

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Reflexe procesu budování autority u začínajících učitelů

Diplomová práce

Autor: Bc. Monika Vlková
Studijní program: Učitelství pro SŠ – navazující magisterské
Studijní obor: Učitelství pro střední školy - základy společenských věd
Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - francouzský jazyk a literatura
Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Juklová, Ph.D.

Hradec Králové

2015

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ
Pedagogická fakulta
Akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Monika Vlková**
Osobní číslo: **P13241**
Studijní program: **N7504 Učitelství pro střední školy**
Studijní obory: **Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - francouzský jazyk a literatura**
Učitelství pro střední školy - základy společenských věd
Název tématu: **Reflexe procesu budování autority u začínajících učitelů**
Zadávací katedra: **Katedra pedagogiky a psychologie**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Práce se zabývá vývojem autority u začínajících učitelů na počátku jejich kariéry. Teoretická část práce popisuje pedagogickou autoritu z hlediska vývoje jejího pojetí, aktuálního vymezení a odborných kompetencí. Výzkumná část přináší výpovědi učitelů o procesu budování jejich pedagogické autority. Metodou sběru dat je rozhovor.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Seznam odborné literatury:

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Kateřina Juklová, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání diplomové práce: **18. března 2014**

Termín odevzdání diplomové práce: **18. března 2016**

L.S.

doc. PhDr. Pavel Vacek, Ph.D.
děkan

Mgr. Kateřina Juklová, Ph.D.
vedoucí katedry

dne

Prohlášení

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

V Hradci Králové dne

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí diplomové práce Mgr. Kateřině Juklové, Ph.D. za cenné rady a čas, který mi věnovala. Také děkuji všem respondentům za spolupráci a ochotu svěřit své zkušenosti.

Anotace

VLKOVÁ, Monika. *Reflexe procesu budování autority u začínajících učitelů*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, Vedoucí práce Mgr. Kateřina Juklová, Ph.D., 2015. 66 s. Diplomová práce.

Teoretická část práce se zabývá pojmem autorita ve školství, jeho významem i důležitostmi. Dále se zabývá také způsoby, kterými lze autoritu posílit nebo naopak oslabit ze strany začínající učitelů. Jednou z důležitých součástí učitelovy práce je budování jeho autority, ať už záměrné či nezáměrné. Autorita začínajícího učitele potvrzuje jeho postavení a zároveň mu umožňuje správně vykonávat jeho práci. Autorita ve školství bývá někdy zaměňována s autoritářstvím a díky tomuto mylnému chápání je pak autorita učitelů odmítána. Autorita má však pro učitele velký význam, dovoluje mu se soustředit na vzdělávání žáků, aniž by musel řešit kázeňské problémy. Učitel, který má u svých žáků autoritu, má se svými žáky obvykle dobré vztahy. Proces budování autority není jednoduchý a závisí na mnoha faktorech, patří mezi ně právě vybudování si vztahu nebo to, jak se učitel chová během vyučování. Očekává se od něj, že bude ke všem žákům spravedlivý a důsledný při vyžadování pravidel. Dalšími zdroji autority mohou být také učitelovy vlastnosti. Autoritu u učitele lze rozdělit na přirozenou a na postupně získanou. Jedním z předpokladů pro vybudování si autority je to, že žáci jsou schopni uznat autoritu obecně. Je na rodičích, aby vedli své děti k uznání autorit. Praktická část práce je analýza rozhovorů. Tyto rozhovory proběhly se začínajícími učiteli o způsobech budování jejich vlastní autority.

Klíčová slova: autorita, respekt, žák, začínající učitel, rozhovor

Annotation

VLKOVÁ, Monika. *Reflexion on Authority Building Process of Commencing Teachers*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2015, The supervisor Mgr. Kateřina Juklová, Ph.D., 66 pp. Diploma Thesis.

The theoretical part of the diploma thesis deals with the term authority in the education, both its meaning, significance and its importance. Moreover, the thesis describes ways to the commencing teachers' authority make stronger and on the other hand ways to weaken it. One of the most important beginner teacher's ability is to build their authority, both intentional and unintentional. The teacher's authority confirms their position and helps them to do their job properly. The term authority is sometimes confused with the term authoritarianism. This mistake can cause that the teacher's authority is refused. The authority is very important for the teacher. It helps them to concentrate on the pupils' education without dealing with disciplinary problems. The teacher who is the authority for pupils, have usually good relationships with the pupils as well. The process of the authority building is not easy and it depends on many factors. The relationships with the pupils, the teacher's behaviour during lessons, the teacher's fairness towards all pupils and observing given rules are some of the factors that influence the teacher's authority in the class. The teacher's characteristics are very important as well. The teacher's authority can be divided into natural and gained. It is necessary to the pupils respect authority in general and then they can respect the teacher's authority as well. Parents should lead their children to respect the authority. The practical part of the thesis contains the analysis of several interviews. The interviews were made with the beginner teachers and are aimed at ways of building their own authority.

Keywords: authority, respect, pupil, commencing teacher, interview

Obsah

Úvod.....	10
I. Teoretická část	11
1 Vymezení pojmu autorita	11
1.1 Vývoj v chápání autority	11
1.2 Zdroje a dělení autority	13
2 Autorita v dnešní společnosti	16
2.1 Krize autority	16
2.2 Autorita a rodinná výchova	18
3 Pedagog jako autorita	21
3.1 Význam autority.....	24
3.1.1 Vztah autority a řízení třídy.....	25
3.1.2 Vztah autority a kázně.....	28
3.1.3 Význam autority pro žáky	29
4 Začínající učitel na cestě k autoritě	31
4.1 Začínající učitel.....	31
4.2 Co by měl budoucí učitel vědět.....	33
4.3 Budování autority.....	36
4.3.1 Posilování autority.....	36
4.3.2 Oslabování autority	39
II. Praktická část	41
5 Východiska práce a cíle průzkumu.....	41
6 Vzorek respondentů a metodologie	43
7 Analýza a interpretace dat	46
7.1 První výzkumná otázka	46

7.2 Druhá výzkumná otázka.....	50
8 Shrnutí a diskuse.....	59
Závěr	62
Zdroje	63
Seznam příloh	66

Úvod

V současné době je pojem autorita užíván v různých souvislostech a ve vztahu k různým institucím. Také je možné nalézt velké množství názorů, které autoritu odmítají, stejně jako je možné nalézt názory, které autoritu přijímají a podporují.

Tato práce se zabývá autoritou ve školství a jejím cílem je popsat význam a způsob utváření autority. Práce se snaží ukázat, proč je autorita ve školství důležitá z hlediska samotného učitele i z hlediska jeho žáků. Práce je zaměřena na budování autority u začínajících učitelů, kteří jsou mezi učiteli specifictí svou krátkou praxí, během které přijímají novou roli učitele a opouští roli studenta. Teoretická část seznamuje s možnými výklady pojmu autorita, popisuje zdroje a dělení autority. V této části práce nalezneme také informace týkající se společnosti a autority, tedy jak je autorita vnímána dnešní společností. Následuje teoretická představa pedagoga, který je autoritou, kapitola popisuje vlastnosti a schopnosti, které takový pedagog má. Dále se kapitola zabývá významem autority pro žáky. Poslední kapitola popisuje specifika začínajících učitelů a způsoby, kterými si začínající učitelé mohou budovat svou autoritu. Praktická část popisuje východiska a cíle práce, seznamuje s jednotlivými respondenty a způsobem práce se získanými daty. Hlavní částí práce je analýza získaných informací a vytvoření schématu, které znázorňuje proces budování autority u začínajících učitelů. Teoretické informace jsou rozhovory s respondenty potvrzovány a zároveň z rozhovorů vyplývají nové poznatky.

K vybrání tohoto tématu diplomové práce autorku vedla snaha zjistit, zda je autorita ve školství důležitá. Autorka zaznamenala myšlenky s různými názory na autoritu. Zároveň si sama vzpomíná na školní léta a na své učitele. S postupem času si také uvědomuje, jaké byly jejich silné i slabé stránky, stejně jako to, kdo z učitelů byl a kdo nebyl pro žáky autoritou. Dalším faktorem, který ovlivnil volbu této diplomové práce, byla role učitelky, která autorku čeká. Jako budoucí začínající učitelka autorka cítila potřebu zjistit zkušenosti učitelů s budováním jejich autority.

I. Teoretická část

1 Vymezení pojmu autorita

Slovo autorita pochází ze dvou latinských slov, prvním je slovo *auctoritas*, které znamená jistotu, podporu či záruku. Druhým slovem je příbuzné slovo *auctor* a jeho významy jsou napomahatel, podpůrce či vzor. (Vališová, 2011, str. 150). Existuje mnoho definic pojmu autorita, které vyplývají z různého chápání tohoto pojmu. Pojem autorita je popisován například jako „významná forma uskutečňování moci, která je založena na obecném uznání oprávněnosti, legitimacy, vlivu určité osobnosti, instituce nebo skupiny.“ (Vališová, 1998, str. 14). Další definice rozděluje pojem autorita na dva různé významy, a to autorita jako moc a autorita jako vliv. Podle tohoto dělení je výsledkem autority jako moci buď vzdor, nebo poslušnost. Naopak autoritu jako vliv označují také jako přirozenou autoritu a podle autorů je tento typ žádoucí, protože se jedná o někoho, kdo pozitivně ovlivňuje své okolí, které danou osobu uznává a respektuje. Tato osoba se pak pro ostatní stává jakýmsi vzorem a často je může nevědomky ovlivňovat. (Kopřiva, 2008) Poslední vybraná definice pojem autorita vymezuje jako „legitimní moc, tato moc je uplatňovaná v souladu s hodnotami těch, kdo jsou ovládáni, jim přijatelnou formou, která si získala jejich souhlas.“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, str. 25) V těchto definicích se objevují pojmy jako je moc, vliv, úcta nebo respekt.

1.1 Vývoj v chápání autority

Ve 20. století lze vysledovat určité změny v chápání či přistupování k pojmu autorita vychovatele. V první polovině 20. století vznikaly různé směry zaměřující se na výchovu a vzdělávání s důrazem na svobodu žáků, vlivem toho pak autoritu ve školství odmítají. Tyto směry spojují stejné myšlenky, kterým je aktivní způsob vzdělávání ve školách. Toto vzdělávání je zaměřeno na všechny oblasti lidského života, tedy nejen na znalosti, ale i na dovednosti a postoje, to znamená, že škola by měla žáky plně připravit na další život. S tím je spojeno i chápání autority, které se mění. Dosud byla autorita učiteli připisována automaticky a vyznačovala se spíše autoritářstvím. Postupně ale dochází ke změně tohoto smýšlení právě díky novým směrům. Tyto směry vzdělávání autoritu ve školství často odmítají a prosazují spíše liberální a svobodnou výchovu

dítěte. Na tyto postoje navazují další myšlenkové směry, které vznikají v 60. letech 20. století. Jedná se převážně o radikální názory, které plně odmítají autoritu při vychovávání dítěte, to znamená, že odmítají jak autoritu školy a pedagogů, tak například autoritu rodiny. Snaží se o změnu vztahů mezi vychovávaným a vychovatelem, jejich cílem je dosažení autonomie a svobody dítěte v rozhodování. Vališová tyto formy označuje za *antiautoritativní*. (Vališová, 2005, str. 12) Tento směr však odmítají kritici, kteří věří, že ve výchově by měl platit princip autority učitele, důležité je jen nalézt odpověď na otázku, na jakých základech by tato autorita měla být vybudovaná, jinými slovy, na základě čeho ji odůvodnit jako platnou. Dalším významným směrem, který se rozvíjí ve 2. polovině 20. století, je humanistické chápání výchovy. Tato výchova je zaměřena na vlastní prožitky dítěte a jeho svobodu, výchova by měla vést k vlastní kreativitě a rozvoji osobnosti, důraz je kladen na seberealizaci žáka. Zastáncem takového pojetí výchovy je C. R. Rogers, který upřednostňuje svobodu dítěte a odmítá direktivní řízení ve třídě. V takových pojetích zcela mizí autorita učitele na základě jeho postavení, protože učitel by neměl žákům dávat pokyny, ale činnost ve třídě závisí na vlastním rozhodnutí žáka. Kritici humanistických pojetí výchovy ale upozorňují na rizika pramenící z takovéto výchovy a tím je to, že dítě je velmi zaměřené na sebe a nebere ohled na názory nebo smýšlení ostatních. Koncem 20. století je chápání autority spojováno s postmoderním myšlením, které poukazuje na vztah výchovy s danou dobou. Dále upozorňuje na nebezpečí nových vynálezů a vědy celkově, ukazuje problémy člověka a jeho ztrátu autonomie. S tím souvisí odmítání autority, upozorňují i na změnu rodinného prostředí, kde se také často vytrácí nebo alespoň mění autorita. (Vališová, 2011)

Je zřejmé, že během 20. století byla autorita často z různých důvodů odmítána, ať už to byla autorita učitele z důvodů, že by se dítě mělo rozvíjet na základě vlastní svobody, nebo i autorita jako obecný pojem, který je odmítán na základě historických zkušeností s autoritativními či autoritářskými režimy nebo vládci. I z těchto důvodů je uznání autority dnes velmi problematické a stále se hledají odpovědi na legitimitu něčí autority.

1.2 Zdroje a dělení autority

Autorita může vznikat na základě různých zdrojů. Jedním ze zdrojů autority může být moc postavení, to je sociální pozice a sociální status, které jsou danému jedinci připisovány. Dalším zdrojem autority je i moc osobního kouzla, tedy osobní vlastnosti jedince. Posledním uváděným zdrojem je moc vědění, to znamená, že autorita pramení z profesních znalostí a dovedností. Na základě těchto zdrojů lze zvolit i kritéria pro rozlišení jednotlivých druhů autorit. Nejčastěji dělíme autoritu následujícími způsoby: (Vališová, 1998)

- Prvním možným dělením je rozdělení na skutečnou a zdánlivou autoritu. Autorita skutečná znamená, že dané osobě je prokazována autorita nejen na základě jejího postavení, ale i na základě vlastní osobnosti. Podřízení respektují pokyny dané autoritou, protože tyto pokyny vychází od osoby, které si váží. Naopak zdánlivá autorita plyne z vedoucího postavení osoby a podřízení pracují pouze na základě pokynů nadřízené osoby. Nebýt postavení této osoby, lidé by ji jako autoritu neuznávali.
- Dále lze rozlišit autoritu přirozenou a autoritou získanou, kdy autorita přirozená vychází z osobnostních nebo profesních dovedností konkrétní osoby, zatímco získaná autorita znamená, že její nositel se o ní vědomě zasloužil svým úsilím a jednáním.
- Jiné dělení rozlišuje autoritu osobní, poziční a funkční. Osobní autorita je výsledkem schopností a dovedností jedince a lze přirovnat k přirozené autoritě. Autorita poziční vychází z dané pozice, bývá nositeli automaticky připisována se získáním určitého postavení a s tím souvisejícím vlivem.
- Mezi další dělení patří autorita formální a neformální. Tyto pojmy bývají v praxi často užívány. Formální autorita plyne z konkrétního postavení a nezáleží na individuálních schopnostech jedince. Opakem je autorita neformální, kterou nositel získává právě díky svým vlastnostem a schopnostem jako konkrétní osoba.
- Dalším způsobem odlišujeme autoritu statutární, autoritu charismatickou, autoritu odbornou a morální autoritu. Statutární autorita vzniká na základě významu, který je připisován postavení konkrétního jedince. Tento druh autority je jedinci připisován automaticky při získání

konkrétního postavení, je od něj však očekáváno chování, které odpovídá danému postavení. Na základě vlastností, temperamentu či způsobu komunikace může být jedinci připisována charismatická autorita, ta předpokládá, že jedinec má dobré vztahy se svým okolím. Na základě znalostí v určité oblasti může být jedinci připisována odborná autorita. Morální autorita pak vzniká díky uznávaným vlastnostem jako je poctivost, zodpovědnost, ochota pomoci nebo schopnost správně se rozhodovat.

Kromě těchto dělení, která uvádí Vališová, však existují i jiná pojetí chápání a rozdělování pojmu autorita. Jsou to například tato dělení:

- Podle jiného způsobu dělení lze rozlišit autoritu ve smyslu moci a autoritu ve smyslu vlivu. První druh bývá nazýván také jako mocenská autorita a znamená to, že se jedinec nad ostatní povyšuje, bývá arogantní a jeho hlavním cílem je dokazování moci nad ostatními. Z takového jednání se u ostatních rodí odpor, kdy se tito jedinci nechtějí smířit se způsobem jednání. U podřízených může také vznikat trpěná poslušnost, kdy naopak tiše přijímají tuto roli podřízeného. Oba tyto výsledky mocenského jednání však nejsou žádoucí. Opakem je pak autorita ve smyslu vlivu, kterou autoři nazývají také jako přirozenou autoritu a bývá spojována s respektem a uznáním. Taková autorita pak vyplývá z rovnocenného a respektujícího chování ze strany jedince k ostatním, kteří ho na základě takového chování pak uznávají, váží si ho nebo ho mohou považovat za vzor. (Kopřiva, 2008)
- Petty rozděluje autoritu na formální a osobní, kdy se jedná o vývoj učitelova působení na žáky. Nejdříve by měl učitel svou autoritu stavět na základě svého postavení, vyžaduje tedy od žáků formální autoritu. Je důležité, aby učitel tuto autoritu vyžadoval s jistotou, to znamená, že nejdříve musí sám učitel přijmout legitimnost svého postavení. To bývá často obtížné pro začínající učitele, kteří musí opustit roli studenta a plně přijmout roli učitele a s tím spojená očekávání. Je důležité, aby učitel působil sebevědomě a to zvláště v případě, že to tak není. Pomoci si může i neverbálním způsobem, svou chůzí nebo držením těla. Z formální autority by se postupně měla stát osobní autorita, kdy má učitel ve třídě

moc, protože sami žáci chtějí plnit úkoly stanovené učitelem. Proces, kdy se utváří osobní autorita u učitele, trvá několik měsíců. Osobní autorita vzniká na základě chování učitele směrem k žákům. Učitel by měl žáky chválit, oslovovat je jménem či o ně projevovat opravdový zájem. (Petty, 2013)

- Ve školství lze také odlišit autoritu učitele a autoritu školy. Pro autoritu školy jako instituce je nezbytné, aby tato škola měla takové pedagogy, kteří sami budou mít autoritu jako jednotlivci během svých hodin, ale i mimo školu, a to na základě svého vystupování. Lze hovořit i o autoritě školy, která se prezentuje jako místo, kde vyučují schopní učitelé, kteří ovládají všechny důležité schopnosti, tedy mají jak odborné znalosti, tak pedagogické schopnosti a také správné sociální dovednosti pro práci s dětmi. Poslední označení, autorita školství, pak označuje to, jak široká veřejnost vnímá školy, tedy jako oprávněné instituce, které sehrávají důležitou funkci v životě každého z nás. (Kolář in Vališová, 1999)

Je samozřejmé, že uvedené druhy se mohou prolínat a jedné osobě lze připisovat více druhů autority zároveň, to znamená, že osoba může mít jak morální autoritu, tak autoritu pramenící z jejich odborných kompetencí. Pojem *globální autorita* pak označuje harmonii či vhodné uskupení vícero druhů autority. (Vališová, 1998, str. 14 -15)

Z uvedených způsobů dělení autority a jejich popisů lze říci, že hranice mezi jednotlivými druhy je nejasná a že jednotlivé druhy autority jsou si často velmi podobné.

