

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

**Strategie budování autority u začínajícího
pedagoga**

Diplomová práce

Autor: Bc. Kateřina Trojanová

Studijní program: N7504 Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Učitelství pro SŠ – základy společenských věd

Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – německý jazyk a literatura

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Juklová, Ph.D.

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Zadání diplomové práce

Autor: **Bc. Kateřina Trojanová**

Studijní program: N7504 Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Učitelství pro střední školy - základy společenských věd
Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - německý jazyk a literatura

Název závěrečné práce: **Strategie budování autority u začínajícího pedagoga**

Název závěrečné práce AJ: Strategies used by beginning teachers to build their authority

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Práce vychází z předpokladu, že autorita pedagoga je jednou z podmínek efektivity jeho práce. Teoretická část popíše pedagogickou autoritu z hlediska vývoje jejího pojetí, aktuálního vymezení a odborných kompetencí a z hlediska jejího budování. Výzkumná část práce bude zaměřena na identifikaci strategií, prostřednictvím kterých dochází k utváření autority u pedagogů. Data budou získávána s využitím metody rozhovoru nebo dotazníkového šetření.

Garantující pracoviště: Katedra pedagogiky a psychologie, Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Juklová, Ph.D.

Konzultant:

Oponent: Mgr. Radka Skorunková, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 12. 3. 2012

Datum odevzdání závěrečné práce: 11. 12. 2015

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí práce Mgr. Kateřiny Juklové, PhD. samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 11. prosince 2014

.....
podpis

Poděkování:

Upřímné poděkování patří paní Mgr. Kateřině Juklové, PhD. za odborné vedení, cenné rady a připomínky při vypracovávání mé závěrečné práce.

Anotace

TROJANOVÁ, Kateřina. *Strategie budování autority u začínajícího pedagoga*. Hradec Králové : Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2014. 95 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá budováním autority u začínajících pedagogů a vytvářením strategií, které tomuto budování napomáhají. Práce je rozdělena na část teoretickou a empirickou.

Teoretická část obsahuje tři kapitoly. První kapitola je věnována vymezení pojmu autorita, který je kladen do kontextu dnešní doby a následně vysvětlen v jeho souvislostech s výchovou ve školním prostředí. Druhá kapitola se zabývá postavou učitele, jeho profesním vývojem a jeho postavením v současnosti s ohledem na jeho autoritu. Poslední kapitola teoretické části se zaměřuje na začínající učitele a jeho budování autority.

Empirická část popisuje uskutečněný výzkum, který se orientoval na strategie budování autority u začínajících učitelů, a seznamuje s jeho výsledky. Pro výzkumné šetření této práce byl zvolen kvalitativní přístup a metoda sběru dat rozhovor.

Klíčová slova: autorita, autorita učitele, učitel, začínající učitel, strategie budování autority.

Annotation

TROJANOVÁ, Kateřina. *Strategies used by beginning teachers to build their authority*. Hradec Králové : Pedagogical Faculty, University of Hradec Králové, 2014. 95 p. Diploma Thesis.

The diploma thesis deals with authority building of beginning teachers and also deals with strategies creating that help this building. The thesis is divided into theoretical and empirical part. The theoretical part includes three chapters.

The first chapter is devoted to the definition of authority which is put into the context of contemporary time. And then it's explained in its connection with education in school environment. The second chapter is concerned with character of teacher, their professional development and their position in the present with regard to their authority. The last chapter of theoretical part focuses on beginning teacher and his authority building.

The empirical part describes realized research which focused on authority building strategies of beginning teachers and explains its results.

For this thesis' research has been chosen qualitative approach and method of interview data collection.

Key words: authority, teacher authority, teacher, beginning teacher, building authority strategy.

OBSAH:

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 AUTORITA	11
1.1 Odlišná chápání a pojetí autority.....	11
1.2 Vývoj pojetí autority a autorita v současné době	13
1.2.1 Krize autority ve společnosti	14
1.2.2 Krize autority učitele	15
1.3 Druhy autority	16
1.4 Autorita a výchova	18
1.5 Autorita učitele	19
2 UČITEL A AUTORITA.....	22
2.1 Učitel.....	22
2.2 Odlišnosti profese učitele od jiných profesí.....	23
2.3 Profesní příprava a profesní kompetence učitele	24
2.3.1 Profesní příprava učitele	24
2.3.2 Profesní kompetence učitele	26
2.4 Profesní vývoj učitele	29
2.4.1 Volba učitelství profese.....	32
2.4.2 Profesní start a profesní adaptace	33
2.4.3 Zkušený učitel.....	33
2.4.4 Vyhasínající učitel	34
2.5 Sociální status současného učitele.....	34
3 ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL NA CESTĚ K BUDOVÁNÍ AUTORITY.....	36
3.1 Začínající učitel.....	36
3.2 Adaptace začínajícího učitele	37
3.3 Začínající učitel a autorita	40
3.4 Strategie budování autority	41

