burnout on Response to Student Problem Behavior and School-Based Service Use. *School Psychology Quarterly*. 2010, roč. 25, č. 1, s. 13-27. ISSN 1045-3830.

PATRICK, H., ANDERMAN, L. H., RYAN, A. M., EDELIN, K. C. a C. MIDGLEY. Teachers' Communication of Goal Orientations in Four Fifth-Grade Classrooms. *Elementary School Journal*. 2001, roč. 102, č. 1, s. 35-58. ISSN 0013-5984.

PELLEGRINO, Anthony M. Pre-service teachers and classroom authority. *American Secondary Education*, roč. 38, č. 3, s. 62-78, 2010. ISSN 0003-1003.

PERRY, G., MOORE, H., EDWARDS, C., ACOSTA, K. a C. FREY. Maintaining Credibility and Authority as an Instructor of Color in Diversity-Education Classrooms: a Qualitative Inquiry. *Journal of higher education*. 2009, roč. 80, č. 1, s. 80-105. ISSN 0022-1546.

PESCHEL, Falko. Autorität in Konzepten selbstbestimmten Lernens. *Pädagogik*. 2006, roč. 58, č. 2, s. 6-9.

PETTY, Geoff. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2013. 568 s. ISBN 978-80-262-0367-4.

PFITZNER, Michael a Wolfgang SCHOPPEK. Gemeinsamkeiten und Diskrepanzen in der Bewertung von Unterrichtsstörungen durch Lehrer und Schüler - eine empirische Untersuchung. *Unterrichtswissenschaft*. 2000, roč. 28, č. 4, s. 350-378. ISSN 0340-4099.

- PÖHLKER, Reinhard. Gewalt im Griff? *Pädagogik*. 1999, roč. 51, č. 1, s. 17-20. ISSN 0933-422x.
- PROKOP, Jiří. *Škola a společnost v kritických teoriích druhé poloviny 20. století*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1008-6.
- PRŮCHA, Jan (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6. vyd. Praha: Portál, 2009. 400s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002a. 481 s. ISBN 80-7178-631-4.
- PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002b. 154 s. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2014. 320 s. ISBN 978-80-247-4748-4.
- PUTNAM, R. F., LUISELLI, J. K., HANDLER, M. W. a G. L. JEFFERSON. Evaluating Student Discipline Practices in a Public School Through Behavioral Assessment of Office Referrals. *Behavior Modification*. 2003, roč. 27, č. 4, s. 505-523. ISSN 0145-4455.
- RIEG, S. A., PAQUETTE, K. R. a Y. CHEN. Coping With Stress: An Investigation of Novice Teachers' Stressors in the Elementary Classroom. *Education*. 2008, roč. 128, č. 2, s. 211-226. ISSN 0013-1172.
- ROSS, K. S., NEELEY, R. A. a T. W. BAGGS. The relationship between discipline infractions and communication disorders in public school students. *Education*. 2007, roč. 128, č. 2, s. 202-210. ISSN 0013-1172.
- RUSBY, Julie C. a Ted K. TAYLOR. A Descriptive Study of School Discipline Referrals in First Grade. *Psychology in the Schools*. 2007, roč. 44, č. 4, s. 333–350. ISSN 0033-3085.
- RUTSCHKY, K. *Schwarze Pädagogik: Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*. Berlin: Ullstein Buchverlage, 1997. 617 s. ISBN 978-3-548-35670-9.
- RÝDL, Karel. Autoritativní a antiautoritativní koncepce výchovy v časových horizontech. In: VALIŠOVÁ, Alena a kol. *Autorita a proměny jejího pojetí v edukačním prostředí*. Praha,

Karolinum 2011. Acta Universitatis Carolinae – Philosophica et Historica 1, 2008. Studia Psychologica X. ISSN 0567-8293.

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti – obor v pohybu*. Praha: Grada Publishing, 2010. 208 s. ISBN 978-80-2473-133-9.

SAK, Petr. Faktory vedoucí k erozi autority v současné společnosti. In: VALIŠOVÁ, A., BRATSKÁ, M. a B. ŚLIWERSKI. *Relativizace autority a její dopady na současnou mládež*. Praha: ISV, 2005, s. 226-232. ISBN 978-80-86642-43-7.

SAK, Petr. Institut autority ve vývoji současné společnosti. In: VALIŠOVÁ, Alena a kol. *Autorita v edukační a sociální práci*. Pardubice, Univerzita Pardubice, 2012, s. 37-44. ISBN 978-80-7395-507-6.

SAMPSON, Rana. *Bullying in schools (Problem-oriented guides for police: problem-specific guides series, guide no. 12)*. Center for Problem-Oriented Policing [online]. 2002 [cit. 2015-07-16]. Dostupné z: <http://www.cops.usdoj.gov/pdf/e12011405.pdf>

SANDER, J., SHARKEY, J. D., OLIVARRI, R., TANIGAWA, D. a T. MAUSETH. A Qualitative Study of Juvenile Offenders, Student Engagement, and Interpersonal Relationships: Implications for Research Directions and Preventionist Approaches. *Journal of Educational & Psychological Consultation*. 2010, roč. 20, č. 4, s. 288-315. ISSN 1047-4412.

SAWICKI, Silwester a KONČAL, Viliam. Osobnost z pohľadu autority. In: VALIŠOVÁ, A., BRATSKÁ, M. a B. ŚLIWERSKI. *Relativizace autority a její dopady na současnou mládež*. Praha: ISV, 2005, s. 99–115. ISBN 978-80-86642-43-7.

SHIRVANI, Hosiin. Effects of teacher communication on parents' attitudes and their children's behaviors at schools. *Education*. 2007, roč. 128, č. 1, s. 34-47. ISSN 0013-1172.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7.

SKIBA, R. J., HORNER, R. H., CHUNG, CH.-G., RAUSCH, M. K., MAY, S. L. a T. TOBIN. Race Is Not Neutral: A National Investigation of African American and Latino Disproportionality in School Discipline. *School Psychology Review*. 2011, roč. 40, č. 1, s. 85-107. ISSN 1040-726X.

SKUTIL, Martin a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. 256 s. ISBN 978-80-7367-778-7.

SLAVÍK, Jan. Osobnost učitele. In: BENDL, Stanislav a Anna KUCHARSKÁ (eds.). *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie: skripta pro studenty vykonávající pedagogickou praxi*. Praha: PedF UK, 2008. s. 156-169. ISBN 978-80-7290-366-5.

SLAVÍK, Jan a Stanislav SIŇOR. Kompetence učitele v reflektování výuky. *Pedagogika*. 1993, roč. 43, č. 2, s. 156-159. ISSN 0031-38-15.

SLAVÍK, M., SMOLÍK, A. a Z. SVOBODA. Školní intervenční tým jako významný nástroj posilování autority učitele. In: VALIŠOVÁ, Alena a kol. *Autorita v edukační a sociální práci*. Pardubice, Univerzita Pardubice, 2012, s. 131-136. ISBN 978-80-7395-507-6.

SLEJŠKOVÁ, Lucie a kol. (ed.). *Klíčové kompetence na gymnáziu*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2008. ISBN 978-80-87000-20-5.

ŚLIWERSKI, Boguslaw. Problematyczność autorytetu w społeczeństwie postmodernistycznym. In: VALIŠOVÁ, Alena a kol. *Autorita v edukační a sociální práci*. Pardubice, Univerzita Pardubice, 2012, s. 26-36. ISBN 978-80-7395-507-6.

SPIPKOVÁ, V. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.

STÄHLING, Reinhard. Unterrichtsqualität und Disziplin. *Grundschule*. 2000, roč. 32, č. 2, s. 20-22. ISSN 0533-3431.

STEPANEK, Jennifer. *Mathematics and Science Classrooms: Building a Community of Learners*. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory, 2000.