2 Autorita v dnešní společnosti

V dnešní společnosti existuje pluralita názorů, proto nalezneme velké množství názorů, které autoritu ve školství přijímají a zároveň nalezneme i názory, které ji odmítají. Proto bývá autorita v dnešní společnosti chápána také jako něco zastaralého a do dnešní společnosti se nehodícího. To lze nazvat jako krize autority. S těmito myšlenkami úzce souvisí i rodinná výchova, protože autorita vychází z rodiny. Problémem dnešní společnosti je také to, že už v rodinách se uznání autority rodiče vytrácí a bývá upřednostňována volná výchova.

2.1 Krize autority

V současné době lze v souvislosti s autoritou učitele mluvit o snížení významu autority, tedy o krizi autority. Často to vychází ze špatného chápání pojmu autorita, který bývá zaměňován s autoritářstvím. Takové špatné vnímání obvykle plyne z vlastní negativní zkušenosti s takovým přístupem k autoritě a k jejímu vymáhání. Následkem toho pak lidé snižují význam autority v životě a dokonce žádají zrušení nárokování si autority učitele ve škole. Vznikají tedy různé směry alternativních škol. Avšak autorita má ve výchově své nezastupitelné místo. O potřebě výchovy dětí, předávání jim hodnot společnosti a utváření správných postojů k životu není pochyb a pro úspěch tohoto procesu je autorita výchovných institucí nezbytná. Předpokladem je správné vnímání autority jako vzájemného respektu a úcty, ale i uznání pravomoci rozhodovat či vést třídu na základě oprávnění, která vchází z postavení učitele, z jeho znalostí a charakterových rysů a odmítnutí autority jako zisku moci nad žáky a dokazování nadřazenosti učitele. Kromě toho děti potřebují ve svém životě určité vzory, které následují a podle kterých řídí své chování. To, že se někdo stane pro dítě vzorem, s sebou přináší i získání autority dané osoby. Ve škole by vzorem chování měli být učitelé. Ti zároveň představují i autoritu společnosti či státu, protože ti jsou také zodpovědní za výchovu a vzdělávání. Z toho plyne, že alternativní směry ve vzdělávání odmítáním autority učitele současně odmítají roli státu a společnosti celkově v procesu vzdělávání dítěte. Je nezbytné říct, že alternativní směry odmítají autoritu učitele jako představitele moci, ale většinou uznávají jiný druh autority, například autoritu společenství a spolupráce nebo autoritu práce. (Kolář in Vališová, 1999)

Vnímání autority učitele a školy dítětem je do jisté míry ovlivněno i společností a tím, jak se společnost staví k autoritě učitele. To znamená, jakou sociální prestiž společnost připisuje povolání učitele, zda vnímá jeho práci jako důležitou nebo také to jaké nároky společnost klade na kvalifikaci učitele a jak jeho kvalifikaci umí ohodnotit nejen po finanční stránce. S tím souvisí kromě jiného i spojení s uspořádáním hodnot jedince a celé společnosti. Krize autority kromě toho může být také zapříčiněna mylným výkladem pojmu autorita, který lidé často vnímají jako snahu o získání moci nad někým a ne jako projev úcty či uznání. Dalším možným vysvětlením odmítání autority učitele může být vlastní zkušenost s pedagogem, který není správně kvalifikován a pokud ano, přesto neumí pracovat s žáky nebo si sám špatně vykládá pojem autorita. To znamená, že by neměl být vzorem chování pro žáky a ani si nezaslouží, aby ho tito žáci považovali za autoritu. (Vališová, 2008)

S úvahami o krizi autority se objevují názory, zda je podoba autority odmítána a tím se autorita ve společnosti vytrácí, nebo autorita vlivem různých vnímání jen mění svou podobu. Tedy že neplatí původní etymologický význam, který vychází ze slov jistota či podpora. Lze říci, že chápání pojmu autority se mění společně s vývojem společnosti, se změnami hodnot dané společnosti a celkově se změnou klimatu ve společnosti. Vlivem toho se tedy mění i důležitost autority ve výuce, stejně jako míra příznání autority učiteli. Ovšem uznání autority často znamená i existenci pravidel, na kterých se aktéři shodli a která jsou aktéry vzájemně dodržována. Z předpokladu, že určitá pravidla najdeme všude, lze vyvodit, že zde nalezneme v různých podobách i uznání něčí autority. (Balvín in Vališová, 2011)

I v rodinném prostředí hovoříme o krizi autority. Význam autority je zde často snižován. Může to vycházet z rozhodnutí rodičů vychovávat dítě bez nutnosti vlastní autority. To znamená, že dítě má například svobodu volby ve všech svých rozhodnutích. Pro některé rodiče bývá těžké uplatňovat svou autoritu. Často to plyne ze stylu výchovy, kterým byli sami vychováváni. Mají pak tendence být příliš autoritativní stejně jako jejich rodiče, protože věří, že je to tak nejlepší, přestože si sami uvědomují, jaké bylo být takto vychovávan. Opakem jsou pak rodiče, kteří své děti nechtějí vychovávat tak, jak jejich rodiče vychovávali je. Ti pak mohou být častěji k dítěti příliš benevolentní a nevyžadují po něm uznání jejich autority. (Saladin-Grizivatz, 2002) Dalšími problémy, kterým čelí rodiče a jejich autorita, jsou v poslední době narůstající rozvodovost v rodinách nebo sílící snahy přesouvání výchovy na školu a školní

prostředí. Někteří rodiče si totiž neuvědomují nutnost jejich výchovného působení a postavení autority vůči dítěti, která vyplývá z jedné z funkcí rodiny, a to z funkce socializační, kdy se jedinec prostřednictvím rodiny začleňuje do společnosti. (Černocho, 2009)

2.2 Autorita a rodinná výchova

Schopnost uznání něčí autority je nutná během celého našeho života, protože některé vztahy v našich životech jsou nevyhnutelné postavené na principu nadřizený - podřizený, kdy se předpokládá, že podřizený bude tuto autoritu (ať už vychází z jeho postavení či vznikla na základě jeho vlastností) schopen uznat. Kromě vztahů na pracovišti je dalším příkladem i vztah člověka jako občana a státu, kdy má stát určité instituce, které mu pomáhají vymáhat dodržování pravidel ve společnosti. V těchto a dalších situacích se často setkáváme s autoritou.

Předpokladem pro to, aby žák uznával autoritu ať už učitele či některých institucí, je to, že je k uznávání autorit vychováván. Tato výchova by měla probíhat již v rodině. A i zde by dítě mělo své rodiče respektovat a považovat je za autoritu. Chápání pojmu autority v rodině se měnilo. Dříve bylo dítě nuceno k poslušnosti a ke tvrdé kázní, dnes bychom takový způsob nazvali spíše autoritářský. Posupně došlo k uvolňování a ke změně těchto myšlenek a k odmítnutí takového tvrdého přístupu k výchově. Naopak byla dítěti poskytována volnost a autorita byla chápána jako synonymum pro omezování svobody. Tak to ovšem není a ti, kteří uznávají roli autority ve výchově jako důležitou, odmítají, že by se zároveň jednalo o omezení svobody. Rodina by měla být místem, kde se jedinec poprvé setkává s autoritou, kterou by zde měli představovat jeho rodiče. Je to důležité pro budoucnost dítěte, proto by dítě mělo už v rodině poznat dostatek lásky, tolerance a respektu a postupně tyto hodnoty přijmout a dále rozvíjet. (Kučerová in Vališová, 1999)

Jedna z důležitých funkcí rodiny je začleňování jedince do společnosti. K tomu je potřeba, aby daný jedinec přijal normy a hodnoty, které společnost uznává. Jedinec by právě díky rodině měl pochopit, že některé normy jsou ve společnosti prosazovány právě prostřednictvím určitých autorit. (Vališová, Kasíková, Bureš, 2011)

Vališová dále popisuje 3 úrovně vztahu mezi výchovou a autoritou. Jedná se o *makrosociální úroveň*, která zahrnuje nejširší oblast, tedy normy a hodnoty ve společnosti. Další úroveň nazývá Vališová jako *mikrosociální*. Tato úroveň popisuje vztah autority a výchovy, kdy mají být jedinci prostřednictvím výchovy předány normy a hodnoty zaměřené na konkrétní oblast lidského života, například na rodinu či školu. Poslední úrovní je *intraindividuální úroveň*, která popisuje způsob, díky kterému jedinec dané normy přijímá. (Vališová, Kasíková, Bureš, 2011, str. 449-450)

Autorita ze strany rodičů je postavena na zkušenosti, na věku, ale i na projevení citů k dítěti. Postavení rodičů jako autorit je pro dítě důležité, ale nemusí být stálé. I rodiče by měli myslet na to, že jejich autorita není automatická a že ji v očích dítěte také mohou ztratit. Způsoby chování, kterým by se tedy rodiče měli vyhnout, jsou například utlačování, přílišný odstup, neustálé moralizování nebo naopak i přehnaně dokazovaná láska nebo přílišná volnost. Nic z toho nevede rodiče k získání autority u dětí. Přitom pro děti je důležité, aby své rodiče považovali za autoritu, aby jim věřili a uznávali je. Získávají tím určité hranice své svobody, jistoty ve svém životě a také pocit bezpečí. V rodině, kde jsou rodiče autoritou pro své dítě, není potřeba tolik zákazů či příkazů, protože dítě daná pravidla obvykle dodržuje právě proto, že je stanovila osoba, kterou ono považuje za autoritu, i když si to samo neuvědomuje. V rodinách se také setkáváme s různými styly výchovy, daný styl výchovy pak ovlivňuje i to, jak se bude vychovávané dítě chovat. (Manniová in Vališová, Bratská, Śliwerski, 2005, str 175-178). Autoři Lehalle a Mellier tyto styly výchovy označují jako *autoritářský, demokratický a dovolující*. Později tyto styly ještě doplňují posledním, a to *stylem neangažovaným*. Styly výchovy popisují na základě různých situací například společné hry, komunikace mezi dítětem a rodičem či z pozorování během vzdělávání dítěte. Nejdůležitější jsou ale podle autorů dvě kategorie pozorování, a to způsob kontroly dítěte ze strany rodičů a zadruhé míra vzdělávání dítěte rodiči. (Lehalle, Mellier, 2002, str. 226). Toto rozdělení odpovídá i českému dělení výchovných stylů od Manniové, které je rozděluje na *autoritativní, autoritářský, shovívavý, zanedbávající* a navíc ještě na *láskyplný výchovný styl*. (Manniová in Vališová, Bratská, Śliwerski, 2005, str. 175-178) Autoritativní výchovný styl je charakteristický vřelým a starostlivým chováním rodičů, kteří berou ohledy na city dítěte a vyžadují od něj chování úměrné jeho věku a také projevy respektu a úcty. Autoritářský styl naopak znamená, že rodiče neberou ohled na city dítěte, kladou na něj vysoké nároky

a vyžadují naprostou poslušnost. Děti vychovávané autoritářským stylem se častěji izolují od svých vrstevníků a jsou více samotářské. Shovívavý výchovný styl je velmi orientovaný na dítě a jeho potřeby, kdy je dítěti vše dovoleno a naopak od něj není očekáváno téměř nic. Takové dítě má pak problémy s přijetím zodpovědnosti za své chování. V jiných rodinách jsou rodiče příliš zaměstnaní a nezbývá jim čas na své dítě, nevěnují si jeho citů ani se mu jinak nevěnují, takový způsob výchovy označujeme jako zanedbávající styl, kdy děti neuznávají žádné autority a mají častěji problémy se svým chováním. Posledním typem je láskyplný rodičovský styl, který je charakteristický zájmem o dítě spojený s budováním autority rodičů. Tento styl je označován jako nejlepší pro správně fungující rodinu. (Manniová in Vališová, Bratská, Śliwerski, 2005)

Často ovšem rodiče nevědí, jak tuto autoritu získat. Mezi rady, jak získat autoritu u dětí, patří podobně jako při budování autority učitele dobrý příklad vlastního chování, umění přiznat svou chybu či budování vzájemného vztahu s dítětem. Správný příklad rodičů je pro děti velmi důležitý a hraje velkou roli při osvojování všech hodnot a norem, protože vidí-li dítě, že rodiče se danými normami opravdu řídí, bude jejich chování také napodobovat. Rodiče by si měli uvědomit, že jejich autorita u dětí s sebou přináší i vymezení hranic chování. Tyto hranice jsou pro dítě nezbytné. Tím, že dítě ví, co je dovoleno, kam ve svém chování smí zajít apod., získává jistotu a pocit bezpečí. Zároveň tím dítě poznává samo sebe a učí se ve správné míře přizpůsobit se svému okolí. Pokud však převažuje ve výchově styl, který nevyžaduje přijetí autority, dítě nepozná správné hranice chování a může být přehnaně impulsivní či agresivní nebo nejisté a neustále nespokojené. To znamená, že ho takový výchovný styl nepřipravuje ani na jeho budoucí život. (Manniová in Vališová, Bratská, Śliwerski, 2005)

3 Pedagog jako autorita

Jak vypadá učitel, který je pro žáky autoritou? Mají tito učitelé něco společného? Vališová uvádí, že autorita u učitele není, nemá-li zdravé sebevědomí. V odborné literatuře se dočteme, že učitel by měl vždy před žáky vypadat, co nejjistěji a pokud se tak necítí, měl by se to naučit alespoň hrát. Očekává se pak, že jistota přijde se zkušenostmi. (Vališová, 2008)

Autorita učitele podle Vališové vychází ze 3 oblastí učitelova působení na žáky. Těmito oblastmi jsou *oborová dimenze, sociální dimenze a osobnostní dimenze*. Pod pojmem oborová dimenze si lze představit veškeré znalosti, které má učitel ve svých oborech, ale i to, jak je dokáže žákům předat. To znamená, že kromě odborných znalostí by měl učitel mít i pedagogické nadání a schopnosti. (Vališová, Kasíková, Bureš, 2011, str. 448). Mezi pedagogické znalosti a schopnosti patří například to, že dobrý pedagog by měl *umět pracovat s žáky, správně je motivovat, rozumět jejich vývoji a potřebám či umět řešit výchovné problémy*. (Švec, 2005, str. 15) Učitelská profese vyžaduje kromě toho také jistý druh sociálních dovedností, které se projevují v interakci a komunikaci s lidmi. Patří sem například umění jednat s druhými, porozumění jak sám sobě, tak ostatním lidem, dále schopnost řešit konflikty či schopnost kompromisů. Pro učitele je velmi důležitou dovedností, pokud umí správně řídit a vést třídu. Jako příklady, které spadají do osobnostní dimenze, lze uvést různé charakterové vlastnosti jako je čestnost či smysl pro spravedlnost. Je velmi důležité, aby byl učitel také dobrým vzorem pro své žáky. Učitel si musí uvědomit, že vše, co udělá, může mít vliv na žáky. Dále by měl být učitel vyrovnaný, v jeho profesi je také důležitá schopnost zvládnání stresu či schopnost asertivity. (Vališová, 2008)

Dovednost, která je pro učitele jedna z klíčových, je schopnost správné komunikace. Pro učitele je důležité, aby se uměl správně vyjadřovat, aby byl schopný jasně a srozumitelně vysvětlit novou látku, aby zadával správně pokyny či aby kladl dobré otázky. Podle některých autorů je mluvený projev dokonce nejdůležitějším aspektem dobrého učitele. Během výkladu je důležité, aby učitel mluvil jasně, plynule a zřetelně, měl by být také schopen správně používat příklady a celý jeho projev by měl mít logickou návaznost. Kromě výkladu učitel s žáky komunikuje pomocí otázek, kdy se snaží zjistit, zda žáci učivu rozumí, chce vědět, co si zapamatovali nebo se je snaží vtáhnout do tématu. Dále učitel uděluje žákům pokyny, jak mají pracovat, a i zde je

velmi důležitá jasnost a srozumitelnost daných pokynů. Další oblastí mluvené činnosti učitele je například situace, kdy učitel řídí diskuzi žáků. Učitel například nadnese téma nebo konkrétní situaci, o které mají žáci diskutovat. Učitel by zde měl hrát roli moderátora, pokud jsou již žáci na úrovni, kdy jsou sami schopni účastnit se diskuze. Aby byli žáci schopni diskutovat, to znamená vyslechnout názory ostatních a pak na ně reagovat slušným způsobem, například poukázat na argumenty, proč nemůže s názory ostatních souhlasit a vysvětlit správně své stanovisko, je důležité, aby měli správný vzor, tedy učitele, který žákům ukáže, jak obhájit své myšlenky. (Kyriacou, 2008). Komunikaci, která probíhá během vyučování, lze také nazvat jako výukovou komunikaci, která zahrnuje všechny části hodiny jako je pozdrav, administrativní práce na začátku hodiny, vlastní výklad či udílení pokynů k práci. Způsob, jakým spolu učitel a žáci vzájemně komunikují, má také velký vliv na utváření vztahu mezi nimi. Přestože má každý učitel svou aprobaci a v dané hodině předává znalosti ze svého předmětu, zároveň je pro své žáky vzorem či příkladem v oblasti komunikace. Učitel může být dobrým vzorem, ale samozřejmě i špatným vzorem. To by si měl učitel vždy uvědomit a podle toho volit způsob své komunikace, chce-li být pro žáky dobrým vzorem. Takový učitel si totiž uvědomuje, že během hodiny nepředává pouze své odborné poznatky, ale že zároveň své žáky vychovává, kdy může žákům předávat i způsoby jednání nebo komunikování. Do výukové komunikace lze zahrnout i komunikaci žáka směrem k učiteli, není to tedy vždy pouze ze strany učitele. Komunikace ze strany žáka, je však obvykle reakcí na podnět od učitele jako je například kladení otázek. Díky tomu lze pak rozdělit *výukovou komunikaci s převahou monologu učitele či žáka a výukovou komunikaci interaktivní*. (Šed'ová, Švaříček 2012, str. 19-52) Druhý typ komunikace je tedy vzájemná komunikace mezi učitelem a žáky. Příkladem monologické výukové komunikace může být učitelův výklad nebo referát žáka, naopak příkladem interaktivní výukové komunikace je výklad s kladením otázek či různé druhy procvičování. (Šed'ová, Švaříček 2012) Vidíme tedy, že mluvený projev provází celou hodinu, a proto je jeho úroveň pro učitele i pro samotné žáky velmi důležitá. Je to tedy jedna z podstatných dovedností učitele, které mu u žáků budují obraz dobrého učitele a tedy i autority.