3.5	Odborné kompetence při budování autority	48
II	EMPIRICKÁ ČÁST	50
4	ÚVOD DO EMPIRICKÉHO VÝZKUMU.....	50
4.1	Výzkumný problém: Strategie budování autority začínajících učitelů .	50
4.2	Cíle výzkumu a výzkumné otázky	50
4.3	Metodologie výzkumu.....	51
4.3.1	Výzkumná strategie	51
4.3.2	Design výzkumu	51
4.3.3	Metoda sběru a zpracování dat	52
4.3.4	Etika a kvalita výzkumu	53
4.4	Zkoumaný vzorek.....	54
5	VÝSLEDKY VÝZKUMU – Cesta k autoritě začínajících učitelů	56
5.1	Vstup do profesní reality	57
5.2	Strategie budování autority – zdroje	61
5.3	Vlastní vytváření strategie budování autority u začínajících učitelů	67
5.3.1	Strategie: „Aby to fungovalo“	70
5.3.2	Strategie: „Když to nefunguje“	73
5.4	Důsledky vytvořených strategií budování autority – současný stav	77
5.5	Budoucnost již vytvořených strategií	82
5.6	Diskuse o výsledcích.....	85
	ZÁVĚR	89
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	92
	PŘÍLOHY	96

ÚVOD

V současné době není autorita něčím neznámým, spíše naopak. Vzniká čím dál více publikací o tom, jak si získat a udržet autoritu v různých oblastech společenského života. K těmto oblastem nejčastěji patří výchova v rodině, tedy rodičovská autorita, výchovné působení ve škole – autorita učitelů, ale také i pracovní prostředí, kde je pro pozici vedoucího pracovníka autorita také každodenní otázkou. Z tohoto okruhu oblastí vyplývá, že autorita není jen tématem odborných publikací, ale i když si to každý neuvědomuje, tak je součástí dne každého z nás.

V oblasti pedagogiky je autorita také významným tématem, protože autorita pedagoga je jednou ze základních podmínek efektivity jeho práce. Ovšem při srovnání dob minulých a současnosti, zjistíme, že učitel už není všeobecně uznávanou autoritou, která plyne z jeho postavení společnosti, ale že si učitelé svoji autoritu u žáků musí postupně budovat a pracovat na jejím udržení, aby mohli na žáky efektivně výchovně působit. Proto se do popředí dostává autorita neformální, kterou si musí učitel sám vybudovat, jelikož formální autority jsou společností čím dál více odmítány, což je důsledkem tzv. krize autorit.

Díky této změně postavení učitele ve společnosti je v dnešní době autorita pedagoga velice častým tématem pro diskuse odborníků a jejich výzkumy či publikace. Nejvíce těchto odborníků se shoduje na tom, že bez autority učit nelze, proto vznikají „návody“ pro učitele, jak si vybudovat autoritu u žáků, jak s ní pracovat apod.

A hlavně díky této aktuálnosti potřeby autority ve školním prostředí je autorita učitele také ústředním tématem této práce, která je dále zaměřena na začínající učitele, kteří si se začátkem své učitelské praxe musí uvědomit, že je nutné začít s budováním své autority co nejdříve. Touto autoritou je zde samozřejmě myšlena autorita neformální, která je s výkony a prací učitele dnes více spjatá, než autorita formální.

Teoretická část práce se tedy zaměřuje na vysvětlení podstaty autority a její současnou propojenost s výchovou a postavou učitele, přičemž nejvíce se zaměřuje na postavu začínajícího učitele a jeho budování autority. Hlavním cílem je tedy popsat pedagogickou autoritu z hlediska jejího současného pojetí a následně zaměřením se na začínajícího učitele a vytváření jeho strategií budování autority, které jsou dále zjišťovány v druhé části práce.