STEPHENS, P., KYRIACOU, CH. a F. E. TØNNESEN. Student Teachers' Views of Pupil Misbehaviour in Classrooms: A Norwegian and an English setting compared. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2005, roč. 49, č. 2, s. 203–216. ISSN 0031-3831.

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. *MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2014 [cit. 2015-28-07]. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/uploads/Strategie\\_2020\\_web.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf)

STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage, 1998. 312 s. ISBN 0-8039-5940-0.

STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBINOVÁ. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert, 1999. 196 s. ISBN 978-80-858-3460-X.

SUSTECK, Herbert. Kindern Grenzen setzen. *Pädagogische Welt*. 1995, roč. 48, č. 1, s. 32-36. ISSN 0342-8257.

SVOBODOVÁ, Jarmila. Autorita v edukačních souvislostech. In: STŘELEČEK, S. (ed.). *Studie z teorie a metodiky výchovy II*. Brno: MSD s.r.o., 2005, s. 82-94. ISBN 80-210-3687-7.

SWIDLER, Ann. *Organization without authority*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979. ISBN 978-06-745-4340-6.

SYŘIŠTĚ, Ivo. Škola jako vnější síť vztahů. In: BENDL, S. a Anna KUCHARSKÁ (eds.). *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie: skripta pro studenty vykonávající pedagogickou praxi*. Praha: PedF UK, 2008, s. 51-58. ISBN 978-80-7290-366-5.

ŠAROCH, Jaroslav. In search of the nature of teacher authority. In: *Proceedings of the 3rd CER Comparative European Research Conference – International Scientific Conference for PhD students of EU countries*. London: Sciemcee Publishing, 2015, Vol. 2, s. 212-214. ISBN 978-09-92877-26-2.

ŠAUEROVÁ, Markéta. Problém autority při realizaci edukačních programů pro seniory. In: VALIŠOVÁ, Alena a kol. *Autorita v edukační a sociální práci*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2012, s. 252-260. ISBN 978-80-7395-507-6.

ŠEBEK, Luděk a Jana HOFFMANOVÁ. Metoda focus group a možnosti jejího využití v kinantropologickém výzkumu. *Tělesná kultura*. 2010, roč. 33, č. 2, s. 30-49. ISSN 1211-6521.

ŠEĐOVÁ, K., ŠVARŤÍČEK, R. a Z. ŠALAMOUNOVÁ. *Komunikace ve školní třídě*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012. 293 s. ISBN 978-80-262-0085-7.

ŠIKULOVÁ, R., BRTNOVÁ-ČEPIČKOVÁ, I., JANOVEC, J. a I. WEDLICOVÁ. Pojetí autority učitele pohledem žáků základní školy. In: VALIŠOVÁ, Alena a kol. *Autorita*

v edukační a sociální práci. Pardubice, Univerzita Pardubice, 2012, s. 86-92. ISBN 978-80-7395-507-6.

ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK. *Psychodidaktika*. Praha: Grada Publishing, 2011. 206 s. ISBN 978-80-247-3341-4.

ŠVAŘÍČEK, Roman. Je zakotvená teorie teorií? In: *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity*. 2005, roč. 53, č. 10, s. 133-145. ISSN 1211-6971.

ŠVAŘÍČEK, Roman. *Narativní a sociální konstrukce profesní identity učitele experta*. Disertační práce. Brno: Ústav pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity, 2009.

ŠVEC, Vlastimil. Autodiagnostika pedagogické činnosti učitele-módnost nebo potřeba? *Pedagogika*. 1994, roč. 43, č. 2, s. 105-112. ISSN 0031-3815.

ŠVEC, Vlastimil. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Masarykova univerzita, 1998. ISBN 80-210-1937-9.

ŠVEC, Vlastimil. Předpoklady rozvíjení pedagogických dovedností studentů. In: ŠVEC, Vlastimil a kol. *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2002, s. 36-54. ISBN 80-7315-035-2.

*The Man Who Saved The World* [dokumentární film]. Režie: Peter Anthony. Dánsko: Statement films, 2015.

TIDWELL, A., FLANNERY, K. B. a T. A. LEWIS-PALMER. Description of Elementary Classroom Discipline Referral Patterns. *Preventing School Failure*. 2003, roč. 48, č. 1, s. 18-26. ISSN 1045-988X.

TIRRI, Kirsi a Tapio PUOLIMATKA. Teacher Authority in Schools: a case study from Finland. *Journal of Education for Teaching*. 2000, roč. 26, č. 2, s. 157-165. ISSN 0260-7476.

UYSAL, Esin. *Preparatory class student's perceptions of their English instructors' interpersonal behaviours at Karabük University School of foreign languages*. Thesis. Ankara: Ufuk University, 2014.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001. 304 s. ISBN 80-246-0181-8.

VALENTA, Josef. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: AISIS, 2006. ISBN 80-239-4908-X.

VALIŠOVÁ, Alena. *Autorita učitele v multidimenzionálním kontextu*. Inovace výstupů, obsahu a metod bakalářských programů vysokých škol neuniverzitního typu [pdf dokument]. 2013 [cit. 2015-07-23]. Dostupné z: [http://is.vstecb.cz/do/5610/OPP/Informace/OP\\_VK/1711845/2302503/2302538/odborny\\_informacni\\_material\\_final.pdf?so=nx](http://is.vstecb.cz/do/5610/OPP/Informace/OP_VK/1711845/2302503/2302538/odborny_informacni_material_final.pdf?so=nx)

VALIŠOVÁ, Alena. *Jak získat, udržet a neztrácet autoritu*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2282-5.

VALIŠOVÁ, Alena a kol. *Autorita a proměny jejího pojetí v edukačním prostředí*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1939-2.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ (eds.). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-3357-9.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: PedF UK, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.

VOGT, Francizka a Marion ROGALLA. Developing Adaptive Teaching Competency through coaching. *Teaching and Teacher Education*. 2009, roč. 25, č. 8, s. 1051-1060.

VORONIN, Alexandr S. *Slovar terminov po obščej i socialnoj pedagogike*. Jekatěrinburg: GOU-VPO, 2006.

WALDER, Fernande. Die Bildungsprinzipien Autorität und Freiheit in der Pädagogik Georg Kerschensteiners. Zur Aktualität einer alten Antinomie. *Pädagogische Rundschau*. 1996, roč. 50, č. 5, s. 625-639. ISSN 0030-9273.

WALLACE, J. M., GOODKIND, S., WALLACE, C. M. a J. G. BACHMAN. Racial, ethnic, and gender differences in school discipline among U.S. high school students: 1991-2005. *Negro Educational Review*. 2008, roč. 59, č. 1-2, s. 47-62. ISSN 0548-1457.

WALLACE, Susan. *A Dictionary of Education*. Oxford: OUP, 2009. 364 s. ISBN 978-01-9921-207-1.



WALLER, Willard. *The Sociology of Teaching*. New York: John Wiley & Sons, 1965. ISBN 978-047-191-890-5.

WALLER, Willard W. *On the Family, Education and War*. Chicago: University of Chicago Press, 1970. 359 s. ISBN 978-02-2687-152-3.

WATZLAWICK, P., BAVELASOVÁ, J. B. a D. D. JACKSON. *Pragmatika lidské komunikace*. Brno: Newton Books, 2011. 283 s. 978-80-873-2500-1.

WEBER, Max. *The theory of social and economic organization*. New York: Free Press, 1947. ISBN 978-068-483-640-9.

WHEELDON, Johannes a Jacqueline FAUBERT. Framing Experience: Concept Maps, Mind Maps and Data Collection in Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Research*. 2009, roč. 8, č. 3, s 68-83. ISSN 1609-4069.