Mezi sociální dovednosti, které by učiteli neměly chybět, patří i schopnost asertivity. Asertivita souvisí se správnou komunikací i jednáním v dané situaci a jejím jádrem je respekt k ostatním lidem i k sobě samému. Pod pojmem asertivita si lze

představit schopnost přiměřeně reagovat v konfliktních situacích, prosazení se, schopnost spolupráce, stejně jako schopnost věcné argumentace. Asertivita je velmi důležitá v situacích hněvu či rozzlobení a do takových situacích se učitel může často dostávat. Asertivita by mu měla pomoci správně se zachovat v těchto situacích. Přestože to někdy může být pro učitele těžké, očekává se, že učitel vždy zvládne náročnou situaci. Určitě by měl zachovat klid, být slušný a snažit se najít řešení dané situace. Asertivní komunikace ovšem neznamená, že nesdělíme své pocity, které v nás daná situace vzbuzuje. Samozřejmě je druhé straně sdělit můžeme, důležité je ovšem, abychom zvolili správnou formu. Proto je i schopnost asertivního jednání pro profesi učitele a budování učitelovy autority tolik důležitá. (Vališová, 2008). Asertivní chování se nachází mezi agresivním a pasivním chováním. Ani jeden z těchto extrémů není správný. Díky asertivnímu jednání bychom měli dosáhnout prosazení svých práv, avšak nikdy ne na úkor druhých, jejich práva bychom měli vždy akceptovat. Asertivita je zároveň obranou proti manipulaci. Protože se učitel stává pro své žáky vzorem, v dobrém i špatném významu, je důležité, aby měl učitel tuto schopnost asertivity a žáci tak měli možnost se s takovým chováním setkat a postupně si ho osvojit. (Bedrnová, Nový, 2001)

To, že je učitel považován za autoritu, vyplývá i z jeho způsobu, jak reaguje na náročnou situaci a jak k nim přistupuje. Učitel - autorita na takové situace obecně reaguje přiměřeně a vyrovnaně, to znamená, že se jedná o psychicky odolného člověka. Abychom se stali odolnými proti zátěži či stresu, je důležité nezapomínat na pravidelný odpočinek, správně organizovat svůj čas, přijímat přiměřené množství práce nebo udržovat zdravé sociální vazby. Tyto a další zásady lze souhrnně nazvat jako pravidla psychohygieny, která se snaží dosáhnout právě tohoto cíle. Mezi další pravidla psychohygieny patří například střídání činností nebo zařazování přestávek. Psychicky odolný člověk si obvykle také uvědomuje význam konfliktu v jeho životě a neutíká před ním, naopak se jej vždy snaží vyřešit správným způsobem. To vše by zároveň mělo předcházet syndromu vyhoření, který u profese učitele často hrozí. (Vališová, 2008)

Schopnost, která také patří mezi velmi důležité, je schopnost vlastní reflexe. Učitel by si měl všimnout, co se děje ve třídě, jak žáci reagují nebo se chovají, a reagovat na to. Zvláště pro začínající učitele, kteří si ještě nejsou jisti sami sebou, je důležité, aby sledovali, jak na ně reagují žáci. Pokud se něco nepovede, tak jak učitel chtěl, měl by se nad tím učitel zamyslet a najít důvody, proč nebyl splněn zamýšlený cíl. Dobrý způsob,

jak zachytit průběh hodiny, je videokamera. Ta může učiteli zachytit i to, čeho si on v průběhu hodiny nevšimne. Učitel si poté může danou hodinu v klidu promítnout a během rozboru si uvědomí, co je třeba zlepšit nebo kde udělal chybu. Videozáznam také může učiteli pomoci ke správnému pochopení reakcí žáků, pokud například došlo k nepochopení, nebo pokud učitel vydal nejasné pokyny k práci apod. (Vališová, Bratská, Śliwerski, 2005)

Mezi další vlastnosti, které u učitele - autority najdeme, patří schopnost přiznat chybu nejen sobě, ale i před zúčastněnými. Pokud má být učitel dobrým vzorem pro své žáky, měl by je naučit i to, že chyby k životu patří a že jsou důležité, protože se z nich můžeme poučit a již je neopakovat. To neznamená, že jim bude učitel toto opakovat jako zlaté pravidlo, žáci to nejlépe přijmou, pokud uvidí, že to dělá sám učitel. Učitel by tedy měl svou chybu přiznat, případně se omluvit nebo vysvětlit, jak k chybě došlo, a snažit se vyvarovat případnému opakování. Kromě toho je také velmi důležité, aby se učitel neustále vzdělával, aby sledoval dění kolem sebe, nebál se přijímat nové informace a záměrně je vyhledával. Je totiž důležité, aby učitel vnímal to, že vše kolem se mění a je tedy důležité na to reagovat, takový postoj lze označit jako otevřenost k novým poznatkům. (Vališová, 2004) Protože je to učitel, kdo vede a organizuje žáky ve třídě, očekává se, že učitel nemá problémy s vystupováním na veřejnosti nebo se postupně tuto svou obavu naučí zvládat a překoná ji. K tomu učiteli může pomoci zejména kvalitní příprava, protože pak si bude obsahem svého sdělení jistý. Žáci vnímají učitelovu jistotu během jeho vystupování a i to má vliv na budování vlastní autority. (Vališová, 2008)

3.1 Význam autority

Protože škola je výchovně vzdělávací instituce ve společnosti, můžeme ji označit také jako jakýsi obraz dané společnosti. Přesto by se však měla škola snažit omezit negativní vlivy ve společnosti a vytvářet budoucnost pro své žáky, a to tím, jak na ně působí a k čemu je vede, protože tak zároveň formuje nastupující generaci. Škola by měla žákům předat takové hodnoty, které jsou prospěšné celé společnosti, vybavit je potřebnými dovednostmi a rozvinout v nich takové vlastnosti, které jim umožní správně žít ve společnosti pro blaho své i celého společenství. K tomu, aby toto škola dokázala, je zapotřebí, aby byla uznávaná jak samotná instituce, tak její jednotliví představitelé,

tedy učitelé. Proto má autorita ve výchově své nenahraditelné místo. Protože autorita pomáhá k tomu, že se mladý člověk naučí orientovat v různých situacích, které ho během života potkají. Autorita učitele by na žáka měla přenášet i jistou mírou zodpovědnosti, která se postupně zvyšuje. I tím škola a učitelé připravují žáky na jejich budoucnost. (Vališová, 2005) Kromě toho, ale existují i jiné aspekty, proč je autorita tolik důležitá. K tomu, aby učitelé mohli žáky správně vychovávat a vzdělávat, je potřeba respektování a uznávání učitelů ze strany žáků. Učitel, který je autoritou pro své žáky, dokáže správně vést jejich činnost v hodinách, nemá problémy s kázní a pokud ano, dokáže si s těmito problémy poradit.

3.1.1 Vztah autority a řízení třídy

Na vytvoření neformální autority má vliv i to, jak učitel řídí třídu a organizuje práci žáků. Nejdříve by měl učitel v nové třídě vyžadovat, aby žáci respektovali a uznávali jeho formální autoritu a s tím souvisí i to, že žáci plní úkoly dané učitelem a neruší průběh hodiny. Pokud žáci přijmou učitele a jeho formální autoritu, může vznikat i autorita neformální, tedy že žáci učitele považují za autoritu pro jeho dovednosti, znalosti či charakterové vlastnosti. Vždy je ale jedním z důležitých prvků to, jak učitel organizuje práci ve třídě, jak reaguje na nekázeň či jak přistupuje k plnění úkolů. Petty nabízí několik rad, jak by měl učitel při řízení třídy postupovat a jak se v daných situacích chovat. Pro dokázání formální autority by měl učitel působit co nejjistěji ve svém postavení, tomu napomáhá chůze, držení těla i řeč. Zejména pokud se učitel necítí jistě, měl by se alespoň snažit, aby na žáky působil obráceně, tedy aby vypadal sebejistě a sebevědomě. Učitel by měl ve třídě dodržovat zásady, které lze označit jako tělesnou blízkost, oční kontakt a správné pokládání otázky. Mezi další rady pro správnou komunikaci s žáky Petty uvádí projevení zájmu o každého žáka, oslovování jménem, vyjádření respektu k žákovi tím, že učitel ke svým pokynům přidává slovo prosím či že žákovi poděkuje. Učitel by si neměl dovolit žáka zesměšnit a je samozřejmostí, že učitel je vždy připraven na výuku. (Petty, 2013)

Správná organizace ve třídě vyžaduje nastavení pravidel, jejichž dodržování učitel vyžaduje. Protože pravidla nejsou určena tím, co učitel řekne, ale co dělá pro jejich dodržování. Začínající učitel by si měl dopředu rozmyslet, jaká pravidla by chtěl, aby byla dodržována, a k čemu mají tato pravidla vést. Samozřejmostí je, že pravidla by

měla platit pro všechny a učitel by měl tedy jejich dodržování vyžadovat od všech žáků. Důsledné vyžadování pravidel je důležité zejména na začátku, protože v opačném případě, se již učiteli nemusí povést zavedení pravidel. Jedním ze základních pravidel, na kterém by měl učitel trvat, je ticho ze strany žáků během doby, kdy mluví učitel. Například na začátku hodiny učitel nezačne dříve, než se ztiší všichni žáci. Učitel by měl vědět, že bude-li se snažit žáky překřičet, i to je chyba, protože oni to budou chápat jako dovolení mluvit. Dalším důležitým aspektem při organizaci práce ve třídě je způsob, jakým učitel uděluje pokyny žákům. Pokyny by měly být jasně vysvětlené, učitel by se měl ujistit, zda všichni rozumí a poté vyzvat žáky k práci. Tím, že učitel správně řídí třídu, vlastně problémům s kázní ve třídě předchází. Tomu také pomáhá správně zvolená činnost a úroveň této činnosti pro žáky. To znamená, že by práce neměla být ani příliš jednoduchá, pak by totiž měli žáci čas se mezi sebou bavit a jinak vyrušovat, ale ani příliš obtížná, aby je neodradila od činnosti. Činnost žáků by měl učitel plánovat s ohledem na schopnosti žáků ve třídě i na jednotlivé rozdíly mezi nimi, proto by měl mít vždy připravenou i práci navíc pro ty, kteří první práci mají již splněnou. Pokud žáci nedodržují nastavená pravidla, je pro učitele přirozené, že na žáky, kteří vyrušují, upozorní. Často ale učitelé zapomínají na to, že daleko větší vliv než kritika, má na žáky pochvala. Učitel by měl tedy chválit za správné plnění práce či za dodržování domluvených pravidel. Pro každého z nás je pochvala příjemnější než kritika, a proto pokud budou žáci chváleni, budou se snažit o opakování takové situace. (Petty, 2013)

Cangelosi upozorňuje na několik faktorů, které jsou důležité pro správné řízení třídy. Velký vliv na průběh hodiny má učitelova příprava, pokud bude učitel kvalitně připraven, bude mít pro žáky připraveny zajímavé aktivity, pak to žáci jistě ocení, uvědomí si, že učitel přípravě na jejich hodinu věnoval čas, bral jejich výuku vážně, a proto by i oni měli brát hodinu vážně. Zajímavé aktivity či informace upoutají pozornost žáků. Kvalitní příprava a to, že učitel věnuje svůj čas i na výrobu pomůcek pro žáky, znamená, že během hodiny bude učitel muset vynaložit menší úsilí na řízení třídy, samozřejmě, že dohlídí na práci žáků, ale žáci mají zadané úkoly, na kterých buď sami či ve skupinách pracují, a učitel jen kontroluje či usměrňuje jejich práci. V tom je tedy kromě pozornosti žáků a jejich respektu k učiteli další výhoda. Správně řídit třídu znamená i to, že učitel je připraven na různé situace, například má práci navíc pro žáky, kteří již první práci dokončili. Protože tím, že je opět zaměstná, zamezí tomu, aby se

například nudili a vyrušovali. S řízením třídy je spojena snaha o co nejkratší přechodové časy, to znamená dobu, kdy učitel vysvětluje nový úkol, či když vyřizuje administrativní záležitosti. K tomu mohou pomoci například určité signály či gesta, která vždy vyjadřují konkrétní úkol nebo pokyn. Je samozřejmostí, že tento pokyn je při řízení třídy běžný a místo toho, aby učitel dlouze vysvětloval daný pokyn, udělá předem domluvené gesto, a protože žáci již znají jeho význam, udělají to, co po nich učitel žádá rychleji, než kdyby musel učitel pokyn vysvětlovat. Pokud učitel potřebuje, aby každý žák procvičil určitou novou látku, je pro něj výhodné, pokud zadá práci ve skupinách, kde se žáci rychleji vystřídají v procvičování, než kdyby učitel pracoval s celou třídou, což by spíše znamenalo, že jeden žák procvičuje novou látku a ostatní jen čekají, až budou sami na řadě. Skupinová práce je tedy daleko účinnější pro průběh celé hodiny. Dalším důležitým úkolem pro práci žáků během hodiny je navození příjemné atmosféry ve třídě. Pokud se žáci ve třídě cítí dobře, pracují, plní úkoly učitele a jsou aktivní, znamená to, že by neměli během hodiny vyrušovat ani jinak nabořovat učitelův přípravu a průběh hodiny. Pokud mají žáci strach z neúspěchu či z posměchu ostatních, nebudou se raději zapojovat do aktivit, protože se obávají, že by neuspěli. Je na učiteli, aby žákům dokázal, že takto přemýšlet není správně, že pokud udělají chybu, i to je dobře, protože se mohou pro příště poučit. (Cangelosi, 2009)

Při řízení třídy je často doporučováno stanovení základních pravidel, na jejichž dodržování musí učitel dohlížet. Samozřejmostí je také to, že tato pravidla platí pro všechny. Zavedení pravidel ve třídě by mělo sledovat konkrétní cíl, tímto cílem může být ochrana bezpečnosti žáků, snaha o úspěšnou spolupráci mezi žáky, zamezení rušivého chování nebo snaha o udržení slušnosti mezi žáky. Při zavádění pravidel existuje několik možností, jak postupovat. Učitel může sám vymyslet všechna pravidla a poté s nimi žáky seznámit nebo stanoví pravidla na základě doporučení žáků. Další možností je, že učitel jen navrhne rámec či oblast pravidel a je na žácích, aby vymysleli taková pravidla, která splňují učitelovy podmínky a zároveň všem vyhovují. Učitel je v situaci, kdy pouze připravuje prostředí a podmínky pro rozhodování žáků. Po stanovení pravidel by se měl učitel vždy ujistit, že žáci všem pravidlům rozumí, že přesně vědí, jaké chování označuje konkrétní pravidlo. S pravidly souvisí i tresty za porušení pravidel. I toto by měl učitel žákům vysvětlit. Pravidla a jejich dodržování jsou tedy důležitým prvkem při vedení třídy. Dodržování pravidel souvisí mimo jiné i s osobou učitele. Pokud je pro žáky autoritou a žáci ho uznávají, pak žáci obvykle

nemívají potíže s ospravedlněním daných pravidel. I proto je důležité, aby učitel dbal na to, aby každé pravidlo plnilo stanovený cíl a aby nebylo stanoveno příliš pravidel, která by žáky mátlala, a žáci by se v nich nevyznali. (Cangelosi, 2009)

S tím, jak učitel řídí třídu, souvisí i kázeň ve třídě, proto se vztahu autority a kázně věnuji v další podkapitole.

3.1.2 Vztah autority a kázně

Kázeň ve škole je stejně důležitá jako autorita učitele a vzájemně spolu souvisí. To vidíme i v definici pojmu kázeň od Uhera: „*Kázeň je buď dobrovolné, buď nucené podřizování se jednotlivce, nebo určité společnosti určité autoritě, určitému pořádku, řádu, a to buď svobodně zvolenému, nebo zvenčí ukládanému.*“ (Uher, 1924, str. 23) Výhodu ve vyžadování kázně má ten učitel, který již dosáhl osobní autority, to znamená, že ho žáci uznávají a respektují, takže žáci se víceméně dobrovolně podřídí této autoritě. Naopak staví-li učitel svou autoritu na svém postavení, užívá tedy formální autoritu, je jeho role ve vyžadování kázně ve třídě daleko obtížnější. To je v praxi často vidět u začínajících učitelů, kteří bývají daleko přísnější v otázkách dodržování jistého řádu. Lze to vysvětlit počáteční nejistotou nebo snahou nalézt optimální způsob vedení. Dalším vysvětlením je i jakási obrana právě proto, že učitel je na začátku své kariéry, teprve si nalézá cestu k žákům a nezbývá mu tedy nic jiného, než stavět autoritu na základě svého postavení a tím i odůvodňovat kázeň ve třídě. Nejsou to, ale jen mladí učitelé, kteří bývají často příliš přísní. Mohou to být na druhou stranu i starší učitelé, kterým ubývá autorita na základě jejich vědomostí, může to být i chyba učitele, který si nedoplňuje své znalosti o nové poznatky, a proto se snaží svou upadající autoritu udržet například větší přísností. (Vališová, 1998)

Učitel by si měl uvědomit, co přesně kázeň a vyžadování kázně znamená. Měla by to být důslednost a pevné vedení třídy, nikoli ale tvrdost či dokonce bezcitnost vůči žákům. Lze vysledovat určitý oboustranný vztah mezi způsobem, jakým učitel vyžaduje kázeň, a jeho vlastní autoritou. Za prvé to znamená to, že učitel - autorita má přirozeně kázeň ve třídě. A za druhé lze vztah kázně a autority přeformulovat tak, že učitel, který si umí ve třídě udržet kázeň a dodržování řádu, má právě pro tuto svou schopnost u žáků i autoritu. Takže pokud je jeho autorita nízká, či jen zdánlivá, vyžadovaná jen na základě jeho funkce učitele, pak je pro něj více obtížné, aby si udržel klid a řád ve třídě.