Celá diplomová práce je rozdělena do dvou základních částí, teoretické a empirické. První, teoretická část práce, má za cíl popsat pedagogickou autoritu dle

jejího aktuálního pojetí a zaměřit se na její budování z hlediska odborných kompetencí, a je rozdělena do tří kapitol. První z těchto kapitol je dále rozčleněna do pěti podkapitol, a zabývá se vysvětlením pojmu autorita, jejím současným pojetím a dělením, jejím vztahem k výchově a nakonec je popsána důležitost autority učitele. Tato podkapitola byla umístěna na tomto místě práce z důvodu pomyslného přechodu od kapitoly o autoritě ke kapitole o učiteli. Druhá kapitola je tedy věnována učiteli a jeho souvislosti s autoritou. Je také rozčleněna na pět podkapitol, které se postupně věnují postavě učitele a její definici, rozdílnosti učitelské profese od jiných povolání, profesnímu vývoji pedagoga a nakonec je tato kapitola uzavřena podkapitolou o současném postavení učitele ve společnosti. Třetí, a poslední kapitola teoretické části práce je věnována začínajícímu učiteli, který se snaží vybudovat si autoritu pomocí určitých strategií. Tato kapitola je také rozdělena do pěti částí, které vysvětlují odlišnost začínajícího učitele od tzv. zkušeného učitele, a dále vysvětlují, jak si tito učitelé budují autoritu a proč je toto budování autority důležité. Druhá, empirická část této práce, má pak za cíl identifikovat strategie u začínajících učitelů, prostřednictvím kterých dochází k utváření autority. V této části práce je popsán uskutečněný výzkum mezi začínajícími učiteli a uvádí výsledky z analýzy rozhovorů s těmito učiteli o vytváření strategií budování autority.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 AUTORITA

V dnešní době sice není autorita součástí běžných diskusí, ale v životě jedinců a společnosti patří ke stále přítomným a vnímaným pojmům. Tím se stává součástí života člověka ve společnosti. Interpretace autority je ovšem různá. Jinak je autorita vnímána v rodině, kdy rodiče usilují o výchovu svých dětí, odlišnou formu má autorita ve školním prostředí, kde učitelé považují autoritu jako součást své práce a jinou podobu má autorita například v prostředí pracovním, kde souvisí s profesními vztahy (Vališová, 2008).

1.1 Odlišná chápání a pojetí autority

Ve vysvětlení pojmu autorita dnes neexistuje shoda. Z tohoto důvodu je pojem autority označován jako komplikovaný a jeho užívání je mnohdy nepřesné. Tato nepřesnost vyplývá z moderní doby, kdy dochází k překrývání pojmů, které spolu úzce souvisejí. V tomto případě jsou s autoritou spojovány a ztotožňovány například pojmy jako svoboda, kázeň, zodpovědnost, moc, hodnoty a tradice (Vališová, Kasíková a kol., 2007). Tyto pojmy jsou sice s pojmem autority spjaty, ale nevysvětlují jej dostatečně, proto jsou v této podkapitole ukázána různá chápání a pojetí pojmu autorita.

Pro užití pojmu autorita se v některých případech uvádí i jeho synonyma, která autoritu také částečně vysvětlují. Mezi nejčastější synonyma patří slova jako vliv, dominance, řízení, kompetence. Dále jsou obecně chápána tři hlavní vysvětlení pro pojem autority, která jsou popsána autorkou Vališovou (2008):

- **Vážnost, vliv úcta, obdiv, respekt**, které jsou všeobecně nebo lokálně uznávány.
- **Odborník, vlivný činitel**, který je obecně uznáván.
- **Mocná instituce, úřad a související entity** (stát, věda, státní symboly, právo, zákon, policie atd.).

Z těchto tří vysvětlení vyplývá, že autorita může být přisouzena nejen jednotlivé osobě nebo sociální skupině, ale může se také vztahovat k vědeckým oborům, filosofickým teoriím i společenským institucím. Autorita tedy nemusí být spojena jen s jedinou osobou, která je jejím nositelem (Vališová, 2004).

Autorita je pojem, který vznikl spojením latinských slov *auctor* (tvůrce, činitel) a *auctoritas* (vážnost, vliv, moc) a dnes je pojmem všeobecně známým i diskutovaným.

Když přihlídneme k překladu tohoto pojmu, tak dospějeme ke spojení slov jako „tvůrce vážnosti, vlivu či moci“. Ale pro jeho vysvětlení překlad nestačí. Ve společnosti se chápání autority liší například dobou, ve které je pojem užíván, nebo i myšlením jednice, který jej používá. Dokonce je tato odlišnost zřejmá i v jednotlivých vědních disciplínách, z čehož vyplývá mnoho definic pro termín autorita (Vališová, 2008).

Jednu z mnoha definic tohoto pojmu podává i Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 23), který vysvětluje autoritu jako „*legitimní moc. Moc uplatňovaná v souladu s hodnotami těch, kdo jsou ovládáni, jim přijatelnou formou, která si získala jejich souhlas.*“

Jiný pohled na pojem autority ukazují například autoři Sawicki a Končal (2005), kteří ji popisují jako velmi účinný fenomén a tedy jako prostředek sloužící společnosti k udržení přirozeného řádu věcí.