WUBBELS, T., BREKELMANS, M. a H. P. MOOYMAYERS. Interpersonal Teacher Behavior in the Classroom. In: FRASER, Barry J. a Herbert J. WALBERG (eds.). *Educational Environments: Evaluation, Antecedents and Consequences*. London: Pergamon Press, 1991, s. 141-160. ISBN 978-00-8037-416-1.

WUBBELS, Theo a Mieke BREKELMANS. Two decades of research on teacher-student relationship in class. *Educational Research*. 2005, roč. 43, č. 1-2, s. 6-24. ISSN 0883-0355.

Zákon č. 563/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů ve znění pozdějších předpisů [online]. 2012 [cit. 2015-07-27]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>

ZAREVA, Alla a Wolter BRENT. The ‘promise’ of three methods of word association analysis to L2 lexical research. *Second Language Research*. 2012, roč. 28, č. 1, s. 41-67. ISSN 0267-6583.

ZLATOGORSKAJA, Olga. Na trope doverija. Programma korekcii agressivnogo povedenija podrostkov. *Skolnyj psycholog* [online]. 2003, roč. 12, č. 30 [cit. 2015-04-01]. Dostupné z: <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200303002>

## Seznam obrázků

Obrázek č. 1: Prvky autority (převzato a přeloženo od Metz, 1978, s. 28).....	19
Obrázek č. 2: Globální autorita učitele a její tři dimenze (Vališová, 2007, s. 448).....	42
Obrázek č. 3: Eysenckova typologie temperamentu (upraveno podle Holeček, 2014, s. 29).....	66
Obrázek č. 4: Delorovy cíle vzdělávání ve vztahu k funkcím školy (upraveno podle Vašutová, 2007, s. 31).....	77
Obrázek č. 5: Styly učení žáka (upraveno podle Entwistle, 2000, s. 4).....	95
Obrázek č. 6: Kritéria dobré výukové komunikace (cit. podle Šed'ová a kol., 2012, s. 270).....	115
Obrázek č. 7: Model učitelova interpersonálního chování v interakci se žáky (cit. podle Mareš, Gavora, 2004, s. 107).....	116
Obrázek č. 8: Rozšířený model učitelova interpersonálního chování v interakci se žáky (Lukas, 2011, s. 81).....	117
Obrázek č. 9: Osm typických vzorů interpersonálních vztahů (Brekelmans a kol., 2002, s. 120).....	120
Obrázek č. 10: Doporučení pro učitele (Šed'ová a kol., 2012, s. 263).....	123
Obrázek č. 11: Grafické znázornění průběhu přípravy a realizace výzkumu.....	153
Obrázek č. 12: Korelace mezi sektorem <i>Organizátor</i> a ostatními sektory.....	165
Obrázek č. 13: Zobrazení faktorových zátěží upraveného dotazníku QTI.....	167

## Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Zastoupení položek v sektorech upraveného dotazníku QTI.....	162
Tabulka č. 2: Cronbachovo alfa našeho upraveného dotazníku QTI a srovnání s dalšími jeho verzemi.....	164
Tabulka č. 3: Korelace mezi sektory v upraveném dotazníku QTI.....	165
Tabulka č. 4: Faktorová zátěž sektorů v upraveném dotazníku QTI.....	166
Tabulka č. 5: Příklady srovnání rozsahu dimenzí u vlastností.....	177

Tabulka č. 6: Příklady srovnání rozsahu dimenzí u vlastností.....	178
Tabulka č. 7: Axiální kódování dat v esejích.....	180
Tabulka č. 8: Úprava kategorizace konceptů na závěr předvýzkumu.....	186
Tabulka č. 9: Příklady srovnání rozsahu dimenzí u vlastností.....	204
Tabulka č. 10: Aktualizované kategorie.....	236
Tabulka č. 11: Axiální kódování dat v esejích.....	237
Tabulka č. 12: Průměry jednotlivých sektorů a rozdíly v posouzení učitele s autoritou mezi estonskými studenty učitelství (ženami a muži) v magisterském studijní programu.....	257
Tabulka č. 13: Průměry jednotlivých sektorů a rozdíly v posouzení učitele s autoritou mezi finskými studenty učitelství (ženami a muži) v magisterském studijní programu.....	258
Tabulka č. 14: Průměry jednotlivých sektorů a rozdíly v posouzení učitele s autoritou mezi českými studenty učitelství (ženami a muži) v magisterském studijním programu.....	260
Tabulka č. 15: Výsledky analýzy dat z dotazníku QTI pro všechny vzorky v první etapě výzkumu – průměry sektorů.....	261
Tabulka č. 16: Rozdíly v posouzení učitele s autoritou mezi ženami a muži – českými, finskými a estonskými studenty učitelství v magisterském studijním programu.....	267
Tabulka č. 17: Průměry jednotlivých sektorů a rozdíly v posouzení učitele s autoritou mezi českými studenty učitelství (ženami a muži) v bakalářském studijním programu.....	269
Tabulka č. 18: Výsledky analýzy dat z dotazníku QTI pro všechny vzorky v rámci výzkumu – průměry sektorů.....	271

## Seznam grafů

Graf č. 1:	Nejčastější slovní asociace studentů učitelství k pojmu autorita (navazující magisterský program).....	190
Graf č. 2:	Nejčastější slovní asociace studentů učitelství k pojmu autorita učitele (navazující magisterský program).....	191
Graf č. 3:	Nejčastější koncepty uváděné jako dokončení věty „Autoritu je možné definovat jako...“ (navazující magisterský program).....	193
Graf č. 4:	Nejčastější koncepty uváděné jako dokončení věty „Autorita učitele je velmi specifická, protože...“ (navazující magisterský program).....	194
Graf č. 5:	Nejčastější koncepty uváděné jako dokončení věty „Budování autority učitele brání...“ (navazující magisterský program).....	196
Graf č. 6:	Nejčastější koncepty uváděné jako dokončení věty „Pozitivním důsledkem autority učitele může být...“ (navazující magisterský program).....	196
Graf č. 7:	Nejčastější koncepty uváděné jako dokončení věty „Negativním důsledkem autority učitele může být...“ (navazující magisterský program).....	197
Graf č. 8:	Nejčastější koncepty uváděné jako dokončení věty „To, že má u žáků autoritu, pozná učitel podle toho, že...“ (navazující magisterský program).....	199
Graf č. 9:	Nejčastější koncepty uváděné jako dokončení věty „Učitelé chtějí mít u žáků autoritu, aby...“ (navazující magisterský program).....	200
Graf č. 10:	Nejčastější koncepty uváděné jako dokončení věty „Jednou z vlastností, která přispívá k budování autority učitele, je...“ (navazující magisterský program).....	201
Graf č. 11:	Nejčastější koncepty uváděné jako dokončení věty „Jednou z vlastností, která oslabuje autoritu učitele, je...“ (navazující magisterský program).....	202
Graf č. 12:	Nejčastější koncepty uváděné jako asociaci ke slovu autorita (studenti v bakalářském programu ve srovnání s magisterským z první etapy).....	238

