

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Postupy a strategie při posilování autority učitele

Diplomová práce

Autor: Bc. et Bc. Klára Šindelková
Studijní program: N7504 – Učitelství pro střední školy
Studijní obor: NSSKRJ / Učitelství pro střední školy – ruský jazyk a literatura
NZS2EV / Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – etická výchova
Vedoucí práce: doc. PhDr. Pavel Vacek, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor:	Bc. et Bc. Klára Šindelková
Studium:	P16P0592
Studijní program:	N7504 Učitelství pro střední školy
Studijní obor:	Učitelství pro střední školy - ruský jazyk a literatura, Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - etická výchova
Název diplomové práce:	Postupy a strategie při posilování autority učitele.
Název diplomové práce AJ:	The process and strategies of building up teachers authority.

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem práce je prozkoumat názory učitelů a studentů pedagogických oborů na možnosti posilování autority učitele. Teoretická část vychází z analýzy tuzemských i zahraničních zdrojů, zabývajících se problematikou autority a jejího rozvoje. Pozornost je věnována také okolnostem a podmínkám, které autoritu negativně ovlivňují. Výzkumná část práce je postavena na sběru a rozboru výpovědí účastníků výchovně vzdělávacího procesu (jak učitelů, tak studentů). Výzkum se realizuje kombinací kvantitativních (dotazník) a kvalitativních metod (rozhovor). Získané výsledky poslouží jako východisko k formulaci námětů na konstrukci možných postupů při posilování autority pedagogů.

BENDL, S. Školní kázeň *Metody a strategie*. Praha : ISV, 2001. ISBN: 80-85866-80-3. DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. *Učitel. Příprava na profesi*. Praha : Grada Publishing, 2009. ISBN: 978-80-247-2863-6. KUČEROVÁ, S. *Problém vztahu autority, hodnot a ideálů pohledem současné mládeže*. In: VALIŠOVÁ, A. a kol. *Autorita ve výchově: vzestup, pád, nebo pomalý návrat*. Praha : Karolinum, 1999. ISBN: 80-7184-857-3. SPILKOVÁ, V. *Učitelská profese a její současné proměny*. In: KRYKORKOVÁ, H., VÁŇOVÁ, R. a kol. *Učitel v současné škole*. Praha : Karolinum, 2010. ISBN: 978-80-7308-301-4. VALIŠOVÁ, A. *Autorita jako pedagogický problém*. Praha : Karolinum, 1998. ISBN: 80-7184-624-4.

Garantující pracoviště: Katedra pedagogiky a psychologie,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: doc. PhDr. Pavel Vacek, Ph.D.

Oponent: Mgr. Kateřina Juklová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 11.2.2015

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala, pod vedením vedoucího práce, samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové den 30. 5. 2019

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucímu práce doc. PhDr. Pavlu Vackovi, Ph.D. za odborné a svědomité vedení a za cenné připomínky při zpracovávání diplomové práce. Dále děkuji všem respondentům za ochotu při vyplňování dotazníků.

Anotace

ŠINDELKOVÁ, Klára. *Postupy a strategie při posilování autority učitele*. Hradec Králové : Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2019. 89 s. Bakalářská práce.

Cílem práce je prozkoumat názory učitelů a studentů pedagogických oborů na možnosti posilování autority učitele. Teoretická část vychází z analýzy tuzemských i zahraničních zdrojů, zabývajících se problematikou autority a jejího rozvoje. Pozornost je věnována také okolnostem a podmínkám, které autoritu negativně ovlivňují. Výzkumná část práce je postavena na sběru a rozboru výpovědí účastníků výchovně vzdělávacího procesu (jak učitelů, tak studentů). Výzkum se realizuje kombinací kvantitativních (dotazník) a kvalitativních metod (obsahová analýza). Získané výsledky poslouží jako východisko k formulaci námětů na konstrukci možných postupů při posilování autority pedagogů.

Klíčová slova: Autorita, učitel, autorita učitele, posilování autority, kompetence učitele.

Annotation:

ŠINDELKOVÁ, Klára. *Methods and strategies in stamping the authority of a teacher*. Faculty of Education, Hradec Králové University, 2019. 89 p. Bachelor Thesis.

The aim of my thesis is to study the opinions of teachers and students in the branch of education on stamping the teacher's authority. The theoretical part uses the Czech and foreign sources concerning the issue of authority and its progress. I focused also on the factors and conditions that influence the authority in negative way. The research part of the thesis is based on acquisition and analysis of statements of educational process participants (both teachers and students). The research is fulfilled by the combination of quantitative methods (a questionnaire) and qualitative methods (a content analysis). The results gained by the research will serve as the resource to define the subjects for definition of possible procedures of stamping the teacher's authority.

Keywords: Authority, teacher, teaching authority, strengthening authority, teacher competence.

Obsah

1. Úvod	9
2. Klíčové kompetence učitele	11
2.1. Charakteristika pojmu	11
2.2. Základní dělení učitelových kompetencí.....	13
2.3. Příprava učitele na profesi	17
3. Autorita	19
3.1. Autorita učitele	19
3.2. Druhy autority	21
3.3. Postavení autority v současné společnosti	24
4. Faktory ovlivňující autoritu učitele	29
4.1. Osobnost učitele	29
4.2. Zajímavá výuka.....	35
4.2.1. Struktura vyučovací hodiny.....	36
4.3. Prestiž učitelské profese a její vliv na autoritu učitele.....	39
4.4. Etický kodex pedagogické profese	41
5. Výzkumná část	43
5.1. Cíle výzkumu	43
5.2. Použitá metoda	44
5.3. Charakteristika výzkumného souboru	45
5.4. Výsledky a jejich analýza	46
5.4.1. Který druh autority je pro učitelkou profesi nejdůležitější? (zakroužkujte jednu a více možností). Odůvodněte svoji odpověď.....	46
5.4.2. Které vlastnosti a dovednosti by, podle Vás, měl mít učitel, aby se mu podařilo co nejvíce posílit svoji autoritu?	51
5.4.3. Konkrétní příklady posilování autority pedagogů podle zkušeností respondentů. Počet učitelů s pevnou autoritou, které respondenti za dobu působení ve škole potkali.	54
5.4.4. Konkrétní příklady chování a jednání, které autoritu pedagogů oslabuje podle zkušeností respondentů. Počet učitelů s oslabenou autoritou, které respondenti za dobu působení ve škole potkali.	61
5.4.5. Jaká je, podle Vás, prestiž učitele v současné společnosti.....	67
5.4.6. Byl by pro posílení autority učitele důležitý etický kodex pedagogické profese? 69	

5.5.	Porovnání výsledků s výzkumy druhých autorů.....	70
5.6.	Shrnutí získaných poznatků.....	73
6.	Závěr.....	75
7.	Seznam literatury	77
8.	Seznam příloh.....	80
8.1.	Příloha A: Dotazník k diplomové práci (žáci).....	I
8.2.	Příloha B: Dotazník k diplomové práci (studenti).....	IV
8.3.	Příloha C: Dotazník k diplomové práci (učitelé)	VII

1. Úvod

Autorita učitele je v dnešní době často diskutovaným tématem. Jako začínající pedagog se snažím svoji autoritu co nejvíce a nejlépe posílit. Právě z toho důvodu jsem si zvolila téma diplomové práce s názvem Postupy a strategie při posilování autority učitele. Předpokládám, že poznatky jak z teoretické, tak praktické části práce pro mne budou přínosné a napomohou mi k dalšímu sebezdokonalování na pozici učitele.

Teoretická část diplomové práce je zaměřena na souhrn kompetencí učitele, jejichž dosažení má kladný vliv na vývoj autority pedagoga. Charakterizujeme si samotný pojem autority, její druhy a význam ve výchovně vzdělávacím procesu. Nedílnou součástí práce bude výčet vlastností, dovedností a jednání učitele, které ovlivňují jeho autoritu jak pozitivně, tak i negativně. Podrobněji se bude věnovat osobnosti učitele a struktuře vyučovací hodiny, které jsou na cestě za posílením autority směrodatné. Na základě dostupných zdrojů se pokusíme zjistit, jaká je prestiž učitelské profese z pohledu společnosti. Dále nás bude zajímat pohled respondentů na případnou existenci etického kodexu pro učitele.

Na teoretickou část navazuje část výzkumná. Analyzujeme názory tří skupin respondentů – žáků základních škol, studentů pedagogických oborů a učitelů. Na základě jejich výpovědí sestavíme profil učitele, který má upevněnou autoritu. Předpokládáme, že výsledky budou podobné datům, která jsme získali v rámci bakalářské práce, kde jsme zkoumali morální autoritu učitelů. Případné odlišnosti budou způsobeny volbou jiných základních škol. Zaměříme se však i na negativní charakteristiky pedagogů, které, podle respondentů, oslabují autoritu pedagoga. Důraz je kladen hlavně na konkrétní příklady chování učitelů, se kterými respondenti během svého studia nebo působení ve škole setkali.

Úkolem práce je zjistit, jaká je prestiž učitelské profese. Předpokládáme, že nejskeptičtější skupinou budou žáci, kteří považují učitelskou profesi za nepotřebnou a školní docházku celkově nevidí příliš pozitivně. Dále se domníváme, že vysokou

prestiž budou v profesi vidět studenti pedagogických oborů, kteří chtějí pracovat ve školství.

Etický kodex je dalším faktorem, existence kterého by podle nás kladně ovlivnila autoritu pedagogů v současné škole. Předpokládáme, že i studenti a učitelé jej budou považovat za důležitý. V případě žáků by mohlo dojít k neznalosti pojmu a s tím spojenou neochotou zodpovězení otázky.

Při analyzování výzkumu k bakalářské práci se ukázalo, že někteří žáci, a dokonce i studenti, nevědí, co si mají představit pod pojmem morální autorita. Očekáváme, že bychom se s tímto problémem mohli setkat i v případě diplomové práce.

Téma autority a prestiže učitelské profese je v českém školství často diskutovaným problémem. Doufáme, že za pomoci výzkumu rozšíříme poznatky k danému tématu o užitečné a zajímavé informace, které budou přínosem stávajícím i budoucím pedagogům na cestě za posílením a udržením autority v jejich profesi.

2. Klíčové kompetence učitele

Učitel, který chce být pro svoje žáky autoritou, by si měl osvojit kompetence, které jsou pro jeho práci nezbytné. Díky nim si svoji stávající autoritu udrží a nadále ji může budovat a posilovat. V následující kapitole kompetence popíšeme a určíme, jaký mají vliv na posilování autority učitele.

2.1. Charakteristika pojmu

Autorita učitele a to, jak se na něj dívají žáci, je ovlivněna tím, jak se v hodinách chová a co dělá. Za hlavní klíč k posuzování autority učitele považujeme klíčové kompetence, a to, jak je pedagog ovládá. Pokud má učitel všechny kompetence, které se od něj očekávají, pak by se dalo mluvit o určité formě ideálního učitele, pokud takový vůbec existuje.

Pedagogický slovník rozlišuje dva základní pojmy, kterými jsou klíčové kompetence nebo také dovednosti obecně a konkrétní kompetence učitele. Klíčové kompetence můžeme charakterizovat jako „*soubor požadavků na vzdělávání, zahrnující podstatné vědomosti, dovednosti a schopnosti univerzálně použitelné v běžných pracovních a životních situacích*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 99). Jak je z definice patrné, kompetence se mohou vztahovat ke každému jedinci ve společnosti, ať už je to dítě, žák, učitel či vykonavatel jiné profese. Mezi základní kompetence v životě člověka patří například schopnost komunikace nebo schopnost řešit problémové situace. Kompetence jsou často ovlivněny společností a jejím vývojem, to znamená, že v dnešním multikulturním světě je jednou z kompetencí schopnost komunikace v cizím jazyce, většinou v anglickém. Může se jednat také o vliv technologií, které se velmi rozrůstají, zdokonalují a mají vliv na téměř každého člověka ve společnosti, v takovém případě můžeme hovořit o schopnosti práce s technologiemi nebo informacemi, které jsme díky nim získali (Průcha, Walterová, Mareš, 2001). Dnešní žáci berou technologie a média jako nedílnou součást života. Pokud je tedy dokáže učitel ve svých hodinách efektivně a přiměřeně využít, může tak posílit svoji autoritu.

Kompetence učitele se již týkají konkrétní profese, jedná se tedy o „*soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně*

vykonávat své povolání“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 103). Existuje několik vymezení daného pojmu. Nejčastěji mezi učitelovy kompetence řadíme osobnostní a profesní dovednosti, které by měly být na určité úrovni (Průcha, Walterová, Mareš, 2001). Průcha ve své knize uvádí, že z definice kompetencí vyplývá, že jsou dány z části jak učením, tak genetickými dispozicemi daného jedince, jako tomu je například u sportu. Naopak podle jiných autorů, kteří se zabývali danou problematikou, jsou kompetence pedagogické profese dány pouze vzděláním v rámci přípravy na profesi (Průcha, 2002).

Vašutová chápe pojem jako označení pro kvality učitele, jejichž rozsah pokrývá celý výkon učitelské profese a učitel je schopen na nich pracovat a rozvíjet je. Autorka mezi základní kompetence řadí znalosti, dovednosti, postoje a zkušenosti, které si učitel osvojuje nejprve na vysoké škole, kde je na profesi připravován. Další, velká část kompetencí, je následně osvojena nebo rozvíjena v samotné učitelské praxi (Vašutová, 2001). S profesními kompetencemi je spojen tzv. profesní standart, *„který definuje nezbytné (klíčové) kompetence vyjadřující způsobilost učitele (pedagogického pracovníka) k výkonu profese v příslušné kategorii“* (Vašutová, 2001, s. 30 – 31).

O pedagogických dovednostech hovoří Kyriacou, který je považuje za činnosti, které logicky souvisejí a podporují správné učení žáka a jeho výchovu. Nejdůležitější je učitelovo rozhodování, jak při přípravě na výuku, tak během ní i po ní. V přípravě na vyučovací celek si rozvrhujeme jednotlivé činnosti tak, aby hodina měla dobrou návaznost, spád a aby splnila všechny cíle, které si stanovíme. V samotné praxi se však objevuje mnoho prvků, které naše prvotní plány mohou narušit, a tak je učitel nucen přizpůsobovat svoji přípravu těmto okolnostem. Nedílnou součástí učitelova profilu jsou vědomosti z oboru, kterému se věnuje a vyučuje jej. Poslední, ale neméně důležitou dovedností je činnost nebo také akce, což je učitelovo chování, to, jak se projevuje navenek, komunikuje s žáky a zvládá situaci ve třídě (Kyriacou, 1996). Z výše zmíněného vyplývá, že by měl pedagog připravit takovou hodinu, která studenty a žáky zaujme a přivede je ke kvalitní práci v hodině. Díky tomu se může rozvíjet učitelova autorita. Velký vliv má schopnost improvizace ve výuce. Pokud učitel dokáže reagovat na okolní vlivy, které narušují

jeho prvotní plán, žáci to ocení a začnou brát učitele jako profesionála, který je ve své práci opravdu dobrý.

S kompetencemi učitele jsou propojeny také kompetence žáka. Rozdíl je v tom, že učitel by měl svoje kompetence již mít, když nastoupí do profese, a dále na nich pracovat. Naopak žák si dané kompetence teprve osvojuje a s pomocí vzdělávání a výchovy by k nim měl dojít a interiorizovat si je. Jedná se o dovednosti, které přesahují rámec školy a žák je tak uplatňuje v každodenním životě. Mezi základní kompetence žáka patří specifické kompetence, které jsou závislé na jeho oboru a předmětu studia. Dále se jedná o průřezové kompetence, které jsou pro žáka a jeho pohyb ve společnosti velmi důležité, stejně jako kompetence komunikativní a sociální. Je důležité, aby měl tyto kompetence osvojené sám učitel, aby mohl vést žáky k jejich získání (Průcha, Walterová, Mareš, 2001).

2.2. Základní dělení učitelových kompetencí

Existuje několik pojetí kompetencí učitele i jejich dělení. Každý autor považuje za důležité něco jiného. Vašutová se zaměřuje na kompetence, které by měly spadat do profesního standardu učitele. Jedná se o kompetenci oborově předmětovou, která se vyznačuje znalostmi z daného oboru učitelova působení a ovládnutím předmětu, který vyučuje. Schopnost předat informace žákům tzv. „umět učit“ je náplní kompetence didaktické a psychodidaktické. Sem můžeme rovněž zařadit individuální přístup k žákům a dovednost pracovat s nimi v různých situacích. Učitel, který ovládá procesy a podmínky výchovy, umí si uspořádat hodinu a udělat kvalitní přípravu, má kompetenci obecně didaktickou. Každý učitel se za dobu svého působení na školách setká s problémovými žáky a s žáky, kteří potřebují pomoc, měl by tedy mít kompetenci diagnostickou a intervenční, aby dokázal řešit problémy žáků, pomáhat jim a radit. Základní jednotkou úspěšného vztahu k žákům je kompetence sociální, psychosociální a komunikativní, která pomáhá přiblížit se k žákovi a získat si jej na svoji stranu. Důležitá je kompetence manažerská a normativní, která zahrnuje administrativní agendu, ale také organizaci různých projektů. Posledním bodem je kompetence profesně a osobnostně kultivující. Dále by měl mít učitel základní předpoklady, kterými jsou psychická odolnost a fyzická zdatnost, dobrý aktuální zdravotní stav a mravní bezúhonnost (Průcha, 2002).

Základní způsobilosti učitele popisuje Pařízek, který je dělí do pěti základních skupin. Jedná se o odbornou způsobilost, kterou jedinec získává na základě pedagogické, psychologické a didaktické přípravy. Dále je důležitá výkonová způsobilost, která je spjata se zvládním pracovního vypětí a je podmíněna fyzickou a neuropsychickou schopností, ale také psychohygienou a sebereflexí. Na ni přímo navazuje způsobilost osobnostní, která se vyznačuje zralostí osobnosti, charakterovými a volnými vlastnosti, které by měl učitel mít. Pokud se učitel ztotožní se svojí rolí a je naplňován jejím vykonáváním, mluvíme o způsobilosti motivační (Pařízek, 1988).

Na pedagogické znalosti a dovednosti, se blíže zaměřují Dytrtová s Krhutovou. Jak jsme si již uvedli, znalosti z daného oboru jsou základní platformou učitelova profesního standardu. Jedná se o teoretické znalosti, naopak pedagogické dovednosti bychom mohli charakterizovat jako činnost učitele, která je zaměřená na řešení situací spojených se školou a vyučováním (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Nejdříve se zaměříme na profesní znalosti. Jsou zde zahrnuty nejen znalosti daného oboru a předmětu, který učitel vyučuje, patří sem také znalosti obecné didaktiky, která zahrnuje například metody výuky, přípravu na výuku a s tím spojenou strukturu vyučovacího celku a schopnost řízení práce žáků. Další složkou je znalost kurikula. Každý učitel by měl mít znalosti kontextu. Může se jednat o kontext historický, kulturní, společenský, je ale také důležité, aby znal podmínky vzdělávání v daném státě, práva žáků apod. Nedílnou součástí osobnosti učitele a jeho vzdělání je znalost sebe sama, schopnost sebereflexe a konstruktivní kritiky k sobě samému. Musí se orientovat ve vlastních hodnotách a znát svoje slabé a silné stránky (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Vedle pedagogických znalostí jsou důležité pedagogické dovednosti, které jsou postavené na znalostech a znalosti se zde aplikují. Jedná se o „*účelnou a cílenou činnost učitele, zaměřenou na řešení pedagogických situací. Pedagogické dovednosti jsou základem profesní identity učitele*“ (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 45). Jejich nabývání a schopnost aplikace je dlouhodobým procesem, který začíná v době, kdy se jedinec rozhodne pro učitelskou profesi. Pedagogické dovednosti mohou vznikat na základě „dědičných“ dispozic, například, když byl někdo v rodině učitelem.

Většinou je jejich vznik ale ovlivněn kladným vztahem k pedagogické profesi a dětem (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Podrobně učitelské dovednosti popsal Kyriacou, který je rozdělil do několika základních kategorií. První je plánování a příprava vyučovací jednotky. Při přípravě na hodinu bychom si jako učitelé měli uvědomit, jaké jsou cíle hodiny a naše záměry, co by si naši žáci měli z hodiny odnést. Tomu by měly odpovídat zvolené metody, které přispějí k plynulosti vyučovací hodiny a povedou k zaujetí žáků. Před každou hodinou je důležité zamyslet se nad žáky samotnými, nad tím, co je baví, co pro ně bude přínosné. Vyučovací metody a témata hodin je dobré volit podle potřeb žáků, tak abychom zaujali co největší počet našich svěřenců. Vyučovací jednotka by měla navazovat na předchozí a být ukončena tak, aby navazovala i na budoucí vyučovací hodinu (Kyriacou, 1996).

Následně přichází realizace hodiny, která bude kvalitní do té míry, do jaké jsme si ji připravili. Nesmíme však zapomínat, že se mohou objevit různé faktory, ať už vnitřní nebo vnější, které budou mít na průběh hodiny vliv, takže již v přípravě bychom nad nimi měli přemýšlet a být na ně do určité míry připraveni. Při hodině by měl učitel působit přesvědčivě a mělo by být vidět, že jej samotného daná látka baví, žáci to většinou vycítí a začnou jevit zájem o probíranou problematiku. Při výkladu by měl učitel brát ohled na každého žáka a na to, zda došlo k porozumění. Důležitá je interakce mezi učitelem a žákem, která podporuje udržení pozornosti žáků, stejně jako střídání učebních činností. Pomůcky by měly být používány vhodně a úkoly zadávány přiměřeně schopnostem žáků (Kyriacou, 1996).

S realizací vyučovací hodiny je úzce spojeno její řízení, které by mělo vést k hladkému průběhu hodiny a zaujetí žáků nejrůznějšími aktivitami a zajímavostmi, které jsou spojeny s tématem. Přechody mezi činnostmi je třeba dát do návaznosti a jejich přechod by měl být plynulý. Učitel může modifikovat svoje plány podle klimatu třídy, chuti žáků do práce, okolnostem, které se objeví, tak aby bylo vzdělávací i výchovné působení na žáky co nejoptimálnější (Kyriacou, 1996). V případě plánování hodiny uvedeme princip rozvržení výuky etické výchovy. Hodina je rozdělena do čtyř základních částí, které na sebe navazují a motivují žáka po celou dobu vyučovacího celku. První částí je senzibilizace, nebo také motivace. V této fázi chceme žáka zaujmout a „vtáhnout“ jej do tématu. Následuje fáze

hodnotové reflexe, ve které by měl žák pochopit teoretická a empirická východiska tématu. Třetí část je velmi důležitá, jelikož při ní žák problematiku vyzkouší a procvičí, jedná se o nácvik ve třídě. Většinou můžeme zvolit například aktivitu, jelikož s její pomocí dojde k lepšímu a dřívějšímu zapamatování probírané látky. Konečnou fází hodiny by měla být reálná zkušenost. Ukáže žákům, kde v reálném životě aplikovat znalosti a dovednosti, které v průběhu hodiny získali, což jim ukáže, že to, co se učí, není zbytečné (Švarcová, Dobiáš, 2013). Pokud všechny kroky splníme, je velká pravděpodobnost, že žáky budou naše hodiny bavit, budou jim dávat smysl a odnesou si z nich hodně potřebných poznatků, což povede k úctě k učiteli a zároveň tak bude posilována jeho autorita. Stejně tak bude kladně ovlivněno klima třídy.