Dále antropoložka Kučerová (1999) chápe autoritu jako lidskou konstantu, která se podílí na pravidlech života společnosti, řádu skupiny a spolupodmiňuje její biologické přežití, rozvoj jedinců a předávání zkušeností z generace na generaci.

Tyto tři výše uvedené definice pojmu autorita nejsou jediné a v odborné literatuře jich existuje ještě mnoho. Proto jsou zde ukázány jen jako příklad rozmanitosti chápání pojmu autorita.

Jak již bylo zmíněno, tak ani názor vědy na autoritu není jednoznačný. Autoři, kteří se autoritou zabývají, mohou mít odlišný pohled na její chápání a vysvětlení. Ve vědě je autorita nejčastěji vymezována třemi směry a tedy autorita jako (Vališová, 2004, s. 17):

- *Podstatná forma uskutečňování moci víceméně založená na obecném uznávání legitimacy vlivu určité osoby, instituce, skupiny.*
- *Vážnost, převaha a vliv určitých osob, společenských útvarů, myšlenek apod. Této vážnosti a převaze odpovídá podřizování se a respekt.*
- *Souhrn psychických vlastností umožňujících efektivnější vztahy mezi lidmi.*

Z těchto tří vymezení vyplývá, že autorita patří mezi pojmy, které popisují vzájemnou interakci lidí, a zaměřuje se na popis charakteristik, které vyjadřují míru připravenosti aktivně ovlivňovat sociální interakci mezi jedinci (Vališová, 2004).

Autorita je vedle vědeckého pojetí vnímána také jedincem. Ten ji však pojímá a chápe odlišněji než věda. Jedinec a jeho chování se řídí individuální interpretací, což znamená, že každý jedinec má pro pojem autority jinou představu. Někdo vnímá

autoritu jako důslednost a tvrdost v jednání, jiný jako spolehlivost a aktivnost, další ji vidí ve zkušenosti a všeobecné inteligenci atd. (Vališová, 2004).

Toto odlišné chápání také způsobuje u jedinců jejich dvojitý postoj k autoritě. Je to v podstatě odmítání a vyžadování autority zároveň. Tento kontroverzní vztah k autoritě prožije ve svém životě každý člověk. Tedy jinak řečeno: Autorita je lidem blízká, pokud potřebují ochranu před agresivitou ostatních lidí – hledají záruku bezpečí a jistoty, pomoc, chtějí být vedeni a řízeni = chtějí, aby za ně někdo rozhodoval, vyřešil situaci. Na druhé straně je autorita odmítána, když jim brání ve svobodě rozhodování a omezuje je. Z toho vyplývá, že lidé autoritu podporují a oslabují podle svých potřeb, požadavků a tužeb. Je to tedy proces hledání kompromisu mezi autoritou, svobodou a vlastní odpovědností (Vališová, 2004).

Uvedená vysvětlení pojmu autorita nejsou jediná, a jak bylo výše uvedeno, různé vědní disciplíny pojmají autoritu podle vlastní definice. Následující podkapitoly budou zaměřeny spíše na chápání autority z pohledu oboru pedagogických věd a to konkrétněji na autoritu pedagoga a její pojetí.

1.2 Vývoj pojetí autority a autorita v současné době

Autorita je prvkem ve společnosti, který se s jejím vývojem vyvíjí a mění. Malé společenské skupiny (rodina, školní třída, zájmový kroužek, atd.) mají podmínky pro vznik neproblematické přirozené autority zachované, ale podmínky a poměry se ve velkých společenských skupinách změnilo – počátky byly v přirozené autoritě náčelníka, šamana v přehledné komunitě podobné rodině, ale dalším vývojem se autorita dostala k institucionalizované moci králů a k dalším formám mocenské organizace, které se dnes dostaly do podoby demokracie (Vališová, 2004).

Důležitým prvkem pro vývoj autority kromě doby je i vzdělání. Díky růstu vzdělanosti dochází k úpadku dříve důležitých společenských funkcí, které byly zdrojem autority. Dále je ve společnosti kladen větší důraz na jedince, čímž vzniká demokratizace společnosti, svoboda a práva jedince a v případě problematiky autority dochází ke zdůraznění významu dobrovolného přijetí autority. (Vališová, 2004).

Komplikací ve vnímání autority společností v současné době je to, že vlády v minulosti i v současnosti usilovaly a usilují o legitimizaci své moci a vydávají ji za svou autoritu. Výsledkem takových procesů je tendence k atomizaci sociálních celků až k jednotlivci, ze které pak vychází změny hodnot na biologické (klesající porodnost),

vztahové (méně sňatků) i sociální (pokles významu národních států v EU) úrovni, čímž dochází ke krizi autority (Vališová, 2004), která bude popsána níže.