Graf č. 13:	Nejčastější koncepty uváděné jako asociaci ke slovnímu spojení autorita učitele (studenti v bakalářském programu ve srovnání s magisterským z první etapy).....	240
Graf č. 14:	Nejčastější koncepty uváděné jako dokončení věty „Autoritu je možné definovat jako...“ (studenti v bakalářském programu ve srovnání s magisterským z první etapy).....	242
Graf č. 15:	Nejčastější koncepty uváděné jako dokončení věty „Autorita učitele je velmi specifická, protože...“ (studenti v bakalářském programu ve srovnání s magisterským z první etapy).....	243
Graf č. 16:	Nejčastější koncepty uváděné jako dokončení věty „Budování autority učitele brání...“ (studenti v bakalářském programu ve srovnání s magisterským z první etapy).....	246
Graf č. 17:	Nejčastější koncepty uváděné jako dokončení věty „Pozitivním důsledkem autority učitele může být...“ (studenti v bakalářském programu ve srovnání s magisterským z první etapy).....	247
Graf č. 18:	Nejčastější koncepty uváděné jako dokončení věty „Negativním důsledkem autority učitele může být...“ (studenti v bakalářském programu ve srovnání s magisterským z první etapy).....	248
Graf č. 19:	Nejčastější koncepty uváděné jako dokončení věty „To, že má u žáků autoritu, pozná učitel podle toho, že...“ (studenti v bakalářském programu ve srovnání s magisterským z první etapy).....	250
Graf č. 20:	Nejčastější koncepty uváděné jako dokončení věty „Učitelé chtějí mít u žáků autoritu, aby...“ (studenti v bakalářském programu ve srovnání s magisterským z první etapy).....	251
Graf č. 21:	Nejčastější koncepty uváděné jako dokončení věty „Jednou z vlastností, která přispívá k budování autority učitele, je...“ (studenti v bakalářském programu ve srovnání s magisterským z první etapy).....	252
Graf č. 22:	Nejčastější koncepty uváděné jako dokončení věty „Jednou z vlastností, která oslabuje autoritu učitele, je...“ (navazující magisterský program).....	253
Graf č. 23:	Interakční styly učitele – vyhodnocení dotazníku QTI (Estonsko).....	257

Graf č. 24:	Interakční styly učitele – vyhodnocení dotazníku QTI (Finsko).....	258
Graf č. 25:	Interakční styly učitele – vyhodnocení dotazníku QTI (Česká republika – Mgr.).....	259
Graf č. 26:	Srovnání interakčních stylů učitele podle studentů učitelství (Mgr.) v České republice, Finsku a Estonsku.....	260
Graf č. 27:	Srovnání nejvýše hodnocených položek č. 17, 34, 57, 33 u českých, finských a estonských respondentů.....	262
Graf č. 28:	Srovnání nejnižše hodnocených položek č. 54, 52, 19 a 22 u českých, finských a estonských respondentů.....	263
Graf č. 29:	Srovnání průměrně hodnocených položek č. 60, 32, 30 a 53 u českých, finských a estonských respondentů.....	263
Graf č. 30:	Srovnání průměrných hodnot odpovědí na škálovou položku č. 35 „Jsou shovívaví/shovívavé.“.....	264
Graf č. 31:	Srovnání průměrných hodnot odpovědí na škálovou položku č. 25 „Dávají žákům ve třídě hodně svobody.“.....	264
Graf č. 32:	Srovnání průměrných hodnot odpovědí na škálovou položku č. 3 „Vyžadují poslušnost.“.....	265
Graf č. 33:	Srovnání průměrných hodnot odpovědí na škálovou položku č. 51 „Trestají žáky úkoly navíc.“.....	265
Graf č. 34:	Srovnání průměrných hodnot odpovědí na škálovou položku č. 15 „Mají sarkastické poznámky.“.....	266
Graf č. 35:	Srovnání průměrných hodnot odpovědí na škálovou položku č. 5 „Když něco neví, tak mlží.“.....	266
Graf č. 36:	Interakční styly učitele – vyhodnocení dotazníku QTI (Česká republika – Bc.).....	269
Graf č. 37:	Srovnání interakčních stylů učitele podle studentů učitelství v bakalářském (druhé etapa výzkumu) a magisterském programu (všechny vzorky z první etapy výzkumu).....	270

Graf č. 38:	Srovnání interakčních stylů učitele podle studentů učitelství v bakalářském studijním programu a českých, estonských a finských studentů v magisterském programu.....	270
Graf č. 39:	Srovnání hodnocení položek č. 52, 10, 5, 63, 27, 55, 15 a 44 mezi českými studenty učitelství v bakalářském a magisterském studijním programu.....	272
Graf č. 40:	Srovnání interakčních stylů učitele s autoritou podle žáků 5. – 9. ročníků ZŠ (cit. podle Šikulová a kol., 2012, s. 89) a všech studentů učitelství v našem výzkumu.....	273

## Přílohy

### Příloha č. 1 – Zadání testu slovních asociací použité v první a druhé etapě výzkumu

Jaké asociace Vás napadnou ke slovu **autorita**. Máte 30 vteřin na pět vyjádření.

---

---

---

---

---

Jaké asociace Vás napadnou ke spojení **autorita učitele**. Máte 30 vteřin na pět vyjádření.

---

---

---

---

---

### Příloha č. 2 – Zadání testu slovních asociací použité v předvýzkumu

Write down in the lines below 5 expressions that come to your mind as free word associations to the word **Authority?** (you have 30 seconds)

---

---

---

---

---

---

---



Write down in the lines below 5 expressions that come to your mind as free associations to the phrase **Teacher Authority?** (you have 30 seconds)

---

---

---

---

---

---

### **Příloha č. 3 – Nedokončené věty použité v první etapě výzkumu**

**Před Vámi je soubor nedokončených vět. Doplňte, prosím, tyto věty. Odpovědi není třeba dlouze promýšlet. Zaznamenejte první myšlenky, které Vás napadnou.**

Autorita může být definována jako \_\_\_\_\_.

Autorita může být definována jako \_\_\_\_\_.

Autorita může být definována jako \_\_\_\_\_.

Autorita učitele je velmi specifická, protože \_\_\_\_\_.

Autorita učitele je velmi specifická, protože \_\_\_\_\_.

Autorita učitele je velmi specifická, protože \_\_\_\_\_.

Jedním z dilemat, spojeným s autoritou učitele, je \_\_\_\_\_.

Jedním z dilemat, spojeným s autoritou učitele, je \_\_\_\_\_.

Jedním z dilemat, spojeným s autoritou učitele, je \_\_\_\_\_.

Budování autority učitele brání \_\_\_\_\_.

Budování autority učitele brání \_\_\_\_\_.

Budování autority učitele brání \_\_\_\_\_.

Pozitivním důsledkem autority učitele může být, že \_\_\_\_\_.

Pozitivním důsledkem autority učitele může být, že \_\_\_\_\_.

Pozitivním důsledkem autority učitele může být, že \_\_\_\_\_.

Negativním důsledkem autority učitele může být, že \_\_\_\_\_.

Negativním důsledkem autority učitele může být, že \_\_\_\_\_.

Negativním důsledkem autority učitele může být, že \_\_\_\_\_.

Autoritu učitele zvnějšku posiluje \_\_\_\_\_.

Autoritu učitele zvnějšku posiluje \_\_\_\_\_.

Autoritu učitele zvnějšku posiluje \_\_\_\_\_.

Autoritu učitele zvnějšku oslabuje \_\_\_\_\_.

Autoritu učitele zvnějšku oslabuje \_\_\_\_\_.

Autoritu učitele zvnějšku oslabuje \_\_\_\_\_.

To, že má u žáků autoritu, pozná učitel podle toho, že \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

To, že má u žáků autoritu, pozná učitel podle toho, že \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

To, že má u žáků autoritu, pozná učitel podle toho, že \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

Učitelé chtějí mít u žáků autoritu, aby \_\_\_\_\_.

Učitelé chtějí mít u žáků autoritu, aby \_\_\_\_\_.

Učitelé chtějí mít u žáků autoritu, aby \_\_\_\_\_.

Jednou z vlastností, která přispívá k budování autority učitele, je \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

Jednou z vlastností, která přispívá k budování autority učitele, je \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

Jednou z vlastností, která přispívá k budování autority učitele, je \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

Jednou z vlastností, která oslabuje autoritu učitele, je \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

Jednou z vlastností, která oslabuje autoritu učitele, je \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

Jednou z vlastností, která oslabuje autoritu učitele, je \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

#### **Příloha č. 4 – Nedokončené věty použité v druhé etapě výzkumu**

**Před Vámi je soubor nedokončených vět. Doplňte, prosím, tyto věty. Odpovědi není třeba dlouze promýšlet. Zaznamenejte první myšlenky, které Vás napadnou.**

Autoritu je možné definovat jako \_\_\_\_\_.