Naopak bude-li kázeň vyžadovat nedostatečnými způsoby jako je nerozhodnost, nedůslednost nebo neplnění svého slova, jeho autoritě to jen ublíží. (Vališová, 1998)

Podle jiných je formální autorita učitele určena ne pro dokazování moci a nadřazenosti učitele nad žáky, ale pro správné vedení žáka během procesu učení, tedy že vyžadování kázně tomuto procesu napomáhá a usnadňuje ho. A právě z toho důvodu je učitel oprávněn u žáků vyžadovat kázeň a žáci by měli jeho autoritu přijmout s důvěrou. Podle Kyriacoua je vyžadování kázně také jedním ze čtyř základních pilířů pro budování autority učitele. S tím souvisí nejen způsob, jakým nedodržování kázně řeší, ale i to, jak nežádoucím chování ve třídě předchází. Kyriacou nabízí několik možností, mezi které patří chůze po třídě, sledování a udržování kontaktu během hodiny s žáky. Učitel také může pomocí otázek zaměstnávat žáky, kteří se například začali během hodiny bavit. Učitel by měl také vždy reagovat na projevy neúcty, protože postavení učitele vyžaduje úctu a respekt ze strany žáků, takže stane-li se, že žák například sedí neslušným způsobem na židli nebo nevhodně učiteli odpovídá, neměl by to nikdy učitel přejít bez povšimnutí. Vždy by měl žáka na nevhodné chování upozornit. Pokud se již žák zachoval nežádoucím způsobem, takže například narušil hodinu, učitel musí problém řešit spravedlivě a účinně. Takové situace mohou být vypjaté a náročné na zvládnutí z hlediska emoční stránky. Učitel ale vždy musí zachovat klidnou hlavu, protože i tento prvek, schopnost vyrovnanosti a nadhledu i v obtížných situacích, napomáhá budovat autoritu, stejně jako udržovat kázeň ve třídě. (Kyriacou, 2008)

3.1.3 Význam autority pro žáky

Existují otázky, které hledají odpovědi na to, zda a jak je autorita slučitelná se svobodou žáka a zda je autorita vůbec nutná, zda dítěti neodpírá právě svobodu a jeho osobnost. Alternativní školy dokonce autoritu chápou jako vyjadřování moci či manipulace, tyto pojmy pak spojují s potlačováním lidské přirozenosti, svobody a práva na seberealizaci. Takové myšlenky vychází ze zkušeností, kdy učitel skutečně zneužil autoritu ve prospěch své moci. Ovšem to je špatné pojetí autority. Opakem je zasloužený respekt a uznání, z čehož pak pramení, že žáci považují učitele za autoritu. A takto pojatá autorita už v životě žáků hraje důležitou roli. Je nutné si uvědomit a přiznat, že ve škole jde opravdu o vztah nadřazenosti a podřazenosti, ale nejde zde o dokazování si moci nad někým. Vztah nadřazený – podřazený je nutný pro výchovu

a postupné přenášení odpovědnosti za vlastní chování směrem k žákům. Tento vztah také neznamená, že nadřízený, tedy učitel, zbavuje žáky, kteří jsou ve vztahu ti podřízení, vlastní svobody. Protože autorita a svoboda nejsou vylučující se protiklady, právě naopak jsou obě nutné pro dosažení výchovně-vzdělávacích cílů. To, že učitelé jsou do jisté míry zodpovědní za vývoj žáků jak z hlediska vzdělání, tak i z hlediska výchovy, znamená, že učitelé mají pravomoc uplatňovat nad žáky svůj vliv, tento vliv se zmenšuje s tím, jak se žáci postupně osamostatňují. To ovšem neznamená, že učitelé přestávají být pro žáky autoritami. Tím, že se učitelé nesnaží o omezení svobody žáků, ale naopak je vychovávají ke svobodě, přenášejí na ně zodpovědnost a učí je k zodpovědnému jednání. Protože škola vychovává žáky pro jejich budoucí život, je jejím úkolem ukázat žákům správné hodnoty a hodnotový žebříček pro život. Než se však u žáků rozvine vlastní hodnotový systém, jsou plně odkázáni na hodnoty, které jim předkládají jejich učitelé. Proto je důležité, aby učitel sdílel stejné hodnoty, jako uznává společnost, a aby tyto hodnoty byly pro společnost správné. (Vališová, 2005)

4 Začínající učitel na cestě k autoritě

4.1 Začínající učitel

Stát se učitelem je pro mladého člověka velmi rychlý proces, protože by se měl ze studenta, kterým byl dlouhou dobu a je tedy zvyklý na tuto roli, stát učitelem, který odpovídá za vzdělání jiných žáků. Jedná se o převzetí vůdčí role a vedení jiných, zatímco dříve to byl právě on, kdo byl veden nebo kontrolován jinými. Přestože je budoucí učitel na své povolání během svého studia připravován, nástup do školy v roli učitele vždy znamená nečekané situace, na které není člověk připraven a je velmi důležité, jak si v těchto situacích poradí. První rok nového učitele je tedy jeden z nejdůležitějších a zároveň nejtěžších. Učitel hledá vlastní styl práce, seznamuje se s novými úkoly a rolemi, které ho čekají a které se očekává, že učitel zvládne. Rozdíl od většiny oborů je ten, že zatímco v jiných oborech je zvykem, že na nového zaměstnance jsou nároky kladeny postupně, učitel je vystaven hned od nástupu do zaměstnání všem svým povinnostem. Jednou z těchto povinností je vysoká míra odpovědnosti za druhé (žáci), kterou učitel přijímá již od samého začátku. Kromě toho je první rok pro učitele střet jeho představ o tom, jaký bude učitel či o chodu školy, se skutečností. Představy začínajících učitelů bývají často odlišné od skutečnosti a tento střet bývá označován jako *nástupní šok*. (Šimoník, 1995, str. 15) Podle Podlahové je začínající učitel ten, který je plně kvalifikován na výkon své práce, ale chybí mu patřičné zkušenosti. Potřebné zkušenosti nasbírání během 5 let, vždy se ale musí přihlídnout například k výši úvazku začínajícího učitele a jiným závislostem. Dále se taky zamýšlí nad všemi úkoly, které ho čekají a které musí přijmout všechny a zároveň. Nelze tedy, aby mu byla práce dávkována postupně a se zvládnutím jedné části si osvojoval další. Přestože je od učitele očekávána tvořivost a nové nápady, mezi časté rady patří i jistá rutina či vytvoření fungujícího systému. Protože učitelova práce se sestává z různých částí a pro některé je vhodné postupovat stejným způsobem, patří sem například různé organizační a administrativní činnosti. To znamená, že by si měl učitel vybudovat systém jak opravovat testy, jak kontrolovat práci žáků nebo kdy a jak plánovat exkurze či přednášky. (Podlahová, 2004)

Učitelovu práci lze také rozlišit na základě motivů mladého člověka, které ho vedly k učitelství. Rozdělujeme tedy formy *učitelství - zaměstnání*, *učitelství - poslání (nebo povolání)* a nakonec *učitelství – profese*. (Helus, Bravená, Franclová, 2013,

str. 41) V každém z těchto případů přistupuje učitel k vykonávání učitelství odlišně a to se odráží i na jeho vztahu k žákům. Učitelství jako zaměstnání se projevuje v chování podle daných pravidel a nařízení, učitel zaměstnanec se řídí výhradně podle předpisů a nezajímá se příliš o konkrétní žáky, o jejich rozvoj či porozumění. Důležité je pro něj splnění vlastních povinností, a proto nebývá označován za opravdového učitele. Učitel, který chápe svou práci jako poslání, se zajímá především o žáky samotné a o rozvoj jejich osobností. Vždy jedná v souladu se všemi předpisy, ale především se zajímá o žáky. Helus označuje kvality takového učitele jako *pedagogické ctnosti* a řadí mezi ně *pedagogickou lásku, pedagogickou moudrost, pedagogickou odvahu a pedagogickou důvěryhodnost*. (Helus, Bravená, Franclová, 2013, str. 41) Pedagogická láska označuje vztah, kdy učitel dává dítěti najevo zájem a starost, pedagogická moudrost pak popisuje situaci, kdy se učitel s využitím svých poznatků z oblasti pedagogiky snaží žákům porozumět, nespolehá se však při tom jen na tyto poznatky, ale propojuje je s konkrétním žákem a jeho situací. Označení pedagogická odvaha znamená vyslovit nesouhlas proti neosobním předpisům nebo proti přílišné administrativě, která je například na úkor zájmů a potřeb žáků. Pedagogická důvěryhodnost je připisována učiteli, jehož chování je označováno za věrohodné a opodstatněné. Učitelství jako profese odkazuje nejen na učitelovy znalosti, ale i na jeho další kompetence jako je srozumitelně a jasně vysvětlit a předat své znalosti za předpokladu vnímání samotných žáků a jejich potřeb. Učitelství jako profese a učitelství jako poslání by mělo nejlépe být spojeno, tedy že učitel je znalcem ve svém oboru, ví, jak tyto znalosti předat žákům, ale zároveň nezapomíná na samotné žáky, na jejich rozvoj a projevuje o každého z nich zájem. (Helus, Bravená, Franclová, 2013)

Nelze si myslet, že absolvent pedagogické fakulty, tedy začínající učitel, se již dále ničemu neučí nebo nijak nevyvíjí. Naopak v oblasti vzdělávání začínající učitel pokračuje i po ukončení vysokoškolského studia. Je samozřejmé, že učitel se nabývajících zkušenostmi a dalšími vlivy dále mění a formuje. Může být díky narůstající praxi jistější a sebevědomější, je všímavější k potřebám žáků a snadněji se orientuje v nečekaných situacích. Všechny tyto změny, ať kladné, jako je právě větší jistota, nebo záporné, příkladem záporné změny může být větší únava, lze shrnout pod pojem profesní vývoj učitele. (Juklová, 2013) Průcha tento vývoj učitele označuje jako *vývoj profesní dráhy učitelů*, kdy rozlišuje 3 hlavní etapy, první etapu představuje

student učitelství, druhá je právě začínající učitel a třetí je zkušený učitel neboli učitel-expert. (Průcha, 2002, str. 202)

4.2 Co by měl budoucí učitel vědět

Začínající učitel by měl vědět, jaká bude jeho náplň práce, tedy že být učitelem neznamená pouze vyučování, ale i další činnosti. Vyučovací činnost lze rozdělit na 3 části. První část je plánování na delší časový úsek, to znamená nejen příprava učiva na jednu vyučovací hodinu, ale také přípravu a promyšlení učiva na celý školní rok tak, aby bylo v souladu se všemi pokyny. V této fázi by měl učitel také rozmyslet užití různých didaktických pomůcek a metod. Následuje samotné vyučování, které probíhá právě podle příprav učitele během první fáze. Je samozřejmé, že na všechny situace se učitel připravit nemůže, záleží na schopnosti improvizace a správně zareagovat, ale učitel by se měl snažit o dosažení vytyčených cílů. Poslední částí vyučovací činnosti je hodnocení. Nejedná se však jen o hodnocení práce a výsledků žáků, kromě toho by měl správný učitel reflektovat i vlastní působení a podle toho se dále připravovat. Kromě vyučovací činnosti je náplní práce učitele i vedení třídy a výchovná práce s žáky. Během těchto činností učitel řeší různé kázeňské problémy nebo motivaci žáků. Tato část práce se neustále zvyšuje, důvodem je zejména přenášení rodičovské odpovědnosti za výchovu a vzdělání dítěte na školu a učitele. Třídní schůzky s rodiči nebo třídnické hodiny jsou odrazem konzultační části práce učitele, kdy učitel především informuje rodiče nebo diagnostikuje chování žáků. Koncepční činnost je část učitelovy práce, během které učitel pracuje na změnách nebo inovacích v učebních plánech, ve změnách hodnocení nebo řízení školy. Dalšími činnostmi jsou administrativní práce, organizace a styk s veřejností. Poslední část tvoří sebevzdělávání se, tedy různá školení a předpoklad, že učitel bude prohlubovat své znalosti v rámci celoživotního vzdělávání se. (Vašutová, 2007)

Těmto činnostem učitelovy práce odpovídají i kompetence, které jsou od učitele očekávány. Souhrn těchto kompetencí se označuje jako profesní standard učitele. Jsou to tedy schopnosti, které vyžaduje povolání učitele a tvoří ho tyto kompetence: *předmětová kompetence, didaktická kompetence, pedagogická kompetence, diagnostická a intervenční kompetence, dále kompetence sociální, psychosociální a komunikativní, kompetence manažerské a normativní a kompetence profesně*

a osobnostně kultivující. (Vašutová, 2007, str. 34) Spilková v otázce kompetencí učitele zdůrazňuje jejich dynamičnost, která vyjadřuje ochotu učitele ke změnám. Znamená to, že učitel nestagnuje, ale má zájem a snahu o přizpůsobení se novým situacím, nové době, snaží se hledat nová řešení nebo nové nápady. To vše může vycházet z vlastní sebereflexe své práce. (Spilková, 2004)

Dále by si budoucí učitel měl uvědomit, že je velmi důležité to, jak se bude chovat nejen ve škole, ale i mimo školu. Učitel by měl vždy pamatovat na profesní etiku, která sice není nijak ošetřena zákony, ale i přesto by se podle ní měl učitel řídit. S vytvořením takového etického kodexu se totiž pojí řada nevyřešených problémů, a to například, kdo určí, co je etické a co není, nebo kdo a jak bude za porušení etického chování trestat. I přesto ale platí určitá nepsaná pravidla, která určují chování učitele. To znamená, že by učitel nikdy neměl například urážet nebo zesměšňovat žáka, jeho rodiče, ale ani své kolegy. Očekává se, že učitelé jako představitelé instituce určené k výchově a vzdělávání budou vzory chování pro celou společnost nejen ve škole, ale i mimo školu. (Vašutová, 2007) Profesní etika se projevuje například v rozhodnosti, pracovitosti, starostlivosti, ve schopnosti kultivované komunikace nebo v učitelově nápaditosti a tvořivosti. (Vašutová, 2004) Na problematiku profesní etiky pak navazuje autorita učitele, kterou si učitel může vybudovat na základě svého profesního chování. Vašutová rozděluje autoritu na formální, která vyplývá z postavení učitele a z činnosti jeho práce, jako je například převzetí zodpovědnosti za žáky. Dále Vašutová mluví o přirozené autoritě, ať už vrozené či získané, tento druh autority se odvíjí od osobnosti učitele. Mezi příklady, které podporují vytvoření přirozené autority, patří vytvoření dobré pracovní atmosféry, vlastní nadšení z práce, zájem o jednotlivé žáky a jejich potřeby nebo spravedlivé hodnocení. (Vašutová, 2007)

Uchazeč o studium na pedagogické fakultě s cílem stát se učitelem by si kromě jiného měl uvědomit, jaké je postavení učitele ve společnosti, s čímž souvisí i jeho finanční hodnocení. Určit prestiž povolání učitele není jednoduché, odvíjí se od hodnot, které společnost uznává a od toho, jak vnímá nutnost vzdělání. Přestože vzdělání je chápáno jako důležité, často je ale vzdělání poskytované školami chápáno jako zbytečné nebo neefektivní a tím pak prestiž škol a učitelů klesá. Argumenty pro takové názory bývají fakta, že většinu poznatků si každý dokáže najít sám i mimo školu nebo to, že člověk je schopen vytvořit si postoje a hodnoty i jinde ve společnosti než jen ve škole. Kromě toho se prestiž povolání učitele mění, a to v závislosti na tom, jak bezprostředně

se vzdělávání dotýká samotného člověka nebo jaké hodnoty převažují ve společnosti. Je důležité si ale uvědomit, že škola je v oblasti vzdělávání nepostradatelná zvláště tím, že při správné výuce a kvalitě výuky dokáže děti motivovat a vzbudit v nich zájem o svět a o nové poznatky i do budoucna. Škola by jim měla ukázat, jak předkládané poznatky a zákonitosti fungují ve světě a v čem se projevují. To znamená, že všechny poznatky by měly být názorné. Lidé, kteří nepřikládají nejdůležitější význam ve vzdělávání škole, upozorňují na to, že žáci se často učí věcem, které v jejich životě nevyužijí a které nejsou potřebné pro život. To je do jisté míry pravda, ale i v tomto nalézáme důležitou roli školy, a sice že škola zprostředkovává žákům ucelený obraz světa a formuje jejich vztah k němu. Dalším smyslem školy je kromě vzdělávání i vychovávání, to znamená, že škola má například vést žáky ke smysluplnému trávení volného času tím, že rozvíjí jejich zájmy a koníčky. Je tedy zřejmé, že škola je v oblasti vzdělávání i výchovy nepostradatelná a společnost by si to měla uvědomit. Se sociálním postavením učitele souvisí i jeho ekonomické ohodnocení. Solfronk a kolektiv uvádí, že učitelstvím nikdo ani nezbohatl, ale ani nezchudl a je na vládách, aby si plně uvědomily význam škol. (Solfronk, 2000) Prestiž učitelského povolání je v očích veřejnosti snížena i názorem, že učitelství není jako povolání náročné, zejména co se týká odborných znalostí, jako náročné veřejnost naopak hodnotí zvládnutí a udržení kázně žáků. Profese učitele je však náročná i z jiných hledisek jako je například přijetí zodpovědnosti za žáky. Z pedagogického hlediska je obtížná práce s různě nadanými žáky nebo chápání různých vývojových stupňů, s tím souvisí i větší výskyt vývojových poruch, které mají vliv i na průběh učení žáka. Další obtížností, která učitele může potkat, je komunikace s rodiči, zvláště pokud rodiče zaujmají vyhraněný negativní postoj vůči školnímu vzdělávání a tedy i učitelům. (Vašutová, 2004) Přijetí odpovědnosti učitele je velmi náročné a zároveň nezbytné, odpovědnost se projevuje v několika oblastech. První oblastí jsou učitelovy znalosti, učitel musí přijmout, že je jeho povinností mít potřebné znalosti nejen ze svého oboru, ale i z oblasti pedagogiky. Další částí, za kterou učitel nese odpovědnost, je plánování jednotlivých vyučovacích hodin včetně konkrétních činností, následuje pak odpovědnost za přenesení znalostí směrem k žákům takovými strategiemi, které budou pro žáky zábavné a které budou odpovídat stupni jejich vývoje. Dále je učitel odpovědný za řízení třídy během vyučování, to znamená, vytvoření pravidel a vyžadování jejich dodržování nebo vytvoření příznivé atmosféry a správné motivace k učení. Učitel nese zodpovědnost za hodnocení žákovy práce a výsledků této

práce, učitel by tedy měl vždy vědět, proč žáka ohodnotil daným způsobem. Je samozřejmé, že v otázce hodnocení je učitel spravedlivý. Poslední část se týká učitele samotného, je to jeho odpovědnost za vlastní vzdělávání se včetně reflexe vlastní práce a případné ochoty přizpůsobit se. (Spilková, 2004)

4.3 Budování autority

Proces budování autority je neustálý, protože učitel nemůže počítat s tím, že když se stane autoritou, bude mu tento pojem připisován neustále. Je třeba si uvědomit, že o autoritu se musíme neustále snažit a podporovat ji, protože o ni lze také snadno přijít. Způsoby, jakými lze svou autoritu rozvíjet, jsou různé a vždy záleží na konkrétním druhu autority, o který je usilováno. Obecně lze říci, že na autoritu má velký vliv chování jedince, a to jak v dobrém, tak v opačném směru působení.