V dnešní společnosti je autorita chápána spíše negativně, protože je v podvědomí lidí zabudována jako poslušnost, disciplína a pravidla, tedy něco, co omezuje a manipuluje. Toto chápání je pouze jednostranné a je spíše vysvětlením ne autority ale moci a autoritativního chování, které jsou pojmy spíše negativními. Pro ospravedlnění pojmu autority, moc není to samé, co autorita, i když s ní bývá často ztotožňována. Moc využívá jako hlavní prostředek vlivu prostředky vyvolávající strach a agresivní chování, které je většinou jednostranné. Naopak autorita je chápána jako vazba mezi dvěma lidmi (nositel a příjemce autority), interpersonální a sociální vztah. Skutečná autorita vzbuzuje respekt a úctu, což je v dnešní době při pohledu na význam pojmu autorita opomíjeno (Vališová, 2004). Tento zmíněný pohled moderní společnosti na autoritu jako na moc a něco negativního způsobuje tzv. krizi autority, která je pro současnou dobu typická. S touto krizí autority se nepotýká společnost jen na úrovni politické, ale i na dalších úrovních, jako je například školství.

1.2.1 Krize autority ve společnosti

V moderní době je velice často zmiňován pojem krize autority, který popisuje **nepřijímání autority společností a jedinci**. Na tuto problematiku poprvé upozornila v minulém století H. Arendtová. Autorka ve svém díle (Arendtová, 1994) popisuje, že s pádem totalitních společností a se vznikem moderní společnosti a moderního světa vymizela tradiční autorita. Tento pád autority pak nazývá krizí autority, která se netýká pouze oblasti politické, ale současně i oblasti kultury a to zejména výchovy a vzdělávání, a která charakterizuje celé 20. století.

V České republice se krizí autority ve výchově a vzdělávání mimo jiné zabývá A. Vališová (1998), která popisuje 20. století jako století demokratizace školských systémů, hledání alternativních a vzdělávacích modelů i jako dobu, kdy se stále více hovoří o krizi autority. Škole bylo vytýkáno autoritářství, diskriminace a nespravedlnosti. Během 60. let 20. století došlo v mnoha zemích k protestům vůči zastaralému školství a vzdělávání a požadavkům o přehodnocení vztahu učitel – žák (vládce – ovládaný). Učitel přestal být chápán jako tradiční autorita, měl se stát spíše poradcem a podněcovatelem ve vzdělávacím procesu (Vališová, 1998).

Tato krize autority, tedy její odmítání, má své důsledky v mnoha sférách společenského života. Jedním z nich je nepochybně **krize rodiny**, kde instituce

manželství nemá už takovou hodnotu jako dříve a matky často vychovávají své děti samy bez mužského vzoru. Dalším příkladem krize autority může být **materialismus** a **konzumní společnost**, kdy se do vrchních pozic hodnotového žebříčku společnosti dostávají slavné osobnosti, které se staví do pozice ikon štěstí bez ohledu na jejich osobní kvality. Materialismus společnosti je pak představován ztrátou duchovních hodnot (Vaňková, 2011).

Výše popsaná krize autority je vnímána mnohými autory jako problém společnosti, protože autorita je prvkem, který je pro společnost důležitý z mnoha důvodů. Jedním z nich je i to, že přijetí autority je důležité pro zefektivnění práce skupiny a fungování společnosti (Vališová, 2008).

1.2.2 Krize autority učitele

K výše zmíněné krizi autority patří i krize autority ve školství, tedy učitele. I když tento pojem byl vytvořen v minulém století, tak i v současné době můžeme konstatovat, že krize autorit nevyzizela, spíše naopak. Dnešní společnost stále více zpochybňuje všechny trvalé a tradiční autority a z toho dále vyplývá i postavení učitele. Učitel musí na jedné straně být pro žáky rádcem, má si získat jejich důvěru a pozitivně ovlivnit jejich vztah ke vzdělávání, ale na straně druhé musí na žáky dohlížet, udržovat jejich kázeň a přiměřeně je trestat. To jsou dvě úlohy práce učitele, které se mohou vzájemně vylučovat, a které s krizí autority velice úzce souvisí.