Jak bude probíhat naše hodina, kterou jsme si naplánovali, je určováno, mimo jiné, právě klimatem třídy. Nastolení příznivého klimatu ve třídě je další dovedností, kterou by měl učitel mít. Jeho úkolem je vybudovat si ve třídě pořádek a respekt ze strany žáků. Pro jejich získání by měl používat hlavně přirozenou autoritu, která upevní vztahy mezi učitelem a žákem. Na náladu žáků má vliv i zpětná vazba, která dává žákovi směr v jeho učení, učitel by tak měl umět pochválit, ale také vznést konstruktivní kritiku a navrhnout případné řešení problému (Kyriacou, 1996).

Od příznivého klimatu třídy se odvíjí kázeň žáků. Jednou z dovedností učitele je kázeň nastolit. Opět nejlépe s pomocí přirozené autority a pozitivního vztahu k žákům. Na ukázněnost má vliv stanovení jasných hranic a pravidel chování žáků a vhodné kroky v případě jejich porušování. Učitel by měl umět řešit problémové a konfliktní situace (Kyriacou, 1996).

Jasně a spravedlivé hodnocení prospěchu žáků je jednou z nejdůležitějších dovedností učitele vůbec. Žákům velmi záleží na spravedlnosti a velmi se ohrazují proti nespravedlnosti, nadržování či dávání přednosti jednomu žákovi před druhým. Ukazují to některé výzkumy jako například výzkum neetického chování učitele. Zde žáci považují nespravedlnost za nejhorší učitelovu vlastnost (Vacek, 2011). Jiný výzkum byl zaměřen naopak na etické chování učitele a učitele jako morální autoritu, kde byla spravedlnost kladena na první místa a byla považována za velmi důležitou vlastnost učitelů (Šindelková, 2016). Učitel by měl nastolit jasná pravidla hodnocení a ty v průběhu roku neměnit. Měl by brát ohled na individualitu žáků, na jejich

možnosti a schopnosti a tomu přizpůsobit individuální hodnocení každého z nich. V takovém případě je však důležité žáky velmi dobře znát, aby naší snahy individuálního hodnocení nezačali zneužívat (Kyriacou, 1996).

Poslední dovednost se týká učitele samotného a jeho práce. Jedná se o reflexi a sebehodnocení (evaluaci) jeho práce. Učitel hodnotí každou hodinu a k hodnocení používá širokou škálu metod. Cílem hodnocení výuky by mělo být její přizpůsobení pro optimální výsledky ve třídě. Učitel by měl být schopen rozpoznat, co se mu v dané hodině povedlo a bylo efektivní, ale zároveň by měl umět užít konstruktivní sebehodnocení a říct si, co by mohl udělat lépe a jak (Kyriacou, 1996).

2.3. Příprava učitele na profesi

Utváření klíčových kompetencí učitele začíná, když se člověk pro tuto profesi rozhodne. Největší vliv na osvojování si dovedností a znalostí spojené s učitelskou praxí přichází v době studia na pedagogické fakultě, která je zaměřena přímo na rozvíjení klíčových kompetencí studenta pedagogických oborů. Na mechanismy vývoje budoucího učitele se zaměřila Juklová, která na proces vzdělávání učitelů nahlíží z pohledu několika teorií a definuje jej jako „*relativně pasivní děj, v jehož rámci skupina vyvíjí tlak na nové členy za účelem přizpůsobení jejich postojů a chování*“ (Juklová, 2013).

Autorka zdůrazňuje, že vzhledem k aktuálnímu dění, které je spojené se vzděláváním učitelů, je potřeba změny či inovace. Na nedostatky ve vzdělávacím procesu na pedagogických fakultách si stěžují samotní studenti, jejich učitelé i autoři výzkumů z prostředí škol. Nejčastěji se jedná o problémy spojené s nedokonalým výběrem uchazečů a následných studentů učitelství. Při přijímacích řízeních je kladen důraz hlavně na jejich znalosti a vědomosti, ale není zkoumáno, jaký mají vztah k profesi nebo jaká je jejich pedagogická talentovanost, schopnost asertivity a empatie nebo hodnotová orientace. S nabýváním vědomostí, které mnohdy nejsou spojeny s didaktickou stránkou profese, se setkáváme i při samotném studiu na pedagogických fakultách, kde je zdůrazňována spíše teoretická stránka věci, než její praktická aplikace. Nemalým problémem je nedostatek praxí na vysokých školách. Studenti pedagogiky se dostávají do reálné praxe téměř až ve čtvrtém ročníku jejich studia, a navíc sem jdou s nedostatečnou didaktickou vybaveností. Na mnoha

vysokých školách nejsou studenti učitelství připravováni na možné problémové situace, které mohou v terénu nastat, tím pádem ani nevědí, jak je efektivně řešit (Juklová, 2013).

Odhlédneme ale od problémů, jejichž řešení je věc dlouhodobých změn v systému vzdělávání budoucích učitelů, a charakterizujme konkrétní přípravné vzdělávání učitelů. Průcha uvádí dva základní modely přípravy učitelů na pedagogickou praxi – souběžný a následný. V různých zemích se používají různé modely, popřípadě se mohou vyskytnout v kombinaci jeden s druhým. „*V souběžném modelu budoucí učitelé studují paralelně jak předměty všeobecného základu a vybrané aprobační předměty, tak pedagogické, didaktické, psychologické disciplíny a v průběhu tohoto studia absolvují také praktický výcvik ve školách*“ (Průcha, 2002, s. 98). Model je typický například pro Českou republiku, ale i pro jiné země Evropské unie. Model následný je charakteristický tím, že studenti se zaměřují nejprve na studium oboru, kterému se chtějí věnovat a až poté jsou připravováni na pedagogickou práci (Průcha, 2002).

Proces naplňování profesní identity při studiu pedagogických oborů popisuje Dytrtová s Krhutovou. Dosahování zmíněné identity probíhá jak vědomě, tak nevědomě a celý proces je plynulý, postupný a dlouhodobý. „*Předpokladem jejího naplnění je poznávání sebe sama (kdo jsem) a identifikace, porovnání se s tím, kým chci být*“ (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 13). V první etapě studia jsou studenti a jejich pohledy na profesi pedagoga ovlivněni svojí bývalou pozicí žáků a studentů. Tomuto stavu se říká prekoncepce pojetí výuky a je třeba s ní pracovat v průběhu dalšího studia učitelství. Konstrukce individuálního pojetí výuky – druhá fáze – nastává při prvních kontaktech s oblastí pedagogiky, psychologie a etiky. V poslední fázi se formuje uvědomovaná koncepce pojetí výuky, kde se již objevují zkušenosti z výuky a reflexe vlastní práce v průběhu praxí (Dytrtová, Krhutová, 2009).

3. Autorita

Jedním z nejdůležitějších předpokladů práce dobrého učitele je jeho autorita. Abychom se mohli věnovat jejímu posilování, je třeba nejdříve si pojem charakterizovat, říci si něco o rozmanitosti autority, a také o tom, jak ji chápou jednotliví účastníci výchovně-vzdělávacího procesu. Zde budeme vycházet z poznatků, které vyplynuly z našeho předchozího výzkumu, který byl součástí bakalářské práce. Důležitou součástí kapitoly bude současné postavení autority ve školském systému.

3.1. Autorita učitele

Autorita bývá chápána různě a sama má několik podob. Pedagogický slovník ji charakterizuje jako „*legitimní moc, která je uplatňována v souladu s hodnotami těch, kdo jsou ovládáni, jim přijatelnou formou, která si získala jejich souhlas*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 23).

Trochu konkrétněji se na autoritu dívá Bendl, který ji chápe jako nástroj sloužící k nastolení kázně ve třídě. Charakterizuje i jednotlivé nositele autority vůči žákům a celkově dětem. Mezi ně patří například konkrétní osoba, jako je rodič či učitel, může se však jednat i o autoritu neosobní, kterou může představovat například bůh, d'ábel nebo mravy a zvyky (Bendl, 1998).

Z hlediska státu a politiky definuje Weber autoritu do tří základních legitimních mocí. První je racionálního charakteru a jedná se o tzv. legální moc, následuje tradiční charakter, což je autorita postavená na tradici a jejím nositeli. Třetím bodem je legitimní moc charismatického charakteru, jejím nositelem je určitá osoba, které lidé věří díky její svátosti nebo hrdinnosti (Weber, 1990).

Vraťme se ale k autoritě ve školním a výchovném prostředí, která je pro naši práci klíčová. Této problematice se věnovala Vališová, která autoritu považuje za stále přítomnou, ale málo reflektovanou z hlediska pojmosloví. Mnoho jedinců nemá o autoritě správné představy a „*začne-li se o autoritě některého učitele ve škole hovořit, je to spíše příznak toho, že ji ztratil, a jde tedy o věc minulosti. Přesto si každý něco pod autoritou představí, ale jak to u nejednoznačně definovaných pojmů bývá, vymezujeme ji odlišně*“ (Vališová, 1998, s. 7). Autorka se na autoritu dívá jako

na součást výchovy, tedy jako na fenomén, díky kterému si učitel ve třídě získá pořádek, udrží pozornost žáků, předejde nekázní a navodí spolupracující atmosféru ve třídě. Pro učitele je důležitá jeho formální pozice, která mu dává určitou pravomoc, kterou by měl využívat ve prospěch svých žáků, nikoli ji zneužívat. S tím souvisí také sociální role učitele, která je však v dnešní společnosti zlehčována, a laická veřejnost jí spíše pohrdá, než aby ji respektovala, což se samozřejmě přenáší do názorů samotných žáků na učitele. Velkou roli při působení na žáky hraje schopnost učitele vcítit se do žáka jako do individuální bytosti a zacházet s ním podle jeho specifických potřeb. Jestli je to v dnešní době možné? Možná na prvním stupni základní školy, kde je učitel s žáky celý vyučovací čas a má tak možnost je opravdu poznat (Vališová, 1998).

Na autoritu se může dívat každý jinak. Rozdíl v jejím chápání je dán například úzkou hranicí mezi autoritou a mocí. Autorita by měla přinášet úctu a respekt k jejímu nositeli. Někdy je však nahrazuje strach, který naprosto změní postoj k autoritě daného jedince (Vališová, Šubrt, 2004).

Rozdíly v pohledu na autoritu jsme zaznamenali také v naší bakalářské práci, kde jsme se ptali žáků základních škol, studentů vysokých škol a učitelů, jak si představují autoritu, co podle nich znamená, popřípadě jaké chování obsahuje. Odpovědi se odvíjely od zkušeností, ať už praktických či teoretických. Žáci ze základní školy ve Středočeském kraji si autoritu představovali spíše jako uplatňování moci v podobě trestů, křičení na žáky a nepřiměřené přísnosti ze strany jejich učitelů. Jasně tak zaměnili pojem autorita s pojmem moc. Ke zmíněným učitelům pak necítili respekt ani úctu, ale poslouchali je, protože z nich měli strach (Šindelková, 2016).

Žáci v Jihomoravském kraji si pojem vyložili většinou správně a jako příklad uváděli učitele, ke kterým cítili respekt, vážili si jich a rádi na ně vzpomínají. Vždy je podle nich lepší učitel, který si umí sjednat pořádek, ale ne takovým způsobem, aby z něj žáci měli strach a báli se chodit na jeho hodiny. Naopak učitel, který má v hodinách hluk a převládá zde nekázeň a vyrušování, pro ně nebyl ve většině případů atraktivní. V závěru výzkumu jsme se rozhodli sestavit profil učitele, který je podle žáků autoritou a tedy i dobrým učitelem. Jedná se o jedince, který dokáže spravedlivě hodnotit, učivo nejen probírá a diktuje, ale také vysvětluje, dokud tematiku nepochopí všichni žáci. Měl by psychicky podporovat žáky, udržovat

vlastní důstojnost a neměnit stanovená pravidla. Nálada takového učitele by měla být co nejméně, aby žáci věděli, co od něj mají očekávat a nemuseli se bát náhlých a nenadálých změn v jeho chování (Šindelková, 2016).

Téměř všichni studenti vysokých škol i učitelé, měli jasnou představu o autoritě učitele, o jeho schopnostech a vlastnostech, které by ho měli charakterizovat. Profil takového učitele byl u obou skupin velmi podobný. Opět by měl spravedlivě hodnotit, zajímat se o žáky a jejich individuální potřeby, brát ohled na jejich názory, které jsou spojeny s jejich individualitou a svědomitě řešit problémy spojené s výchovně-vzdělávacím procesem jeho svěřenců. Důležitou součástí pedagogovy práce je také schopnost předat učivo tak, aby jej všichni pochopili a dokázali prakticky aplikovat do reálného života (Šindelková, 2016).

Jak se na autoritu, konkrétně tu svoji, dívají učitelé, zjišťoval Dobal. Obecně měli o autoritě a jejím významu dobré představy, ale nad svojí konkrétní autoritou, její podobou a uplatňováním se nikdy nepozastavovali a nehodnotili ji. V konečném výsledku chápou učitelé svoji autoritu jako sociální vztah, tedy působení na své okolí prostřednictvím své osobnosti a osobnostních charakteristik (Dobal in Vališová, 1999).

3.2. Druhy autority

S představou o autoritě jsou spojeny její druhy, které ji charakterizují hlouběji a podrobněji. Jedno členění můžeme najít v Pedagogickém a psychologickém slovníku, kde se uvádí autorita formální, neformální či přirozená a autorita vynucená. Autorita formální se odvíjí od našeho sociálního postavení ve společnosti a prestiže daného postavení nebo povolání. „*Jedná se o určitý základ autority ve škole, která se postupně musí přetvořit v autoritu neformální, přirozenou, má-li mít ve výchově smysl*“ (Křováčková, Skutil a kol., 2014, s. 11).

Zde se dostáváme k dalšímu druhu, autoritě neformální, přirozené. Přirozenou autoritu si snáze vybudujeme díky formální autoritě, ale také díky naší osobnosti a jednání s ostatními lidmi. Lidé se silnou osobností, vysokou schopností empatie či šikovností pro danou práci budou mít s budováním této autority menší práci než lidé s nízkým sebevědomím. Doba pro získání přirozené autority může být různě dlouhá,

v některých případech i několik měsíců, může se však také stát, že někteří si ji nezískají nikdy. Autoři ale zdůrazňují, že je třeba rozeznávat mezi autoritou a oblíbeností, jelikož se jedná o rozdílné věci, kde oblíbený pedagog nemusí být zároveň autoritou. Aby si učitel získal či posílil přirozenou autoritu, měl by být způsobilý ve svém oboru. To znamená, že by měl mít znalosti z oblasti, kterou učí, měl by jí rozumět a dále se v ní vzdělávat. Předání znalostí svým žákům je druhou nedílnou součástí na cestě k získání autority. Učitel by měl vědět, jak učit, jaké postupy a metody jsou nejlepší pro jeho předmět, ale také pro danou třídu. S tím je spojena třetí oblast, kterou je vztah k žákům. Dalšími body při získávání přirozené autority je například vztah k vlastnímu předmětu. Pokud bude učitel rád učit témata naplňující jeho předmět, žáci to poznají a díky tomu i jim bude probíraná látka bližší. Osobní vlastnosti učitele, jeho všeobecné vzdělání, veřejné působení, vystupování vzhled a způsob vyjadřování, to vše má vliv na učitelovu autoritu a na vztahy ve třídě i ve škole (Křováčková, Skutil a kol., 2014).

Pokud se jedinci nepodaří získat přirozenou autoritu a nefunguje ani autorita formální, může dojít k vynucování autority, v konečném stádiu k autoritě vynucené. V takovém případě můžeme mluvit o překročení již zmiňované tenké hranice mezi autoritou a mocí, respektem a strachem. Vynucená autorita se vyznačuje agresí ze strany jejího nositele a strachem či odporem ze strany jejího příjemce. Ve školním prostředí se může jednat o časté zákazy, zvyšování hlasu, nečekané postihy či dokonce výhrůžky. Dopad takového jednání nemá na žáky kladný vliv, učitel tak nedocílí pozitivního vztahu k výuce svého předmětu, ale právě naopak u žáka vybuduje odpor k předmětu a strach z jeho osoby (Křováčková, Skutil a kol., 2014).

Podrobnější rozdělení uvádí Vališová, která vymezuje autoritu skutečnou a zdánlivou, přirozenou a získanou, osobní, poziční a funkční, formální a neformální, statutární, charismatickou, odbornou a morální. Pokusíme si je přiblížit a charakterizovat blíže. Autoritu skutečnou a její protivnici autoritu zdánlivou můžeme přirovnat k autoritě přirozené a vynucené, které jsme si popsali výše. Skutečná autorita vede k respektu ze strany podřízených, který je však vybudován na vzájemné úctě a soudržnosti, nikoli na strachu. Naopak autorita zdánlivá vede k projevům nedůvěry, neochotě pracovat a spolupracovat a její nositel je respektován jen na oko (Vališová, Šubrt, 2004).

Osobní autorita je úzce spjata s přirozenou autoritou. Obě jsou závislé na individuálních vlastnostech jejich nositele, na jeho schopnostech a dovednostech. Poziční autorita je synonymem autority formální, jelikož se odvíjí od postavení jejího nositele, od jeho profese a její prestiže v dané společnosti. Jedná se o autoritu, kterou jedinec neovlivní, jelikož je striktně dána jeho pracovním postavením a může ji tak změnit pouze povýšením či změnou profese (Vališová, Šubrt, 2004).

Autorita funkční se odvíjí od plnění sociální role a od toho, jakým způsobem je plněna, zda jedinec naplňuje očekávání druhých lidí, jako jsou jeho nadřízení, podřízení, kolegové a v případě učitelské profese velkou roli hraje pohled rodičů a žáků (Vališová, Šubrt, 2004).

Následující uvedená autorita, statutární, je autorkou považována za průsečík autorit formální a poziční. Opět závisí na našem postavení v daném zařízení, práci či sociální skupině. Zde opět platí, že by tuto autoritu její nositel neměl zneužívat, ale používat ji pro zkvalitnění své práce, ale třeba i vztahů na pracovišti (Vališová, Šubrt, 2004).

Vliv našeho postavení jde stranou u autority charismatické, která je dána pouze naší osobností, jednáním, vystupováním, názory či postoji. Velkou roli hraje, jaké máme sebevědomí, jak umíme jednat a komunikovat s lidmi, jestli jsme laskaví a empatictí. Je důležité, aby nic z uvedených charakteristik nebylo předstírané a nositel charismatické autority byl k druhým lidem opravdu otevřený, upřímný a měl s nimi vřelé vztahy (Vališová, Šubrt, 2004).

Odborná autorita se vyznačuje vědomostmi a zkušenostmi z daného oboru, kterým se zabýváme. Čím větší je člověk profesionál, tím větší je jeho odborná autorita (Vališová, Šubrt, 2004).

Důležitým druhem autority, hlavně pro pedagogickou profesi je autorita morální, které dosáhneme pozitivním vztahem k sobě samému, druhým lidem a své práci. Odvíjí se od charakteru člověka, jeho hodnotového žebříčku, míry empatie a prosociálnosti. Morální člověk by měl být česný, pomáhat druhým a to pokud možno nezištně. Morální autoritu nezískají ti, kteří lžou, podvádějí a druhé pouze využívají ve svůj prospěch (Vališová, Šubrt, 2004).

Na autoritu učitele z hlediska výchovného stylu se zaměřil Novotný a rozděluje tyto styly na tři základní druhy. První styl můžeme označit jako autoritativní, ale

někteří autoři jej označují také jako demokratický. Autorita učitele se vyznačuje náročností ve vztahu k dětem a plnění úkolů. Pedagogové jsou rázní a přímí „*a svou autoritu uplatňují skrze racionální, pružný komunikativní výkon své role, což znamená, že své požadavky vůči dětem formují na věcném základě a jsou ochotni o nich diskutovat*“ (Novotný in Vališová, 1998, s. 81). Ve většině případů je chápán pozitivně a pomáhá k rozvoji dítěte, hlavně u problémových žáků a studentů. Podobně nazvaný styl, autoritářský, skrývá podobu pouze v názvu, ale ne v přístupu k žákovi. Jedná se o krajní styl, který není pro výchovně-vzdělávací proces ideální, jelikož jej charakterizuje naprostá poslušnost ze strany žáka a vynucování určitého jednání s pomocí trestů, zákazů a vyhrožování. Protikladem je styl dovolující, který naopak dává žákovi přílišnou volnost, nenastavuje dostatečné mantinely a dítě pak neví, co je dobré, co je špatné, co by dělat mělo a co naopak ne (Novotný in Vališová, 1998). K výše zmíněným stylům výchovy se později ještě vrátíme v kapitole Typologie učitele, jelikož výchovný styl úzce souvisí právě s typem učitele, jeho chováním a zvolením výchovných taktik a prostředků.

3.3. Postavení autority v současné společnosti

Postavení učitelské profese a s ní spojené autority ve vztahu k pedagogům je v dnešní společnosti velice diskutovaným tématem. My se zaměříme nejprve na obecnou situaci ve školství a na to, jak se prolíná s autoritou učitelů. Poté si přiblížíme problematiku kvality škol a učitelů, které jsou s autoritou, jak učitele, tak celé instituce, úzce spjaty.

Kolář považuje přítomnost autority ve škole za nezbytnou pro výchovu a vzdělávání žáků a studentů. Na druhou stranu ale připouští, že je autorita ze strany veřejnosti, a někdy také samotných škol, chápána jako nežádoucí jev, který se projevuje násilím na žácích a bývá spojována s nesvobodou. Problémy s chápáním autority jsou spojené s různými proudy modernizace, které mohou být ověřeny praxí, ale v mnoha případech se jedná pouze o neověřenou teorii. Každá z teorií chápe autoritu jinak, což nemusí být vždy špatně, ovšem v každém případě „*je třeba zachovat základní funkci školy a vyučování: předávat mladé generaci bohatství kultury (většinou soustředěné do bohatství poznání), které dosud lidstvo vytvořilo*“

(Kolář in Vališová, 1999, s. 58). Pokud by zmíněná funkce školy z modernizace zmizela, podle autora, v takovém případě už nemůžeme mluvit o škole jako takové ani o autoritě učitele. Mezi nevyhovující koncepce patří například ty, které vycházejí z antipedagogiky, které přímo podporují špatný obraz autority a celkově ji odmítají. Nejde pouze o odmítnutí autority v prostředí školy, ale i jakékoliv společenské autority, nevyjímaje tzv. autoritu pravdy. Celá společnost by měla brát ohledy na jedince, na jeho individuum, a to bez vyhranění nějakých mantinelů (Kolář in Vališová, 1999).