4.3.1 Posilování autority

Vališová označuje jedince, kteří se stávají autoritou, jako jedince s vnitřní stabilitou. Jsou to obvykle jedinci, kteří si ve své profesi udržují nadhled, dokáží přirozeně reagovat na různé druhy situací a v těžkých situacích zachovávají klid. Mezi další pojmy, kterými lze charakterizovat jejich práci, patří vytrvalost a důslednost. (Vališová, 2004) Důležité je si uvědomit, že uvedené způsoby posilování autority se často doplňují a obvykle nelze autoritu vybudovat na základě jen jednoho z nich.

Mezi hlavní způsoby, jakými lze posilovat autoritu, jsou řazeny *vysoká profesionální a odborná úroveň, umění řídit tým a s tím související vlastnosti jako je důslednost, přísnost či schopnost organizace*. Dále je to schopnost komunikace ve skupině nebo dovednost zamezení vzniku konfliktu či schopnost je řešit. Se schopností komunikace souvisí i schopnost citlivého sdělování kritiky i pochvaly. V neposlední řadě mají na proces vzniku autority vliv i odolnost jedince vůči zátěži a jeho celkové vystupování jako slušného člověka. (Vališová, 2004, str. 58)

Jedním z nejdůležitějších aspektů ve školním prostředí, který ovlivňuje autoritu učitele, je to, jak učitel vede nebo řídí třídu, a jak jedná s jednotlivými žáky. Učitel by měl nejdříve vyžadovat klid a respektování ve třídě na základě svého postavení, až

později si s žáky vytvoří osobnější vztah a žáci ho budou uznávat jako autoritu pro jeho osobnost. K tomu právě vedou způsoby, jakými učitel s žáky jedná. Měl by projevovat opravdový zájem o žáky a oceňovat jejich snahu i úspěchy. Je samozřejmostí, že ve třídě platí jasná pravidla stanovená učitelem, to znamená, že žáci vědí, co od učitele mohou očekávat a na druhou stranu žáci také vědí, co učitel očekává od nich. V těchto pravidlech by měl být učitel důsledný a měla by platit stejně pro všechny ve třídě, nejen pro žáky, ale i učitel by měl plnit své povinnosti nebo společná pravidla, aby byl vzorem pro své žáky. Kromě toho by mělo být samozřejmé, že učitel oslovuje žáky jménem, chce-li si s nimi vytvořit osobní vztah. (Petty, 2013)

Dalším prvkem posilujícím učitelovu autoritu je způsob komunikace s žáky. Na žáky působí to, zda je učitelova řeč přirozená či učitel těžko hledá slova a jeho řeč je spíše umělá. Žáci si všímají i tónu a melodie řeči i způsobu artikulování. Přestože by učitel měl mluvit spisovným jazykem, v některých situacích nebývá na škodu, pokud použije hovorové výrazy. Naopak aby prokázal své znalosti, neměl by se vyhýbat odborným termínům v míře přijatelné pro žáky tak, aby je přirozenou cestou vzdělával a obohacoval. Komunikace je jedním z prvků, pomocí kterého může učitel nejvíce ovlivnit posílení své autority a toho, jak na žáky celkově působí. To znamená, že učitel by vždy měl vědět, proč říká, to co říká a jaký cíl u žáků sleduje, tímto cílem může být například motivace žáků, sdělení důležitých pokynů, tak aby je žáci správně pochopili apod. Tedy i způsob, jakým s žáky komunikuje, má vliv na jeho autoritu. (Helus, 2007)

Kromě zmíněných prvků, které posilují autoritu, je dalším prvkem upevňujícím autoritu učitele i to, jak se dokáže vypořádat se stresovými situacemi. Ti, kterým je autorita připisována, bývají vyrovnaní a schopní kontrolovat své chování a prožívání i ve vypjatých situacích. Ve školním prostředí je stres způsobován například nedostatkem času na plnění úkolů, nadměrným počtem úkolů a povinností či různými konflikty. Mezi významné pomocníky při zvládnutí stresu patří dodržování zásad psychohygieny, například správné plánování práce a dodržování plánu činností, stejně jako přestávky, dostatečný čas pro odpočinek a jinou relaxaci a dalších zásad. (Vališová, 2008)

Jedním z dalších důležitých aspektů pro budování autority je i jistota v sebe, ve své vlastní schopnosti a dovednosti. Protože tím dává učitel najevo, že je přesvědčen o svých schopnostech, že je si jimi jist a že si tedy za ně zaslouží uznání. I tímto způsobem si učitel postupně posiluje vlastní autoritu. Na druhou stranu učitel získává

jistotu v sebe, pokud jeho autoritu přijmou žáci. Lze tedy mluvit o začarovaném kruhu a způsob, jak si má učitel v takové chvíli poradit, není jednoduchý. Učitel by ale za každé situace měl působit, co nejjistěji, aby budil dojem sebevědomého učitele, který ve vypjatých situacích zachovává klid. Postupně spolu s dalšími prvky pro budování autority se učitel jistě stane osobní autoritou pro své žáky. (Petty, 2013)

Pokud je autorita chápána jako projev respektu a úcty, pak předpokladem pro vznik autority je primárně vyjádření vzájemného respektu. To znamená, že, aby žáci přijali učitele jako autoritu, je potřeba, aby je i on respektoval, protože: „*Základním způsobem, jak naučit děti respektujícímu chování, je chovat se k nim s respektem.*“ (Kopřiva, 2008, str. 18). Jako respekt je zde označováno přirozené přijetí lidské důstojnosti a všech odlišností jedince, z takového chování pak plyne uznání, kdy jedinci dávají někomu dalšímu najevo to, že si ho váží, právě proto, jak se k nim chová a jak s nimi jedná. Tím, že dává učitel dětem najevo respekt, plní zároveň důležité cíle výchovy. Zprv v dětech rozvíjí potřebu sebeúcty, kdy si děti uvědomují, že je důležité vážit si sám sebe a učitel je v tom podporuje tím, že jim dává najevo, že každý žák má určité vlastnosti nebo schopnosti, proč si ho váží on a proč by si měl sám sebe vážit i samotný žák. Druhým důležitým aspektem z vyjadřování vzájemného respektu je to, že učitel pro dítě může být vzorem v chování, protože učitel ukazuje dítěti, jak vypadá správné chování ve společnosti. (Kopřiva, 2008)

Zajímavý je také vztah učitelovy autority a jeho schopnosti asertivity. Asertivitu lze chápat jako jednu z nejdůležitějších sociálních dovedností a představuje dovednost jednat a komunikovat zdravě sebevědomým způsobem a slušným vystupováním. Jak tedy tato dovednost souvisí s posilováním autority pedagoga? Nesmíme zapomínat, že učitel by měl být pro své žáky také vzorem v oblasti chování, i za to si ho mají žáci vážit a projevovat mu respekt, i to tedy posiluje autoritu pedagoga. Proto by tedy pedagog měl jednat asertivně, to znamená vhodným způsobem. S asertivním chováním je často mylně spojována schopnost vždy přesvědčit ostatní o svém názoru a neustoupit z něj, tak to ale není. Asertivní jednání spíše představuje otevřenou komunikaci s cílem dohody. Dále sem patří i schopnost přijmout svou chybu a omluvit se za ní. (Vališová, 1999)

Podle Kyriacoua závisí budování autority na čtyřech hlavních faktorech. Jsou to faktory, které spojují již výše zmíněné prvky budování autority. Kyriacou uvádí tyto faktory: *vyjadřování vašeho statusu, kompetentní vyučování, výkon manažerského řízení*

a účinný přístup k nežádoucímu chování žáků. (Kyriacou, 2008, str. 99) Pro autoritu učitele není nejvíce důležité to, zda a jaký status má, ale to, jak tento status prezentuje a zda jedná v souladu s ním. Svůj status může prezentovat prostřednictvím svého sebevědomí, uvolněným tónem hlasu, postojem či výrazem tváře. Kompetentním vyučováním rozumíme jak odborné, tak pedagogické znalosti a dovednosti, žáci musí na učiteli vidět jeho zájem o předmět, ale i například nadšení z práce s žáky, stejně jako jasné cíle, ke kterým hodina směřuje. Tím, že se učitel žákům věnuje a poskytuje jim vzdělání na dostatečné či vysoké úrovni, vzniká u žáků hrdost a sebeúcta, které vychází z pocitu, že učitel se poctivě připravuje na hodinu právě kvůli žákům samotným a že mu na nich záleží. Výkon manažerského řízení znamená požadavek na spád a svižnost hodiny, požadavek na plynulou návaznost jednotlivých aktivit a zavedení takových pravidel, která zabraňují narušování hodiny. Posledním důležitým faktorem při budování autority je způsob, jakým učitel přistupuje a jakým řeší nežádoucí chování žáků, tento způsob by měl splňovat dva cíle, a to účelnost a spravedlnost. Ještě lepší, než řešení problémového chování, je podle Kyriacoua používání různých strategií pro předcházení takového chování, patří sem například oční kontakt, chůze po celé třídě, využívání otázek či střídání činností žáků. (Kyriacou, 2008)

4.3.2 Oslabování autority

Stejně jako existují možnosti pro posilování autority, existují i určité způsoby jednání, kterými můžeme svou autoritu oslabovat, i když si to ani neuvědomujeme. Mezi takové způsoby jednání patří *nedůslednost, nespravedlnost či nečestné jednání nebo nedodržování slibů.* (Vališová, 2008, str. 56) Už bylo zmíněno, že autoritu posilují vědomosti a znalosti, takže neznalost ji naopak oslabuje. Dále je to i nadřazenost, nejistota nebo manipulativní jednání. Ve školním prostředí učitelovu autoritu oslabuje zejména jeho nedůslednost, nespravedlnost, přílišné dokazování své nadřazenosti před žáky nebo nejistota. Jak už bylo řečeno, jistota v sebe je velmi důležitým aspektem při vytváření autority. Můžeme říct, že autoritu tedy oslabují opačné způsoby jednání, než jaké ji posilují, a proto by se měl učitel takovému chování vyvarovat. Autoritu na základě vědomostí a znalostí učitel ztrácí, pokud nedostatečně přesvědčuje žáky o svých odborných kompetencích, protože u žáků tím vzrůstá pocit vlastní zhrzenosti, žáci

mohou získat dojem, že učitelé nestojí za kvalitní přípravu a dostatečně si jich neváží. (Kyriacou, 2008)

Je důležité si uvědomit, že budování a posilování autority je dlouhý až neustálý proces, zatímco oslabení či dokonce ztráta autority je velmi rychlé. Učitel by měl vždy myslet na to, že chce-li být pro své žáky autoritou, měl by pro ně být i vzorem v chování, a to nejen ve školním prostředí, ale i mimo školu. V tom je učitelské povolání velmi specifické, protože nikdy nekončí s opuštěním budovy školy. Protože učitel může potkat své žáky i mimo školu a protože je cílem vzdělávání a vychovávání připravit žáky na život, je logické že žáci učitele sledují, jak se on chová ve svém životě, tedy i mimo školu. Je to křehký vztah právě proto, že ho neovlivní jen učitel, ale velmi záleží i na samotných žácích. (Vališová, 2008)

II. Praktická část

5 Východiska práce a cíle průzkumu

Odborná literatura popisuje autoritu jako nedílnou součást učitelova působení, bez níž se dobrý učitel neobejde. Autorita určuje vztah mezi učitelem a žáky, tedy vztah nadřizený - podřizený. Z tohoto vztahu pro obě strany plynou různé povinnosti. Jsou také popsány různé podoby autority a zdroje, z kterých tyto podoby vychází. Existují návody nebo rady, jak autoritu vybudovat, pokud učitel není přirozenou autoritou pro své okolí (Vališová, 2011). Odborná literatura se tedy pojmu autorita ve vztahu k učiteli velmi věnuje a existuje mnoho teoretického materiálu k tomuto tématu. Hlavní východiska k této práci byla dvě. Prvním východiskem pro práci byly současné trendy, které se kloní k ne - autoritě. S tím však nalezené informace z odborné literatury nesouhlasí a autoritu popisují jako důkaz uvědomění si důležitosti školství a učitelského povolání. Je to tedy vyjádření jakéhosi uznání ve školství, ať už za určité vlastnosti či za potřebné znalosti (Vališová, 2011). Druhým východiskem byla snaha zjistit, jak konkrétně začínající učitelé postupují při budování autority. Výzkum vycházel z předpokladu, že začínající učitelé jsou při budování své autority ovlivňováni dvěma faktory, prvním jsou jejich teoretické znalosti a druhým to, co sami konají v praxi. Cílem tedy bylo zjistit, jaké znalosti mají začínající učitelé o autoritě, a zda tyto znalosti promítají do své praxe.

Ze strany budoucí začínající učitelky je tato práce do určité míry i vlastní snaha získat rady nebo cenné informace pro vlastní pedagogické začátky právě z rozhovorů s respondenty o jejich zkušenostech s budováním vlastní autority a s tím spojenými problémy.

Praktická část čerpá informace z polostrukturovaných rozhovorů se začínajícími učiteli. Cílem těchto rozhovorů se začínajícími učiteli bylo najít odpovědi na dvě výzkumné otázky. První výzkumná otázka se vztahuje k teoretickým znalostem začínajících učitelů. Tato otázka tedy sleduje pojetí a chápání pojmu autorita ze strany začínajících učitelů. Cílem zde bylo zjistit, jak začínající učitelé chápou autoritu, co pro ně znamená, zda je pro ně důležitá a jak k ní přistupují. Konkrétní otázky se týkaly významu pojmu autorita, toho, jak se autorita projevuje ve vztahu k žákům, ale i k začínajícímu učiteli. Dále se otázky týkaly změny pohledu začínajících učitelů na tento pojem, jak o autoritě uvažovali na začátku kariéry a zda se jejich chápání změnilo.

Začínající učitelé také zodpovídali otázky vztahující se k různým způsobům dělení autority na základě svého výkladu tohoto pojmu. Druhou a hlavní výzkumnou otázkou bylo to, jak konkrétně si začínající učitelé budují svou autoritu. Cílem tedy bylo zjistit, jak v tomto procesu postupují a jaké kroky na své cestě volí. Jak přistupují k žákům během vyučování nebo co bývá jejich cílem ve své práci. Tedy vše to, co považují za důležité a co sami používají k získání vlastní autority. Otázky zjišťovaly konkrétní způsoby, kterými se začínající učitelé stávají pro své žáky autoritami, stejně jako to, jak na základě své zkušenosti hodnotí, jak autorita působí na průběh hodiny nebo jak se vybudovaná autorita projevuje ve vztahu k žákům a co dále ovlivňuje.

6 Vzorek respondentů a metodologie

Data byla sesbírána pomocí rozhovorů, které byly provedeny s 8 učiteli. Jednalo se o 7 žen a 1 muže. Praxe všech oslovených učitelů je v rozsahu 1 až 5 let a všichni respondenti vyučují na 2. stupni různých základních škol. Rozhovory proběhly s učiteli, kteří učí ve větším městě, v menším městě a také na vesnické škole. Všem respondentům je do 30 let. Aprobace dotazovaných učitelů jsou různorodé, a jsou to Tv, Vv, Čj, Ov, Aj, Př, Fj, Dě, Ze a Informatika. Pro zachování anonymity respondentů byla všem učitelům změněna jména. Prvním respondentem byla Veronika S. Veronice je 30 let a učí již 5. rokem na základní škole předměty Tělesná výchova a Výtvarná výchova. Veronika učí ve městě, které má do 100 000 obyvatel. Začínající učitelka Zuzana P. pracuje na základní škole 2. rokem, je jí 26 let a vyučuje Český jazyk a Výtvarnou výchovu. Základní škola, ve které Zuzana vyučuje, se stejně jako základní škola, kde pracuje Veronika, nachází ve městě do 100 000 obyvatel. Dalším dotazovaným je Marie V., která pracuje jako učitelka na základní škole 2. rokem, její aprobace je Občanská výchova a Anglický jazyk. Marii je 26 let a pracuje ve městě do 20 000 obyvatel. Rozhovor dále proběhl se Zdeňkou P., která učí na základní škole 1 rok předměty Přírodopis a Francouzský jazyk. Zdeňce je 25 let a pracuje ve městě do 100 000 obyvatel. Jitka H. je další učitelkou, která byla ochotná poskytnout rozhovor, Jitka je učitelkou 3. rokem na základní škole. Její aprobací je Český jazyk a Dějepis. Jitka pracuje na základní škole ve vesnici do 1000 obyvatel a je jí 27 let. Dalším respondentem je Markéta K., která je učitelkou 1. rokem a je jí 27 let. Pracuje na základní škole ve městě do 20 000 obyvatel. Její aprobace je Český jazyk a Dějepis, kromě toho ale vyučuje i Tělesnou výchovu a Výtvarnou výchovu. Předposledním respondentem byla Kateřina K. Kateřina je učitelkou 4. rokem a vyučuje předměty Dějepis a Výtvarná výchova. Pracuje na základní škole, která se nachází ve městě do 20 000 obyvatel a je jí 30 let. Poslední respondent je Petr K., který je učitelem 5 let a na základní škole vyučuje Informatiku a Zeměpis. Jeho věk je 30 let a pracuje ve městě do 20 000 obyvatel.

Ke zjištění potřebných informací byl zvolen kvalitativní přístup. Kvalitativní zkoumání má několik výhod, které umožnily získání požadovaných informací. Mezi tyto výhody patří získání ucelených informací, vztahů mezi těmito informacemi, stejně jako například faktorů, které mají na zjišťovaný jev vliv. Zjištěné informace mají hlubší význam, protože výsledkem sběru dat není pouhý popis jedné věci, ale získá vzájemně

propojených informací. Velmi cenný je zde také fakt, že získané informace pochází z přímé komunikace mezi respondenty. (Švaříček, Šed'ová, 2007)

Rozhovory se všemi učiteli měly podobu polostrukturovaného rozhovoru (Příloha 1), kdy byly předem připravené otázky, které sloužily jako kostra rozhovoru. Tento typ rozhovoru byl zvolen, protože se ze způsobů kvalitativního výzkumu nejlépe hodí pro získávání informací o vlastních zkušenostech a postojích dotazovaných. Otázky slouží jako jakási osnova či směr, kterým vést rozhovor, ale na druhou stranu je tato forma výzkumu velmi flexibilní a rozhovor lze vést i jinými směry, je-li třeba. Tento způsob tedy umožňuje přizpůsobení se průběhu rozhovoru a získaným informacím. (Hendl, 2005) Podle tohoto popisu také probíhaly všechny rozhovory. Nebylo nutné klást respondentovi všechny otázky ve stanoveném pořadí a zároveň mezi připravené otázky vstupovaly nové otázky podle výpovědi začínajících učitelů.