Autorita učitele je velmi specifická, protože \_\_\_\_\_.

Jedním z dilemat, spojeným s autoritou učitele, je \_\_\_\_\_.

Budování autority učitele brání \_\_\_\_\_.

Pozitivním důsledkem autority učitele může být \_\_\_\_\_.

Negativním důsledkem autority učitele může být \_\_\_\_\_.

Autoritu učitele zvnějšku posiluje \_\_\_\_\_.

Autoritu učitele zvnějšku oslabuje \_\_\_\_\_.

To, že má u žáků autoritu, pozná učitel podle toho, že \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

Učitelé chtějí mít u žáků autoritu, aby \_\_\_\_\_.

Jednou z vlastností, která přispívá k budování autority učitele, je \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

Jednou z vlastností, která přispívá k budování autority učitele, je \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

Jednou z vlastností, která oslabuje autoritu učitele, je \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

Jednou z vlastností, která oslabuje autoritu učitele, je \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

## **Příloha č. 5 – Nedokončené věty použité v předvýzkumu**

### **Incomplete sentences**

Do not think about your endings of the sentences too much. Put down the first thing that comes to your mind.

Authority can be defined as....

Authority can be defined as....

Authority can be defined as....

Teacher authority is very specific, because of...

Teacher authority is very specific, because of...

Teacher authority is very specific, because of...

One of the dilemmas regarding teacher authority is..

One of the dilemmas regarding teacher authority is..

One of the dilemmas regarding teacher authority is..

The building of teacher authority is prevented by...

The building of teacher authority is prevented by...

The building of teacher authority is prevented by...

The positive outcome of teacher authority could be...

The positive outcome of teacher authority could be...

The positive outcome of teacher authority could be...

The negative outcome of teacher authority could be...

The negative outcome of teacher authority could be...

The negative outcome of teacher authority could be...

From outside teacher authority is strengthened by...

From outside teacher authority is strengthened by...

From outside teacher authority is strengthened by...

From outside teacher authority is weakened by...

From outside teacher authority is weakened by...

The teacher can tell that students recognize his/her authority over them when...

The teacher can tell that students recognize his/her authority over them when...

The teacher can tell that students recognize his/her authority over them when...

Teachers want to have authority over pupils/students, so that...

Teachers want to have authority over pupils/students, so that...

Teachers want to have authority over pupils/students, so that...

Teachers want to be the authority for their pupils/students, so that...

Teachers want to be the authority for their pupils/students, so that...

Teachers want to be the authority for their pupils/students, so that...

One of the qualities (attributes) that helps to establish teacher authority is....

One of the qualities (attributes) that helps to establish teacher authority is....

One of the qualities (attributes) that helps to establish teacher authority is....

One of the qualities (attributes) that weakens teacher authority is....

One of the qualities (attributes) that weakens teacher authority is....

One of the qualities (attributes) that weakens teacher authority is....

#### **Příloha č. 6 – Zadání eseje v angličtině použité v předvýzkumu**

Short narrative essays:

Try to recall your school years and write a 200-250 word essay about a teacher who you liked best when you went to the elementary school (6-11 years of age) and why. After that write a 200-250 word essay about your favourite teacher at the lower secondary school (11-15 years

of age). Now write another 200-250 essay about your favourite teacher at the upper secondary school (15-18 years of age). Finally, write a 200-250 word essay about a teacher that you like best at the university. Please compare your teachers' attributes that made them your most favourite or best ones at the time.

### **Příloha č. 7 – Zadání eseje v češtině použité v první a druhé etapě výzkumu**

Krátké písemné výpovědi:

Zavzpomínejte a napište esej na 200-250 slov o učiteli, kterého jste měli nejraději na 1. stupni ZŠ (6 -11 let) a proč tomu tak bylo. Dále 200-250 slov o učiteli, kterého jste měli nejraději na 2. stupni ZŠ nebo v odpovídajícím nižším ročníku víceletého gymnázia (11-15 let) a proč. Rovněž napište 200-250 slov o oblíbeném učiteli na čtyřleté střední škole nebo v odpovídajících vyšších ročnících víceletého gymnázia (15-18 let). A nakonec 200-250 slov o učiteli, kterého jste měli nejraději na VŠ. Porovnejte krátce všechny rysy uvedených učitelů, kvůli kterým jste je považovali za nejlepší/nejoblíbenější.

### **Příloha č. 8 – Upravený QTI – anglická verze použitá v první etapě výzkumu**

#### **QTI QUESTIONNAIRE**

This questionnaire asks you to describe what you think a teacher should be like. This is NOT a test. Your opinion is what we need.

The questionnaire has 64 sentences about the teacher. Circle just one of the numbers for each sentence/line corresponding to your response. For example:

	NEVER				ALWAYS
The teacher expresses himself/herself clearly.	0	1	2	3	4

If you think that teacher should always express himself/herself clearly, circle the 4. If you think teachers should never express himself/herself clearly, circle the 0. Based on how much you feel about it you also can choose the numbers 1, 2 or 3 which are in between. If you want to change your answer, cross it out and circle a new number. Thank you very much for your cooperation.

0A	Are you male or female? (circle the correct answer)	Male	Female
0B	How old are you?		
0C	What country are you from?		

What is a good teacher like?	NEVER				ALWAYS	
1	is enthusiastic about his/her subject	0	1	2	3	4

2	If students don't agree with him/her, they can discuss it with him/her.	0	1	2	3	4
3	demands obedience	0	1	2	3	4
4	is patient	0	1	2	3	4
5	If he/she does not know something, he/she is evasive.	0	1	2	3	4
6	is considerate/thoughtful	0	1	2	3	4
7	knows everything that goes on in the classroom	0	1	2	3	4
8	If students have something to say, he/she will listen.	0	1	2	3	4
9	students can influence his/her decision	0	1	2	3	4
10	is impatient	0	1	2	3	4
11	is not sure what to do when students do not behave	0	1	2	3	4
12	trusts his/her students	0	1	2	3	4
13	gets angry unexpectedly	0	1	2	3	4
14	is tolerant	0	1	2	3	4
15	makes sarcastic comments	0	1	2	3	4
16	knows the subject well and uses versatile methods to teach it	0	1	2	3	4
17	can understand mistakes and errors that students make	0	1	2	3	4
18	acts as if he/she is not sure what to do	0	1	2	3	4
19	does not give students a chance to correct themselves	0	1	2	3	4
20	lets students boss him/her around	0	1	2	3	4
21	shares decision making regarding class matters with students	0	1	2	3	4
22	is often in a bad mood	0	1	2	3	4
23	is strict	0	1	2	3	4
24	helps students with their work whenever asked	0	1	2	3	4
25	gives students a lot of freedom in the classroom	0	1	2	3	4
26	thinks that his/her students cheat	0	1	2	3	4
27	believes that students do not know much	0	1	2	3	4
28	quickly loses his/her temper	0	1	2	3	4
29	is a person who students can depend on	0	1	2	3	4
30	has very high expectations	0	1	2	3	4
31	is friendly	0	1	2	3	4
32	is very strict when punishing cheating	0	1	2	3	4