Ve stejné době řešil problémy s úpadkem autority i Koťa, který zaznamenal, podobně jako Kolář, určitou nedůvěru k autoritě a její odmítání. Hlavním procesem je přistupování k žákovi jako k individuální bytosti, což nemusí být špatné do určité míry a rozhodně není tato koncepce v rozporu s autoritou. Autor se však domnívá, že *„rozšíření principu individualismu bylo provázeno revoltou proti autoritě ve všech oblastech života“* (Koťa in Vališová, 1998, s. 35). Začala být zdůrazňována svoboda a zpochybňovány instituce, které do té doby fungovaly jako ukazatele cesty žákovi (Koťa in Vališová, 1998).

Podle autora je dalším problémem dnešní chápání samotné autority. Dříve představovala spolehlivost, platnost či hodnověrnost. Dnes je parafrázována spíše jako plnoprávní moc nad druhými. Nositel autority je člověk, který se snaží řídit jednání druhých a v případě učitele má navíc moc vychovávat nebo cvičit své svěřence. Často je autorita označována za nadvládu učitele nad dětmi s představou o zneužívání této nadvlády ve svůj prospěch. Důsledkem úpadku autority je zvyšující se agrese, nekázeň, nezáměr o učení a mnoho dalších problémů, o kterých se v práci ještě zmíníme (Koťa in Vališová, 1998).

„Lidé se dožadují autority a zároveň se proti ní bouří“ (Pařízek in Vališová, 1998, s. 23). Pařízek se na problematiku autority ve společnosti dívá právě tak, že pokud lidé potřebují ochranu, jistotu a pevnou vůli na cestě k cíli, autoritou neopovrhují, právě naopak ji vyhledávají. Pokud jim však připadá, že je ohrožena jejich svoboda, autoritě se vyhýbají. Podobně je to, jak říká Pařízek, ve školství, kdy žák na jednu stranu autoritu potřebuje (a sám to přiznává), na druhou stranu se setkáme s mnoha případy, kdy autorita není respektována a přijímána. Může to být způsobeno touhou po změně zaběhlého řádu ve škole či v celé společnosti, který

autorita učitele představuje a je jeho vykonavatelem. Důležité je uvědomit si, že autorita nevyvrací svobodu, jak si mnoho lidí myslí, ale pokud je zvolen správný druh autority může jít se svobodou ruku v ruce a dokonce ji podporovat a chránit (Pařízek in Vališová, 1998).

Změny ve školství, proměny pohledu na autoritu s sebou nesou jiné a zvýšené požadavky na učitele a celkově na pracovníky výchovně-vzdělávacího procesu. O jaké požadavky se jedná, přibližuje Káňová, která v první řadě říká, že učitelská profese už není chápána jako poslání, ale jako práce, která pomáhá žákovi na jeho cestě rozvojem, jak v oblasti výchovy, tak v oblasti vzdělávání. Velmi důležitým faktorem kvalitní práce učitele je reflexe a sebereflexe jeho práce. Ohodnocení pedagogovi práce přichází od vedení školy, kolegů či samotných žáků, u sebereflexe se předpokládá schopnost konstruktivně hodnotit sebe samého (Káňová in Doležalová, Vrabcová, Svatoš, 2007).

Nedílnou součástí pedagogické profese je profesionalita pedagoga, kterou Vašutová definuje pomocí kompetencí jako *„otevřený a rozvoje schopný systém, profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápány celostně. Kompetence jsou konstruktem, který charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých vrstvách jeho činnosti a jednotlivých pedagogických rolích. Definování struktury kompetencí má význam v profesionalizaci učitelů, jejich hodnocení i profesní identitě“* (Vašutová, 2004, s. 92). Podle Káňové však mnoho pohledů na kompetence učitele brání ve správné reflexi a sebereflexi jeho práce (Káňová in Doležalová, Vrabcová, Svatoš, 2007).

Aby byla výuka a působení v učitelské profesi kvalitní, je třeba, aby pedagog dosáhl stanoveného profesního standardu. Problémem je, že jeho náplní by měly být jasně dané kompetence, které, jak už jsme uvedli, někdy chybí, není tak možné v učitelské profesi takový standard najít. Učitel se, podle autorky, stává profesionálem ve chvíli, kdy je propojena jeho profesní činnost, role, kompetence a profesní standardy (Káňová in Doležalová, Vrabcová, Svatoš, 2007).

Kvalitou učitelů, jejím vlivem na postavení autority ve školství a koncepcemi zvyšování kvality učitelů se zabývají Švecová s Vašutovou. Kvalitu učitele charakterizuje pět dimenzí, mezi které patří vědomosti v oblasti daného předmětu,

tedy v oblasti učitelovy specializace, pedagogické dovednosti, schopnost sebereflexe, empatie, úcta a uznání směrem k žákům, druhým pracovníkům a rodičům a manažerská kompetence, která by měla být jak v rámci třídy, tak v rovině obecné (Švecová, Vašutová, 1997).

Jelikož si společnost (hlavně její vedení) začala uvědomovat důležitost pedagogické profese pro rozvoj svých občanů, bylo iniciováno několik politických kroků v oblasti vzdělávání učitelů a jejich přípravy na profesi. Prvním krokem bylo zefektivnit přípravu studentů již na vysoké škole, které je měly lépe připravit na jejich budoucí profesi. Dalším významným krokem bylo zdokonalit další sebevzdělávání. Důležité bylo se zamyslet nad hodnocením a oceňováním učitelů, alternativními cestami k učitelské profesi a nad ekonomickými a sociálními pobídkami ke vstupu do profese (Švecová, Vašutová, 1997). Zda byly tyto tendence a iniciativy přínosné a zda je učitelé vůbec zaznamenali, ať posoudí každý sám. Podle mého názoru se za posledních dvacet let (od zrodu tohoto článku) příliš nezměnilo a mnoho tendencí ke změně je stále na počátku své cesty.

Na prestiž učitelské profese má ve velké míře vliv celá škola jako instituce, která by měla být kvalitní, aby v ní mohli pracovat kvalitní učitelé. Autorky uvádějí osm základních charakteristik škol, které mají vysokou úroveň. Prvním bodem je vize hodnoty, škola by měla mít silnou hodnotovou základnu, o kterou by se mohl žák opřít při tvorbě vlastního hodnotového žebříčku. Mohlo by se zdát, že organizace vyučování je čistě v rukách učitelů, ovšem i ze strany školy se jedná o ukazatel kvalitní instituce. V dobrých školách se objevuje záměrné a dobře promyšlené experimentování ve výuce, které vede k žádoucímu rozvoji žáka. Dalším bodem je struktura řízení, která by měla napomáhat ke vzniku spolupráce mezi pedagogickými pracovníky. Následující proces, proces politiky školy, by měl mít vývojový a zkušenostní charakter, nikoli byrokratickou podobu a měl by napomáhat ke vzniku plánů a identifikaci priorit. Kvalitní škola by si měla poradit s vedením svých lidí ke kvalitnímu výkonu a pomáhat jim při cestě k rozvoji. S tím úzce souvisí profesionální zdokonalování učitelského sboru. V dnešní době jsou velmi důležité vztahy s obcí a školským obvodem. Posledním bodem na seznamu je kultura školy, která by měla být stálá, jasná a školu by měla charakterizovat jak vnitřně, tak navenek. Všechny zmíněné charakteristiky školy se navzájem prolínají a podporují

autoritu celé instituce a jednotlivých pedagogů, kteří v ní pracují. (Švecová, Vašutová, 1997).

4. Faktory ovlivňující autoritu učitele

Existuje mnoho faktorů, které mohou učitelovu autoritu posílit, ale také oslabit. V následující kapitole charakterizujeme nejdůležitější vlivy, které podporují učitelovu autoritu a její růst a zároveň faktory, které na autoritu působí negativně.

4.1. Osobnost učitele

Osobnost učitele je jedním z hlavních ukazatelů při tvorbě autority, při jejím posilování a udržení. Popíšeme si základní vlastnosti učitele, které jsou považovány za směrodatné při posilování autority a s nimi spojené sociální dovednosti, které jsou jednou z hlavních kompetencí každého pedagoga.

Pedagogický slovník popisuje osobnost jako „*každého člověka s jedinečnou strukturou svých psychických vlastností a dispozic*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 148). Podrobněji analyzuje osobnost Pedagogický a psychologický slovník, který uvádí, že osobnost byla vydefinována až osmdesáti definicemi. Jejich analýzu provedl Allport a sestavil tak obecnou charakteristiku osobnosti. Osobnost člověka se vyznačuje souhrnností, integrací, přizpůsobením, jedinečností a podstatou, tedy tím, co je pro ni nejtypičtější. Osobnost u jedince vzniká až kolem tří let života, kdy se začíná vytvářet povědomí o vlastní osobě. Vývoj osobnosti a její forma je závislá na několika faktorech. Jedná se o dědičné vlivy, způsob výchovy jak v rodině, tak mimo ni, sociální prostředí, ve kterém člověk žije nebo životní zkušenosti (Křováčková, Skutil a kol., 2014).

Osobnost, která vzniká u pedagoga, charakterizuje Kudláčková. Osobnost hraje v učitelské profesi velmi významnou roli. Jedná se o „*souhrn všech jeho vlastností, které mají určitým způsobem vliv na žáky a současně ovlivňují výsledky učitelovy a žákovy činnosti*“ (Kudláčková, 2002, s. 19). Aby byl vliv učitele co nejlepší a největší, měla by být jeho osobnost dobře vyvinuta tím správným směrem.

Učitelova osobnost by se měla skládat ze tří základních dimenzí. Měla by mít odborně-vzdělávací rozměr. Pedagog se musí teoreticky připravit na obor, který chce učit a zároveň by měl mít znalosti z oblasti didaktiky. Každý učitel musí vědět, co má učit, ale také jak má učit. Další sférou učitelovy osobnosti je etický rozměr. Mravní vyspělost pomáhá při řešení náhlých nebo problémových situací. Zároveň je

morální učitel dobrým vzorem pro svoje žáky. Posledním znakem učitelovy osobnosti je psychologický rozměr. Psychická odolnost pomáhá učiteli zvládat stresové situace, které jsou s danou profesí neodmyslitelně spjaty. Dále mu také pomáhá vcítit se do žáků a pomoci jim řešit jejich problémy. Pokud má učitel všechny tři zmíněné dimenze osobnosti, můžeme mluvit o profesionální identitě učitele (Kudláčková, 2002).

Rozsáhlé dělení a charakteristiku osobnostních jevů udává Řezníček. Prvním učitelovým krokem je, podle něj, jasné stanovení pravidel při vyučování, popřípadě i mimo něj. Díky stanovení mantinelů se vyvarujeme zbytečným kázeňským problémům. Žáci budou vědět, co smí a co ne a jaký trest je v případě porušení pravidel čeká. Je velmi důležité, aby daná pravidla dodržoval i sám učitel, který je žákům vzorem. Stejně tak je důležité, aby dbal na uskutečnění postihů, které jsou stanoveny v případě porušení pravidel, jinak nebudou mít samotná pravidla a jejich dodržování pro žáky žádný smysl (Řezníček, 2004).

Velmi důležitým faktorem pro udržení vlastní autority je motivace žáků. K motivování nám pomůže například naše nadšení a přesvědčení o tom, že to co učíme má smysl, dále třeba využívání různých pomůcek jako jsou internetové zdroje, audio nahrávky, ale i pomůcky, které si sami vyrobíme. Celkově dobře promyšlená hodina, její návaznost a originalita přispívá k vysoké motivaci žáků (Řezníček, 2004).

Dalším prvkem ve výuce, který přispívá k motivaci, je pochvala. Musíme s ní zacházet správně a aplikovat v případech, které si to zaslouhují. Podle Riegera by pochvala měla být užívána sedmkrát více než napominání. „*Pochvalou nešetřete, ale nebud'te jednostranní. Jinak budete jinými žáky kritizováni za preference*“ (Řezníček, 2004, s. 4). Opakem pochvaly jsou tresty, se kterými se musí nakládat ještě ostražitěji než s odměnami. Mohou být ku prospěchu, ale naopak mohou napáchat i velké škody. Důležitá je formulace trestu, jeho specifikace a adresování konkrétní osobě nebo osobám. Pokud je problém, za který má padnout trest závažnější, je třeba si ho dobře promyslet a neudělovat bezprostředně (Řezníček, 2004).

Humor učitele je ze strany žáků považován za jednu z nejdůležitějších vlastností učitele. Mělo by se jednat o humor inteligentní, který je použit ve správné chvíli, ne sarkastický, mířený proti žákům. Učitel by si měl umět udělat legraci i sám

ze sebe a ze svých nedostatků. Příkladem jsou třeba jeho „přeřeky“, které žáci berou s humorem a smějí se jim. Učitel by si z nich měl dělat také spíše legraci než těžkou hlavu. S humorem souvisí i přezdívký, které se dobrým učitelům většinou nevyhýbají. *„Pokud máte přezdítku, je to důkazem, že vás kolektiv přijal“* (Řezníček, 2004, s. 7). Měli bychom si však dávat pozor na míru humoru v našich hodinách i mimo ně. Pro udržení či budování autority je třeba držet si od žáků určitý odstup. Při přemíře legrace v hodinách by nás mohli žáci začít považovat spíše za kamaráda než za učitele. Tak by se změnil i druh autority, který v nás žáci vidí.

Velkou roli při budování autority hraje hodnocení žáků. Je důležité, aby bylo spravedlivé, jasné a efektivní (Řezníček, 2004).

Tématem charakteristik učitele, které působí kladně na jeho autoritu, se zabývala Prokešová. Podle autorky by měl být dobrý pedagog pracovitý, měl by mít intelektuální vlastnosti, jako jsou například samostatné myšlení, dobré vyjadřovací schopnosti, tvořivost a logičnost či systematičnost. Dále by měl mít rozvinuté vyšší city, například empatii a vnitřní morální přesvědčení. Každý učitel by měl být trpělivý, optimistický, se smyslem pro humor (Prokešová, 1997).

Prokešová provedla výzkum, ve kterém zjišťovala, které vlastnosti jsou podle žáků charakteristické pro dobrého učitele, tedy i pro posílení jeho autority. Žáci víceletého gymnázia ve věku jedenáct a dvanáct let mohli vybírat z deseti položek. Na prvním místě byl učitel spravedlivý, který neznevýhodňuje žáky a zároveň druhé neupřednostňuje. Položku „spravedlnost“ považuje za důležitou 64% žáků. Nadpoloviční většinu (52%) získal hodný učitel. Pro žáky je podstatné, aby se svého učitele nebáli a měli v něho důvěru. Trochu přísného učitele by si přálo 29% žáků. Přísnost souvisí se stanovováním jasných pravidel, která považuje za důležitá Řezníček. Přiměřená přísnost pomáhá k jejich stanovování i k dohlížení nad jejich dodržováním. Stejně důležitá jako přísnost je pro žáky kamarádství (29%). Prokešová dále zjistila, že učitel by měl být podle žáků milý (16%), se smyslem pro humor (15%), měl by umět vysvětlit učivo (15%), měl by být přátelský (10%), chytrý (8%) a upřímný (7%). Žáci chtějí učitele, který *„je osobností, která umí probudit zájem, která umí motivovat, která je plná pochopení a přístupnosti k duši žáka. Osobnost učitele spočívá v tom, že je osobností v hodnotícím slova smyslu.“*

Osobností, která učí a vychovává a učí jen proto, že miluje život, svět a všechny živé bytosti“ (Prokešová, 1997, s. 19).

Výčet důležitých rysů pedagogovy osobnosti uvádí Langová. Některé z nich se shodují s Prokešovou i Řezníčkem. Učitel by měl být podle autorky přátelský, systematický, spravedlivý, činorodý, tvořivý či vytrvalý. Měl by mít pochopení pro žáky a jejich problémy, smysl pro humor a svědomitost. Dále je pro učitele nezbytné, aby byli cílevědomí, citově a psychicky vyrovnaní a v neposlední řadě důslední (Langová a kol., 1992). Autorka uvádí pouze výčet těchto vlastností, nijak je neřadí podle důležitosti či podle výsledků výzkumu. Můžeme tak předpokládat, že pro dobrého učitele a pro posilování jeho autority ve vztahu k žákům, jsou podle Langové důležité všechny faktory stejně.

V naší bakalářské práci jsme se i my zabývali výzkumem, který zjišťoval, jaké faktory mají vliv na autoritu učitele. Jednalo se o autoritu morální a zvolili jsme dvacet položek, ze kterých respondenti vybírali pět, podle nich, nejdůležitějších rysů učitelova chování, které kladně ovlivňují jeho morální autoritu. Nejčastěji respondenti – žáci – označovali první položku, spravedlivé hodnocení žáků. Na druhém místě najdeme pedagogovu schopnost nejen o probrání učiva, ale také o jeho vysvětlení. Pro žáky je důležité, aby jim učitel předal informace srozumitelnou a zajímavou formou a učivo probíral tak dlouho, dokud jej nepochopí celá třída. Dále bylo pro žáky důležité, aby je učitel dovedl psychicky podpořit. Tento bod bychom mohli srovnat s přátelskostí, která se objevuje ve výše zmíněných výzkumech. Pátým, neméně důležitým bodem, se ukázala důstojnost učitele, jasné stanovení pravidel ve výuce a jejich neměnnost (Šindelková, 2016).

Studenti pedagogických oborů – druhá skupina respondentů – považují za nejdůležitější také spravedlivé hodnocení, druhé místo patří důstojnosti a neměnnosti pravidel. Dále je podstatná psychická podpora žáků a jejich vedení ke správnému chování. Na pátém místě pak najdeme snahu pro probrání učiva a jeho kvalitní vysvětlení (Šindelková, 2016).

I u poslední skupiny respondentů – učitelů – zajímá první místo spravedlivé hodnocení žáků a jejich práce. Dále je důležité vedení žáků ke správnému jednání a diskretnost učitele vůči žákům. Velké procento učitelů vybralo stálost pravidel a

s tím spojenou důstojnost pedagoga a psychickou podporu žáků, kteří ji potřebují a stojí o ni (Šindelková, 2016).

Na základě získaných dat jsme sestavili profil „ideálního“ učitele. Jedná se o pedagoga *„spravedlivého, který objektivně hodnotí žáky, zachovává si vlastní důstojnost a nemění stanovená pravidla. Snaží se učivo vysvětlit všem žákům a zároveň poskytuje podporu žákům potřebným“* (Šindelková, 2016, s. 53).

„Ideálního“ učitele popisuje ve své knize také Průcha, který žádoucí vlastnosti učitele označuje jako profesní standardy. Ty jsou podle něj hlavně odrazem dané doby a měly by k nim směřovat teoretické i praktické přípravy učitele. *„Požadavky, které jsou obsaženy v těchto standardech, jsou tak náročné, že vznikají pochybnosti, zda vůbec jsou budoucí učitelé schopni jim vyhovět“* (Průcha, 2002, s. 60). Z výzkumu vyplynulo, že „ideální“ učitel by měl mít následující vlastnosti: měl by se chovat přátelsky vůči svým svěřencům, měl by hodně naučit, s čímž je spojena i schopnost umět vysvětlit danou látku. Dále by měl být spravedlivý, jak v hodnocení žáků, tak v celkovém přístupu ke všem v třídním kolektivu. Dobrý pedagog si nemůže dovolit někoho zesměšňovat, hlavně ne žáky, ale ani svoje kolegy či rodiče žáků. Měl by vytvářet celkově příjemnou atmosféru ve třídě, popřípadě i mimo ni. Pokud pedagog splní všechny výše zmíněné standardy, pak by se dalo mluvit o „ideálním“ učiteli a zároveň o „ideální“ autoritě, která je již dostatečně posílená (Průcha, 2002).

Stejnou problematiku zkoumal Bendl, který profil „ideálního“ učitele zjišťoval mezi žáky druhého stupně základní školy. Jeho výzkum byl zaměřen na to, jaký by měl být učitel, aby si udržel ve třídě kázeň. Zajímavé na výzkumu bylo, že žákům nebyly dány žádné možnosti na výběr, bylo tak pouze na nich, jaké vlastnosti uvedou. Pro naši práci jsou tyto poznatky velice důležité, jelikož existuje přímá úměra mezi ukázněnou třídou a vybudovanou autoritou učitele. Pokud učitele žáci neberou jako autoritu, může pak docházet k nekázní.

Bendl ze všech odpovědí vybral deset vlastností, které se objevovaly nejčastěji. Na prvním místě byla přístnost, hned po ní následuje láska. Učitel by měl nastavovat určité mantinely, pravidla a dbát na jejich dodržování. Zároveň by měl mít žáky rád a dávat jim svojí přízeň najevo. Třetí místo zaujímá zajímavá výuka, ke které se vrátíme ještě v další kapitole a rozebereme si ji podrobněji, jelikož se

objevuje ve více výzkumech a žáci ji považují za důležitou pro získání autority. Následuje humor, který se objevuje téměř v každém výzkumu na předních pozicích. Učitel by měl mít sebevědomí a autoritu. Měl by být spravedlivý. Zajímavá je další položka, kde žáci uvádějí, že by chtěli mít mladého učitele. Dobrý pedagog by měl udržet kázeň a být inteligentní. Z uvedených zjištění Bendl vyvozuje status „ideálního“ učitele: *„Děti sami si „žádají“ přísnější a důslednější učitele, zároveň však učitele, kteří mají děti rádi a u kterých cítí, že jim na nich záleží. Jako důležitý předpoklad kázně při vyučování se ukazuje zajímavá a poutavá výuka. V neposlední řadě má svůj nepochybně velký význam učitelův smysl pro humor a jeho sebevědomé vystupování, tedy protipól strachu ze žáků“* (Bendl, 2001, s. 179).

Naopak faktory, které negativně ovlivňují učitelovu autoritu, zjišťoval ve svém výzkumu Vacek. Jedna z otázek zjišťovala nežádoucí chování učitelů ve výuce, se kterými se dotazovaní osobně setkali. Ze 405 odpovědí bylo vybráno šest skupin špatného chování učitelů. Studenti i žáci se často setkávají s povýšeným chováním učitele, který zneužívá svoje postavení, zesměšňuje, ironizuje a ponižuje žáky (Vacek, 2011).

Druhým faktorem, který se objevuje ve výuce a snižuje učitelovu autoritu, je nespravedlivé hodnocení, měnění pravidel a nesolidnost. Tedy opak toho, co by si žáci a studenti přáli u svého učitele mít. Podle výpovědí respondentů se tento typ chování objevuje nejen na základních a středních školách, ale dokonce na školách vysokých. To je velmi znepokojující zjištění, jelikož právě zde by se pedagog měl ke svým studentům chovat jako k dospělým lidem (Vacek, 2011).