Na začátku každého rozhovoru bylo dotazovanému vyjádřeno poděkování za jeho ochotu poskytnout informace a za věnovaný čas. Respondent byl také informován o samozřejmosti anonymity, byl také seznámen s účelem rozhovoru a s využitím získaných informací pro diplomovou práci. Dále byl respondent znovu seznámen s tématem rozhovoru a s cíli, které rozhovor sleduje. Cílem této úvodní části bylo navodit příjemnou atmosféru a seznámení se s respondentem. Po úvodních informacích byly kladeny první otázky na zjištění typu školy, na které dotazovaný působí, na věk dotazovaného, na jeho aprobaci a na počet roků, kdy působí jako učitel. Poté následovaly otázky na zjištění výzkumných cílů, otázky byly pokládány z předem připravených otázek nebo v návaznosti na informace od respondenta. Během rozhovoru bylo cílem zachovat neutralitu, aby respondent neměl strach či dokonce pocit z odsouzení za jeho způsob získávání autority. Zároveň bylo cílem během celého rozhovoru správně motivovat a povzbuzovat respondenta k otevřenější a přesnější výpovědi. Kromě toho po získaných informacích následovalo jejich zopakování nebo shrnutí pro vlastní ujištění, během rozhovoru byly také pokládány podobné otázky pro zjištění, zda se postoj respondenta a jeho výpověď nemění. Otázky byly pokládány jasně a vždy pouze jedna otázka, několikrát však musela být otázka přeformulována pro lepší pochopení. Po zodpovězení všech otázek dostal respondent ještě prostor pro vlastní sdělení, pokud ho napadá něco dalšího k tématu. Cílem zde bylo zamezit tomu, aby respondent vyprávěl důležité poznatky ještě po skončení rozhovoru. Poté bylo dotazovanému poděkováno za jeho vstřícnost a rozhovor byl ukončen.

Všechny rozhovory byly nahrávány pomocí zvukového zařízení a následně přepisovány do psané podoby pro lepší orientaci v získaných informacích. Tato podoba pak sloužila k analýze získaných informací. Každý rozhovor byl několikrát kódován, kdy informace byly řazeny do kódů, z nichž vznikly kategorie. Každá kategorie je určena několika dimenzemi. Výsledné informace jsou v práci rozděleny do částí podle vztahu k výzkumným otázkám. Na základě získaných informací a jejich rozdělení do kategorií bylo pro přehlednost vytvořeno schéma. Schéma popisuje jednotlivé kroky při budování autority začínajícími učiteli.

7 Analýza a interpretace dat

Data získaná z rozhovorů byla analyzována a rozdělena do dvou částí podle toho, ke které výzkumné otázce se vztahují. Na základě společných znaků byly vytvořeny kategorie, které popisují důležité prvky v budování autority začínajících učitelů. Každý rozhovor sledoval dvě výzkumné otázky a tomu odpovídá i rozdělení podkapitol.

7.1 První výzkumná otázka

První výzkumná otázka se snažila najít odpovědi na to, jak si začínající učitelé představují autoritu, co pro ně znamená a jak ji sami vnímají. Tato otázka vychází z předpokladu, že začínající učitelé nejen, že sami budují svou autoritu svým chováním, zároveň jsou ale vždy ovlivňováni tím, co už o autoritě a jejím budování obecně znají. Zjistit jaké mají teoretické znalosti o autoritě je tedy také velmi důležité. Otázky během rozhovoru se snažily zjistit, jakou mají začínající učitelé představu o učiteli, který je pro své žáky autorita, tedy jaké má vlastnosti nebo jaké jsou předpoklady učitele stát se autoritou. Dále bylo cílem zjistit, co podle začínajících učitelů autorita učitele ovlivňuje a v čem se projevuje. Z rozhovorů vyšlo několik kategorií, tyto kategorie byly určovány na základě společných prvků.

Definice

Dimenze: respekt, vzájemný vztah, model společnosti, moc

Začínající učitelé popisují autoritu jako vzájemný vztah mezi učitelem a žáky. Podle nich se jedná o vztah vzájemného respektu a úcty. Začínající učitelé si uvědomují a zdůrazňují, že tento vztah není pouze jednosměrný, není tedy jen ze strany žáků. Je důležité, aby i učitel projevoval žákům respekt. S projevem úcty a respektu učitelé souvisí i respektování jeho pokynů a rozhodnutí. Žáci by učitele měli respektovat jak ve škole, tak i mimo školu. Začínající učitelé autoritu označují jako základní pilíř učitelovy práce, autoritu tedy vnímají jako prostředek, který jim dovoluje pracovat a úspěšně plnit stanovené cíle v hodinách. Kromě toho je dalším důležitým prvkem autority to, že ji lze považovat za model toho, jak funguje společnost. Začínající učitelé se domnívají, že

školní prostředí, které vyžaduje uznání autority, je pro žáky důležitým příkladem a přípravou na jejich budoucí život. Dnešní společnost je totiž podle začínajících učitelů postavena na autoritách a jako příklad uvádí nutnost uznat autoritu policie či zákonů. Zároveň se začínající učitelé vymezují proti chápání autority jako dokazování si moci, učitel je v hodině přítomen, aby řídil hodinu a práci žáků, jedná se však o vzájemnou spolupráci, autorita by tedy nikdy neměla sloužit k dokazování si vlastní moci. Začínající učitelé také autoritu označují za neustálý proces, který se mění v závislosti na několika faktorech, jak ze strany samotného učitele, tak ze strany žáků.

Dělení

Dimenze: přirozená a získaná autorita, formální a neformální autorita, autoritářství

Na úvod rozdělení autority začínající učitelé popisují pozitivní a negativní autoritu. Negativní autorita by podle nich ani neměla být označována jako druh autority, protože se jedná o autoritářství, které v žácích vyvolává strach. Pozitivní autoritu pak začínající učitelé rozdělují nejčastěji na 2 typy. Prvním dělením je rozdělení na přirozenou a získanou autoritu. Rozhovory proběhly, jak s učiteli, kteří se považují za přirozené autority, tak s učiteli, kteří si uvědomují, že oni si svou autoritu musí získat. Přirozená autorita podle začínajících učitelů obvykle vychází z osobnosti učitele a takový učitel nemívá už od prvního kontaktu se žáky problémy. Začínající učitelé se domnívají, že tyto učitele s přirozenou autoritou lze označit za učitele, kteří se narodili pro to být učitelem a svou práci často vnímají jako poslání. Sami ve svém okolí takové učitele nachází. Učitelé, kteří mají získanou autoritu, nejsou autoritami přirozeně, ale museli na ní pracovat, museli ji vybudovat. Podle začínajících učitelů však přirozená i získaná autorita vede ke stejným výsledkům ve vztahu k žákům i k samotnému učiteli. Začínající učitelé tedy tyto autority odlišují pouze na základě získání a zmiňují, že učitelé, kteří nejsou přirozenou autoritou, na své autoritě musí pracovat a nelze říct, zda a po jaké době si autoritu vybudují. Druhý typ, jak respondenti rozdělovali autoritu, je autorita formální a neformální. Formální autorita podle začínajících učitelů vychází z postavení učitele a žáci by ji měli přirozeně přijmout, zatímco neformální autorita vychází z osobnosti učitele nebo z jeho přístupu k žákům. Neformální autorita je tedy učiteli připisována později na základě jeho práce nebo jeho vlastností.

Význam

Dimenze: důležitost, vliv na žáky, vliv na učitele, vliv na klima školy

Většina začínajících učitelů považuje autoritu učitele za velmi důležitou, pouze z rozhovoru s Veronikou vyplynulo, že přestože se sama cítí jako autorita, není pro ni důležitá. Sama přiznává, že je to hlavně vlivem předmětů, které vyučuje, tedy tělesná výchova a výtvarná výchova. Myslí si, že v těchto předmětech není cílem, aby žáci jen čekali a plnili pokyny učitele, právě naopak žáci by měli být ti aktivní a iniciativní. Samozřejmě však zůstává role učitele, který má v rozhodnutích poslední slovo. Pro zbylé začínající učitele je autorita důležitá a podle nich ji lze označit jako základní pilíř práce učitele. Její důležitost popisují ze dvou úhlů pohledu. Prvním hlediskem je to, jaký má autorita vliv na žáky. Podle začínajících učitelů by se autorita měla projevit ve výkonech žáků, v jejich aktivitě během hodin, dále se projevuje snížením kázeňských problémů v hodinách, to znamená, že učitel má prostor pro svou práci a není nucen řešit kázeňské problémy žáků neustálým napomináním jejich vyrušování. Druhým pohledem na autoritu je podle začínajících učitelů to, jak autoritu vnímá učitel sám na sobě. Podle respondentů je učitel, který je autoritou, ze své práce spokojenější a je i dále motivován pro další práci nebo pro další vzdělávání se. Začínající učitelé se také domnívají, že tím, že jsou učitelé i žáci ve škole spokojeni a mají ze své práce dobrý pocit, také ovlivňují klima školy. Tito učitelé se také domnívají, že učitel bez autority nemůže být dobrým učitelem. Dalším bodem, proč je autorita učitele důležitá, je příklad toho, jak funguje společnost, která je podle respondentů postavena na nutnosti uznání autorit, které řídí společnost. Učitelé by měli na základě své autority ukázat, že autority jsou ve společnosti důležité, protože zajišťují její správný chod. Jedním z dalších prvků, které autorita zároveň ovlivňuje, je vztah mezi učitelem a žáky. Učitel může být mezi žáky oblíben, žáci nemají strach, ptají se učitele nebo se mu také svěřují.

Pedagog - autorita

Dimenze: vlastnosti, znalosti, pedagogické dovednosti, přístup k žákům

Začínající učitelé mají jasnou představu o tom, jaký je učitel, který je autoritou pro své žáky. Jako vlastnosti respondenti uvádějí spravedlnost a důslednost, učitel dále drží své slovo a je sám dobrým vzorem chování. To znamená, že nedělá opak, než co

říká svým žákům. To vystihuje Zdeňka ve své výpovědi: „... takže neříká žákům „Nekuřte.“ a sám kouří....“ Učitel, který má autoritu, je podle respondentů mezi žáky oblíben. Učitel by ale měl být i do jisté míry přísný. Podle začínajících učitelů si však na tuto hranici musí učitel dávat pozor, aby se jeho přístup nezměnil v autoritářství. Dále je důležité, aby měl učitel potřebné znalosti a zároveň je uměl žákům předat. S tím souvisí schopnost navodit ve třídě atmosféru podporující práci žáků. Učitel je také schopen žáky správně motivovat. Tím, že se je snaží co nejvíce poznat a všímá si jejich potřeb, ví, jak s nimi pracovat a jak je motivovat k další práci. Přestože by učitel měl být odborníkem ve svém předmětu, může udělat chybu, za kterou by se ale měl vždy omluvit, tím žákům ukazuje, že za svou chybu se ani oni nemusí stydět. V souvislosti s tím, začínající učitelé zmiňují i právo žáků na chybu, protože žáci se ze strachu z chyby často bojí vyjádřit. Respondenti se dále domnívají, že učitel nemůže být ve vztahu k žákům jejich kamarád. Je nutné, aby byly jasné role učitel - žák. Tím začínající učitelé také popisují, jaký přístup by měl učitel ve vztahu k žákům zvolit, je důležité, aby byly vymezené role. To znamená, že učitel je ten, kdo řídí hodinu a má poslední slovo, ale zároveň má učitel nechat žákům prostor pro komunikaci.

Vliv žáků

Dimenze: potřeby žáka, rodina žáka

Protože začínající učitelé chápou autoritu jako vzájemný vztah mezi učitelem a žákem, je samozřejmé, že na učitelovu autoritu mají vliv také žáci. Podle respondentů by se měl začínající učitel snažit žáky poznat, aby zjistil, jak je správně motivovat. Měl by se také s nimi snažit vytvořit vztah důvěry, aby se žáci nebáli a obrátili se na něj, pokud budou potřebovat. Začínající učitelé zdůrazňují, že velkou roli v budování autority učitele hrají kromě učitele samotného i žáci, jejich osobnost a také jejich rodiny. Podle respondentů existují dva typy žáků. První typ je rodinnou výchovou veden k uznání autorit, ať už se jedná o autoritu rodičů, učitele nebo například starších osob. U těchto žáků by pro učitele nemělo být těžké vybudovat si autoritu, pokud sám splňuje odpovídající požadavky. Druhým typem žáků, jsou žáci, kteří mají s autoritami problém obecně, neuznávají tedy ani autoritu učitele. Práce s takovými žáky je pak pro učitele obtížná.

7.2 Druhá výzkumná otázka

Druhá a hlavní část rozhovorů sledovala postupy, jakými si začínající učitelé budují svou autoritu během své praxe. Začínající učitelé byli nabádáni k popisu vlastních zkušeností, postupů a důvodů jejich jednání. Analýzou všech rozhovorů a získaných dat byly zjištěny tyto kategorie, které obsahují několik dimenzí.

Chování učitele

Dimenze: přístup k žákům, odstup, nečekané situace, vlastnosti, vzor chování

Začínající učitelé v rozhovorech popisují způsob chování a přístupu k žákům jako jednu z důležitých součástí procesu budování autority. Shodují se na tom, že je pro ně obtížné najít správný styl nebo způsob, jak přistupovat k žákům. Jejich největším problémem je to, že se sami ještě cítí v roli studenta, proto chtějí mít s žáky kamarádský vztah. Z jejich výpovědí vyplynulo, že právě tento kamarádský přístup je pro začínající učitele velkým problémem. Kateřina v rozhovoru tuto situaci popsala: „... *Měla jsem stejný problém jako všichni začínající učitelé, hledala jsem, jaký postoj zaujmout ke svým žákům. Kolísala jsem mezi snahou být kamarádka a potřebou nastolit ve třídě vhodnou atmosféru pro výuku...*“ Postupně si respondenti uvědomují, že by mělo být jasné, kdo je žák a kdo učitel a s tím souvisí i očekávání od dané role. Začínající učitelé tedy přistupují k jinému přístupu, v rozhovorech ho označují jako demokratický či partnerský. Zdeňka tento přístup charakterizuje: „...*Nechci, abych jen já zadávala úkoly a oni je plnili, spíše se jedná o spolupráci, žáci se nebojí zeptat, když něco nevědí. Chápu taky, že někdy nemají náladu, tak pracujeme více společně. Snažím se prostě, aby je to bavilo, není to tak, že mám plán hodiny a ten musíme přesně splnit...*“ Díky tomuto přístupu se začínající učitelé snaží vytvořit s žáky vztah důvěry. Dalším charakteristickým prvkem nového přístupu k žákům je odstup. Dříve se začínající učitelé snažili být s žáky kamarádi, ovšem po určité době od tohoto ustupují a volí mírný odstup. Tím právě dávají najevo, kdo má jakou roli. Respondenti tento odstup popisují jako důležitý i pro žáky, protože ti si více uvědomují hranice. Jitka o svém přístupu k žákům mluví takto: „... *Snažím se jim předat vědomosti, naučit je novým dovednostem a mám o ně zájem. Zároveň ale nechci být jejich kamarádkou, a proto udržuji jakoby odstup. Snažím se, aby mi mohli věřit, a věděli, že za nimi stojím...*“ Začínající učitelé chápou, že pro jejich autoritu je důležité, jak se chovají, proto se snaží

mít vše připravené. Zároveň si však uvědomují, že na všechny situace se nelze připravit. Tyto případy nazývají jako nečekané situace nebo zkoušky ze strany žáků. V takových chvílích se snaží hlavně jednat s rozmyslem, protože si uvědomují, že jsou sledováni žáky a mohou tím ovlivnit své postavení. Jitka své chování v nečekaných situacích popisuje ve své výpovědi: „... *Snažím se dělat to, co si myslím, že je správné a vhodné. Myslím, že pokud si učitelé, za svým rozhodnutím stojí a dělají ho v nejlepším úmyslu, neměli by nic zkazit. Alespoň mně se to zatím vyplácí...*“ I přesto respondenti však přiznávají, že po určité době si uvědomují, že některé jejich jednání nebylo správné a měli zareagovat jinak. Z těchto situací si tedy berou i jistá ponaučení pro další práci. Petr přiznává: „... *Samozřejmě jsem na některé situace nebyl připraven, ale věřím, že jsem všechno zvládl, jak jsem nejlépe uměl a ze všeho se co nejvíce naučil...*“ Kateřina si uvědomuje, jak nečekané situace působí na žáky: „... *Pokud někdo ve třídě vyrušuje, vidím na ostatních žácích, že čekají, jak si s dotyčným poradím. Je to pro ně takový příklad, upřesnění jejich hranic...*“ Začínající učitelé dále popisují, že se snaží být ke všem žákům spravedliví. Zároveň však přiznávají, že je důležitý i individuální přístup, tedy, že nelze ke všem přistupovat vždy stejně. To vystihuje Marie ve své výpovědi: „...*Ale když vidím, rozdílný přístup žáků, tak nemohu ke všem přistupovat stejně. Například když pilný žák jednou zapomene úkol, myslím si, že se to dá prominout, rozdíl je pak v tom, když si někdo nenosí pomůcky opakovaně. Takže vždy stejně záleží na konkrétních žácích a situaci...*“ Přesto se snaží být spravedliví a také důslední ve svých rozhodnutích. Respondenti tuto vlastnost označují jako důležitou, protože zároveň určuje žákům jistoty. Zdeňka vidí důslednost například v následující situaci: „... *Takže se snažím plnit to, co řeknu. To znamená, že platí datum písemky, na kterém jsme se dohodli, a sama se také chovám podle toho, co říkám...*“ Začínající učitelé si také uvědomují, že jejich chování je důležité i proto, že jsou pro své žáky vzory v chování. Mohou to být špatné nebo dobré vzory, vždy ale jejich chování žáky určitým způsobem ovlivní. Proto se Zdeňka snaží být sama dobrým vzorem pro žáky: „...*Snažím se si v sobě vypěstovat jakousi disciplínu, myslím tedy i mimo školu na to, že můžu děti potkat a musím se podle toho i chovat, snažím se být pořád v souladu s učitelstvím. Protože učitelství není jen o vzdělávání, ale i o vychovávání. O to se tedy snažím vlastním dobrým příkladem...*“