33	is a person who students trust	0	1	2	3	4
34	explains things clearly	0	1	2	3	4
35	is benevolent	0	1	2	3	4
36	has a sense of humour	0	1	2	3	4
37	looks dissatisfied	0	1	2	3	4
38	is demanding	0	1	2	3	4
39	is shy	0	1	2	3	4
40	lets students express an opinion which is different from his/her own	0	1	2	3	4
41	is forgetful	0	1	2	3	4
42	is confident	0	1	2	3	4
43	tries to learn more about his/her students to understand them better	0	1	2	3	4
44	threatens students with punishment	0	1	2	3	4
45	is indecisive	0	1	2	3	4
46	listens to his/her students	0	1	2	3	4
47	is inconsistent	0	1	2	3	4
48	His/her lessons have a clear structure.	0	1	2	3	4
49	accepts an apology, if students present good reasons	0	1	2	3	4
50	looks unhappy	0	1	2	3	4
51	overtly punishes students with more work	0	1	2	3	4
52	is arrogant	0	1	2	3	4
53	changes his/her view if students present valid arguments	0	1	2	3	4
54	thinks that whatever students do is wrong	0	1	2	3	4
55	is suspicious	0	1	2	3	4
56	does not allow exceptions from rules	0	1	2	3	4
57	creates a pleasant environment in the class	0	1	2	3	4
58	holds students' attention	0	1	2	3	4
59	is unbiased	0	1	2	3	4
60	is severe when marking tests	0	1	2	3	4
61	is willing to explain things again	0	1	2	3	4
62	is grumpy	0	1	2	3	4
63	Students are afraid of him/her.	0	1	2	3	4
64	keeps promises	0	1	2	3	4



## Příloha č. 9 – upravený QTI – česká verze použitá v první a druhé etapě výzkumu

### QTI DOTAZNÍK

V tomto dotazníku máte možnost se vyjádřit k tomu, jak si představujete dobrého učitele/dobrou učitelku. Nejedná se o test. Zajímá nás Váš názor.

Dotazník obsahuje celkem 64 vyjádření o učitelích. Vyjádřete se zakroužkováním jedno z čísel u každého vyjádření/řádku. Například:

	NIKDY				VŽDY
Učitelé/učitelky se vždy vyjadřují srozumitelně.	0	1	2	3	4

Pokud si myslíte, že by se učitelé/učitelky měli/y vždy vyjadřovat srozumitelně, tak zakroužkujte 4. Pokud jste toho názoru, že by se neměli/y nikdy vyjadřovat zcela srozumitelně, pak zakroužkujte 0. Pokud se neztotožňujete s krajními možnostmi, můžete podle míry Vašeho přesvědčení o daném vyjádření zakroužkovat číslce 1, 2 nebo 3. Pokud chcete svou odpověď změnit, pak zaškrtněte svou původní odpověď a zakroužkujte jiné číslo. Děkujeme Vám za spolupráci.

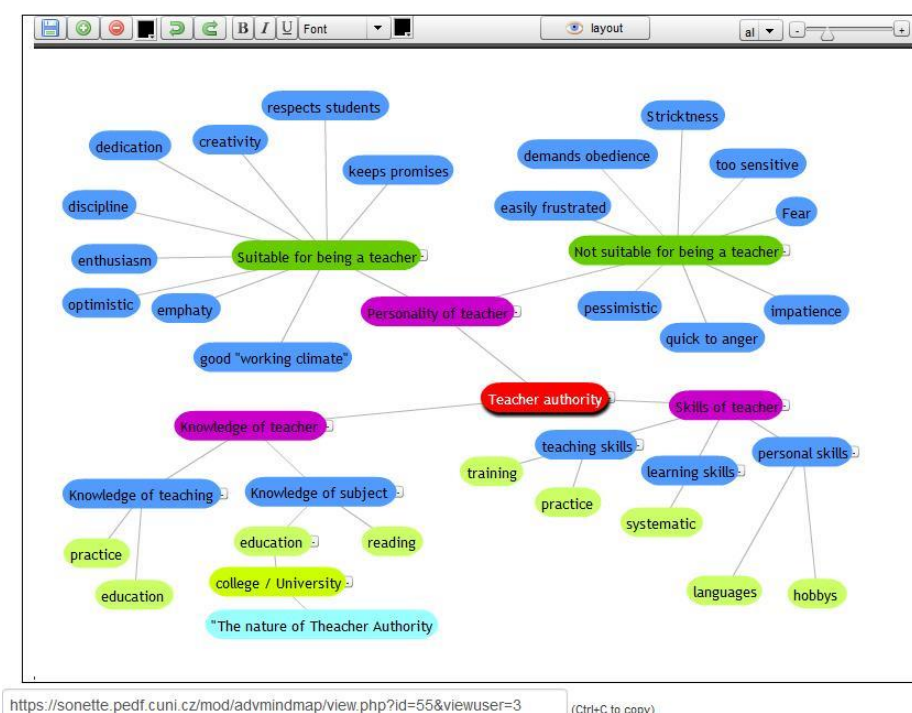
0A	Jste žena nebo muž? (zakroužkujte)	Žena	Muž
0B	Kolik je Vám let?		
0C	Jaké jste národnosti?		

Jak byste popsali dobré učitele/učitelky?	NIKDY	1	2	3	VŽDY	
1	Vyučují předmět s nadšením.	0	1	2	3	4
2	Pokud s nimi žáci nesouhlasí, mohou o tom s nimi diskutovat.	0	1	2	3	4
3	Vyžadují poslušnost.	0	1	2	3	4
4	Jsou trpěliví/trpělivé.	0	1	2	3	4
5	Když něco neví, tak mlží.	0	1	2	3	4
6	Jsou ohleduplní/ohleduplné.	0	1	2	3	4
7	Ví o všem, co se děje ve třídě.	0	1	2	3	4
8	Pokud žáci chtějí něco říct, tak jim naslouchají.	0	1	2	3	4
9	Žáci mohou ovlivnit jejich rozhodnutí.	0	1	2	3	4
10	Jsou netrpěliví/netrpělivé.	0	1	2	3	4
11	Neví, co mají dělat, když žáci vyrušují.	0	1	2	3	4
12	Věří žákům.	0	1	2	3	4
13	Nečekaně se rozčílí.	0	1	2	3	4
14	Jsou tolerantní.	0	1	2	3	4
15	Mají sarkastické poznámky.	0	1	2	3	4
16	Rozumí dobře předmětu a používají rozmanité	0	1	2	3	4

	metody při jeho výuce.					
17	Dokáží pochopit chyby a nedostatky žáků.	0	1	2	3	4
18	Vypadají, jako by nevěděli/y, co mají dělat.	0	1	2	3	4
19	Nenechají žáky se samostatně opravit.	0	1	2	3	4
20	Nechají se žáky zcela ovládat.	0	1	2	3	4
21	Dávají žákům možnost spolurozhodovat o třídních záležitostech.	0	1	2	3	4
22	Mají často špatnou náladu.	0	1	2	3	4
23	Jsou přísní/přísné.	0	1	2	3	4
24	Pomáhají žákům, kdykoliv si s něčím nedokáží poradit.	0	1	2	3	4
25	Dávají žákům ve třídě hodně svobody.	0	1	2	3	4
26	Myslí si, že je žáci podvádějí.	0	1	2	3	4
27	Myslí si, že žáci toho moc neumí.	0	1	2	3	4
28	Rychle se rozčílí.	0	1	2	3	4
29	Žáci se na ně mohou spolehnout.	0	1	2	3	4
30	Mají velmi vysoké požadavky.	0	1	2	3	4
31	Jsou přátelští/přátelské.	0	1	2	3	4
32	Velmi přísně trestají opisování.	0	1	2	3	4
33	Žáci jim důvěřují.	0	1	2	3	4
34	Vysvětlují učivo srozumitelně.	0	1	2	3	4
35	Jsou shovívaví/shovívavé.	0	1	2	3	4
36	Mají smysl pro humor.	0	1	2	3	4
37	Vypadají nespokojeně.	0	1	2	3	4
38	Jsou nároční/náročné.	0	1	2	3	4
39	Jsou nesmělí/nesmělé.	0	1	2	3	4
40	Když mají žáci jiný názor, mohou ho vyjádřit.	0	1	2	3	4
41	Jsou zapomnětliví/zapomnětlivé.	0	1	2	3	4
42	Jsou sebejistí/sebejisté.	0	1	2	3	4
43	Snaží se zjistit více o svých žácích, aby jim lépe porozuměli/y.	0	1	2	3	4
44	Vyhrožují žákům trestem.	0	1	2	3	4
45	Jsou nerozhodní/nerozhodné.	0	1	2	3	4
46	Dokáží své žáky vyslechnout.	0	1	2	3	4
47	Jsou nedůslední/nedůsledné.	0	1	2	3	4