Dalšími nežádoucími faktory ve výuce jsou fyzická agrese a tělesné tresty. Použitím těchto „pomůcek“ si však žádný učitel autoritu nevybuduje, právě naopak, žáci se ho budou bát, budou mít strach chodit na jeho hodiny a nebude mít žádný přirozený respekt (Vacek, 2011).

Stejně závažné jsou nadávky a vulgární chování, které se v českých školách, bohužel, také vyskytují. Obyčejně je používají učitelé vyhořelí nebo ti, kteří vykonávají učitelskou profesi, i když ji ve skutečnosti vůbec vykonávat nechťeli (Vacek, 2011).

Autoritu bezpochyby podryvá špatný příklad učitele, kdy například konzumuje alkohol, kouří před žáky nebo má rasistické názory. Špatné světlo vrhá na učitelovu autoritu i indiskrece vůči žákům i kolegům (Vacek, 2011).

Proto se nejspíš ve výše zmíněných výzkumech žáci dovolávají po učiteli přísném, spravedlivém a zároveň milém se smyslem pro humor, který je opakem všeho, co popsali studenti a učitelé ve Vackově výzkumu.

4.2. Zajímavá výuka

Zajímavá výuka je jednou z podmínek posilování autority učitele, jak jsme si potvrdili i v předešlé kapitole z výzkumů různých autorů. Pokud dokážeme žáka zaujmout nejen tématem, ale i stylem výuky, pak jej bude hodina bavit, bude si z ní hodně pamatovat a nebude mít důvod být neukázněný, což posílí učitelovu autoritu. Na průběh hodiny má vliv její rozvržení, a to, jak dokáže učitel pracovat s časem a střídat jednotlivé aktivity.

Aby byla hodina efektivní, měly by být splněny podmínky, které popsal Polák. Učitel by měl vytvořit pozitivní atmosféru a tou přispět k radosti z učení, která u žáka slouží jako pozitivní motivace ke vzdělávání. Každý pedagog by měl k žákům přistupovat co nejvíce individuálně a brát v úvahu jejich možnosti a schopnosti. Důležité je využívat metody výuky, které podporují samostatnou činnost žáků, jsou aktivizující a žáka stimulují k práci. To stejné platí i pro organizační formy, které opět musíme volit s ohledem jak na klima třídy, tak na téma probíraného učiva. Učitel by měl vytvářet pracovní formy různé povahy, stejně tak aktivity pro žáky a tím podporovat jejich samostatnost (Polák in Doležalová, 2004).

Učitel by si měl vždy ověřit, co žáci již vědí, vycházet z těchto znalostí a plynule na ně navazovat. Jak sami žáci uváděli, pro učitelovu autoritu a její posílení je nezbytné, aby dbal na pochopení látky všemi žáky. Snazšímu vysvětlení a zároveň pochopení přispívá právě správná návaznost na již probrané a žáky vstřebané informace. Učební látku by měl probírat a opakovat tak dlouho, dokud ji nepochopí všichni jeho studenti, popřípadě by měl svůj přístup k nim ještě více zindividualizovat.

Každý žák by měl prezentovat výsledky toho, co se naučil, což přispívá k zodpovědnosti za svoje učení a díky tomu si učitel ověřuje, že všichni žáci dané

téma správně a důkladně pochopili. Učitel by měl svoje žáky přesvědčit o tom, že téma, které učí je přínosné pro žákův život. Zároveň by měl být pedagog připravený na otázky typu „A k čemu nám to bude?“. Pedagog posílí svoji autoritu právě díky pohotové a nápadité odpovědi na tuto otázku. Je dobré, aby měli učitelé ve všech předmětech připravené příklady, které ukazují přesah učiva do reálného života. Učitel by se měl „*naučit žáky učit se společně a realizovat nápaditá aranžmá učební látky za pomoci medií*“ (Polák in Doležalová, 2004, s. 20 – 21).

4.2.1. Struktura vyučovací hodiny

Vyučovací hodina je považována za časový úsek, který je v České republice dlouhý 45 minut. Abychom dokázali probrat vše potřebné, co se týká daného tématu, a abychom mohli udržet pozornost žáka, je důležité si hodinu dobře rozvrhnout a naplánovat (Průcha, Walterová, Mareš, 2001).

Obraz vyučovací hodiny se začíná vytvářet již při plánování, které by mělo hodinu vždy předcházet. Správný učitel věnuje čas přípravě hodiny, jejímu časovému rozvržení, popřípadě přípravě pomůcek, které bude potřebovat. Kyriacou vyčlenil čtyři hlavní prvky, které by měla hodina obsahovat a nad kterými by se měl učitel při její přípravě zamyslet. Pokud budou všechny body správně splněny, hodina bude kvalitní a díky tomu dojde ke zpevnění učitelské autority (Kyriacou, 1991).

Nejprve je důležité uvědomit si, jaké jsou cíle naší hodiny, čeho chceme dosáhnout a co chceme, aby si žáci odnesli a naučili se. Následuje výběr činností, které budou žáci během hodiny vykonávat. Činnosti by se měly střídat, aby žáci udrželi pozornost co nejdéle. Poté by se měl učitel zaměřit na přípravu pomůcek, mezi které můžeme řadit učebnice, vzorové příklady či pracovní listy. Žáci ocení, když si sami vyrobíme pomůcky, budou si vážit naší kreativity a snahy, což povede k posílení autority. Pedagog by se měl zaměřit i na to, zda je třída, ve které se chystá uskutečnit hodinu, připravena, zda vše funguje, jak má. Pokud si například učitel připraví video nebo interaktivní prezentaci, měl by si ověřit funkčnost techniky v dané třídě. Nakonec by si měl učitel promyslet, jak bude hodnotit práci žáků a jak bude zjišťovat, zda bylo dosaženo cílů, které si v úvodu stanovil. Může se jednat o krátký test, nebo jen o krátké opakování na konci hodiny, které ukáže, zda žáci dávali pozor a naučili se to, co měli (Kyriacou, 1991).

Příprava by měla být pružná, to znamená, že by měl učitel počítat s proměnnými, které mohou jeho výuku ovlivnit, nebo naopak úplně změnit. Může se jednat například o výše zmíněnou techniku, která může selhat. Proto by měl mít učitel připravenou nějakou náhradní práci, nebo mít schopnost dobré improvizace. Jindy se může stát, že úkol, který jsme si pro žáky připravili, nedovedou vykonat, nebo je nezauljal, pak bychom měli také změnit plán (Kyriacou, 1991). Schopnost přizpůsobit se nenadálým situacím, které v hodině nastanou, žáci ocení a budou se na učitele dívat jako na zkušeného pedagoga, kterého málo co zaskočí, což bezpochyby posiluje jeho autoritu.

Vališová s Kasíkovou ještě doplňují, že příprava na výuku je úzce spjata s učebními plány a kurikuly jednotlivých škol, podle kterých by se měla řídit témata, která učitel do svých hodin volí. Záleží však na učiteli, jak jeho témata budou pružná a co všechno během hodin stihne probrat. Plán vyučovací hodiny by měl být náročný, ale jen do té míry, aby byl reálný a mohl být splněn. V některých třídách může být obecný plán hodiny doplněn plánem individuálním, který je aktuální hlavně ve školách, kde se větší mírou projevila inkluze. Individuální plány se mohou objevit například i v jazykových třídách, kde se sejdou skupiny s různou pokročilostí. Je pak na učiteli, aby danou situaci zvládl a vypořádal se s ní tak, aby žádný z žáků nezaostával, neměl důvod se nudit, nebo nepropadl frustraci s příliš těžkými úkoly (Vališová, Kasíková, 2011). Právě ve smíšených jazykových třídách se můžeme často setkat s úpadkem učitelovy autority. Důvodem je nezvládnutí přípravy pro studenty s různou pokročilostí v daném jazyce. Žáci ho vidí jako neschopného se připravit, nebo ho považují za líného, což vede k neúctě a despektu.

Po kvalitní přípravě přichází samotná vyučovací hodina, kterou můžeme nazvat fází realizační. Průběh hodiny je závislý nejen na přípravě, ale také na didaktických podmínkách, mezi které patří například čas a místo, kde se hodina koná nebo celková atmosféra třídy (Vališová, Kasíková, 2011).

Vyučovací hodina by měla mít daný řád a pravidla, která pomáhají k udržení kázně a posílení autority. Učitel by měl chodit do výuky přesně, i když výzkumy ukazují, že nedochvilnost není, jak pro žáky, tak pro učitele, považována za příliš velký prohřešek. Přestávky mezi hodinami, a to hlavně na středních školách, jsou velmi krátké, proto dochvilnost není někdy ani možná (Šindelková, 2016). První

minuty hodiny jsou určeny ke zklidnění třídy, k tomu, aby se žáci připravili a začali se soustředit (Kyriacou, 1991). První dojem na začátku hodiny bývá pro autoritu učitele klíčovým.

Následuje fáze, kterou můžeme nazvat „vytvoření pozitivního očekávání“. Je na každém učiteli, jak hodinu začne. Měl by však dohlédnout na to, že mu všichni žáci věnují pozornost a jsou připraveni na zahájení výuky (Kyriacou, 1991).

Přechody mezi jednotlivými aktivitami by měly být plynulé a navazovat jedna na druhou hlavně svým obsahem. Dbát by měl i na způsob, jakým zadává práci, tak aby se ujistil, že všichni vědí, co mají dělat. U skupinové práce je třeba zvolit správnou posloupnost při zadávání. Nejprve žákům vysvětlíme, co budou dělat a teprve potom je začneme rozdělovat do skupin. Pokud by učitel pracoval obráceně, ve třídě by nastal hluk spojený s rozdělováním do skupin, a pak už by bylo složité žákům vysvětlit jejich náplň práce (Kyriacou, 1991).

Poslední fází hodiny je její ukončení. *„Je užitečné, když učitel na závěr hodiny pochválí žáky za vykonanou práci a krátce shrne výsledky, jichž bylo dosaženo“* (Kyriacou, 1991, s. 66). Během procesu ukončování výuky by měl učitel dodržet tři základní pravidla. Hodinu by měl ukončit včas a neokrádat žáky o přestávku, ale ani nekončit hodinu dříve, což by mohli žáci chápat tak, že pro učitele není důležité využít všechnen čas. Dále by měl učitel na konec hodiny připravit i žáky – zrekapitulovat hodinu, zadat úkoly, nebo dát prostor pro dotazy. Poslední pravidlo udává, že by žáci měli odejít ze třídy spořádaně, bez zbytečného hluku a chaosu (Kyriacou, 1991).

Trochu jinou strukturu vyučovací hodiny má etická výchova. Její rozvržení se dá však aplikovat i na jiné hodiny a je podle nás uzpůsobené k optimální motivaci žáků. Hodina se skládá ze čtyř základních částí. První je senzibilizace, jejímž úkolem je předat žákům význam a smysl tématu. Součástí je kognitivní i emocionální působení na žáky, které má vliv na pochopení tématu a emocionální ztotožnění se s ním. Může se jednat o motivační video, příběh nebo hru. Následuje hodnotová reflexe, která by měla bezprostředně navazovat na senzibilizaci a měla by vést k pochopení teoretických základů daného tématu. Často se používá forma dialogu či hodnocení. Třetím bodem je nácvik ve třídě, který je realizován za pomoci různých her a aktivit, které učitel následně hodnotí. Reálná zkušenost ukončuje hodinu. Jejím

hlavním úkolem je ukázat žákovi, jak dané téma aplikovat v reálném životě (Olivar, 1992).

Pokud budou všechny výše zmíněné podmínky splněny, žáky bude hodina bavit, budou udržovat pozornost a učitele budou vnímat jako schopného pedagoga, který je dobrý ve své práci, což přispěje k upevnění či posílení jeho autority.

4.3. Prestiž učitelské profese a její vliv na autoritu učitele

Autorita učitele je podmíněna tím, jakou má profese učitele prestiž ve společnosti a mezi dalšími povoláními. Dříve byl učitel uznávaným člověkem, který měl velký vliv na výchovu žáků. Rodiče s ním spolupracovali a podporovali ho v jeho práci. Učitel tak do své profese již vstupoval s předem danou formální autoritou, kterou mu přisoudila společnost. V dnešní době se pohled na školu i na učitele samotného změnil. Povolání již není považováno za příliš prestižní, někteří rodiče odmítají se školou spolupracovat a vzdělání je bráno jako samozřejmost. Všechny tyto faktory mají nežádoucí vliv na pedagogovu autoritu.

Problematikou prestiže učitelské profese se zabýval Průcha, který ji obecně charakterizuje jako *„váženost, jíž se lidé ve společnosti těší, a je jedním z předpokladů úcty, kterou si navzájem prokazují. Prestiž je spjata jak s individuálními osobami, tak se společenskými skupinami – a také s pracovníky jednotlivých povolání. A to je právě to, co je zajímavé u povolání učitele“* (Průcha, 2002, s. 30). Autor vychází z poznatků výzkumu, který byl provedený v roce 1993 Tučkem a Machoninem. Výsledky ukazují, že v té době bylo povolání učitele hodnoceno jako velmi prestižní. Na třetím místě se umístil vysokoškolský pedagog (docent, profesor) a na sedmém místě učitel základní školy. Celkem bylo hodnoceno sedmdesát povolání. Podle Průchy je toto vysoké hodnocení dáno složitostí práce učitele, a také náročností na vysokou kvalifikaci (Průcha, 2002). V dnešní době však slyšíme různé názory na učitelské povolání. Někteří stále zastávají názor, že se jedná o náročnou profesi, hlavně ve vztahu k psychice a zodpovědnosti jejího vykonavatele. Jiní naopak tvrdí, že si učitelé „nemají na co stěžovat“, když mají dva měsíce prázdnin, pevnou pracovní dobu a jejich práce není fyzicky náročná. Všechny

tyto názory putují až k žákům, kteří je přejímají (obvykle od svých rodičů či příbuzných), čímž je oslabována autorita učitelů.

Průcha dále uvádí, že ze strany společnosti je hodnocení profese sice dobré, ale sami učitelé svoje zaměstnání hodnotí skepticky. To bývá důvodem častých odchodů učitelů do jiné profese a někteří studenti pedagogických oborů již během studia začínají přemýšlet o jiné práci. Důvodem, proč sami učitelé přikládají učitelství nízkou prestiž, může být nedostatečné platové ohodnocení. Dalším problémem je pohled společnosti na studium učitelství, které je bráno jako snazší vůči jiným oborům. Studenty odrazuje i vlastní zkušenost, která pramení z kontaktů mezi jinými učiteli. Oblíbenost pedagogické profese může snižovat i „*neexistence objektivních kritérií pro posuzování efektů práce učitelů a s tím spjatá mnohdy nekvalifikovaná hodnocení zvnějšku (úředníci, rodiče, masová média)*“ (Průcha, 2002, s. 31).

Problematiku zkoumal i Vacek, který ve svém výzkumu zjistil, že učitelé postrádají tzv. stavovskou hrdost. Situaci mezi učiteli a studenty pedagogických oborů popisuje takto: „*V různých průzkumech veřejného mínění učitelé zaujímají tradičně přední místa v hodnocení profesní prestiže. Avšak v konkrétní rovině, v osobním kontaktu učitelé často čelí otevřeněji nebo skrytěji vyjadřovanému despektu*“ (Vacek, 1999, s. 106).

V roce 2014 se učitelskou prestiží zabývala Sochorová, která zjistila, že prestiž pedagogické profese v hodnocení ze strany společnosti mírně klesla, mezi druhými povoláními se však stále objevuje na předních příčkách (Sochorová, 2014).

Hlavními indikátory, které určují prestiž učitele ve společnosti, je podle výzkumu důležitost povolání pro společnost. Učitelská profese se tak objevuje na předních místech v žebříčcích hlavně proto, že je vzdělání obecně považováno za velmi důležité pro naši společnost. Důležitý je dále ekonomický status, o kterém se zmiňuje už Průcha. Respondenti považují za důležitou i úroveň znalostí učitelů (Sochorová, 2014).

4.4. Etický kodex pedagogické profese

Důležitým faktorem při posilování autority učitele by byl etický kodex učitelské profese. Sloužil by jako psaná opora nejen pro samotného učitele, ale i pro žáky, rodiče a širokou společnost. Na jednu stranu by stanovil učitelům mantinely, které by měli dodržovat při výkonu profese, na stranu druhou by sloužil jako jejich ochrana před kritikou ze strany společnosti. Velké procento profesí, které se věnují práci s lidmi, má etický kodex. V případě pedagogické profese však všeobecný etický kodex chybí, přestože v jiných zemích je jeho existence samozřejmostí. Etické kodexy si mnohdy vytváří škola sama, ani to ale není podmínkou.

Problematikou etického kodexu učitelů se zabývala Göbelová, působící na Ostravské univerzitě. Etický kodex by měl být zaměřen na to, co je pro pedagogickou praxi podstatné, jaké hodnoty a normy by měli učitelé zastávat. Kodex by měl stanovovat, jakým způsobem by měl učitel působit na svoje svěřence, aby výchovně vzdělávací proces byl co možná nejefektivnější. Důležitou položkou by byla charakteristika povinností, které má učitel ve výkonu své profese, ale stejně tak výčet práv pedagoga. Etické kodexy obecně specifikují, „*co znamená být členem určité profese a co znamená jednat profesionálně. Profesní kodex je souhrnem etických norem, jimiž se mají příslušníci dané profese řídit*“ (Göbelová, 2015, s. 77).

Autorka definuje několik konkrétních skupin, které by měl kodex upravovat. První jsou závazky vůči žákům, studentům. Úkolem učitelů je respektovat žáky a uznávat jejich jedinečnost a individualitu. Žáky musí motivovat a inspirovat, což povede k tomu, že si žáci uvědomí svůj potenciál a možnost seberealizace v budoucnu. Vztahy mezi učitelem a žákem by měly být na profesionální úrovni a v souladu s etickými pravidly. Druhý bod pojednává o vztahu mezi učitelem a jeho kolegy. Učitel by měl spolupracovat nejen s kolegy pedagogy, ale i s rodiči, odbornou veřejností apod., a to hlavně při podpoře komplexního vývoje dítěte. Pro učitele by mělo být samozřejmostí respektovat svoje kolegy, být kolegiální a vážit si jejich názorů a hodnot. Kolegové si navzájem pomáhají a sdílejí příklady efektivní pedagogické praxe. Další bod se zabývá závazkem učitele k profesi. Učitel by měl přijmout zodpovědnost za výkon své profese, měl by ji dobře reprezentovat ve společnosti a dosahovat dalšího sebevzdělávání. V etickém kodexu by měl být

obsažen výčet činností, které jsou pro učitelskou profesi nežádoucí a oslabují tak autoritu učitele. Učitel se musí vyhnout tomu, aby jakýmkoli způsobem poškozoval žáka fyzicky, psychicky nebo sociálně. Nesmí ohrozit jeho důstojnost a neměl by zpochybňovat lidskou existenci. Pedagog nesmí ohrozit zdraví a životy. Poslední bod pojednává o dalších kvalitách učitele. Patří sem například pozitivní vztah k žákům, schopnost empatie, vztah k životnímu prostředí či kultivované chování (Göbelová, 2015).

Etický kodex pedagogické profese je přínosný teprve tehdy, „*jde-li nad rámec obecných etických zásad a je vytvořený pro specifika profese učitele. Měl by stanovovat nejen etické zásady týkající se konkrétních profesních činností a situací učitelů, ale také by zde měly být cíleně identifikovány klíčové etické problémy či dilemata, se kterými se učitelé v praxi setkávají*“ (Göbelová, 2015, s. 82).

Vacek za pomoci výzkumu zjišťoval, jak k absenci etického kodexu přistupují samotní učitelé. Ptal se, zda si respondenti myslí, jestli by měl existovat etický kodex pro jejich profesi. Výsledky ukázaly, že dokonce téměř 80% dotazovaných by si přálo, aby etický kodex existoval. Více by uvítaly kodex ženy než muži. Podle učitelů by měl kodex upravovat principy vztahů, do kterých učitel při výkonu pedagogické profese vstupuje, nejvíce žádané je definování vztahu mezi učitelem a žákem. Velká část respondentů by do kodexu zařadila obecná pravidla, na což navazuje další skupina odpovědí – souhrn žádoucích vlastností pedagoga. Hlavně ženy by pak chtěly do kodexu zahrnout ochranu dítěte a hájení jeho práv (Vacek, 2011).

Zajímavé je, že respondenti, kteří by etický kodex nevyžadovali, se dělí do dvou dalších skupin. První skupina si myslí, že by správné, morální a hodnotné chování mělo být pro výkon učitelské profese samozřejmostí a učitelé by tak žádný kodex *neměli* potřebovat. Druhá část se domnívá, že špatným, neetickým učitelům kodex stejně nepomůže, a i přes jeho existenci by se dál chovali nežádoucím způsobem (Vacek, 2011).

5. Výzkumná část

5.1. Cíle výzkumu

Hlavním cílem výzkumné části práce bylo zjistit, jaké faktory mají kladný vliv na učitelovu autoritu, a které chování a postupy ji naopak oslabují. Výzkumná část byla zaměřena na zjišťování názorů tří skupin respondentů na tuto problematiku – žáků základních škol, studentů vysokých škol a učitelů. Úkolem výzkumu bylo, mimo jiné, také porovnat rozdílnost v názorech respondentů, které se odvíjí od jejich věku, zkušeností a postavení ve školském systému, ale také od místa, kde školu navštěvují. Jak se ukázalo již v naší bakalářské práci, lokalita, kde se škola nachází má velký vliv na jejich názory na autoritu učitele. Předpokládali jsme tedy, že i v tomto případě se objeví zajímavé rozdíly.

V první části výzkumu jsme se respondentů ptali na vlastnosti, postupy a strategie učitelů, které podle nich autoritu učitele posilují obecně. V další části jsme zjišťovali konkrétní situace, které se respondentům za dobu jejich působení ve škole opravdu staly, a které měly kladný či záporný vliv na autoritu jejich učitelů, v případě třetí skupiny dotazovaných (učitelů) na jejich vlastní autoritu. V poslední části výzkumu jsme zkoumali, jakou prestiž má pedagogická profese v současné společnosti. Domnívali jsme se, že vzhledem k dnešnímu pohledu na školství, bude prestiž nízká a povolání bude vnímáno spíše jako nepopulární jak ze strany žáků a studentů, tak ze strany samotných učitelů. Dále nás zajímalo, zda by autoritu učitele mohl pozitivně ovlivnit etický kodex profese.

Konečnými cíli práce bylo porovnat získané výsledky s daty druhých odborníků, které jsme zmínili v teoretické části práce. Očekávali jsme, že výsledky budou podobné a budou korespondovat s poznatky ostatních. Cílem celého výzkumu bylo sestavit žebříček vlastností, dovedností a postupů, které přispívají k posílení autority učitele a žebříček protichůdný, ve kterém budou uvedeny faktory, které pedagogovu autoritu naopak oslabují.