Vztah učitel – žák

Dimenze: zájmy žáků, komunikace, důvěra, individuální přístup, třídnictví

K získání autority od svých žáků se učitelé také snaží s žáky navázat správný vztah. Navázání vztahu však neslouží jen pro získání autority, ale je důležité z hlediska vyučování nebo řešení kázeňských problémů. Respondenti tedy neřeší s žáky pouze jejich studijní výsledky, ale ptají se i na jejich koníčky nebo sportovní úspěchy. Samozřejmostí je, že své žáky znají, oslovují je křestními jmény, snaží se je co nejvíce poznat. Pokud žák potřebuje, učitelé se mu věnují. Respondenti nesouhlasí s některými učiteli ve svém okolí, kteří se snaží hned po skončení pracovní doby odejít ze školy, naopak oni jsou ochotni zůstat ve škole déle a věnovat se žákům. Veronika tuto situaci popisuje: „... *Podle mě udělá autoritu i to, že když za mnou někdo přijde, tak se mu budu věnovat, i když už mám po vyučování a mohla bych odejít ze školy...*“ K navázání vztahu je zapotřebí, aby mezi žáky a učitelem byla otevřená komunikace, aby žáci neměli strach se učitele zeptat, není-li jim něco jasné. Toho se začínající učitelé snaží docílit tím, že sami projevují o žáky zájem. Například Petr budování vztahu s žáky popisuje: „... *Chci pochopit jejich pocity, řešit jejich problémy a podívat se na to zpětně z pohledu žáka...*“ Respondenti se během svých hodin snaží žákům ukázat, že se zajímají o jejich zájmy i tím, že jako aktivity se snaží hledat příklady ze života žáků. Dávají tím zároveň žákům najevo, že mohou být jejich blízcí, protože sledují podobné věci a mohou se tedy o nich s žáky bavit. Začínající učitelé se snaží své žáky co nejlépe poznat včetně podmínek, které mají ke studiu a podle toho k nim individuálně přistupují, je-li potřeba. Začínající učitelé se domnívají, že vztah si s žáky mohou vybudovat také díky zábavným aktivitám během hodin, protože žáci se více uvolní, než když mají jen sedět v lavicích. Snaží se tedy připravovat pro své žáky různé hry, do kterých se sami zapojují, pokud je to možné. Petr popisuje jeden z případů, kdy si buduje s žáky vztah: „... *Občas své hodiny nadlehčím nějakým vtipkem nebo jinou vtipnou vsuvkou, která děti zaujme, a budou dále spolupracovat. Nechci, aby si o mně mysleli, že jsem ten morous, který jim každý den vykládá látku a oni se ani nemohou zasmát...*“ Jako velké příležitosti k vytvoření vztahu s žáky a jejich lepšímu poznání respondenti označují různé mimoškolní aktivity, jako jsou výlety či exkurze, během kterých je více možností pro poznání žáků a vybudování vztahu. Jeden z respondentů, Petr, již byl třídním učitelem, tento učitel třídnictví označil za velký mezník při budování vztahu s žáky: „... *V oblasti autority jsem nabyl, když jsem získal třídnictvím,*

to mě poměrně zocelilo, také vztah s žáky byl hlubší, byli jsme totiž více v kontaktu a okruh společných záležitostí byl různorodý, nešlo jen o výuku. Organizoval jsem školní výlety a jiné akce, které jsou spíše zábavné, výchovné nebo na stmelení třídy...“ Zuzana se již setkala s učiteli, kteří žáky staví do role nepřátel, s tím, ale nesouhlasí: „...*Myslím, že by učitelé měli vnímat žáky a jejich potřeby, učitel by neměl ve třídě být uzavřený a neměl by vnímat žáky jako nepřátelé, proti kterým musí vytáhnout všechny zbraně, aby hodina fungovala, to ti žáci pak vycítí a z hodiny se hned stává boj...“*

Pozornost žáků

Dimenze: první dojem, motivace, učitel „v obraze“, známky, napominání

Další z částí budování autority u začínajících učitelů je získání pozornosti žáků. To je důležité pro všechny učitele nejen z hlediska budování si vlastní autority, ale pro splnění vzdělávacích cílů. Respondenti se snaží na žáky udělat dobrý první dojem, uvědomují si, že napravování špatného prvního dojmu je složité. K dobrému prvnímu dojmu jim pomáhá například oblečení, respondenti uváděli, že žáci bývají často povrchní a oblečení učitele může žáky zaujmout ve smyslu, že dobře oblečený učitel by mohl být dobrým učitelem. Toho si všímá i Zdeňka: „...*V dnešní době je hodně důležité to, jak člověk vypadá a jak je oblečený. Myslím si, že když tam přijde někdo usedlý, tak u starších žáků ZŠ nemá šanci, že ho dopředu odmítnou...“* Respondenti se pro získání pozornosti žáků snaží i udělat něco neobvyklého, něco co žáky překvapí. Jako příklad takové situace uvádí například žonglování nebo zpívání. Učitel pak získá pozornost žáků, kteří si všímají, co učitel dělá. Začínající učitelé se snaží své žáky správně motivovat k práci, k tomu je důležité, aby znali, co žáky zajímá nebo co na žáky platí. Respondenti volí různé druhy motivace jako je vysvětlování, pochvaly či odměny. Všímají si, že daleko více na žáky fungují pochvaly. Tím, že chválí aktivní žáky, se začínají zapojovat i žáci, kteří nechtěli pracovat, ale postupně i oni chtějí být chváleni. Začínajícím učitelům se také ověřilo, že pokud sami pracují ve třídě s nadšením a zaujetím, daří se jim toto nadšení přenést i na žáky a ti jsou pak aktivnější. Tím, že respondenti pracují s nadšením, se snaží své žáky také inspirovat. Pro Veroniku je inspirace žáků důležitá a snaží se jim ukázat, že je důležité, aby dělali takovou práci, která je bude bavit. Proto se i zde objevuje, že respondenti se snaží být pro své žáky dobrými vzory chování. Další prvek pro získání pozornosti jsou i znalosti respondentů,

kteře zároveň dokáží svým žákům předat. K tomu se snaží volit zábavné formy a různé aktivity. Markéta je začínající učitelka, která se sama označila jako začínající učitel, který bojuje s autoritou. Mezi prostředky k získání pozornosti označuje i napomínání žáků a také známky, které žákům uděluje. Po udělení špatné známky pak očekává, že žáci budou během hodin poslušní a budou také dávat více pozor. Markéta přiznala, že je nucena často bouchnout například dveřmi nebo bouchnout do stolu, aby ztišila žáky. „...*Občas musím i bouchnout dveřmi, aby si děti vůbec uvědomily, že do třídy vešel učitel. A i během hodiny je pak musím několikrát napomínat...Není divu, že jsem rozdala nějaké ty trojky a čtyřky. Snad mě konečně začnou brát vážně....*“

Pravidla

Dimenze: hranice, důslednost, spravedlnost, doba určení pravidel

Respondenti uvádějí, že pro získání autority jsou důležitá také pravidla. Uvědomují si, že jsou důležitá pro žáky, protože jim slouží jako hranice jejich chování, žáci pak vědí, co od nich učitel očekává a co je třeba dodržovat. Zároveň jsou pravidla důležitá, protože díky nim si žáci zvykají na vlastní zodpovědnost za své chování. Proto se začínající učitelé snaží zavést pravidla i ve svých třídách. Chtějí, aby se žáci učili přijmout zodpovědnost za své chování, k tomu pomohou i pravidla. Zuzana se sama k pravidlům postavila takto: „...*Na začátku roku jsem žáky nechala podepsat pravidla, kde bylo popsáno, jaké výstupy je čekají nebo jakým způsobem si mají dopisovat testy. Ujistila jsem se, že tomu rozumí a nechala je to podepsat. Teď už je na nich, jak si s tím poradí. Tím se na ně právě snažím převést tu zodpovědnost...*“ To Zuzana udělala jen u starších žáků, u mladších žáků toto nezavádí, ale i přesto platí pravidla. Začínající učitelé si uvědomují, že musí být důslední v dodržování daných pravidel. Respondenti uvádějí, že často by jim osobně jedno porušení pravidel ze strany žáků výrazně nevadilo a mohli by toto porušení prominout. Uvědomují si ale, že tím by žáky zmátli a oni by neměli důvod pravidlo dodržovat. To znamená, že každý jejich krok je zároveň příkladem pro další chování žáků. Veronika tak je někdy nucena hrát naštvání, aby ostatním žákům nevyslala signál, že není třeba dodržovat pravidla: „...*Pochopila jsem, že když to prominou jednou, tak jsem vlastně sama proti sobě, protože ti žáci mě pak už nebudou brát vážně...když jim něco řeknu, tak to neudělají a pochopila jsem, že bych za to mohla já...*“ Respondenti se snaží si všechna potřebná pravidla připravit ještě před

začátkem školního roku, ale vlivem nečekaných situací je občas i mění. To znamená, že hledají podle nich to nejlepší. Zároveň respondenti vědí, že i oni sami se danými pravidly musí řídit, pokud by se respondenti podle vlastních pravidel nechovali, uvědomují si, že by nemohli být pro své žáky autoritou. Začínající učitelé ale nechtějí mít přemíru pravidel, proto o nich neustále přemýšlí a chtějí, aby pravidla byla jasná a bylo jich jen tolik, kolik je zapotřebí. Markéta popisuje situaci, kdy se jí vyplatilo být důsledná v dodržování pravidel: „...*Loni jsem často řešila, že si holky nenosily oblečení na tělocvik. Řešilo se to poznámkami, ty já z duše nenávidím, a tak jsem letos zavedla za tři zapomenutí dvoustránkové eseje na určité téma, samozřejmě v ruce napsané. A zatím to funguje, už nemám žádná zapomenutí oblečení...*“

Jistota

Dimenze: přípravy, zkušenosti, herectví, žáci vycítí učitelův pocit, znalosti

Respondenti si všímají, že k získání autority je důležité, aby se v hodině cítili jistě, aby tak působili na žáky. Protože žáci jejich pocity vnímají a může to celkově ovlivnit atmosféru ve třídě. Popisují, že pokud například nejsou dobře připraveni na hodinu a jsou z toho nervózní, mají zkušenosti, že i žáci budou nejistí. Plyne to z toho, že učitel nedokázal přesvědčit své žáky o tom, že ví, co a proč dělají a k jakému cíli směřují. Pro to, aby se cítili jistě, se snaží být co nejvíce připraveni, to znamená, že se snaží mít připraveno dost aktivit a vytvořit dobrý časový plán hodiny. Přestože se respondenti snaží být co nejlépe připraveni na hodinu, uvědomují si, že se nelze na vše připravit, tedy musí zároveň počítat s tím, že mohou nastat situace, na které nejsou připraveni. Proto začínající učitelé chtějí být, co nejlépe připraveni, aby se mohli, pokud nastane nečekaná situace, plně soustředit na tuto situace a nemuseli ještě k tomu přemýšlet nad vlastní nedostatečnou přípravou. Další faktor, který určuje jistotu u začínajících učitelů, jsou jejich zkušenosti. Respondenti uvádějí, že si často připomínají, že již zvládli různé hodiny a různé problémy a právě toto uvědomění jim dodává jistotu. Začínající učitelé zároveň věří, že s přibývajícím praxí budou jistější. Marie svou autoritu také popisuje v závislosti s jistotou: „...*U mě přichází pocit větší autority s pocitem větší jistoty, zažívám různé situace, na které mě škola nepřipravila. Zjišťuji také, jak s žáky pracovat, jak je motivovat. A tím, že tohle všechno zažívám, připadám si, že jsem více připravena na další situace a jsem si tak i jistější...*“ Zuzana

navíc hodnotí jako důležité i jiné než učitelské zkušenosti: „...*Už od 15 let jsem sama vedla skautský oddíl, takže jsem zvyklá řídit lidi a komunikovat s nimi, a to si myslím, že taky hodně přidá na jistotě...*“ Pokud se však respondenti cítí nejistě, je potřeba, aby se tuto nejistotu snažili před žáky co nejvíce zakrýt. Veronika popisuje, že sama se na začátku své kariéry cítila hodně nejistě, věděla ale, že musí vypadat jistě. Proto se tuto jistotu učila hrát a učitelství také označuje za herectví. Snažila se na žáky působit co nejjistěji a svou nejistotu dávat znát co nejméně. Veronika si uvědomuje, že díky hraní jistoty se stávala přirozeně jistou a dnes nemusí jistotu už tolik hrát: „...*Například já zase v osobním životě tolik sebevědomá nejsem, ale když předstoupím před tu třídu, tak to sebevědomí musí vypadat, že tam je. A já opravdu hodně hraju....*“ Veronika herectví využívala také v situaci, kdy si uvědomila, že nesmí přejít porušení pravidel, zde pak hrála naštvání. Markéta se cítí jistě, pokud má k dané látce potřebné znalosti a pokud ví, jaký je smysl látky. Kromě kvalitních příprav, na které si dohledává všechny informace, Markétě pomáhají i další kurzy a školení, na kterých prohlubuje své znalosti a dovednosti. Jistotu tedy respondenti hodnotí jako jeden z nejdůležitějších prvků pro budování autority.

Sebereflexe

Dimenze: vlastní osobnost, potřeby žáků, ochota ke změně

Na cestě k vlastní autoritě je pro začínající učitele důležité, aby dokázali kriticky zhodnotit svou práci, stejně jako své předpoklady k této práci. Je pro ně tedy důležité, aby byli schopni sebereflexe. Veronika musela zhodnotit své vlastnosti a porovnat je s těmi, které jsou pro učitelství potřebné. Uvědomila si, že jí chybí jistota a rozhodla se ji nahradit herectvím. S tím souvisí i sebereflexe nad tím, zda jsou nebo nejsou pro své žáky autoritou. Respondenti, kteří nejsou přirozenými autoritami, přiznávají, že pro ně bylo důležité, když si toto uvědomili a přiznali. Věděli pak, že musí na své autoritě pracovat a mohli se o ni snažit. Všichni respondenti prošli sebereflexí, kdy si nakonec přiznali, že kamarádský přístup není pro žáky vhodný a zvolili jiný přístup. Zdeňka tento posun popisuje takto: „...*Na začátku jsem se snažila být kamarádka, porozumět jim, protože jsem taky nedávno studovala. Ale to už nedělám, nefungovalo to. Beru to tak, že já jsem učitelka a oni děti a oddělila jsem to...*“ Zuzana se snaží reflektovat každou svou hodinu, a pokud není taková, jakou si ji představovala, Zuzana radí:

„...Snažím se ty hodiny opravdu vnímat a zároveň se snažím vyhnout tomu, že si říkám „Dneska byli žáci hrozni!“, ale raději volím jinou formu „Proč byli dneska žáci tak hrozni? Neudělala jsem já něco špatně?“ a to je schopnost té sebereflexe...“ Snaží se tedy najít odpovědi. Nejdříve hledá u sebe, zda měla udělat něco lépe, například lépe vysvětlit. Již se jí stalo, že se žáci začali bavit, protože ona špatně vysvětlila úkol a oni tedy nevěděli, co mají dělat. Sleduje tedy potřeby žáků a to jak reagují na její požadavky. Stalo se jí také, že se pokoušela zavést pravidelné domácí úkoly, ale žáci na ně od předchozí učitelky nebyli zvyklí a proto tyto úkoly neplnili. Zuzana si uvědomila, že pokud by dále trvala na úkolech v dané formě, vynucovala by si svou autoritu velmi nepříjemně. Bylo by to nepříjemné pro ni i pro žáky a podle Zuzany by se již nejednalo o autoritu, ale o autoritářství. Proto zvolila jinou formu úkolů a ustoupila i z pravidelnosti a jak sama říká, dává jen ty nejnnutnější úkoly. Pro respondenty je velmi důležité sledovat potřeby žáků a jejich reakce na dané požadavky. Začínající učitelé se snaží, aby budování jejich autority nebylo nepříjemné, pokud je, označují ho spíše za autoritářství. Respondenti také zdůrazňují, že na základě sebereflexe je důležité, že jsou ochotni na zjištěné informace reagovat například tím, že ustoupí nebo změní své požadavky či jinak upraví svůj přístup. To udělala i Zuzana: „...Snažím se je vnímat, co jim vadí a co je už například za hranicí, protože bych si nechtěla vynucovat autoritu nějak křečovitě, protože by to nefungovalo a nebylo by to příjemný ani pro žáky, ani pro mě...“

Vliv žáků

Dimenze: potřeby žáků, nováčci/žáci již na škole zvyklí, vliv rodiny

Přestože začínající učitelé popisovali způsoby, jakými si budují svou autoritu, ze své praxe vidí, že jejich autorita nezáleží pouze na nich. Velký význam zde hrají i samotní žáci. Respondenti uvádějí, že sami poznali, že každá třída je jiná a s každou se i jinak pracuje, proto musí poznat žáky a na základě toho si u nich může budovat svou autoritu. Zuzana si všimá také rozdílů mezi žáky, kteří jsou na škole nově (6. ročník) a žáků, kteří jsou starší a jsou na škole již zvyklí a zaběhnutí. U nových žáků, je obvykle pro začínající učitele snazší si vybudovat autoritu, zatímco u starších žáků to bývá obtížnější. Hlavním bodem zde je to, že starší žáci začínajícího učitele porovnávají s minulým učitelem a hodnotí ho. Respondenti si uvědomují, že je v takové situaci

důležité, aby reflektovali své hodiny, všímali si potřeb žáků a byli ochotni reagovat například úpravou svých požadavků. K tomu došla i Zuzana: „...*Na starších žácích je vidět, v kterých chvílích mě porovnávají s tím, co zažili předtím, a tak se jim snažím i něco pozměnit. Žáci totiž měli přede mnou benevolentní učitelku a nebyli zvyklí na pravidelné domácí úkoly. Musela jsem to upravit, jinak bych si to vynucovala moc násilně...*“ Na otázku, zda se považují za autoritu, odpovídali respondenti způsobem, kdy nejdříve rozdělili dva typy žáků, se kterými se setkali. Jsou to žáci schopni uznat autoritu učitele a žáci, kteří tuto schopnost nemají. Jitka popisuje druhý typ žáků jako: „... *Jsou to žáci, kteří mají problém s respektováním jakékoli autority, nejde o samotného učitele, díky tomu je, ale pak pro ně problém, aby respektovali učitelskou autoritu...*“ Zde respondenti vyzdvihují vliv rodinné výchovy. Veronika bohužel má často zkušenosti s žáky, které pak vidí mluvit s rodiči způsobem, který by si k nim neměli dovolit. Od takového žáka pak ani nečeká, že pro něj bude autoritou, jsou to žáci, kteří neuznávají žádné autority, ať už se jedná o autoritu rodiče, učitele nebo starších osob.