Příčin krize autority učitele a zároveň i důkazů o její existenci je mnoho. Mezi ty hlavní patří to, že dítě ani rodič **nevnímá učitele jako autoritu**. Pedagog je spíše chápán jako nutný prvek v procesu vzdělávání, který pouze předává informace svým žákům. Dále, že **školství** je dnes spíše **byrokratickou institucí**, která vede více k rozvoji autoritářského typu osobnosti, což dokazuje rozšiřující se šikana na školách. Třetím příkladem krize autority ve výchově může být i to, že výchova ve školství **nevyužívá šance nabízení prožitku a možnosti interakce s autoritou**, která pozitivně působí a ovlivňuje – tedy tzv. pravou autoritou (Vaňková, 2011).

K dalšímu projevu krize autority můžeme uvést i zamyšlení autorů Sawického a Končala (2005), kteří popisují současnou společnost jako takovou, která zdůrazňuje hodnoty svobody a demokracie a devaluje hodnotu autority. To způsobuje, že dochází k nekontrolovanému rozvoji dítěte a jeho ega, pomocí kterého mají lidé pocit, že mohou vše. Díky tomuto egu pak dochází k tomu, že žáci ve školách nerespektují autoritu

učitele. Ale tato všemocnost ega se vytrácí s prvními neúspěchy v životě, které vedou k destrukci osobnosti.

1.3 Druhy autority

Jak bylo výše vysvětleno, autorita je rozmanitý pojem a díky této rozmanitosti ji lze rozlišit na více druhů. Základní dělení autority popisuje Pedagogický slovník (Průcha, Mareš, Walterová, 2008), který rozlišuje autoritu na **tradiční (formální)**, založenou na postavení nositele autority ve společnosti nebo na jeho příslušnosti k sociální skupině a autoritu **neformální** vyplývající ze svobodného všeobecného uznání převahy v určité oblasti. Neformální autorita je zde dále rozdělena na autoritu **racionální** (získaná díky znalostem) a **charismatickou** (dána povahovými rysy nositele).

Nejvíce se věnuje autoritě a popisu jejich druhů Vališová (2004), která popisuje několik nejčastějších dělení podle různých hledisek:

- **Autorita skutečná a zdánlivá:**
 - Autorita **skutečná** je taková, kdy podřízení respektují a uznávají stanovenou strategii, projevují vstřícnost k pokynům, skupina s touto autoritou je trvalá a soudržná i v krizových situacích.
 - **Zdánlivá** autorita znamená, že ve skupině existují projevy nedůvěry podřízených, neochota ke spolupráci a nositel autority nemá u svých spolupracovníků v náročné situaci oporu.
- **Autorita přirozená a získaná:**
 - Autorita **přirozená** vyplývá ze spontánnosti, osobnostních rysů nebo profesních dovedností nositele této autority. I temperamentové dispozice mohou tuto autoritu umocnit.
 - **Získaná** autorita vzniká díky výchově a individuálnímu cílevědomému úsilí. Tato autorita je stupněm vlivu, který je získáván v průběhu činnosti člověka a čerpá i staví na přirozené autoritě. Někdy je přirozená autorita autoritou získanou kultivována, upravována nebo omezována.
- **Autorita osobní, poziční a funkční:**
 - **Osobní** autorita je dána přirozeným vlivem, který pramení v individuálních vlastnostech, schopnostech a dovednostech jedince a z jeho osobního vkladu do sociální situace.

- **Poziční** autorita je míra vlivu, kterou jednatel získává ze svého postavení v systému organizace. Je to vlastně oficiálně a úředně předaný stupeň vlivu.
- **Funkční** autorita představuje vliv, který je daný plněním úkolů, kvalitou výkonu určité sociální role nebo funkce. Tato autorita je získávána plněním očekávání ostatních lidí (nadřízených, podřízených, kolegů, atp.).
- **Autorita formální a neformální:**
 - Autorita **formální** je dána mírou vlivu, která plyne z postavení a jemu odpovídající činnosti v organizační hierarchii instituce nebo podniku, bez ohledu na konkrétního jedince, jeho osobnostní vlastnosti.
 - Autorita **neformální** se zakládá na lidských a odborných charakteristikách jedince, který má na ostatní přirozený a spontánní vliv.
- **Autorita statutární, charismatická, odborná a morální:**
 - **Statutární** autorita, která bývá někdy označována formální nebo poziční autoritou, je dána silou, významem a stupněm zařazení jedince v hierarchii instituce, podniku či sociální skupiny.
 - Autorita **charismatická** plyne z osobnosti jedince. Sílu této autority ovlivňuje vzhled, vyzařovaná energie, postoje, sebevědomí, komunikační dovednosti i takt. Dále je tato autorita podmíněna vztahem k ostatním lidem, přirozeným uvolněným a kultivovaným vystupováním.
 - Autorita **odborná** je získávána profesními znalostmi a dovednostmi.
 - Autorita **morální** se vytváří poctivými vztahy k sobě, k druhým lidem a ke světu. Tato autorita je prezentována silou charakteru a humanity v člověku. Tato morální autorita je přisuzována lidem, kteří jednají poctivě, s porozuměním, odpovědně a důsledně.
- **Autorita z hlediska její komplexnosti:**
 - Autorita **osobní** (vychází z charakteristik významných v dynamice sociálních vztahů).
 - Autorita **odborná** (je založená na znalostech uznávaných v konkrétní skupině).
 - Autorita **poziční** (je spojená s funkcí).
 - Autorita **charizmatičká** (je založená na převaze vrozených dispozic).