5.2. Použitá metoda

K prozkoumání problematiky vlastností, jednání a postupů při posilování autority učitele jsme použili dotazník vlastní konstrukce (viz. příloha č. 1 - 3), který obsahuje devět položek. V dotazníku byly položky jak pro kvalitativní, tak pro kvantitativní výzkum. První položka zjišťovala pohlaví respondenta, druhá jeho postavení ve školském systému – žáci měli uvést třídu, studenti ročník studia a učitelé délku praxe. Třetí položka dávala dotazovaným na výběr osm druhů autority, kde bylo jejich úkolem zakroužkovat jednu a více autorit, které jsou podle nich pro práci učitele nejdůležitější. Čtvrtý bod dával dotazovaným možnost vybrat pět tvrzení z patnácti, z toho patnáctá položka byla možnost „Jiné“, kde respondenti měli možnost uvést vlastní názor. Výběr byl zaměřen na vlastnosti a dovednosti učitele které mají podle dotazovaných vliv na posílení autority učitele.

Pátou otázku jsme zařadili do druhé části výzkumu. Úkolem žáků bylo uvést, jak jejich učitelé posilují svoji autoritu, studenti se měli zamyslet nad tím, jak budou svoji autoritu posilovat oni při výkonu učitelské profese, a učitelé měli popsat, jak posilují svoji vlastní autoritu. Dále bylo úkolem respondentů napsat počet pedagogů s pevnou autoritou, které za dobu svého působení ve škole potkali.

Šestý bod zjišťoval opak – konkrétní příklady nežádoucího jednání, které autoritu učitelů oslabilo a dále opět uvést počet učitelů, kteří měli oslabenou autoritu.

Poslední dva dotazy byly zaměřeny na prestiž učitelské profese a vliv etického kodexu na autoritu pedagogického povolání.

Získané údaje byly analyzovány obsahovou analýzou.

Konkrétně jsme se věnovali otázce posilování autority učitele ve vzdělávacím procesu, a tomu, jaké by měli být metody a chování učitelů, aby budovali svoji autoritu a měli tak dobrý vliv na žáky (položky 4 a 5). Dále jsme zkoumali, zda se respondenti setkali častěji s učiteli s pevnou autoritou, nebo naopak s autoritou upadající a jaké bylo jejich konkrétní chování (položky 5 a 6). Zajímala nás také prestiž učitelské profese a vliv etického kodexu na toto povolání (položky 7 a 8) a důležitost vybraných druhů autorit pro praxi učitele (otázka 3).

5.3. Charakteristika výzkumného souboru

Náš výzkumný soubor zahrnoval celkem tři skupiny respondentů. První skupina zahrnovala žáky druhého stupně základních škol, konkrétně devátých ročníků. Jednalo se o výzkumný vzorek ze tří základních škol, přičemž každá se nachází v jiném kraji – Jihomoravském, Královehradeckém a Pardubickém. Dohromady dotazník vyplnilo 71 žáků, z toho 28 chlapců a 43 dívek.

Druhá skupina zahrnovala studenty pedagogických oborů Univerzity Hradec Králové bez ohledu na aprobaci. Celkem odpovědělo 50 respondentů, z toho 15 studentů a 35 studentek.

Poslední skupina zahrnovala učitele základních škol, opět ze tří výše zmíněných krajů. Jednalo se o pedagogy, kteří působí jak na prvním, tak na druhém stupni základní školy. Vzorek čítal 28 pedagogů, konkrétně 5 mužů a 23 žen. Průměrná délka praxe byla 12 let, nejkratší dobu profesi vykonávaly dvě vyučující na základní škole v Jihomoravském kraji (1 rok), nejdéle pedagožka ze stejné školy (27 let). Celkově na všech třech školách převládali mladí učitelé. Nutno podotknout, že na základní škole v Pardubickém kraji vyplnili dotazník pouze tři vyučující, což odůvodnili časovou náročností jejich profese. Dohromady jsme získali odpovědi na danou problematiku od 149 respondentů, z toho výzkumný vzorek čítá 48 mužů a chlapců a 101 žen a dívek.

5.4. Výsledky a jejich analýza

5.4.1. Který druh autority je pro učitelskou profesi nejdůležitější? (zakroužkujte jednu a více možností). Odůvodněte svoji odpověď.

Tab. č. 1.: Jaký druh autority je pro učitelskou profesi nejdůležitější?

	Žáci n = 71		Studenti n = 50		Učitelé n = 28	
	n	%	n	%	n	%
1	10	14%	11	22%	18	64%
2	39	55%	20	40%	20	71%
3	15	21%	3	6%	4	14%
4	27	38%	33	66%	20	71%
5	22	31%	17	34%	16	57%
6	25	35%	21	42%	25	89%
7	14	20%	8	16%	8	29%
8	8	11%	4	8%	5	18%

Třetí otázka výzkumu byla zaměřena na druhy autorit, které mohou být pro učitelskou profesi důležité. Respondenti měli zakroužkovat jeden či více druhů autorit a případně svůj výběr okomentovat.

Žáci základních škol považují za nejdůležitější autoritu přirozenou, kterou vybralo celkem 39 (55%) dotazovaných. Pro žáky je důležité, aby se jejich učitel nepřetvářel a působil přirozeně. „*Přirozený člověk, který si na nic nehraje je lepší.*“ „*Lepší je přátelský, přirozený přístup a tím si získá autoritu.*“ „*Protože potom mají děti vůči učitelům větší respekt v hodině a nějakým způsobem se i bojí, a ten učitel to nedělá násilně, protože to má přirozené.*“ „*Je důležité, aby si na nic nehrál.*“ Pod přirozenou autoritu však také řadí „předurčení“ k profesi pedagoga: „*Vyučující to musí mít v sobě.*“

Druhá nejdůležitější položka byla autorita osobní, kterou vybralo 27 (38%) žáků. Z mnohých odpovědí bylo zřejmé, že žáci staví osobní a přirozenou autoritu do synonymického vztahu. „*Učitel má být osobnost a musí být přirozený.*“ Jeden z žáků si pod osobní autoritou představuje vzhled učitele: „*Učitel musí být hezký a hezky se oblékat.*“

Spolu s osobní autoritou žáci často vybírali autoritu odbornou – 25 (35%). Považují za velmi důležité, aby jejich učitelé měli odborné a hluboké znalosti předmětu, který vyučují. Žáci požadují, aby jejich učitelé uměli odpovídat na dotazy k tématu, popřípadě, aby věděli, kde odpověď hledat. Objevovaly se následující odpovědi: „*Musí mít komplexní znalosti a vědět, o co jde.*“ „*Každý učitel by měl mít hodně odborné znalosti a ty nám předat.*“ „*Je dobré, aby učitel věděl, co vysvětluje a proč.*“

Následuje autorita charismatická, kterou zvolilo 22 (31%) dotazovaných. Většinou se objevuje spolu s autoritou přirozenou a osobní, a také je tak charakterizována: „*Učitel by to měl mít v sobě, měl by působit charismaticky, takže mít dobrou osobnost.*“ „*Učitel by měl být sebevědomý, klidný a mírně sarkastický.*“

Průměrně hodnocené jsou autorita získaná – 15 (21%) žáků, a morální 14 (20%) žáků. Význam morální autority není žáky nijak odůvodněn, proto se můžeme domnívat, že přesně nevědí, co si mohou pod pojmem představit, což se ukázalo již v naší bakalářské práci. Důležitost získané autority žáci popisovali následovně: „*Je důležité vybudování autority u studentů, protože jakou si ji uděláte, takou ji máte.*“ „*Až učitel začne učit, tak si tu autoritu teprve získává.*“

Podle žáků je pro učitelskou profesi méně důležitá autorita skutečná, kterou vybralo pouze 10 respondentů (14%) a autorita formální, kterou zakroužkovalo 8 dotazovaných (11%).

Čtyři respondenti zakroužkovali všechny možnosti, což odůvodnili tím, že autorita obecně se skládá ze všech zmíněných.

U druhé skupiny respondentů je třeba podotknout, že 7 (14%) studentů zakroužkovalo všechny možnosti. Jako důvod uváděli, že dobrý učitel potřebuje všechny zmíněné druhy autority k tomu, aby se stal dobrým a uznávaným učitelem. Konkrétní odpovědi zněly: „*Jsou důležité všechny, protože se z nich skládá právě autorita komplexní. Já jako budoucí učitel se budu snažit pracovat hlavně na autoritě odborné a morální, všechny ostatní jsou podle mě dané – charisma máme vrozené, stejně tak osobnost a přirozenost, a formální a získanou autoritu nám dá škola.*“ „*Podle mě jsou důležité všechny, některá míň, některá víc, ale je potřeba mít od*

každé trochu.“ „Zakroužkovala jsem všechny, protože každá přispívá k tomu, abychom byli dobrými učiteli.“

Obecně byl pro studenty důležitý bod číslo 4, osobní autorita, který vybralo 33 (66%) dotazovaných. Svůj výběr odůvodňovali následovně: „Učitel musí mít osobnost, když přijde do třídy, musí si získat autoritu už jen pohledem a postojem těla. Řekla bych, že osobní autorita a autorita charismatická jsou totožné, proto jsem vybrala tyto dvě.“ „Osobnost je pro vyučujícího nejdůležitější, podle mě se s osobností pedagoga už narodíme a pak už si jen vybíráme obor, který vystudujeme.“

Téměř stejně se umístily autorita odborná, kterou považuje za důležitou 21 (42%) respondentů a autorita přirozená, kterou vybralo 20 (40%) dotazovaných. Stejně jako někteří žáci, i studenti se domnívají, že osobní, přirozená a charismatická autorita jsou shodné, nebo alespoň, že jedna vychází z druhé. Důležitost přirozené autority studenti popisovali takto: „Pokud učitel ví, jak se má chovat a jak má učit, bude se chovat přirozeně a nenuceně. Podle mě to žáci vždycky vycítí a budou si tak učitele vážit. Nechápu, jak může učitelství studovat někdo, kdo se učit bojí a neumí ani předstoupit před žáky, takovému člověku přirozená autorita chybí a žáci si ho pak neváží.“ „Každý učitel by měl být přirozený, neměl by se přetvařovat a měl by vědět, jak má učit.“ „Já si myslím, že přirozená, osobní a charismatická autorita je skoro to stejné, jen má každá trochu jinou hloubku – nejdůležitější je podle mě osobní a z té pak vychází charismatická i přirozená a tvoří tak celkovou osobnost učitele a to, jak dokáže své žáky učit a zaujmout.“ Odborná autorita je podle studentů důležitá z následujících důvodů: „Učitel by měl vědět, jak má učit, stejně tak by měl vědět, co má učit, mít vzdělání v oboru, kterému se chce věnovat.“ „Učitel musí vědět, o čem v hodinách mluví. Na druhou stranu, když je učitel jenom chytrý v oboru, který studoval a nemá didaktické základy, nemůže být nikdy dobrým učitelem, proto jsem zakroužkoval/a i osobní autoritu.“

17 (34%) studentů považuje za důležitou autoritu charismatickou. Jak jsme již zmínili výše, často se objevuje spolu s osobní a přirozenou autoritou. Zaujala nás odpověď jednoho studenta, který napsal: „Spoléhám, že jako chlap si svoje žáky (hlavně teda žačky) získám svým charisma. Když jsem já chodil ještě do školy, tak to tak fungovalo. Na základce na druhém stupni dávaly holky pozor hlavně u učitelů,

kteří se jim líbili, no a na střední, tak o tom radši ani nemluví. Proto jsem vybral charismatickou autoritu, protože pro mě bude v praxi nejdůležitější a budu ji využívat nejvíc ze všech autorit.“

Skutečná autorita je v učitelské praxi podstatná pro 11 (22%) studentů. Vždy se vyskytovala v odpovědi s dalším druhem autority a žádný respondent neodůvodnil, proč si zvolil právě tento druh autority.

Méně dotazovaných (8 studentů – 16%) vybralo autoritu morální, z toho 6 studentů z oboru etické výchovy nebo společenských věd. Malá četnost tohoto bodu může být způsobena špatným povědomím o pojmu. Pak ji nepovažují za důležitou, protože neznají její správný význam ve vzdělávacím procesu.

Na posledních dvou místech se umístila autorita formální a získaná, kterou vybralo 7 studentů (14%). Jedná se právě o ty studenty, kteří považovali za důležité všechny druhy autority, a o kterých píšeme výše.

Poslední skupina respondentů (učitelé) nejčastěji volila odbornou autoritu. Za důležitou pro výkon pedagogické profese ji považuje dokonce 25 dotazovaných, tedy 89%. Vždy se v odpovědích objevovala s jiným druhem autority. Učitelé odbornost vnímají trochu jinak než předešlé dvě skupiny respondentů – zahrnují sem i didaktickou způsobilost. Důležitost odbornosti ve výuce byla odůvodňována následovně: *„Vždy jsem si žáky získala tím, že jsem věděla, o čem mluvím, měla jsem vědomosti z daného předmětu. Samozřejmě je důležitá i odborná vzdělanost v oblasti didaktiky – učitel musí znát látku kterou učí, ale i to, jak ji má učit.“* *„Pokud je učitel odborník, má půl práce za sebou. Musí být však i osobnost a získat si žáky svou přirozeností.“* *„Znalosti jsou v dnešních školách hodně důležité, žáci potřebují vidět, že máte v předmětu přehled, umíte odpovídat na otázky a víte zajímavosti, které jim pomohou si látku zapamatovat.“* *„Podle mého názoru je důležitá hlavně odbornost, ale taková ta „dnešní“. Učitel by měl znát správné postupy, které na žáky zabírají – musí umět používat techniku, hrát hry a správně a zajímavě si uspořádat hodinu, pak ho žáci budou doslova „hltat“ a hodiny je budou bavit.“*

Stejný počet respondentů (20 učitelů, 71%) označilo autoritu přirozenou a osobní. Opět zde byly oba pojmy stavěny do jedné roviny jako u předchozích skupin dotazovaných. Učitelé vysvětlovali svůj výběr takto: *„Vyučující by měl být přirozený.*

Přirozené chování je důležité jak v životě, tak při práci s dětmi a když má k tomu učitel ještě silnou osobnost, má vyhráno, protože ho žáci budou respektovat.“
„Osobnost je při práci učitele velmi důležitá. Musí mít osobnost ucelenou, mít jasné názory, vědět, jak se má před žáky chovat. Musí jim předávat správné hodnoty, které pramení právě z jeho osobnosti.“ *„Každý učitel musí mít přirozenou autoritu, musí mít dostatek znalostí a také působit jako vzor pro žáky.“*

Pro více jak polovinu respondentů učitelů je podstatná skutečná autorita (18 pedagogů, 64%) a charismatická autorita (16 pedagogů, 57%).

Naopak méně hlasů získala opět autorita morální, jako u obou předešlých skupin dotazovaných. Vybralo ji pouze 8 učitelů a svůj výběr odůvodnili čtyři. *„Učitel musí jít žákovi příkladem, zvláště v dnešní společnosti, kdy mají na žáka špatný vliv mnohé faktory, hlavně pak sdělovací prostředky a média obecně.“* *„Morální autorita je velmi podceňovaná a moc se o ní nemluví. Je ale důležité, aby učitelé podporovali žáky v dobrém chování, hlavně, když třeba selhává rodina v tomto ohledu.“* *„Morální autorita je potřebná, ale vždy musí být přítomna i jiná autorita, buď formální nebo osobní, nebo obě. Pokud by byl učitel pouze morální, žáci by ho nemuseli brát vážně a mohli by mít z něho třeba i srandu. Takže morální autorita je důležitá, ale musí jít ruku v ruce s ostatními.“* *„Vybrala jsem morální autoritu, protože i já sama se snažím být pro žáky vzorem a udělat z nich „dobré lidi.“*

Za nejméně důležitou je mezi učiteli považována autorita formální (5 pedagogů, 18%) a autorita získaná (4 pedagogové, 14%).

Všechny tři skupiny respondentů považují za méně důležité autority formální a získanou, tedy ty, které pramení z jejich postavení v systému školství, a které získávají, když začnou profesi vykonávat. Stejně tak málo hlasů dostala morální autorita. Jak jsme ale již uvedli, může to být způsobeno neznalostí pojmu.

Naopak žádná skupina dotazovaných se neshodla na tom, která autorita je pro práci pedagoga nejdůležitější – žáci vybrali autoritu přirozenou, studenti autoritu osobní a učitelé autoritu odbornou.

5.4.2. Které vlastnosti a dovednosti by, podle Vás, měl mít učitel, aby se mu podařilo co nejvíce posílit svoji autoritu?

Tab. č. 2.: Pořadí četnosti výroků:

	Žáci n = 71		Studenti n = 50		Učitelé n = 28	
	n	%	n	%	n	%
1	33	47%	30	60%	28	100%
2	5	7%	12	24%	5	18%
3	52	73%	37	74%	28	100%
4	32	45%	19	38%	5	18%
5	27	38%	7	14%	1	4%
6	17	24%	15	30%	19	68%
7	56	79%	25	50%	12	43%
8	21	30%	6	12%	9	32%
9	6	9%	4	8%	0	0%
10	13	18%	38	76%	7	25%
11	23	32%	10	20%	17	61%
12	6	9%	23	46%	5	18%
13	23	32%	12	24%	6	21%
14	26	37%	10	20%	0	0%

V případě čtvrté položky bylo úkolem respondentů vybrat pět možností z tabulky, která obsahovala 15 položek – čtrnáct daných výroků, v kolonce číslo patnáct mohli doplnit jinou odpověď. Úkolem dotazovaných bylo vybrat vlastnosti a dovednosti, které by měl učitelem mít a které přispívají k posílení jeho autority. U některých bodů se četnost odpovědí jednotlivých skupin respondentů rozchází. Tyto rozdílné pohledy na problematiku mohou být způsobeny věkem a mírou zkušeností nabytých v rámci výchovně vzdělávacího procesu.

Velké množství žáků (56 respondentů, 79%) považuje za důležité, pro posílení autority učitele, schopnost vysvětlit učivo. Hned na druhém místě najdeme spravedlnost, kterou vybralo 52 žáků tedy 73% dotazovaných. Dále žáci často vybírali první položku – jasné stanovení pravidel při vyučování, kterou zakroužkovalo 33 (47%) dotazovaných. Hned za ní najdeme inteligentní humor – 32 (45%) žáků. Za celkem důležitou vlastnost učitele je považována kamarádství (27 odpovědí, 38%) a schopnost diskrétnosti vůči žákovi, tedy nešíření informací ze soukromí žáků třetím nekompetentním osobám (26 odpovědí, 37%). Stejný počet respondentů (23 žáků, 32%) vybralo jedenáctý bod – inteligenci a bod třináctý –

uznávání žáků, vyzdvihování jejich kladů nad zápory, braní jejich názorů vážně. Vlastnosti, které méně přispívají k posilování autority učitele jsou upřímnost a autenticita, kterou označilo 17 (24%) žáků a tvořivost spolu s vytvářením zajímavé výuky, což považuje za podstatné jen (18%) žáků. Nejméně hlasů získaly tři položky – Laskavost, schopnost improvizace při výuce (6 dotazovaných, 9%) a přísinnost (5 dotazovaných, 7%).

Studenti pedagogických oborů považují za nejdůležitější pro posílení autority učitele tvořivost a vytváření zajímavé výuky. Tento bod označilo 38 (76%) dotazovaných. Zde můžeme vidět velký rozdíl v názorech studentů a žáků – studenti považují zajímavou výuku za velmi důležitou, naopak žáci tento bod označili v minimu případů. Hned na druhém místě najdeme spravedlnost, která je důležitá pro 37 (74%) studentů. Zde již můžeme vidět shodu s četností odpovědí předešlé skupiny respondentů. Jasně stanovení pravidel při vyučování vybralo 30 (60%) studentů. Přesně polovina (25 respondentů, 50%) studentů si myslí, že je důležité, aby byl učitel schopen vysvětlit učivo, které probírá, což bylo v případě žáků důležité dokonce pro 79% dotazovaných. Hned poté následuje schopnost improvizace při výuce, kterou vybralo 23 (46%) dotazovaných. Naopak menší četnost jsme zaznamenali u inteligentního humoru (38%), upřímnosti a autenticity (30%) a přísinnosti spolu s uznáváním žáků (24%). Pouze 10 studentů vybralo položku Inteligence (20%), která byla naopak pro žáky celkem důležitá. Stejný počet hlasů získala diskretnost vůči žákovi (20%). Za nejméně důležitou pro posílení autority učitele je studenty považována kamarádskost (7 odpovědí, 14%), psychická podpora žáků (6 odpovědí, 12%) a laskavost (4 odpovědi, 8%). V tomto případě se žáci a studenti shodují na laskavosti, jelikož v obou skupinách respondentů ji označilo méně než deset dotazovaných.

Učitelé, poslední skupina respondentů, se shodli na tom, že je pro jejich autoritu nejdůležitější jasně stanovení pravidel a spravedlnost. Zmíněné položky vybrali všichni respondenti, tedy 100% dotazovaných. Na vysoké příčky stávi zmíněné jednání i žáci a studenti. Velkou četnost jsme zaznamenali v případě upřímnosti a autenticity (19 respondentů, 68%) a v případě inteligence (17 dotazovaných, 61%). Dvanáct učitelů (43%) považuje za důležité při posilování autority učitele schopnost vysvětlit učivo. Výsledky ukazují, že pro žáky je dobré

vysvětlení učiva důležitějším ukazatelem učitelovy autority než u studentů a učitelů. Psychická podpora žáků byla označena devíti učiteli (32%). Málo učitelů vybralo uznání žáků (6 respondentů, 21%), schopnost improvizace při výuce (5 respondentů, 18%) a inteligentní humor (5 respondentů, 18%). Žádný pedagog nezvolil položku laskavost a diskrétnost vůči žákovi. Laskavost není příliš důležitá pro žádnou skupinu respondentů, naopak diskrétnost vůči žákovi považují za celkem důležitou žáci, naopak studenti a učitelé téměř ne.

Pro shrnutí získaných poznatků jsme se zaměřili na sestavení souboru vlastností, dovedností a jednání, které by měli podle jednotlivých skupin respondentů podporovat rozvoj učitelovy autority.

Podle žáků by měl pedagog svoji autoritu budovat za pomoci schopnosti vysvětlení učiva a spravedlnosti. Dále by měl jasně stanovit pravidla při vyučování, měl by se chovat kamarádsky a umět používat inteligentní humor, myslet na diskrétnost vůči svým žákům a nesdělovat o nich citlivé informace nekompetentním osobám. Autoritu posílí, pokud bude využívat svoji inteligenci ve vyučování, bude uznávat žáky a psychicky je podporovat.

Studenti by pro posílení autority doporučovali hlavně spravedlivé jednání spolu se schopností tvořivosti a vytváření zajímavé výuky. Důležité je jasné stanovení pravidel ve třídě i mimo ni a dovednost kvalitně vysvětlit učivo. Učitel, který si chce posílit autoritu musí umět improvizovat při výuce, pokud bude třeba a měl by mít inteligentní humor.