8 Shrnutí a diskuse

Z předchozích kapitol plyne, že oslovení začínající učitelé jsou během budování vlastní autority ovlivněni svými teoretickými znalostmi a představami o autoritě. To má pak vliv na jejich další kroky při získávání autority. Úvodní předpoklad tedy byl potvrzen. Proces budování autority začínajících učitelů, na které působí i jejich teoretické znalosti, je pro přehlednost znázorněn pomocí schématu (obr. 1), které obsahuje dvě části. První částí jsou teoretické znalosti, z nichž má největší vliv to, jaký význam učitelé připisují autoritě, jak si samotný pojem autorita vysvětlují a také jaká je jejich představa o učiteli, který je pro své žáky. K této představě se pak snaží přibližovat. Druhou částí je jejich praxe, co konkrétně pro svou autoritu dělají. Je to tedy vše z jejich učitelských začátků, čím si budují svou kariéru. Jedná se o přístup, jakým jedná se žáky, jak si s nimi budují vztah a jak získávají jejich pozornost. Pro získání autority také nastavují pravidla a je důležité, aby si ve svém jednání byli jisti. Respondenti své chování reflektují, přemýšlí, zda jednali správně a případně hledají důvody mylného chování. Také hodnotí své schopnosti pro práci učitele. Všechny společné body se týkají učitele, protože je ale autorita vzájemný vztah mezi minimálně dvěma aktéry, mají na budování autority respondentů vliv také žáci. Vliv teoretických znalostí na vlastní budování autority vystihuje Zuzana ve své výpovědi: „...*Myslím, že u těch žáků jsem byla dost přísná a důsledná, že jsem začala dobře, jak říkají všechny ty poučky, že je důležité nastavit pravidla a být na začátku přísnější...*“

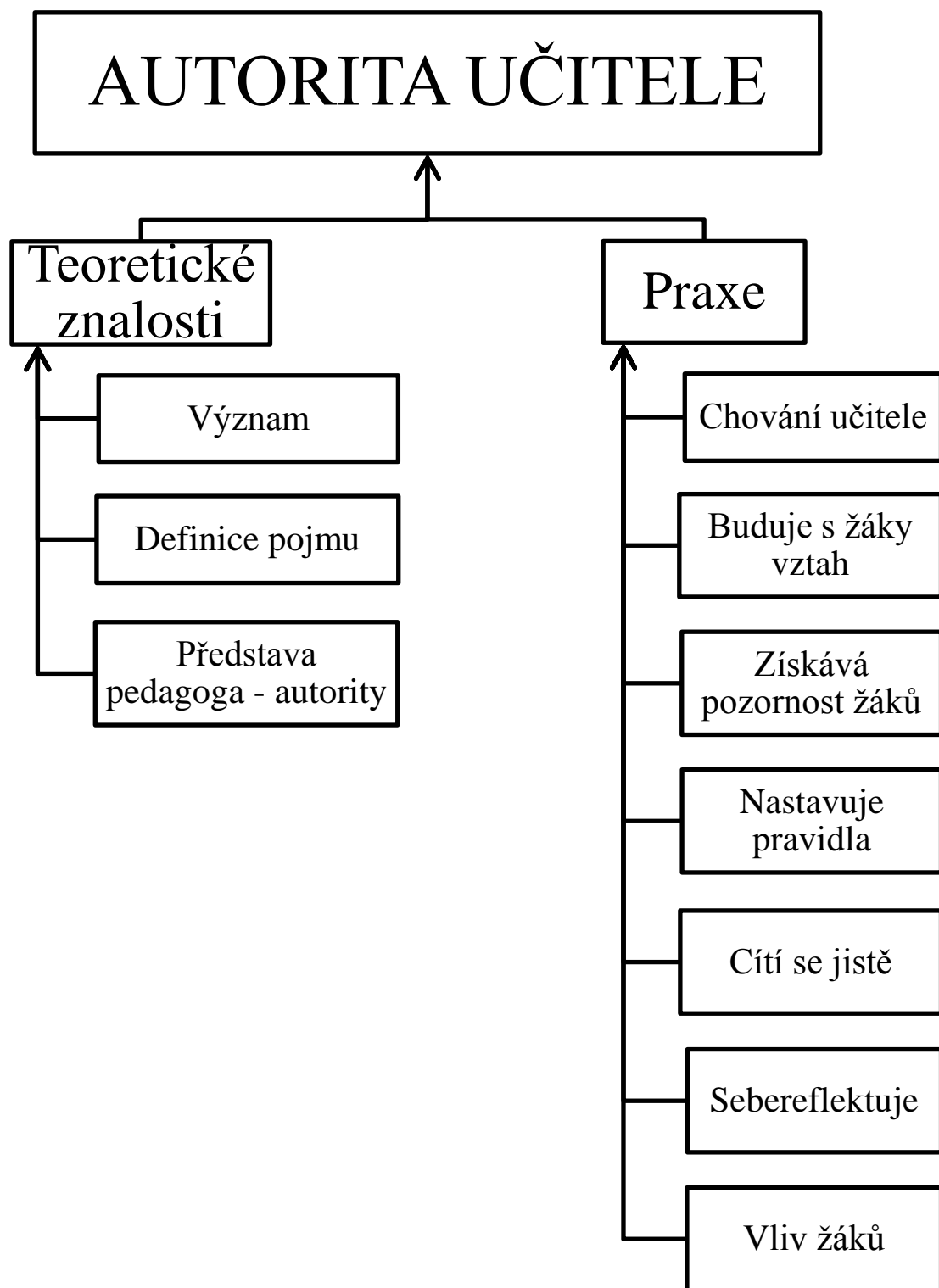
Překvapivé bylo zjištění, že začínající učitelka Veronika se sama cítí jako autorita, přesto pro ni ale není autorita důležitá. Svou autoritu sama chápe jako získanou, i když nezáměrně. Vysvětluje to konkrétními předměty, které sama učí, tedy tělesnou výchovou a výtvarnou výchovu. Během těchto předmětů podle respondentky není důležité, aby byl učitel autorita. Veronika je toho názoru, že hodina může fungovat i bez autority učitele.

Někteří začínající učitelé během budování vlastní autority vzpomínají na vlastní žákovské zkušenosti. Vzpomínají tedy na své učitele a podle toho, jak je hodnotí, se buď snaží od nich převzít způsoby, které podporují autoritu, nebo se snaží naopak určitých kroků vyvarovat. Nicméně u některých respondentů hraje jejich žákovská zkušenost velkou roli. Současně vzpomínají také na sebe v roli žáka a snaží se pochopit

své žáky. I když si uvědomují, že povaha současných žáků je jiná, než když sami byli žáky.

Respondenti se shodli na tom, že ve svých hodinách na autoritu nemyslí a ani není cílem daných hodin. Přestože si většina respondentů uvědomuje důležitost autority, v hodinách jim jde především o aktivitu žáků a předání znalostí a dovedností. Neříkají si tedy, jak je důležité správně se zachovat pro budování autority. Snaží se jednat vždy v nejlepším zájmu žáků, jde jim o jejich vzdělání a výchovu. Usuzují, že oslovení respondenti si své povolání vybrali správně a pokud již nejsou, jistě se z nich stanou výborní učitelé. Během rozhovorů mluvili o své práci s žáky s nadšením, o žáky mají upřímný zájem a chtějí je co nejlépe připravit na jejich další život.

Na základě rozhovorů lze oslovené začínající učitele klasifikovat do 3 typů z hlediska jejich autority. Prvním typem je učitel, který má přirozenou autoritu. Do této skupiny lze zařadit respondenty Zuzanu, Zdeňku a Jitku. Během rozhovorů pro ně bylo těžké zodpovědět některé otázky, na odpovědích pracovaly vždy o něco déle než ostatní. Jednalo se zejména o chápání autority nebo o její budování. Zdálo se, že respondenti o autoritě nemuseli předtím přemýšlet. V rozhovorech také popisují, že se cítí jako autority už od samého začátku. Zároveň si uvědomují, jaké jejich vlastnosti nebo chování vedlo k tomu, že jsou podle sebe vnímáni jako přirozená autorita, v tom se shodují s ostatními respondenty. Druhou skupinou jsou začínající učitelé se získanou autoritou. Jsou to Veronika, Marie, Kateřina a Petr. Všichni tito respondenti se popisují jako autority, ale uvědomují si, že na začátku své praxe tomu tak nebylo a museli na ní pracovat. Tito učitelé tedy popisují své kroky v budování autority jako vědomé s cílem stát se autoritou. Zbývající oslovená učitelka je Markéta. Markéta se také označuje za autoritu, ale současně přiznává, že s ní ještě stále bojuje. Markéta pracuje jako učitelka teprve druhým rokem a věří, že větší autorita přijde s přibývajícím praxí. Mezi oslovenými respondenty nebyl nikdo, kdo by se nepovažoval za autoritu.



Obr. 1

Závěr

Práce popisuje autoritu jako důležitou součást učitelovy práce. Přestože autorita učitele bývá v dnešní době často odmítána, autorka se ve své práci staví na stranu zastánců autority ve školství. Vychází z široké a bohaté odborné literatury. Odborná literatura se tématem autority ve školství zabývá ve vztahu k jejím aktérům a všem jejím aspektům. Stejně názory, tedy že autorita je ve školství nezbytná, potvrzují i začínající učitelé, s kterými proběhly rozhovory. Právě bohaté množství literatury bylo zároveň velkou výhodou, ale také úskalím. Bylo nutné třídit informace a vhodně volit použití literatury. Druhou oblastí teoretické části práce bylo popsání začínajícího učitele z hlediska jeho očekávání a potřebných znalostí, ale i možných problémů, které na něj na počátku jeho kariéry čekají.

Rozhovory se začínajícími učiteli vycházeli z předem připravených otázek, které byly kladeny v závislosti na výpovědi respondentů a dle nutnosti byly kladeny nové otázky v návaznosti na konkrétní výpověď. Rozhovory byly cenné nejen pro výzkumnou část práce, ale byly přínosné i pro samotnou autorku zejména díky zkušenostem respondentů. Tyto zkušenosti byly i přes krátkou praxi oslovených učitelů bohaté. Respondenti se nebáli přiznat problémy na začátku své kariéry, s kterými bojovali, stejně jako způsoby, kterými přistupovali a nyní přistupují ke své práci. Během rozhovorů se ukázalo jako obtížné vnímání výpovědi respondentů a současně kladení správných otázek k získání co největšího množství potřebných dat. Zároveň patří velké poděkování všem respondentům za jejich snahu a ochotu pomoci.

Zajímavým bodem rozhovorů bylo poznání, jak začínající učitelé vnímají svou autoritu sami na sobě a zároveň, jak poznávají na svých žácích, že jsou pro ně autoritou. Bohužel již nebylo možné tyto pohledy do práce zařadit, proto autorka navrhuje jako téma k dalším pracím srovnání vnímání autority učitelem a jeho žáky.

Zdroje

BEDRNOVÁ, Eva. NOVÝ, Ivan. Moc, vliv, autorita. Vyd. 1. Praha: Management Press, 2001, 126 s. ISBN 80-7261-053-8.

CANGELOSI, James S. Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce. Vyd. 5. Přeložil Milan Koldinský. Praha: Portál, 2009, 289 s. ISBN 978-80-7367-650-6.

ČERNOCH, Jakub. Závěrečná práce: Problematika autority učitele v pedagogickém procesu. 2009.

HELUS, Zdeněk. BRAVENÁ, Noemi. FRANCOVÁ, Marta. Perspektivy učitelství. Praha: Karolinum. 2013, 123 s. ISBN 9788072905966.

HELUS, Zdeněk. Sociální psychologie pro pedagogy. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3.

HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 407 s. ISBN 80-7367-040-2.

JUKLOVÁ, Kateřina. Začínající učitel z pohledu profesního vývoje. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013, 177 s. ISBN 978-80-7435-266-9.

KOPŘIVA, Pavel. Respektovat a být respektován. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008, 286 s. ISBN 978-80-904030-0-0.

KYRIACOU, Chris. Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování. Vyd. 3. Praha: Portál, 2008, 155 s. ISBN 978-80-7367-434-2.

LEHALLE, Henri. MELLIER, Daniel. 2002. Psychologie du développement enfances et adolescence: Cours et Exercices. Paris: Dunod. ISBN 2100057111.

PETTY, Geoffrey. Moderní vyučování. Vyd. 6., rozš. a přeprac. Přeložil Jiří Foltýn. Praha: Portál, 2013, 562 s. ISBN 978-80-262-0367-4.

PODLAHOVÁ, Libuše. První kroky učitele. Vyd. 1. Praha: Triton, 2004, 223 s. ISBN 80-7254-474-8.

PRŮCHA, Jan. Moderní pedagogika. 2., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2002, 481 s. ISBN 80-7178-631-4.

PRŮCHA, Jan. WALTEROVÁ, Eliška. MAREŠ, Jiří. Pedagogický slovník. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, 400 s. ISBN 978-80-262-0403-9, str. 25

SALADIN-GRIZIVATZ, Catherine. Rodičovská autorita. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, 98 s. ISBN 80-7178-676-4.

SOLFRONK, Jan. Učitelství jako profese. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita, 2000, 70 s. ISBN 80-7083-390-4.

SPIPKOVÁ, Vladimíra. Současné proměny vzdělávání učitelů. Brno: Paido, 2004, 271 s. ISBN 80-7315-081-6.

ŠEĐOVÁ, Klára. ŠVARŤÍČEK, Roman. ŠALAMOUNOVÁ, Zuzana. Komunikace ve školní třídě. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012, 293 s. ISBN 978-80-262-0085-7.

ŠIMONÍK, Oldřich. Začínající učitel: The Beginning Teacher : (některé pedagogické problémy začínajících učitelů). 1. vyd. Brno: Masarykova universita, 1995 dotisk, 101 s. ISBN 80-210-0944-6.

ŠVARŤÍČEK, Roman. ŠEĐOVÁ, Klára. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠVEC, Vlastimil. Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe. Vyd. 1. Praha: ASPI, 2005, 136 s. ISBN 80-7357-072-6.

UHER, Jan. Problém kázně. Praha: Dědictví Komenského, 1924, 218 s.

VALIŠOVÁ, Alena. ŠUBRT, Richard. Jak získat a neztratit autoritu, aneb, Proč má maminka vždycky pravdu. Vyd. 1. Praha: ISV, 2004, 116 s. ISBN 80-86642-29-1.

VALIŠOVÁ, Alena. Autorita a proměny jejího pojetí v edukačním prostředí. V Praze: Karolinum, 2011, 337 s. ISBN 978-80-246-1939-2.

VALIŠOVÁ, Alena. Autorita jako pedagogický problém. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998, 135 s. ISBN 80-7184-624-4.

VALIŠOVÁ, Alena. Autorita ve výchově: vzestup, pád, nebo pomalý návrat. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1999, 185 s. ISBN 80-7184-857-3.

VALIŠOVÁ, Alena. KASÍKOVÁ, Hana. BUREŠ, Miroslav. Pedagogika pro učitele. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011, 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.

VALIŠOVÁ, Alena. Jak získat, udržet a neztrácet autoritu. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 141 s. ISBN 978-80-247-2282-5.

VALIŠOVÁ, Alena. BRATSKÁ Mária. ŚLIWERSKI, Bogusław. Relativizace autority a její dopady na současnou mládež. Vyd. 1. Praha: ISV, 2005, 314 s. ISBN 80-86642-43-7.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007, 76 s. ISBN 978-80-7290-325-2.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. Brno: Paido, 2004, 190 s. ISBN 80-7315-082-4.

Seznam příloh

Příloha 1: Připravené otázky k polostrukturovanému rozhovoru

Přílohy

Příloha 1: Připravené otázky k polostrukturovanému rozhovoru

Dobrý den paní/pane X,

Na začátku našeho rozhovoru bych Vám chtěla poděkovat za Vaši ochotu a čas. Rozhovor je součástí kvalitativního výzkumu k mé diplomové práci. Jejím tématem je budování autority u začínajících učitelů. Budu se Vás tedy ptát na otázky týkající se Vaší autority a způsobů, jakými si ji budujete. Neváhejte se prosím zeptat, kdybych otázku nepoložila dost jasně. Byla bych ráda, kdybyste odpovídal/a co nejupřímněji a co nejvíce ze své praxe. Kvůli anonymitě v práci změní Vaše jméno, nemusíte se tedy bát zveřejnění žádných informací.

Proces budování autority u začínajících učitelů

- 1) Jak dlouho učíte a jakou máte aprobaci?
- 2) Kolik je vám let?
- 3) Na jakém typu školy učíte? Je to Vaše první škola?
- 4) Co pro Vás znamená autorita?
 - Jak si ji představujete?
- 5) Jak si představujete učitele, který je autorita?
 - Musí něco splňovat? Jaký by měl být?
- 6) Je podle Vás možné, aby se autorita u učitele vyvíjela nebo je to dané má/nemá a nemůže s tím nic dělat?
- 7) Můžeme hovořit o různých formách autority?
 - Jaké formy může autorita u učitele mít?
- 8) Má autorita ve vztahu učitel-žák některé výhody?

9) Jak jste o autoritě přemýšlel/a ještě předtím, než jste začal/a učit?

- Chápete ji teď jinak? Pokud ano, díky čemu nastala tato změna?

10) Myslíte si, že jste autoritou pro Vaše žáky/studenty?

- Jak to poznáte? V čem se Vaše autorita projevuje?

11) Je pro vás důležité mít autoritu před žáky, být pro ně autoritou? Proč?

12) Pozorujete na sobě nějaký vývoj v oblasti autority?

- Po jaké době?

13) Jak byste popsal/a svou autoritu na začátku kariéry?

14) A jak ji vnímáte dnes?

15) Díky čemu nastala tato změna?

16) Co má tedy podle Vás vliv na změnu, vývoj autority?

17) Jaký přístup preferujete směrem k žákům/studentům?

- Má tento přístup vliv na získání autority?

18) Co používáte pro získání autority?

19) Jak konkrétně si ji budujete?

20) Co byste poradil/a studentovi na praxi, aby si získal autoritu?

21) Můžete popsat nějakou situaci, která byla podle Vás důležitá při budování vaší autority?

22) Je ještě něco, co Vás v souvislosti s tímto tématem napadá, co byste chtěl zmínit?

Ještě jednou Vám moc děkuji za Váš čas a za všechny informace.