Na závěr tohoto dělení je nutno poznamenat, že bez autority nemůže jedinec s úspěchem řídit, vést, ovlivňovat ostatní ani vykonávat funkci vedoucího. Skutečná

autorita není jedinci dána, ale je **získána** ze tří základních zdrojů (biologických, psychických, sociálních). Každý jedinec musí najít míru vztahů mezi jednotlivými druhy autorit při použití v konkrétních situacích. Důležitá je i propojenost a vyváženost používání statutární, odborné, morální i osobní autority. Tato propojenost a kombinace všech druhů autorit bývá nazývána souhrnným pojmem **globální autorita** (Vališová, 2004).

1.4 Autorita a výchova

„Přijetí autority významným způsobem zefektivňuje práci skupiny. Podle výsledků výzkumů (neformální) autoritu učitele u žáků vytváří zejména: způsob, jakým vyjadřuje svůj status; kompetentnost jeho vyučování; úroveň řízení činností ve třídě (= management třídy); účinnost jeho přístupů k nežádoucímu chování žáků = kázeň, vztah učitel – žák.“ (Průcha, Mareš, Walterová, 2008, s. 68)

Uvedená citace z Pedagogického slovníku ukazuje, že autorita a výchova jsou spolu úzce spojeny. Ne vždy ale byla autorita ve výchově zdůrazňována a považována za dobrou. Touto problematikou týkající se autority a výchovy se zabýval již J. J. Rousseau, který kladl důraz na výchovu přirozenou. Na Rousseaua navázala Marie Montessori, která odmítala direktivní přístup dospělých k dětem, který brání prosazení se vrozeným předpokladům pro vlastní rozvoj. Další pohled na rozvoj dítěte a výchovu přinesl J. Dewey, zakladatel pragmatické pedagogiky, který ve výchově viděl rozvoj osobnosti dítěte (Kachlík, 1995).

Dnes jsou ale pojmy autorita a výchova jsou úzce spojeny, obzvláště v oboru pedagogiky i ve školním prostředí. Z hlediska odborné literatury potřebuje dítě pro svůj zdravý a přiměřený vývoj autoritu, která mu mimo jiné pomáhá ve zvládnání náročných situací (Sawicki, Končal, 2005). Tuto zmíněnou úlohu zastávají nejprve rodiče, ale i pak ve školním prostředí je vztah autority a výchovy neodmyslitelně spojen. Od učitele, coby zprostředkovatele poznatků, tedy i výchovy, se očekává, že si ve třídě dokáže vytvořit a udržet spolupracující atmosféru, která je podmíněna získáním si autority u žáků. S pomocí této autority by měl učitel přimět žáky ke kázi, tvořivosti, samostatnosti a zodpovědnosti a tím je i vychovávat (Vališová, 1998).

Dále je na tento vztah autority a výchovy nahlíženo ze tří úrovní, které jsou vzájemně propojeny a obsahově se přibližují (Vališová, 1998):

1. **Makrosociální úroveň** (zahrnuje vztah autority a výchovy ve společnosti, který vyplývá ze vztahů norem a hodnot rodiny, školy a společnosti v nejširším smyslu).
2. **Mikrosociální, interindividuální úroveň** (hodnoty, normy jednání, pravidla a zásady určované například rodinným životem nebo interakčním schématem ve škole).
3. **Intraindividuální úroveň** (zkoumá, jakým způsobem se jednající subjekty učí normám a hodnotovým orientacím od druhých, jaké prostředky je nejvíce ovlivňují, co určuje vývoj osobnosti, charakteru nebo individuálního jednání).

Z mikrosociální úrovně dále vyplývá bližší vztah mezi autoritou a výchovou tak, že normy a hodnoty ve společnosti jsou zakotveny v autoritě, která je prosazuje. Prosazování a prezentování těchto norem je zároveň záležitostí výchovy, která souvisí s výchovnými styly, rodičovskými postoji, způsoby řízení. Autorita je tedy podle tohoto pojetí nejen spjata s výchovou, ale je i její součástí a nemůže být od ní oddělována, protože v obou případech těchto pojmů se jedná o zprostředkování hodnot a norem společnosti. Takto získává autorita svoji výchovnou funkci ve škole i v rodině (Vališová, 1998).