Učitelé posilují svoji autoritu tím, že stanovují jasná pravidla při vyučování a zároveň jsou spravedliví. Umějí využívat svoji inteligenci a jsou upřímní a autentičtí. Dobře vysvětlují učivo a psychicky podporují svoje žáky.

5.4.3. Konkrétní příklady posilování autority pedagogů podle zkušeností respondentů. Počet učitelů s pevnou autoritou, které respondenti za dobu působení ve škole potkali.

Prostřednictvím páté otázky jsme se ptali každé skupiny respondentů jinak. Úkolem žáků bylo popsat chování a jednání učitelů, které posilují jejich autoritu. Důležité bylo, aby odpovídali ze svých zkušeností a uváděli konkrétní příklady. Studenti pedagogických oborů se měli zamyslet nad tím, jak budou svoji autoritu posilovat oni sami, až se stanou učiteli. Učitelé popisovali, co dělají pro to, aby posílili svoji autoritu. Všechny skupiny respondentů pak měli uvést, kolik učitelů s pevnou autoritou za dobu svého působení ve výchovně vzdělávacím procesu potkali. Nyní si rozebereme odpovědi jednotlivých skupin dotazovaných.

5.4.3.1. *Jak posilují autoritu Vaši učitelé? Uveďte konkrétní příklady a počet učitelů s pevnou autoritou, které jste za dobu vašeho studia potkali.*

Odpovědi žáků jsme za pomoci obsahové analýzy rozřadili do sedmi základních skupin: 1. zajímavá výuka, 2. schopnost vysvětlit učivo, 3. jasné stanovení pravidel, 4. spravedlnost a respekt vůči žákům, 5. přísnost, 6. lidskost, 7. jiné odpovědi, které se nedaly zařadit do výše zmíněných skupin.

Nejčastěji jsme zaznamenali odpovědi z první skupiny. Podle žáků autoritu učitele nejvíce posiluje zajímavá výuka, kterou jsou schopni a ochotni pro žáky připravit. Mezi konkrétní odpovědi jsme zařadili například: „*Snaží se nám zalíbit, ptají se na věci, baví se s námi.*“ „*Nebáli se použít moderní techniku, improvizovat v hodinách.*“ „*Naše chemikářka měla zajímavé hodiny, dělali jsme různé pokusy, o kterých jsme pak debatovali. Tím si získala naši pozornost a její autorita byla pevná.*“ „*Vyslechnou nás a dají nám prostor vyjádřit se.*“ „*Když vejdou do třídy, hned se zeptají na nějakou zajímavou věc.*“ Zajímavá výuka byla nejdůležitějším faktorem pro žáky ze základní školy v Jihomoravském kraji, kde se odpovědi tohoto typu vyskytovaly často.

S dobrými didaktickými schopnostmi souvisí i druhá skupina odpovědí – schopnost vysvětlit učivo co nejlépe co největšímu počtu žáků. Objevovaly se následující odpovědi: „*Dokáží jednoduše, ale dostatečně vysvětlit i těžkou látku.*“ „*Většina našich učitelů ví, o čem mluví, takže to umí i hezky vysvětlit. Když to žáci*

všechno pochopí, jsou spokojeni a nemají důvod zlobit.“ „Dokázal vysvětlit probírané učivo a taky ukazovali, že mají velké znalosti.“ Důležitost této dovednosti učitelů byla na všech třech školách srovnatelná.

Jasně stanovení pravidel a správné nastavení mantinelů přispívá k upevnění autority pedagoga, stejně jako dohled nad jejich dodržováním. Pravidla by měla být nastavena na začátku školního roku a měla by se měnit pouze po dohodě, ne nečekaně a neohlášeně. Dokazují to výroky žáků, kteří například uváděli: *„Přesně stanovují pravidla a dodržují je.“* *„Jsou důslední, drží slovo, ale je jich u nás na škole celkem málo.“* *„Chtějí, aby se dodržovala jasná pravidla, která si nastavili už na začátku školního roku.“* *„Když si hned od začátku stanoví jasná pravidla, hned řeknou, co po nás chtějí a jak bude výuka probíhat.“* *„Vím, co od učitele můžu čekat, protože se drží pravidel, která sám řekl.“* Stanovení pravidel je pro dobrou pozici učitele z pohledu žáků nejdůležitější na základní škole v Královehradeckém kraji. Na zbylých dvou se odpovědi z této kategorie objevily jen u 2 – 3 žáků.

Čtvrtou kategorii odpovědí jsme nazvali spravedlnost a respekt vůči žákům. Žáci očekávají, že mezi nimi učitelé nebudou dělat rozdíly založené na oblíbenosti či neoblíbenosti jedince, chtějí, aby je učitelé respektovali a brali jejich názory vážně. Žáci odpovídali: *„Respektovali nás, mluvili s námi a nebyli nadřazení jako někteří jiní učitelé na naší škole.“* *„Jsou spravedliví a upřímní.“* *„Hodnotí všechny stejně, teda podle toho, co si kdo zaslouží.“* *„Jako jediná se nedá přemluvit, když se moje spolužačka rozbřečí, protože chce lepší známku, jinak to tady na všechny platí, což nechápu.“* *„Dbají na rovnoprávnost všech žáků.“* Spravedlnost se mezi odpověďmi žáků objevovala ve všech školách přibližně stejně, i když s menší četností, než jsme předpokládali.

Přísní učitelé byli žáky popisováni pouze v malém množství a často ve vztahu ke spravedlivému chování. Objevovali se výroky jako: *„Jsou přísní, ale zároveň spravedliví.“* *„Jsou přísnější, mají ráznou řeč a dávají nám více učiva.“* *„U dvou našich učitelů stačí, když se na nás špatně podívají, nebo přestanou mluvit a my víme, že děláme něco, co se jim nelíbí.“* *„Učitel musí umět zařvat, pak ho žáci budou respektovat.“* Na základní škole v Pardubickém kraji žáci uvádějí, že jejich učitelé posilují autoritu tresty a výhrůzkami, což je oproti předešlým odpovědím vyšší stupeň přísnosti. *„Dávají nám tresty, jako třeba nečekané písemky, hodně úkolů*

navíc, ale zase skoro nikdo nezlobí, protože takové tresty nechce.“ „Občas kladou ultimáta.“ „Křičí, vyhrožují.“ „Jedna naše učitelka pořád vyhrožuje, že nás zavede za ředitelem. Na nás to platí, protože se ho bojíme.“ Předpokládali jsme, že výhrůžky a tresty nebudou pro autoritu učitele příliš dobré, ale právě na této základní škole považují žáci téměř všechny své učitele za jedince s pevnou autoritou.

Do poslední skupiny řadíme učitele, kteří se dovedou chovat lidsky a tím si získávají svoje žáky. Žáci chtějí pedagoga, který se chová následovně: *„Dokáže s náma mluvit i s humorem.“ „Mluví s námi kamarádsky.“ „Má smysl pro humor a neurazí se kvůli každé blbosti, kterou někdo řekne nebo udělá.“ „Když ji potkám, vždycky se usmívá a působí, že ji to tady s námi fakt baví.“ „Zasměje se vtipům od žáků.“ „Jsou k žákům otevření a baví se s nimi kamarádsky.“ „Dá se s nimi normálně bavit, na nic si nehrají.“*

Výroky, které jsme nezařadili do žádné skupiny jsme našli pouze u dvou žáků. Jeden napsal: *„Naši učitelé autoritu asi neposilují, buď ji mají, nebo ne.“* Druhá odpověď nás trochu pobavila a brali jsme ji spíše s rezervou: *„Učitel by měl být hlavně sexy, aby se na něho dalo dívat, pak se bude i líp poslouchat.“*

Dále nás zajímal počet učitelů s pevnou autoritou, které žáci na základní škole potkali. Počty na jednotlivých základních školách se od sebe, v některých případech, lišily. Žáci v Jihomoravském kraji potkali průměrně 5 učitelů, kteří měli pevnou autoritu, a tedy i vlastnosti a dovednosti, které žáci uváděli výše. Nejvíce potkal jeden z respondentů 11 dobrých učitelů a nejméně se v odpovědích objevoval počet 2. Nejčastěji potkali žáci 5 – 6 učitelů s pevnou autoritou.

V Královehradeckém kraji se žáci setkali se stejným průměrným počtem učitelů s dobře vybudovanou autoritou, tedy s 5. Největší četnost byla 8 a nejmenší 2. Nejvíce žáků se setkalo se 4 – 6 takovými pedagogy.

Zmíněné dvě školy si byly svými výsledky velmi podobné, naopak žáci základní školy v Pardubickém kraji se svými odpověďmi výrazně lišili. V jejich případech se číselné vyjádření počtu objevilo pouze ve čtyřech případech – jeden respondent potkal pouze jednoho učitele s vybudovanou autoritou, další dva se setkali s pěti a poslední se šesti. Ostatní dotazovaní používali při odpovědi neurčité číslovky, jako všichni, několik, většina. Dá se tedy předpokládat, že v jejich škole se vyskytují převážně učitelé, kteří úspěšně budují svoji autoritu, dovedou zaujmout

žáky a jsou celkově dobrými učiteli. Naopak špatných učitelů je zde zanedbatelné množství.

5.4.3.2. *Jak budete posilovat svoji autoritu, až se stanete učiteli? Uveďte konkrétní příklady. Kolik učitelů s pevnou autoritou jste za dobu svého studia potkali?*

Výroky studentů jsme rozdělili do pěti základních skupin následovně: 1. zajímavá výuka, 2. jasné stanovení pravidel, 3. spravedlnost, 4. lidskost, 5. ostatní odpovědi.

Nejčastěji se objevovaly odpovědi z okruhu první skupiny. Studenti chtějí mít v praxi hlavně zajímavou výuku, která jejich svěřence zaujme a tím se jim podaří posilovat a budovat autorita. Z odpovědí respondentů jsme vybrali například: *„Chtěla bych dělat zajímavou výuku, tak aby bavila co nejvíc žáků ve třídě, to podle mě udrží jejich pozornost a mně autoritu.“* *„Až se stanu učitelkou, chtěla bych hlavně střídat činnosti ve vyučovací hodině. Vím z vlastní zkušenosti, že na mě to zabíralo a udržela jsem díky tomu pozornost.“* *„Zajímavá výuka je cílem k posílení autority každého učitele.“*

Jasně stanovení pravidel uváděl přibližně stejný počet studentů, jako v předešlém případě. Zaznamenali jsme následující odpovědi: *„Hned jak přijdu do třídy, řeknu žákům svoje požadavky a všechno co se bude týkat mé výuky. Pak budou vědět, co ode mě můžou čekat, a to posílí moji autoritu.“* *„První hodinu sepíšeme s žáky pravidla třídy, která se budou dodržovat po celý zbytek školního roku.“* *„Budou jasná pravidla, která budou všichni dodržovat a když ne, bude následovat adekvátní trest.“*

Pro velký počet respondentů bude při výkonu jejich profese důležitá spravedlnost a spravedlivé hodnocení žáků. *„Budu se snažit být spravedlivá, dívat se na všechny stejně a hodnotit všechny stejně. Pro žáky je to podle mě důležité a budou si mě pak vážit.“* *„Abych posílila autoritu budu spravedlivá.“* *„Asi se budu snažit nenadržovat žádnému žákovi a nemít žádné oblíbence, i když moje mamka, která je učitelka říká, že to není možné. Budu se aspoň snažit to zamaskovat a nedávat najevo.“*

Lidskost a přátelskost jsme našli v menším počtu odpovědí. Studenti například napsali: „*Já budu praktikovat lidský přístup k žákům. Už na praxi se mi to osvědčilo, když se studenty mluvíte jako se sobě rovnými, víc vás pak respektují a berou mezi sebe.*“ „*Budu k žákům otevřená a budu se je snažit vždycky vyslechnout.*“

Odpovědi, které jsme nezařadili do žádné skupiny, jsou například: „*Nebudu se bát přiznat svoji chybu.*“ Nebo: „*Budu chtít, aby učivo pochopili všichni žáci, takže jim je budu chtít dobře vysvětlit.*“ V případě schopnosti vysvětlit učivo, nás překvapilo, že se tento druh odpovědi objevil pouze u dvou respondentů. Pouze jeden dotazovaný zmínil přísnost: „*Dám žákům jasně najevo, že si nemůžou dovolit všechno, prostě budu využívat přísnost.*“ Jeden respondent, kterého jsme zmiňovali již u třetí otázky, bude využívat svoje charisma: „*Jak už jsem psal u jiné otázky, já doufám, že autoritu posílím díky svému charisma.*“ Celkem často se objevovaly odpovědi studentů typu: „*Nechci se stát učitelem, takže nijak.*“ „*Nebudu učitelem.*“ apod. Tyto odpovědi jsme nezařazovali do výsledků výzkumu, jelikož pro nás nejsou ukazatelem v otázce autority učitele a jejího posilování.

Studenti potkali za dobu svého studia průměrně 8 učitelů, kteří podle nich byli dost silnými autoritami. Dva respondenti potkali dokonce 13 učitelů s pevnou autoritou a jeden dotazovaný naopak pouze jednoho. Ten svoji odpověď následně odůvodnil: „*Byl to tak dobrý učitel (na základní škole), že s ním ostatní nemohu srovnávat, protože se mu až dodnes nikdo nevyrovnal.*“ Nejčastěji respondenti potkávali 6 – 9 učitelů, kteří měli vybudovanou autoritu a převážně to bylo na základních a středních školách. Na vysoké škole potkalo takového učitele pouze 7 dotazovaných.

5.4.3.3. *Jak posilujete svoji autoritu Vy? Uveďte konkrétní příklady. Kolik učitelů s pevnou autoritou jste za dobu působení ve výchovně vzdělávacím procesu potkali?*

Výroky učitelů jsme za pomoci obsahové analýzy rozřadili do pěti základních skupin: 1. Stanovení jasných pravidel a jejich dodržování, 2. spravedlnost, 3. být vzorem pro žáky, 4. pomoc žákům, 5. ostatní odpovědi.

Pro posílení autority učitelé nejčastěji používají stanovení jasně daných pravidel a dohlíží na jejich dodržování. Zaznamenali jsme následující odpovědi: „*Na*

začátku každého roku si stanovují žebříček pravidel pro fungování třídy. Ze začátku se mi stalo, že pravidla byla nesmyslná, takže jsme je po domluvě s žáky odebrali a buď nahradili jinými nebo ne. Teď už vím, která pravidla jsou důležitá a pomáhají správnému fungování třídy.“ „Jasně stanovuji pravidla a chci, aby byla dodržována.“ „Stanovením pravidel.“

Důležitá je podle respondentů spravedlnost vůči žákovi jak při jednání s nimi, tak v případě hodnocení jejich výkonů. Dotazovaní uváděli odpovědi typu: „Jsem spravedlivá.“ „Hodnotím žáky spravedlivě a nikomu nenadržuji.“ „Snažím se ke každému přistupovat spravedlivě, ovšem ne vždy to jde, a to hlavně v případě inkudovaných žáků, kde se spravedlnost stává relativním pojmem. Ve třídě mám žáka s asistentem, který nemá v běžné škole co dělat a bez rady asistenta by měl samé pětky. Ovšem s VELKOU pomocí pana asistenta má známky průměrné jako někteří žáci, kteří se však musí velmi snažit, aby na ně dosáhli. Kdyby i jim někdo pomohl (byť trochu), byli by na tom mnohem lépe. Žáci to tak naštěstí neberou, takže to nesnižuje moji autoritu, ale mně to trápí.“ Citovanou odpověď uvedla vyučující, která má ve třídě žáka s ADHD. Jeho dalším problémem je však naprostá nechuť ke vzdělávání a neustálé opakování věty „Já to dělat nebudu.“

Velká část dotazovaných se snaží být vzorem pro žáky. Snaží se jednat tak, aby si z nich žáci mohli brát příklad. Odpovědi tohoto typu se objevovaly pouze v kombinaci s ostatními vlastnostmi, dovednosti a chováním, které učitelé praktikují. „Snažím se být vzorem pro svoje žáky, důležité je to hlavně pokud v tom selhávají rodiče.“ „Jdu žákům příkladem, říkám jim, jaké jednání je špatné a jak by naopak jednat měli. Je to těžké, když někteří mají problém i s obyčejným zdravením.“

Několik učitelů buduje svoji autoritu za pomoci otevřenosti k žákům a snahy jim pomoci, když to potřebují. Mezi odpověďmi najdeme na příklad: „Snažím se svým žákům pomáhat. Většinou se jedná o pomoc s látkou, kterou zrovna bereme. Nebráním se ale ani pomoci osobní, takže jsem vždy připravená žáka vyslechnout, když přijde s osobním problémem. Myslím, že to rozhodně posiluje moji autoritu, protože si mě žáci potom váží a vidí ve mně oporu.“ „Autoritu posiluji tak, že jsem na ně nejen přísná, ale snažím se je i vyslechnout, když potřebují pomoc a ukázat svoji lidskou stránku.“

Z výroků respondentů, které byly ojediněle jsme vybrali: „*Vsázím na svoje vyjadřování, netoleruji projevy šikany ani rasismu, poukazují na všechno, co se jim povedlo, nebojím se přiznat chybu a opravit se, nekomentuji práci kolegů ani jejich osobní život, beru v úvahu připomínky a náměty žáků.*“ „*Snažím se dělat hodiny zajímavé, tak aby žáky bavily, snažím se udržet jejich pozornost a zabránit tomu, aby se v hodině nudili.*“ Očekávali jsme, že faktor zajímavé výuky se objeví v odpovědích více respondentů. Malá četnost může být podle nás způsobena tím, že učitelé berou zajímavou výuku a udržení pozornosti žáka jako samozřejmost.

V otázce počtu učitelů s pevnou autoritou byli učitelé skeptičtí. Podle nás je to způsobeno zkušeností z výchovně vzdělávacího procesu a množstvím učitelů, které za dobu svého působení ve školství potkali. Nemałym ukazatelem budou i zkušenosti z práce pedagoga. Musíme také zdůraznit, že jen 15 učitelů uvedlo konkrétní číslo, ostatní odpovídali slovně. Průměrně potkali učitelé 6 pedagogů, kteří měli dobře vybudovanou autoritu. Nejméně se setkali se 3 a nejvíce s 8 takovými učiteli a častěji to bylo na střední škole oproti škole základní a vysoké. Dále se objevovaly následující odpovědi: „*Těžko říct, jsem už tak dlouho pryč ze školy, že mi uvízl v paměti pouze jeden učitel ze střední školy – tělocvikář. Ten to s námi opravdu uměl a respektovala ho celá škola.*“ „*Za mých studií jich bylo dost, počet přesně nevím. Spíš mě ale těší, že zde na škole je takových učitelů hodně a já s nimi mohu spolupracovat a podílet se na výchově a vzdělávání žáků.*“ „*Když se na to dívám zpětně, moc jich nebylo. Měli spíš autoritu, která byla spojena s tehdejší formou společnosti, ale nedá se říct, že by to byli dobří učitelé. Na střední škole už to bylo o něco lepší.*“

Respondenti ze všech třech skupin se shodují na tom, že pro posílení autority učitele je důležitá spravedlnost vůči žákům a jasně stanovená pravidla. Učitel by měl být lidský, což si myslí jak žáci, tak studenti. U učitelů jsme tuto skupinu nazvali schopnost pomoci žákům, charakteristika však odpovídá i projevům lidskosti, takže i v tomto případě se shodli všichni dotazovaní. Žáci a studenti si myslí, že učitel posílí svoji autoritu za pomoci dobře sestavené hodiny a zajímavé výuky. Výrok tohoto typu se ve třetí skupině respondentů (učitelů) objevil pouze jednou. Pro studenty je

ukazatelem učitele se silnou autoritou přísnost a schopnost vysvětlit učivo. Učitelé se snaží být pro svoje žáky vzorem a jít jim příkladem.

5.4.4. Konkrétní příklady chování a jednání, které autoritu pedagogů oslabuje podle zkušeností respondentů. Počet učitelů s oslabenou autoritou, které respondenti za dobu působení ve škole potkali.

Šestá otázka zjišťovala, postřehy žáků, studentů a učitelů v oblasti oslabování autority pedagogů. Úkolem žáků bylo uvést konkrétní příklady nežádoucího jednání jejich učitelů. Studenti se měli zamyslet nad tím, co by mohlo oslabit jejich autoritu, až začnou vykonávat pedagogické povolání. Učitelé měli napsat konkrétní příklady vlastního jednání, které má nežádoucí vliv na jejich autoritu a postavení před žáky. Všechny skupiny respondentů měly dále uvést počet vyučujících s oslabenou autoritou, které za dobu svého působení ve výchovně vzdělávacím procesu potkali.

5.4.4.1. Které chování postoje a přístupy oslabují autoritu Vašich pedagogů? Uved'te konkrétní příklady a počet učitelů s oslabenou autoritou, které jste za dobu Vašeho studia potkali.

Úkolem žáků bylo uvést konkrétní příklady nežádoucího chování učitele, které oslabuje jeho autoritu. Odpovědi žáků jsme rozřadili do pěti základních skupin: 1. Monotónní, nezajímavá výuka; 2. Nerespektování žáka, agrese; 3. Nespravedlnost; 4. Učitel „ignorant“; 5. Moralizování.

V odpovědích žáků se nejčastěji objevovalo jednání učitelů, které souviselo s průběhem vyučovací hodiny. Z pohledu žáků nejvíce oslabuje autoritu učitele nezajímavá a monotónní výuka, která probíhá pořád stejně, nedokáže je zaujmout a udržet jejich pozornost. Respondenti odpovídali následovně: „*Nejhorší je, když celou hodinu pouze mluví a nepoužívá nic navíc (tabuli, obrázky), musíme poslouchat pouze výklad.*“ „*Nezajímavá výuka, nudný výklad (nic kreativního, žádné zajímavosti).*“ „*Nesmyslné diskuse, které se většinou ani netýkají probíraného učiva.*“ „*Celá hodina plná teorie, žádná praktická zkušenost, žádné otázky.*“ Příklady z této tematické skupiny nejčastěji uváděli žáci z Jihomoravského kraje.