48	Jejich hodiny mají jasnou strukturu.	0	1	2	3	4
49	Přijmou omluvu, pokud žáci uvedou rozumné důvody.	0	1	2	3	4
50	Vypadají nešťastně.	0	1	2	3	4
51	Trestají žáky úkoly navíc.	0	1	2	3	4
52	Chovají se povýšeně.	0	1	2	3	4
53	Změní svůj názor, když žáci uvedou argumenty.	0	1	2	3	4
54	Cokoliv žáci udělají, nepovažují za dostatečně dobré.	0	1	2	3	4
55	Jsou podezřívaví/podezřívavé.	0	1	2	3	4
56	Nedovolují žádné výjimky z pravidla.	0	1	2	3	4
57	Vytváří ve třídě příjemnou atmosféru.	0	1	2	3	4
58	Udržují pozornost žáků.	0	1	2	3	4
59	Jsou nestranní/nestranné.	0	1	2	3	4
60	Tvrdě známkuje.	0	1	2	3	4
61	Jsou ochotní/ochotné vysvětlit látku znovu.	0	1	2	3	4
62	Jsou rozmrzeli/rozmrzelé.	0	1	2	3	4
63	Žáci z nich mají strach.	0	1	2	3	4
64	Plní svoje sliby.	0	1	2	3	4

## Příloha č. 10 – Myšlenková mapa

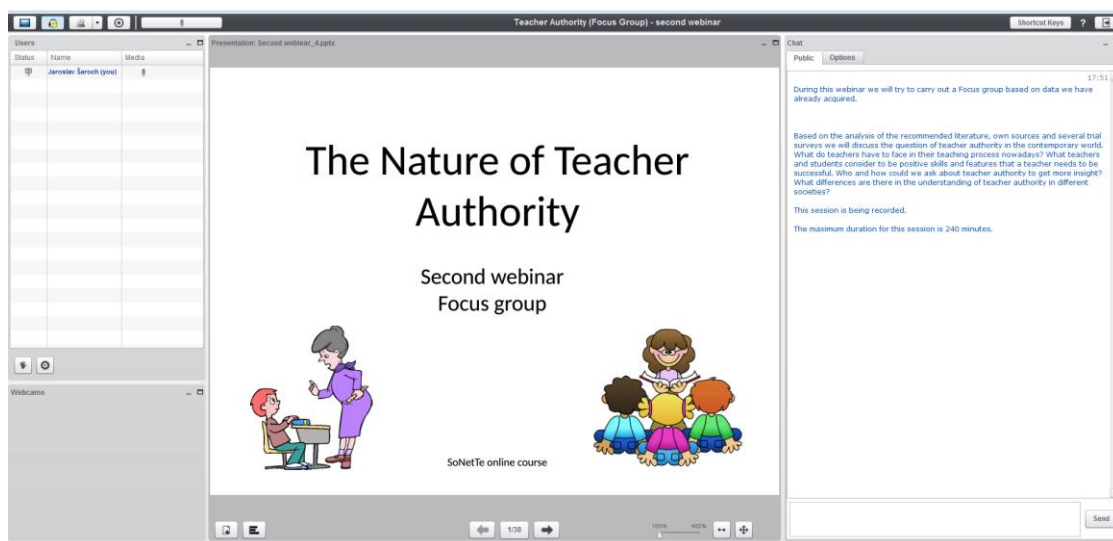


<https://sonette.pedf.cuni.cz/mod/advmindmap/view.php?id=55&viewuser=3> (Ctrl+C to copy)

**Příloha č. 11 – Příklad otevřeného kódování v předvýzkumu – esej č. 1**

<b>Short written narrative III</b>		
When I try to recall my school years in upper secondary school (15-18 years of age) then I realize, that my favourite teacher was my philosophy teacher (more than <u>30 years old male</u> person). He was also two years my <u>social studies teacher</u> .	věk (30+) muž společenské vědy	demografické údaje
The first quality, what made that teacher most favourite at that time, was his <u>calmness</u> . For example, when two of my classmates try to talk more than half time of our philosophy lesson, then our teacher said very calmly: “ <u>I understand that you want to talk about that theme, but much better is when more students can discuss about that in classroom.</u> ” When my <u>teacher talked</u> then I also <u>feel myself good</u> , because he take me and also other students in <u>equal level</u> – we all have human rights and we all need some support in our lifetime.	osobnostní vlastnosti (klid) řešení nekázně klidným projevem příjemný projev přístup jako k sobě rovnému	<b>osobnost učitele</b> <b>sociální kompetence</b>
The second quality, what made that teacher most favourite at that time, was <u>his fluency</u> . He start to talk about some theme and <u>10 minutes later</u> I realized that we have been <u>discussed something very deeply</u> . I think that teacher need fluency, because it <u>makes lessons more flexible</u> and more complete.	plynulé vyjadřování zajímavý výklad plánování hodiny (čas) schopnost zaujmout a udržet pozornost odbornost	<b>sociální kompetence</b> <b>didaktické kompetence učitele</b> <b>odbornost a zájem o předmět</b>
In summary, when I try to recall my school years with that teacher, then I realize, that part of my <u>calmness</u> as teacher may be have come from my philosophy teacher. Also since year 2008 I think more things/thoughts through philosophy.	klidný přístup	<b>osobnost učitele</b>

## Příloha č. 12 - BigBlueButton



## Příloha č. 13 – Příklad přepisu Focus Group s otevřeným kódováním

14:04	M	Why do you think that words like personality, acceptance, cooperation, consistency, knowledge, trust, rules were far more often used when it comes to authority in education rather than in authority of for example in general meaning... government or police or army or church?		
14:35	Est1	Well, in the classroom, teachers work <u>every day with children</u> , and for example police when they work with someone it is usually not as... <u>they do not have as much time as the teacher with the pupils</u> . So, I think that is one question maybe, that police needs to be more <u>strict and cooperation</u> is also what they need in their job, but maybe the negative points like us when we think of <u>police and authority</u> . Because they still have no time to be <u>cooperating</u> when they just have to do stuff and I don't know, maybe just the thought of the military or the police might be, authority might be a <u>negative word</u> .	čas (okolnosti interakce)  vice času, méně přísnosti a vice kooperace ve škole  přísnost u jiných autorit  negativní konotace authority	<b>sociální kompetence</b>  budování vztahu mezi učitelem a žáky  srovnání s autoritou u policie

15:46	M	Okay, that is in the case of the police or army. I agree especially with one part of what you said. You spend with pupils in class quite a lot of time and that is why many of these features, let's say, or traits of character, are more important than for authorities in general. Because you really need to get to know your students, and so what do you think is the most important out of all of these words? I know all of them are important, but what do you feel, which one would you pick as the most important for teacher authority to keep it, you know to strengthen it? Just pick one.		
17:25	Est2	<u>Personality.</u>	osobnost	osobnost
17:30	Fin1	I was thinking of <u>trust</u> or maybe <u>cooperation</u> .	důvěra a spolupráce	vztah mezi učitelem a žáky
17:39	M	Okay, trust. How do we as teachers get students' trust?		
17:53	Est2	We must be <u>trustworthy</u> .	důvěryhodnost	osobnost
17:57	Est1	We must <u>keep our promises</u> .	plnění slibů	
18:01	Fin2	Yeah. <u>Promises kept, never lie</u> . Once you lie, you <u>lose what authority you have in a split of a second</u> . Of course. This isn't the way how you <u>gain your trust</u> .	lež  ztráta authority	osobnost  vztah mezi učitele a žáky
18:29	M	Okay, what else is very important to gain students' trust?		
18:32	Est2	We <u>just put marks</u> and <u>explain why</u> .	vysvětlení známkování	didaktické kompetence