Druhá skupina chování, které oslabuje pedagogovu autoritu, zahrnovala nerespektování žáka, které mnohdy přerostlo až v agresi ať už fyzickou nebo psychickou. Žáci nejčastěji uváděli tyto příklady: „*Pomlouvání, zesměšňování.*“ „*Ponižování, a nakonec používání vulgarismů („Jsi osina v prdeli.“).*“ „*Ponižování před ostatními žáky.*“ „*Namyšlený a arogantní přístup k žákům.*“ „*Křičení na žáky, pomluvy a zesměšňování, lhaní a falešné naděje.*“ „*Hrozby. Většinou třídní důtkou nebo tím, že nás zavede za ředitelem. Jednou dokonce hrozba fackou.*“ „*Přehnaná přísnost, vulgarismy, vyhrožování, ponižování.*“

Velkou četnost jsme zaznamenali i u nespravedlivého chování učitele vůči žákovi. Zaznamenali jsme následující odpovědi respondentů: „*Nadržování některým žákům.*“ „*Mají oblíbence a dávají to hodně najevo třeba tím, že nás ostatní je s nimi srovnávají. Není to příjemné nám neoblíbeným, ale ani těm oblíbeným.*“ „*Srovnávání žáků, čtení známek nahlas před ostatními spolužáky.*“

U žáků není populární ani typ učitele, kterého jsme nazvali „ignorantem“. Žáci jej popisují jako pedagoga, kterému je všechno jedno, žáci si mohou ve výuce dělat co chtějí a nedostane se jim žádného napomenutí ani trestu. „*Není schopná vysvětlit učivo a když se jí někdo požádá o vysvětlení, ignoruje ho.*“ „*Nestanovuje pravidla, neumí si sjednat pořádek ve třídě a nemá názory na danou věc.*“ „*Nechají si vše líbit, nemají respekt, ignoruje, když je ve třídě bordel.*“ „*Neumí si prosadit a docílit svého, nechá si vše líbit.*“ „*Volné hodiny, přesouvání testů, když si o to žáci řeknou, nebo když je zapomene vytisknout, dává známky zadarmo, neumí vysvětlit učivo.*“ „*Málo vážná řeč, nechají žáky bavit se mezi sebou.*“ Typ učitele ignoranta se nejčastěji objevoval ve výrociích žáků z Královehradeckého kraje.

Autoritu učitele snižuje moralizování, které žáci uváděli v menším počtu, ale přece se několikrát objevilo. „*Začnou diskutovat o tom, co děláme špatně a mají na nás narážky.*“ „*Skoro každou hodinu nám dává přednášku o našem nevhodném chování a o tom, že bychom se nad sebou měli zamyslet, že jsme nejhorší třída na škole.*“ „*Když někdo něco provede, hned to začne rozvádět a říkat, co by měl ten člověk udělat. Ztratíme pak kus hodiny a stejně si z toho nikdo nic nevezme.*“

Mezi ojedinělými odpověďmi jsme našli například: „*Nejhorší je, když učitel nemá smysl pro humor.*“ „*Neuznání jiného než jejího názoru.*“ „*Když se blbě učí a pak si to vylívají na nás.*“

Žáci průměrně potkali 4 učitele, u kterých zaznamenali oslabenou autoritu. Největší počty uváděli žáci v Jihomoravském kraji, kde se objevil dokonce počet 10 učitelů s nízkou autoritou. Lépe jsou na tom učitelé v Královéhradeckém kraji, kde žáci potkali maximálně 6 a minimálně 1 špatného učitele. Nejsilnější autoritu mají učitelé v Pardubickém kraji, kde žáci opět uváděli, že jich potkali málo, pár nebo dokonce žádného učitele s oslabenou autoritou.

5.4.4.2. *Které chování postoje a přístupy by mohli negativně ovlivnit Vaši autoritu při výkonu učitelské profese? Uveďte konkrétní příklady. Dále uveďte počet učitelů s oslabenou autoritou, které jste za dobu svého studia potkali*

Při výkonu učitelské profese se studenti budou snažit vyvarovat čtyřem skupinám nežádoucího chování, které by mohly negativně ovlivnit jejich autoritu nebo zpomalit její budování. 1. Nezajímavá výuka; 2. Nespravedlnost; 3. Vyhrožování a agrese; 4. Namyšlenost.

Na cestě za posílením autority považují studenti za největší překážku nezajímavou výuku. „*Určitě špatná výuka. Špatně sestavená hodina, která žáky nebude bavit a tím ztratím jejich pozornost.*“ „*Podle mě jsou nejhorší nudné hodiny, vím to z vlastní zkušenosti. Takže se trochu bojím, že nebudu umět žáky zaujmout.*“ „*Mohlo by se stát, že si dobře nerozvrhnu hodinu a pak bude monotónní nebo nesmyslná. Proto si myslím, že je důležitá schopnost improvizace, jak jsem již uváděla v předchozí otázce, aby se takové případy nestávaly moc často.*“ „*Negativně by moji autoritu určitě ovlivnila nezajímavá výuka.*“

Nespravedlnost se v odpovědích respondentů objevovala také často. Zaznamenali jsem odpovědi jako: „*Když bych byla nespravedlivá k žákům.*“ „*Pokud budu dělat rozdíly mezi žáky, ale doufám, že se toho vyvaruji.*“ „*Když budu mít oblíbence a budu to dávat najevo a záměrně jim nadržovat, ale doufám, že se to nestane.*“ „*Moji autoritu by mohlo podrývat nespravedlivé hodnocení žáků, když budu někomu dávat lepší známky, protože je mi třeba sympatičtější.*“

Za negativní je považováno vyhrožování a agrese vůči žákovi. „*Rozhodně by nebylo dobré, kdybych třeba uplatňovala fyzické tresty. Možná by se mě pak žáci báli, ale posilování autority bych tomu neříkala. Navíc bych se v dnešní době bála, že mi to vrátí.*“ „*Negativně by moji autoritu mohlo ovlivnit agresivní chování.*“ „*U*

mých učitelů vždy klesla autorita, když začali vyhrožovat a pak svoje výhrůžky stejně neuskutečnili. Měli jsme z nich potom akorát srandu a věděli jsme, že to nemyslí vážně. Takže toho se chci vyvarovat, až budu učitelem.“

Respondenti se domnívají, že namyšlenost by mohla snížit jejich autoritu. Dokazují to následující odpovědi: *„Kdybych byla namyšlená a dělala, že jsem něco víc. Naopak přílišná kamarádkost a názory jako „jsme si rovni“ taky nejsou ideální.“* *„Když se budu chovat namyšleně. To sníží moji autoritu u žáků i kolegů.“*

Mezi Jednotlivými odpověďmi, které jsme nezařadili do žádné zmíněné skupiny, jsou například: *„Moc velká kamarádkost se žáky. Určitá otevřenost je dobrá, ale všeho s mírou.“* *„Autoritu si oslabím, pokud budu žáky využívat. Aby mi třeba chodili pro něco do obchodu. Sama jsem měla takovou učitelku a kvůli tomuto chování jsem ji nenáviděla, připadáte si pak jako otrok.“*

Studenti se v průběhu svého studia setkali s poměrně více učiteli s oslabenou autoritou než žáci. Výsledky se daly předpokládat, jelikož studenti vysoké školy za dobu svého působení ve výchovně vzdělávacím procesu potkali mnohem více učitelů než žáci základních škol. Průměrně studenti zaznamenali 8 učitelů s oslabenou autoritou. Nejvíce dokonce 15 a nejméně 4. Nejčastěji se respondenti setkali se 7 až 9 špatnými učiteli. Nejvíce učitelů s upadající autoritou se objevilo na základních a středních školách, na vysokých minimum.

5.4.4.3. Které chování, postoje a přístupy negativně ovlivňují Vaši autoritu? Uved'te konkrétní příklady. Dále uved'te, kolik učitelů s oslabenou autoritou jste za dobu svého působení ve výchovně vzdělávacím procesu potkali.

Učitelé uváděli čtyři typy chování a faktorů, které negativně ovlivňují jejich autoritu, z toho dvě skupiny jsou faktory vnější, tedy ty, které respondenti považovali za neměnné a z jejich strany neovlivnitelné. Skupiny jsme definovali následovně: 1. Nespravedlnost; 2. Měnění pravidel; 3. Nezajímavé téma výuky; 4. Rodiče.

Nejvíce učitelů odpovědělo, že jejich autoritu může oslabovat nespravedlnost a mnohdy neúmyslné nadřezování žákům. Jako příklady uvedli: *„Někdy se přistihuji při tom, že žákům, kteří jsou mi sympatičtější nebo jsou šikovnější, vycházím vstříc více a častěji než ostatním. Sama si to mnohdy uvědomím až pozdě, ale myslím si, že žáci to vycítí, a tak může být moje autorita oslabena.“* *„Myslím si, že nejen já, ale*

každý učitel má svoje oblíbence, což může vést k podryvání autority z pohledu ostatních žáků.“ „Občas jsem trochu nespravedlivá.“

Někteří respondenti mění pravidla ve třídě. *„Na začátku mé praxe se mi stávalo, že jsem musela v průběhu roku pozměnit pravidla tak, aby fungovala. Žáky to vykolejilo víc jak jejich nefunkčnost, což mě překvapilo a další roky jsem již pravidla neměnila.“*

Část dotazovaných nechtěla připustit vlastní chybu, a tak snižování autority uvádí v kontextu nezajímavého tématu výuky. Podle výše zmíněných názorů žáků je důležité, aby učitel dokázal udělat výuku zajímavou, a tak upoutat jejich pozornost. Hodiny se, podle nás, dají vytvořit poutavě na každé téma, někdy je to těžší, někdy lehčí. I tak se u několika učitelů objevily následující odpovědi: *„V mém předmětu je těžké udržet si autoritu a pořádek ve třídě (učitel informatiky), mnozí žáci mají s počítačem větší zkušenost než já a někdy se mi nedaří uhlídat, zda dělají to, co opravdu mají. Výuku informatiky jsem dostal jako nechtěný „bonus“ k mé specializaci.“ „Některá témata v matematice se mi učí obtížně. Nevím, jak mám žáky zaujmout a co jim mám odpověd' na otázku „A k čemu nám to bude?“, když jim to vlastně k ničemu nebude. Když na takové téma narazím, moje autorita je ohrožena.“*

Poslední skupina respondentů se odvolává na přístup rodičů. *„Největším problémem jsou rodiče, kteří si myslí, že jejich dítě je genius a učitel hlupák. Tento názor po nich začne zastávat i jejich dítě, a to se pak odráží na mojí autoritě.“ „Moji autoritu oslabují někteří rodiče mých žáků. Pokud sám rodič neuznává učitele, nemůžu to čekat ani od jejich dětí.“ „Autoritu oslabují rodiče, kteří nás pomlouvají a zastávají názor, že by své děti učili lépe než my, pokud by na to měli čas.“*

Druhá polovina otázky byla zaměřena na počet učitelů s oslabenou autoritou, které respondenti potkali za dobu studia i působení v praxi. Průměrně učitelé potkali 5 pedagogů s oslabenou autoritou. Nejvíce 10 a nejméně jednoho. Nejčastěji se setkali se šesti špatnými učiteli.

Výsledky výzkumu ukazují, že autoritu učitele oslabuje hlavně nespravedlnost, na čemž se shodly všechny tři skupiny respondentů. Žáci a studenti označili za nežádoucí faktor pro autoritu učitele nezajímavou a monotónní výuku. Sem bychom mohli zařadit i odpovědi samotných učitelů, kteří nezajímavou hodinu

přičítají spíše špatnému tématu, které musí podle osnov naučit. Studenti i žáci se setkali s učiteli, kteří podřývali svoji autoritu projevováním despektu vůči žákovi, které někdy přerostlo až v agresi. Zbylé faktory se pak objevovaly jen u jednotlivých skupin dotazovaných. Jedná se o moralizování a ignoraci ze strany učitele, které považují za špatné žáci. Studenti naopak poznali učitele, kteří využívali žáky ke svému prospěchu a byli namyšlení. Učitelé se domnívají, že jejich autorita upadá, když mění pravidla a když je nerespektují rodiče jejich žáků.

5.4.5. Jaká je, podle Vás, prestiž učitele v současné společnosti

Tab. č. 3.: Prestiž učitele v současné škole

	Žáci n = 71		Studenti n = 50		Učitelé n = 28	
	n	%	n	%	n	%
Nízká	8	11%	20	40%	19	68%
Průměrná	10	14%	4	8%	0	0%
Vysoká	36	51%	24	48%	9	32%

V sedmé položce bylo úkolem respondentů zamyslet se nad tím, jaká je prestiž učitele a obecně učitelské profese z pohledu současné společnosti. Předpokládali jsme, že dotazovaní budou spíše skeptičtí, jelikož je profese pedagoga v poslední době spíše kritizována a její prestiž klesá. Odpovědi, hlavně ze strany žáků, nás mile překvapily.

V případě první skupiny respondentů odpovědělo pouze 54 žáků, ostatní se k otázce nevyjádřili. Více jak polovina všech dotazovaných (36 žáků, 51%) považuje prestiž učitele v současné společnosti za vysokou, domnívají se, že učitel je okolím brán jako důležitá osoba pro rozvoj žáků, tedy obecně celé společnosti. Konkrétně se objevovaly následující názory: „Většina ho respektuje, lidé si myslí, že učitelé jsou potřební.“ „Vysoká, jako u každé jiné profese.“ „Tato profese je užitečná, moc lidí na to nemá.“ „Myslím, že rozhodně, kdo by jinak děti učil?“ Za průměrnou považuje prestiž učitelů 10 (14%) žáků, kteří reagovali následovně: „Dobrá u dospělých, špatná z pohledu dětí.“ „Podle školy a toho, jestli je učitel dobrý nebo ne.“ „Myslím, že by měla být vysoká, ale čím dál víc klesá.“ Nízkou prestiž přikládá učitelům pouze 8 (11%) dotazovaných, kteří svoji odpověď odůvodňují takto: „Prestiž je špatná, protože učitelů, kteří umí učit je málo.“ „Spíš ne, je jiná než dřív, jde to s dobou.“

Studenti odpověděli téměř všichni, byli ale skeptičtější. Vysokou prestiž vidí v učitelích 24 (48%) dotazovaných, což vysvětlují například tímto způsobem: „Osobně si myslím, že je pořád dostatečně vysoká, jinak bych nešla studovat učitelství.“ „Prestiž učitele je dobrá, lidé si uvědomují, že ho společnost potřebuje.“ „Společnost učitele uznává, i když ne tak, jako dřív.“ Podle 4 (8%) studentů je prestiž učitelství průměrná. Špatné postavení pedagoga ve společnosti vidí 20 (40%) studentů, kteří ji komentují: „Děti ani rodiče už nemají z učitele dostatečný respekt.“

„Prestiž je malá a pořád upadá, proto se po vystudování nechci stát učitelem a radši půjdu pracovat mimo školství.“ „Učitelé nejsou dostatečně oceňováni, takže malá.“

Třetí skupina respondentů byla nejvíce skeptická. Více jak polovina učitelů (19 dotazovaných, 68%) se domnívá, že prestiž učitele je nízká a stále upadající, což dokazují výroky typu: *„Dost nízká, lidé mají zkreslený pohled na naši profesi.“ „Učitel je považován za překážku při cestě za výborným prospěchem, prestiž je nízká.“ „Oproti minulosti velice snižená, mnoho rodičů má pocit, že může učitelům radit.“ „Podle mého názoru ne moc dobrá, učitelé jsou neustále kritizováni kvůli navyšování platů a množství prázdnin, které mají. Práci navíc, kterou toto povolání vyžaduje už nikdo nevidí.“* Naopak kladný pohled společnosti na učitele zaznamenalo pouze 9 (32%) respondentů. *„Myslím, že se to povědomí o náročnosti práce učitele začíná pomalu zlepšovat.“ „Učitelé jsou potřební a podle mě si to většina společnosti pořád ještě uvědomuje.“*

Výsledky ukázaly, že názory na danou problematiku jsou dány hlavně postavením ve výchovně vzdělávacím procesu. Pozitivní zjištění je, že žáci vidí učitelskou profesi jako potřebnou pro společnost ze všech dotazovaných nejvíce. Studenti jsou také nakloněni k pozitivnímu hodnocení profese. Naopak sami učitelé, kteří mají nejvíce zkušeností, vidí povolání pedagoga jako upadající v očích společnosti.

5.4.6. Byl by pro posílení autority učitele důležitý etický kodex pedagogické profese?

Tab. č. 4.: Je důležitý etický kodex pro posílení autority učitele?

	Žáci n = 71		Studenti n = 50		Učitelé n = 28	
	n	%	n	%	n	%
Ano	38	54%	42	84%	19	68%
Ne	9	13%	2	4%	9	32%
Nevím	9	13%	6	12%	0	0%

Prostřednictvím osmé položky jsme zkoumali, důležitost etického kodexu ve vztahu k posilování a budování autority. Úkolem respondentů bylo, zamyslet se nad tím, zda by etický kodex pomohl zvýšit autoritu učitele. Pozitivním zjištěním pro nás bylo, že všechny skupiny dotazovaných odpovídaly převážně kladně – myslí si tedy, že etický kodex by mohl být přínosem pro školský systém a samotné učitele.

Žáků odpověděla jen část, což mohlo být způsobeno neznalostí pojmu. 38 (54%) dotazovaných žáků se domnívá, že by kodex pozitivně ovlivnil působení učitele ve škole. Dokazují to následující odpovědi: „*Psaná pravidla jsou důležitá, my máme školní řád, tak by učitelé měli taky nějaká pravidla mít.*“ „*Rozhodně ano.*“ „*Myslím, že jo, aspoň by se pak už neměli na co vymlouvat.*“ Pouze 9 (13%) žáků neví, zda by byl etický kodex pedagogů důležitý, nebo zda by něco nezměnil. Stejný počet – 9 (13%) respondentů se domnívá, že by kodex k ničemu nepřispěl a nic by nezměnil. „*Ne. Každý učitel by měl být jiný, pak je ten den alespoň zajímavější.*“ „*Učitel by měl učit způsobem, který uznává, nikoli který je mu nucen.*“

Velká část studentů učitelství by při své budoucí profesi etický kodex uvítala, konkrétně 42 (84%) respondentů. Objevily se následující odpovědi: „*Ano, měli by se pak o co opřít při výchově a výuce žáků.*“ „*Podle mého názoru ano, eliminovali by se jím špatní učitelé.*“ Pouze dva (4%) studenti se nemohli rozhodnout pro jasnou odpověď takže zvolili možnost „nevím“. 6 (12%) studentů si myslí, že by vytvoření etického kodexu nic nezměnilo, dále své odpovědi ale nerozvádějí.

Nadpoloviční většina učitelů (19 dotazovaných, 68%) považuje etický kodex za velmi důležitý pro výkon pedagogické profese a pro posílení autority. „*Je důležitý pro posílení autority i pro zlepšení postavení učitele ve škole i ve společnosti, kodex*

by ukázal naši jednotnost.“ „Ano, byla by to protiváha proti stížnostem rodičů a něco, co by vzbudilo důležitost profese.“ „Určitě ano, byl by to pro nás opěrný bod.“ Pouze 9 (32%) učitelů bere zavedení kodexu jako nepotřebné. Častým důvodem je, že špatného učitele podle nich už nezmění ani etický kodex a pohled na profesi pedagoga se díky němu také nezlepší. „Je to zbytečné, jednalo by se jen o další souhrn pravidel, která by nikdo nečetl a nad jejichž dodržování by nikdo nedohlžel, protože už tak mají všichni práce až nad hlavu.“ „Podle mě ne, špatný učitel bude dál špatným učitelem, ať kodex existuje nebo ne.“ „Myslím si, že pravidla, která dosud existují jsou dostačující.“ „Autoritu si učitel vybuduje sám svými schopnostmi, dovednostmi a chováním, kodex mu s tím pomůže jen minimálně nebo vůbec.“

5.5. Porovnání výsledků s výzkumy druhých autorů

Nejprve porovnáme výsledky současného výzkumu s poznatky, které jsme získali v rámci naší bakalářské práce, ve které jsme zjišťovali, které vlastnosti jsou důležité pro morální autoritu učitele. Musíme podotknout, že u obou výzkumů jsme se ptali respondentů z různých škol, což mohlo způsobit rozdíly při výpovědích. Žáci považují za nejdůležitější spravedlnost a schopnost vysvětlit učivo, což platí u obou výzkumů, pouze v opačném pořadí. Na třetí pozici se respondenti rozcházejí – v bakalářské práci považují za důležité, aby je učitel psychicky podpořil, naopak v diplomové práci si žáci přejí, aby jejich učitel jasně stanovil pravidla (Šindelková, 2016).

Studenti se ve svých názorech na vlastnosti dobrého učitele rozcházejí. V případě morální autority staví na první tři příčky – spravedlivé hodnocení žáků, důstojnost a neměnění pravidel a psychickou podporu žáků. Naopak při posilování autority obecně považují za důležité, aby učitelé vytvořili zajímavou výuku, jednali spravedlivě a byli schopní dobře vysvětlit učivo (Šindelková, 2016).

Rozdíl jsme zaznamenali i v případě učitelů, zde to ale bylo pravděpodobně způsobeno tím, že rozlišují pojem morální autorita a autorita obecně. Ke každé autoritě přiřazují jiné faktory, které ji ovlivňují. Na první místo staví obě skupiny dotazovaných spravedlnost, která je zapotřebí při posílení jak autority morální, tak autority obecné. Pro morální autoritu je dále důležité vedení žáků ke správnému

jednání a diskrétnost vůči žákovi. Naopak pro posílení obecné autority pedagoga je třeba jasně si stanovit pravidla a být upřímný a autentický (Šindelková, 2016).

Charakteristikou vlastností, které si žáci přejí u dobrého učitele, se zabývala Prokešová, která provedla výzkum mezi žáky víceletého gymnázia (ve věku 11 a 12 let). Žáci považují za nejdůležitější vlastnost učitelů spravedlnost, tu z deseti položek vybralo 64% žáků (Prokešová, 1997). V našem výzkumu se objevuje sice až na druhém místě, ovšem s procentuální četností 73%.

Hodného učitele by chtělo 52% žáků (Prokešová, 1997). My jsme respondentům tento pojem nenabídli, jelikož jsme jej považovali za synonymum pro kamarádkost (37%) a laskavost (9%). Autorka jej však zařadila vedle těchto vlastností a ukázalo se, že je hodný učitel pro žáky důležitější než učitel laskavý (16%) a přátelský (10%). I když se jedná o synonyma, překvapilo nás, že četnost výběru jednotlivých vlastností se rozchází.

Prísny učitel, tedy ten, který si umí ve třídě sjednat pořádek a dbá na dodržování pravidel, je důležitý pro 29% respondentů, což se opět rozchází s našimi výsledky, ve kterých byl přísný učitel řazen na poslední místo (7%).

Z výzkumu Prokešové vyplývá, že učitel by měl být milý (16%), se smyslem pro humor (15%) a schopností vysvětlit učivo (15%), chytrý (8%) a upřímný (7%). Tyto položky jsou však důležité pro minimum dotazovaných respondentů. My jsme naopak zjistili, že schopnost učitele vysvětlit učivo (79%) je pro žáky důležitým ukazatelem dobrého učitele a může vést k posílení autority. Inteligentní humor vybralo 45% žáků a obecně inteligentního učitele by si přálo 32% dotazovaných.

Při porovnání těchto dvou výzkumů jsme objevili mnoho rozdílů, které mohou být způsobeny věkem žáků, jelikož Prokešová prováděla výzkum mezi mladšími žáky než my. Dalším faktorem, který mohl mít vliv na výsledky, je škola, na které byl výzkum proveden. Zatímco my jsme se ptali a základních školách, autorka zvolila prostředí gymnázia.