#### Příloha č. 14 – Příklad otevřeného kódování v předvýzkumu – esej č. 22

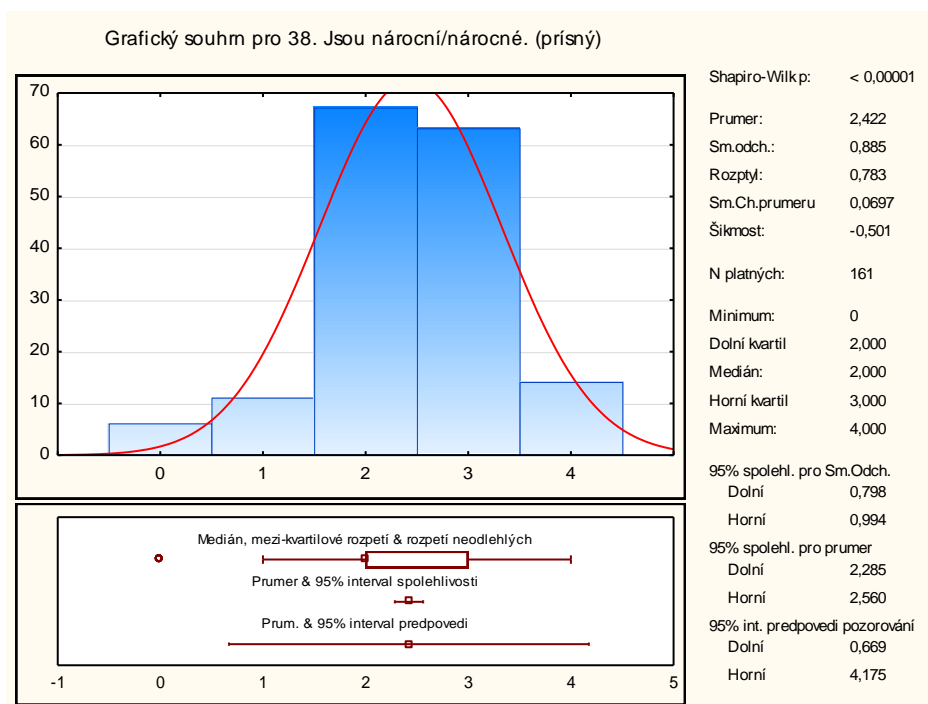
6-11 let		
Učitelka, kterou jsem měl nejraději na 1. stupni ZŠ, je také <u>jediná</u> , kterou jsem měl první 5 let.	jediná učitelka	okolnosti

Mám dobrou vzpomínku, možná protože <u>mě měla moc ráda</u> . Nepamatuji si ji moc dobře, byla	individuální přístup	vztahy mezi učitelem a žáky
<u>mateřská ale také přísná</u> , byla schopna nechat si líbit, <u>měla ráda své studenty</u> . Myslím, že byla	máma přísná	interakční styl vztahy mezi učitelem a žáky
schopna je <u>dobře připravit na další roky</u> , protože jsem potom <u>neměl žádné mezery či nedostatky</u> ze ZŠ.	dobré výsledky	odbornost didaktické kompetence
11-15		
Na 2. stupni, která u nás trvá pouze 3 roky, jsem měl nejraději učitelku matematiky. Hlavním		
důvodem byl asi fakt, že mě <u>matematika hodně bavila</u> , <u>patřil jsem mezi nejlepší žáky školy</u> , a	žák, zájem o předmět nejlepší žák	žákův zájem
<u>učitelka mě měla moc ráda</u> . Objektivně musím ale přiznat, že naše nejlepší učitelka byla učitelka	učitelka měla ráda jeho	vztahy mezi učitelem a žákem
italštiny, dějepisu a zeměpisu. <u>Brala vážně svou práci</u> , <u>byla přísná a spravedlivá</u> , měla moc ráda své	přísná a spravedlivá	interakční styl
studenty. Málokdy <u>se usmívala, ale když to dělala, byla to velká cena pro studenta</u> . <u>Dobře znala svou látku</u> , pro ni mělo každé slovo svůj důstojnost, <u>milovala jazyk</u> .	učitelka se neusmívá, když ano, tak je to odměna odbornost, zaujetí	sociální kompetence proximita? odbornost a zaujetí pro předmět
15-18		
Na gymnáziu, které u nás trvá 5 let, <u>rád si vzpomínám na učitele angličtiny</u> , kterého jsem měl první	vzpomínky	vztahy mezi učitelem a žákem
dva roky. Byl italský komunista, a já jsem <u>měl úplně jiné</u>	jiné názory,	vnější faktory

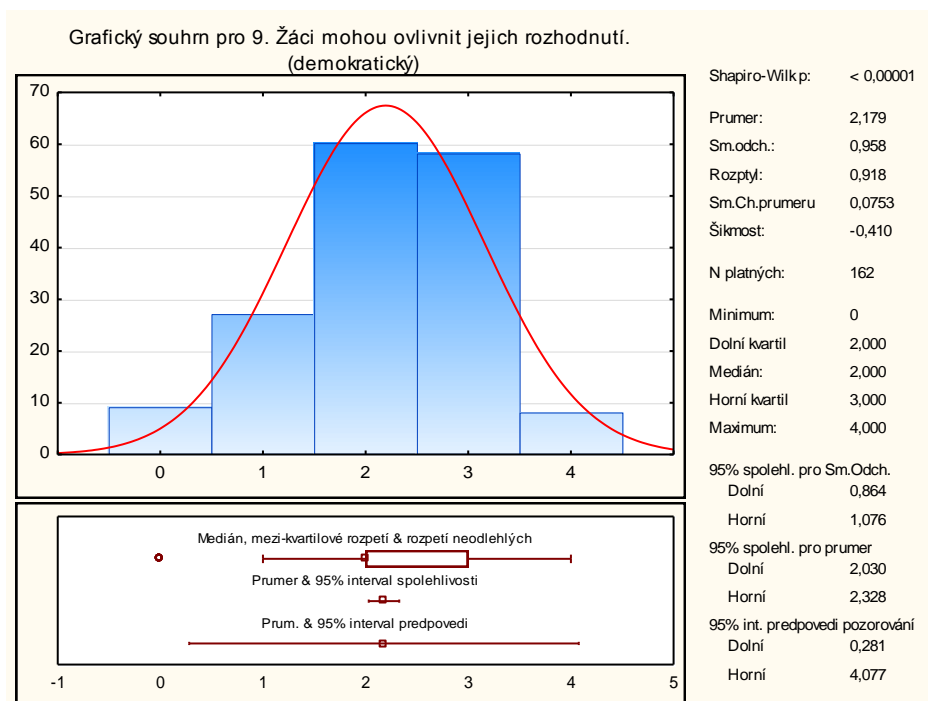




**Příloha č. 16 – Grafické vyjádření četnosti odpovědí na položku č. 38 v sektoru přísný (zdroj: software STATISTICA)**



**Příloha č. 17 – Grafické vyjádření odpovědí na položku č. 9 v sektoru demokratický (zdroj: software STATISTICA)**



**Příloha č. 18 – Model budování autority učitele pohledem studentů učitelství vytvořený na základě zakotvené teorie**