Profil ideálního učitele se pokusil sestavit Bendl, který svůj výzkum prováděl mezi žáky druhého stupně základní školy. Na rozdíl od našeho výzkumu žáci nedostali možnosti, ze kterých by mohli vybírat. Sami tak napsali, co je pro ně u

pedagoga důležité k tomu, aby si ve třídě udržel kázeň. Mezi nejčastěji zmiňovanými vlastnostmi se objevila přísnost, naopak v případě našich zjištění ji vybralo minimum žáků. Hned na druhou příčku stavěli Bendlovi respondenti lásku, kterou bychom mohli přirovnat k naší položce laskavosti, která se však na horních příčkách také neobjevila.

Zajímavá výuka je pro dotazované žáky podstatná a autor ji řadí na třetí místo. Ani v tomto případě se naše poznatky neshodují. Dalším bodem je humor učitele, který považují za důležitý nejen Bendlovi účastníci výzkumu, ale i našeho, stejně tak jako spravedlnost a spravedlivé hodnocení. Bendlovi respondenti by si přáli mladého učitele, což je vlastnost, která se mezi našimi položkami neobjevuje. Důvod, proč dotazovaní uvedli tuto vlastnost, může být spojen s kreativní a zábavnou výukou, kterou žákům mladší učitelé nabízejí (Bendl, 2001).

Ve výsledku se naše výzkumy shodovaly pouze v případě inteligentního humoru a spravedlnosti. Přičítat to můžeme hlavně formě položené otázky – my jsme dali žákům na výběr z námi zvolených vlastností, naopak Bendl výčet nenabídl.

Podobné výsledky jako my zaznamenal Průcha. V jeho výstupech žáci považují za důležitou spravedlnost a schopnost umět vysvětlit učivo tak, aby jej pochopila většina žáků. Dále by měl být učitel kamarádský, což považují za celkem důležité i žáci, na které byl zaměřen náš výzkum. Obě skupiny respondentů by si přály učitele diskrétního, který nezesměšňuje žáky ani kolegy (Průcha, 2002).

Vlastnosti, které negativně ovlivňují autoritu učitele zjišťoval Vacek, který se při výzkumu zaměřoval konkrétně na autoritu morální. Za nejvíce nežádoucí chování učitele považují žáci zesměšňování, ironizování a ponižování, to můžeme přirovnat ke skupině odpovědí v našem výzkumu, kterou jsme nazvali nerespektování žáků. Stejně zhoubná je fyzická i psychická agrese a nespravedlnost. Ve Vackově výzkumu se mezi odpověďmi neobjevila nezajímavá výuka a moralizování. Může to být způsobeno tím, že nebyla respondentům předložena ve výčtu vlastností (Vacek, 2011).

5.6. Shrnutí získaných poznatků

Nyní se pokusíme shrnout získané informace s ohledem na cíle, které jsme si stanovili v úvodu výzkumu.

Z výzkumu vyplynulo, že je pro učitelkou profesi důležitá autorita přirozená, osobní a odborná. Naopak minimum respondentů by u učitele preferovalo autoritu formální a získanou, na čemž se shodly všechny skupiny dotazovaných.

Zjistili jsme, že všechny tři skupiny respondentů mají mírně odlišnou představu o tom, jaké vlastnosti, dovednosti a chování mají kladný vliv na učitelovu autoritu. Pro žáky je nejdůležitější schopností učitele vysvětlit učivo. Studenti pedagogických oborů považují za nejpodstatnější zajímavou výuku a tvořivost v rámci jimi vyučovaného předmětu. Učitelé pro posílení svojí autority nejčastěji volí jasné stanovení pravidel a spravedlnost. Rozdíly ve výpovědích jsou nejspíše způsobeny věkem a rolí, kterou různé skupiny respondentů hrají ve výchovně vzdělávacím procesu, což ovlivňuje jejich pohled na problematiku autority pedagoga.

Na základě získaných dat jsme sestavili profil učitele s pevnou autoritou. U žáků se ukázal jako „ideální“ učitel ten, který umí dobře vysvětlit učivo a zároveň je spravedlivý. Stanovuje si jasná pravidla a dohlíží na jejich dodržování. Měl by být spravedlivý a měl by mít inteligentní humor. Pro žáky je důležitá diskrétnost učitele vůči jim samotným a jejich psychická podpora.

Studenti pro posílení svojí autority, při budoucím výkonu profese, budou klást důraz hlavně na spravedlnost, tvořivost a vytváření zajímavé výuky. Dále budou stanovovat jasná pravidla, kvalitně vysvětlovat probírané učivo a při hodinách se nebudou bát improvizovat, pokud to bude třeba.

Učitelé svojí autoritu posilují za pomoci stanovení pravidel a spravedlnosti. Snaží se být autentičtí a upřímní. Důraz kladou na vysvětlení učiva a psychickou podporu žáků.

Dalším cílem výzkumu bylo charakterizovat vlastnosti a jednání, které naopak oslabují autoritu pedagogů. V očích žáků ztrácejí autoritu učitelé, jejichž výuka je nezajímavá a monotónní. Za „špatné“ učitele jsou považováni pedagogové, kteří nerespektují žáka a jejich chování v hodinách i mimo ně přesahuje až ve fyzickou a

psychickou agresí. Autoritu učitel ztrácí, pokud je nespravedlivý a je mu všechno jedno. Nežádoucí je i moralizování.

Studenti se ve své budoucí profesi v učitelském prostředí chtějí vyvarovat nezajímavé výuce, nespravedlnosti, vyhrožování spojeným s agresí a namyšleností.

Učitelé se domnívají, že jejich autorita upadá kvůli nespravedlnosti, které se chtějí vyvarovat, ale někdy se jí bohužel nevyhnou. Dále jejich učitelskou praxi negativně ovlivňuje měnění pravidel, které často pramení z nezkušenosti nebo neznalosti kolektivu jejich svěřenců. Negativní vliv připisují nezajímavému tématu výuky a rodičům, kteří ovlivňují autoritu pedagogů svým negativistickým postojem k profesi.

Za pomoci výzkumu jsme chtěli zjistit, jaká je prestiž učitele v současné společnosti, což se nám podařilo a výsledky byly překvapivé. Žáci považují pedagogy za důležité pro ně samotné i pro společnost obecně. Studenti byli o něco skeptičtější, jelikož téměř polovina dotazovaných se domnívá, že popularita profese je nízká a stále upadá. Nejhorší status profesi přisuzují její nositelé – učitelé.

Naším posledním cílem bylo stanovit důležitost případné existence etického kodexu pro pedagogickou profesi. Předpokládali jsme, že někteří žáci odpověď nepodají, jelikož nebudou přesně vědět, co si pod pojmem mají představit, což se potvrdilo. Kladně však hodnotíme skutečnost, že většina, kteří na otázku odpověděli, by kodex pro učitele uvítali a byli považují ho za důležitý. Velká část dotazovaných studentů se domnívá, že je etický kodex pro učitele důležitý. Stejně výsledky jsme zaznamenali i u učitelů, kteří by si přáli zavedení etického kodexu jako podporu pro jejich profesi.

6. Závěr

Diplomová práce se věnuje aktuálnímu tématu současného školství s názvem Postupy a strategie při posilování autority učitele. V teoretické části jsme se zaměřili na charakteristiku pedagogických kompetencí, které by měl mít každý učitel. Díky nim se stane kvalitním pedagogem a může tak budovat svoji autoritu. Popsali jsme autoritu učitele a její druhy. Zjišťovali jsme, jaké je postavení autority ve společnosti a jak se na problematiku dívají námi vybraní autoři. Provedli jsme výčet faktorů, které ovlivňují autoritu pedagoga. Podrobněji jsme se zaměřili na osobnostní charakteristiky, které ovlivňují práci ve školství a na schopnost učitele sestavit hodinu tak, aby byla pro žáky zajímavá a motivující. Podle dostupných zdrojů jsme se pokusili stanovit míru prestiže učitelského povolání v současné společnosti. V neposlední řadě pro nás byl důležitý etický kodex pedagogů a názory účastníků výchovně vzdělávacího procesu na jeho případnou existenci a vliv na autoritu učitele.

Praktickou částí jsme navázali na problematiku, kterou jsme zkoumali v části teoretické. Za pomoci dotazníku a obsahové analýzy jsme zjišťovali, která autorita je pro profesi učitele důležitá z pohledu třech skupin respondentů, konkrétně žáků, studentů a učitelů. Podle našeho očekávání by si respondenti přáli hlavně autoritu přirozenou, osobní a odbornou. Dále jsme sestavili profil učitele s pevnou autoritou, kde vyšly tři mírně odlišné charakteristiky, které se odvíjely od odpovědí jednotlivých skupin dotazovaných. Zjišťovali jsme, jaké nežádoucí chování naopak autoritu učitele oslabuje.

Poslední část dotazníku se věnovala problematice prestiže učitelské profese a etickému kodexu. V případě prestiže učitelského povolání bylo vyvráceno naše očekávání, které jsme měli v úvodu výzkumu. Předpokládali jsme, že malý význam budou pedagogům přikládat žáci a největší studenti pedagogických oborů. Ve výsledku se ukázalo, že sami žáci považují profesi za důležitou pro ně samotné i pro společnost obecně. Naopak nejskeptičtější byli učitelé, kteří se domnívají, že jejich profese není dostatečně oceňovaná jak ze strany žáků, tak ze strany rodičů. Studenti pak byli rozděleni na dvě skupiny – jedna považovala učitelské povolání za prestižní, druhá naopak. Vnik etického kodexu by uvítala většina všech dotazovaných.

Celkově můžeme říct, že problematika posilování autority je důležitým tématem pro všechny budoucí i stávající pedagogy. Každý učitel by měl pracovat na svém postavení mezi žáky a při tom brát ohledy na jejich názory, které mu mohou mnohé napovědět a ulehčit mu práci s posílením autority.

7. Seznam literatury

BENDL, S., *Strašidlo nekázně, aneb, Hledání východiska ze školských labyrintů*. Praha: TH, 1998. ISBN: 80-86065-13-8.

BENDL, S. *Školní kázeň – Metody a strategie*. Praha: ISV, 2001. ISBN 80-85866-80-3.

CANGELOSI, J. M. *Strategie řízení třídy: Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál, 1994. ISBN: 80-7178-014-6.

DOLEŽALOVÁ, J. *Didaktika – opora proměn výuky?* Hradec Králové: Gaudeamus, 2004. ISBN: 80-7041-498-7.

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

GILLERNOVÁ, I., KREJČOVÁ, L. a kol. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2012. ISBN: 978-80-247-3472-9.

GÖBELOVÁ, T., *Profesní hodnoty a etické principy v práci učitele*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2015. ISBN: 978-80-7464-808-3.

JANÍK, T. *Znalosti jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005. ISBN: 80-7315-080-8.

JUKLOVÁ, K. *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. ISBN: 978-80-7435-266-9.

KÁŇOVÁ, Ž., *Profesní standardy jako ukazatelé kvality pedagogické práce učitele primární školy*. In: *Hodnocení v profesi učitele – psychodidaktické a etické souvislosti*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN: 978-80-7041-010-3.

KLAPAČ, M. *Psychologie v praxi*. Praha: Transal Books, 1992.

KOŤA, J. *Vybrané problémy profesionalizace učitelů v postmoderní době*. In: *Učitel v současné škole*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-7308-301-4.

- KOVÁŘOVÁ, R., Diagnostické kompetence učitele v současném pojetí inkluzivního vzdělávání. In: Pedagogická diagnostika a evaluace. Otrava, Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN: 978-80-7464-862-5.
- KŘOVÁČKOVÁ, B., SKUTIL, M. a kol. *Pedagogický a psychologický slovník*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN: 978-80-7435-513-4.
- KUDLÁČOVÁ, B. *Etika a osobnost učitel'a*. Trnava: Trnavská univerzita, 2002. ISBN: 80-89074-15-4.
- KYRIACOU, C. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996. ISBN: 80-7178-965-8.
- LANGOVÁ, M., *Učitel v pedagogických situacích*. Praha: Univerzita Karlova, 1992. ISBN: 80-7066-613-7.
- MEŠKOVÁ, M. *Motivace žáků efektivní komunikací*. Praha: Portál, 2012. ISBN: 978-80-262-0198-4.
- MUSIL, J. V. *Pedagogicko-psychologické kompetence učitele 1*. Olomouc: Cyrilometodějská teologická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, 2001. ISBN: 80-238-8932-X.
- OLIVAR, R. R., *Etická výchova*. Praha: Orbis Pictus, 1992. ISBN: 80-7158-001-5.
- PAŘÍZEK, V. *Učitel a jeho povolání*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. ISBN 14-563-88.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996. ISBN: 80-7178-681-0.
- PROKEŠOVÁ, M. *Osobnost učitele aneb ten, který miluje*. Ostrava: VAVA, 1997. ISBN: 80-902357-8-6.
- PRŮCHA, J. *Učitel*, Praha: Portál, 2002. ISBN: 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. 3. vydání. ISBN: 80-7178-579-2.

- ŘEZNÍČEK, M., *Didaktika a učitelská etika v praxi*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN: 80-7290-149-4.
- ŘÍČAN, P. *S dětmi chytře a moudře*. Praha: Portál, 2013. ISBN: 978-80-262-0343-8.
- SOCHOROVÁ, L., *Prestiž učitelské profese pohledem studentů učitelských oborů a pedagogů*. Teoretické reflexe hudební výchovy, 2014, roč. 10, č. 1. ISSN: 1803-1331.
- ŠEĐOVÁ, K., ŠVARÍČEK, R., ŠALAMOUNOVÁ, Z. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012. ISBN: 978-80-262-0085-7.
- ŠINDELKOVÁ, K., *Učitel jako morální autorita*. Bakalářská práce, 2016.
- ŠVARCOVÁ, E., DOBIÁŠ, V., *Etická výchova a fragmenty z 2. světové války*. Hradec Králové, Gaudeamus, 2013. ISBN: 978-80-7435-256-0.
- VACEK, P., *Průhled do psychologie morálky*. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, Středisko Augustin, 2015. [elektronický zdroj].
- VACEK, P. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-108-2.
- VALÍŠOVÁ, A., *Autorita ve výchově: vzestup a pád, nebo pomalý návrat*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN: 80-7184-857-3.
- VALÍŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2011. ISBN: 978-80-247-3357-9.
- VALÍŠOVÁ, A., ŠUBRT, R. *Jak získat a neztratit autoritu, aneb, Proč má maminka vždycky pravdu*. Praha: ISV, 2004. ISBN 80-86642-29-1.
- VAŠUTOVÁ, J., *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN: 80-7315-082-4.

8. Seznam příloh

Příloha A: Dotazník k bakalářské práci (žáci)

Příloha B: Dotazník k bakalářské práci (studenti)

Příloha C: Dotazník k bakalářské práci (učitelé)

8.1. Příloha A: Dotazník k diplomové práci (žáci)

Dotazník – Postupy a strategie při posilování autority učitele

Dobrý den,

jmenuji se Klára Šindelková, jsem studentka Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové. Mým oborem je, mimo jiné, etická výchova, proto jsem se rozhodla zabývat se ve své bakalářské práci tématem postupů a strategií při posilování učitelovi autority. Prosím Vás o vyplnění krátkého dotazníku, které vám zabere asi 10 minut. Předem děkuji za jeho svědomité vyplnění. Dotazník je anonymní. Cílem dotazníku je zjistit, jak si žáci, studenti a učitelé představují postupy a strategie, které mohou učitelé využívat k posílení své autority a jak si jednotlivé skupiny respondentů představují učitele s autoritou.

V případě zájmu o výsledky dotazníku mě kontaktujte na e-mailové adrese klara.sindelkova@uhk.cz

1) Pohlaví

- a. Muž
- b. Žena

2) Třída

3) Který druh autority je pro učitelskou profesi nejdůležitější? (zakroužkujte jednu a více možností, popřípadě svůj výběr okomentujte)

- a. Skutečná
- b. Přirozená
- c. získaná
- d. Osobní
- e. Charismatická
- f. Odborná
- g. Morální
- h. Jiná odpověď:

- 4) Které vlastnosti a dovednosti by, podle Vás, měl mít učitel, aby se mu podařilo co nejvíce posílit svoji autoritu? Vycházejte ze svých zkušeností. (Vyberte PĚT možností z tabulky)

Oblasti, situace, chování
1. Jasně stanovení pravidel při vyučování
2. Přísnost
3. Spravedlnost
4. Inteligentní humor
5. Kamarádkost
6. Upřímnost a autenticita
7. Schopnost vysvětlit učivo
8. Psychická podpora žáků
9. Laskavost
10. Tvořivost a vytváření zajímavé výuky
11. Inteligence
12. Schopnost improvizace při výuce
13. Uznávání žáků, vyzdvihování jejich kladů nad zápory, braní jejich názorů vážně
14. Diskrétnost vůči žákovi/žákům (nešíření informací ze soukromí žáků třetím nekompetentním osobám)
15. Jiné:

- 5) Jak posilují autoritu Vaši učitelé? Uveďte konkrétní příklady.
Uveďte počet učitelů s pevnou autoritou, které jste za dobu svého studia potkali.
- 6) Které chování postoje a přístupy oslabují autoritu Vašich pedagogů?
Uveďte počet učitelů s oslabenou autoritou, které jste za dobu svého studia (působení ve škole) potkali.
- 7) Jaká je, podle vás, prestiž učitele v současné společnosti?
- 8) Je pro posílení autority učitele důležitý etický kodex pedagogické profese?

8.2. Příloha B: Dotazník k diplomové práci (studenti)

Dotazník – Postupy a strategie při posilování autority učitele

Dobrý den,

jmenuji se Klára Šindelková, jsem studentka Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové. Mým oborem je, mimo jiné, etická výchova, proto jsem se rozhodla zabývat se ve své bakalářské práci tématem postupů a strategií při posilování učitelovi autority. Prosím Vás o vyplnění krátkého dotazníku, které vám zabere asi 10 minut. Předem děkuji za jeho svědomité vyplnění. Dotazník je anonymní. Cílem dotazníku je zjistit, jak si žáci, studenti a učitelé představují postupy a strategie, které mohou učitelé využívat k posílení své autority a jak si jednotlivé skupiny respondentů představují učitele s autoritou.

V případě zájmu o výsledky dotazníku mě kontaktujte na e-mailové adrese klara.sindelkova@uhk.cz

- 1) Pohlaví
 - a. Muž
 - b. Žena
- 2) Obor studia

- 3) Který druh autority je pro učitelskou profesi nejdůležitější? (zakroužkujte jednu a více možností, popřípadě svůj výběr okomentujte)
 - a. Skutečná
 - b. Přirozená
 - c. získaná
 - d. Osobní
 - e. Charismatická
 - f. Odborná
 - g. Morální
 - h. Jiná odpověď:

- 4) Které vlastnosti a dovednosti by, podle Vás, měl mít učitel, aby se mu podařilo co nejvíce posílit svoji autoritu? Vycházejte ze svých zkušeností. (Vyberte PĚT možností z tabulky)

Oblasti, situace, chování
16. Jasně stanovení pravidel při vyučování
17. Přísnost
18. Spravedlnost
19. Inteligentní humor
20. Kamarádkost
21. Upřímnost a autenticita
22. Schopnost vysvětlit učivo
23. Psychická podpora žáků
24. Laskavost
25. Tvořivost a vytváření zajímavé výuky
26. Inteligence
27. Schopnost improvizace při výuce
28. Uznávání žáků, vyzdvihování jejich kladů nad zápory, braní jejich názorů vážně
29. Diskrétnost vůči žákovi/žákům (nešíření informací ze soukromí žáků třetím nekompetentním osobám)
30. Jiné:

5) Jak budete autoritu posilovat, až se stanete pedagogem?

Uveďte počet učitelů s pevnou autoritou, které jste za dobu svého studia potkali.

6) Které chování postoje a přístupy by mohli negativně ovlivnit Vaši autoritu při výkonu učitelské profese?

Uveďte počet učitelů s oslabenou autoritou, které jste za dobu svého studia potkali.

7) Jaká je, podle vás, prestiž učitele v současné společnosti?

8) Je pro posílení autority učitele důležitý etický kodex pedagogické profese?

8.3. Příloha C: Dotazník k diplomové práci (učitelé)

Dotazník – Postupy a strategie při posilování autority učitele

Dobrý den,

jmenuji se Klára Šindelková, jsem studentka Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové. Mým oborem je, mimo jiné, etická výchova, proto jsem se rozhodla zabývat se ve své bakalářské práci tématem postupů a strategií při posilování učitelovi autority. Prosím Vás o vyplnění krátkého dotazníku, které vám zabere asi 10 minut. Předem děkuji za jeho svědomité vyplnění. Dotazník je anonymní. Cílem dotazníku je zjistit, jak si žáci, studenti a učitelé představují postupy a strategie, které mohou učitelé využívat k posílení své autority a jak si jednotlivé skupiny respondentů představují učitele s autoritou.

V případě zájmu o výsledky dotazníku mě kontaktujte na e-mailové adrese klara.sindelkova@uhk.cz

1) Pohlaví

- a. Muž
- b. Žena

2) Délka praxe

3) Který druh autority je pro učitelskou profesi nejdůležitější? (zakroužkujte jednu a více možností, popřípadě svůj výběr okomentujte)

- a. Skutečná
- b. Přirozená
- c. získaná
- d. Osobní
- e. Charismatická
- f. Odborná
- g. Morální
- h. Jiná odpověď:

- 4) Které vlastnosti a dovednosti by, podle Vás, měl mít učitel, aby se mu podařilo co nejvíce posílit svoji autoritu? Vycházejte ze svých zkušeností. (Vyberte PĚT možností z tabulky)

Oblasti, situace, chování
31. Jasně stanovení pravidel při vyučování
32. Přísnost
33. Spravedlnost
34. Inteligentní humor
35. Kamarádkost
36. Upřímnost a autenticita
37. Schopnost vysvětlit učivo
38. Psychická podpora žáků
39. Laskavost
40. Tvořivost a vytváření zajímavé výuky
41. Inteligence
42. Schopnost improvizace při výuce
43. Uznávání žáků, vyzdvihování jejich kladů nad zápory, braní jejich názorů vážně
44. Diskrétnost vůči žákovi/žákům (nešíření informací ze soukromí žáků třetím nekompetentním osobám)
45. Jiné:

5) Jak posilujete svoji autoritu?

Uveďte počet učitelů s pevnou autoritou, které jste za dobu svého studia a působení ve škole potkali.

6) Které chování, postoje a přístupy negativně ovlivňují Vaši autoritu?

Uveďte počet učitelů s oslabenou autoritou, které jste za dobu svého studia a působení ve škole potkali.

7) Jaká je, podle vás, prestiž učitele v současné společnosti?

8) Je pro posílení autority učitele důležitý etický kodex pedagogické profese?