1.5 Autorita učitele

Osoba učitele je vedle rodičů důležitou postavou v rozvoji osobnosti dítěte i v jeho výchově (Gillernová, 2005). Tento akt výchovy žáků učitelem probíhá ve školním prostředí a je založen na jejich vzájemném vztahu a respektu. Tento vztah mezi učitelem a žáky vzniká postupně a nejprve má být založen na pozici moci z hlediska formální autority učitele. Žáci by měli v této fázi pochopit, že tato autorita učitele je legitimní a nezbytná. Teprve později dochází k vytváření autority neformální, osobní, kdy žáci sami, bez donucení učitelem, chtějí vyhovět jeho požadavkům (Petty, 2004).

Autorita učitele je tedy základním předpokladem pro efektivní vyučování, který pomáhá učiteli řídit a ovládat činnosti ve třídě (Göbelová, 2011). I když ale pomáhá učiteli, tak nezávisí pouze na něm, protože vyučování je povětšinou tvořené vztahem učitele a žáků a tento vztah je vyjádřen mimo jiné pojmem autority, která se vyžaduje od učitele jako základní a nezbytný předpoklad úspěchu pedagogovy práce se žáky. Tedy autorita učitele je vytvářena jak žáky, tak učitelem (Pařízek, 1988). Jedním z názorů také je, že učitel by měl být pro žáky vzorem pro jejich zdravý rozvoj

osobnosti. Aby ale mohl pedagog jako takový vzor působit, musí být pro své žáky určitou autoritou (Kolář, In Vališová, 1999).

Mnoho autorů zabývajících autoritou pedagoga zastává názor, že učitel se ve vyučování bez autority neobejde (Dobal, In Vališová, 1999) a pokud si tuto autoritu nedokáže vybudovat, tak bude špatně, nebo nebude vůbec dosahovat cílů výuky (Kalous, Obst, 2009) tedy jinak řečeno, že „*autorita vyučujícího je předpokladem jeho práce. Učitel, který nemá autoritu, ničemu nenaučí.*“ (Podlahová, 2004, s. 89)

Všeobecně autorita učitele znamená, že „*je vlivem, který má učitel díky tomu, že žáci, rodiče apod. uznávají (respektují) jeho převahu v nějaké oblasti.*“ (Kalous, Obst, 2009). Z výzkumu Dobala (In Vališová, 1999) dále vyplývá, že sami učitelé chápou autoritu pedagoga jako vliv osobnosti na své okolí, který je založený na zaslouženém uznání, úctě a vážnosti této osobnosti. Autoritu, dle učitelů, si není možné vynutit silovými prostředky, protože vychází z vnitřní síly, přirozené úcty a vlastního charismatu. Dále bylo ve výzkumu zjištěno, že učitelé vidí autoritu jako předpoklad svého povolání.

Tato důležitá autorita učitele není danou a vrozenou vlastností osobnosti, ale vyplývá z **mnoha faktorů**. Mezi tyto faktory nepatří jen formální pozice učitele a jeho sociální role, která je už dnes záležitostí překonanou, ale také **cit** pro zvláštnosti osobnostního vývoje každého žáka v jeho jedinečnosti, který učitel musí posilovat a rozvíjet (Vališová, 1998). Když se ale podíváme na samotnou pozici učitele, tak z jeho postavení vůči žákům vyplývá jistá **moc**, která ovlivňuje jeho interakci se žáky (pedagogická interakce). Nejen díky této interakci má autorita ve školním prostředí dvě stany sociální relace: **učitele a žáka**. Obě strany se významně podílejí na tom, jestli bude autorita učitele uznána nebo ne. A učitel je ten, který se musí snažit tuto autoritu si u žáků získat (Dobal, In Vališová, 1999).

Při zaměření se na **zdroje** učitelovy autority, lze dokázat, že autorita pedagoga vyplývá na jedné straně ze **společenské úlohy** učitele jako představitele společenských požadavků (formální autorita), na druhé straně by měla vyplývat z dobrovolného **přijetí učitelovy role** ze strany žáků, rodičů a veřejnosti (neformální autorita) a měla by tedy znamenat váhu, vážnost, platnost slov učitele, které přijímají žáci z vlastní vůle (Pařízek, 1988). Souhrnně tedy autorita učitele vychází z respektu k roli, kterou společnost učitele pověřila (autorita formální) nebo z respektu ke konkrétní osobě učitele, což je neformální autorita, kterou si musí učitel v průběhu své praxe vybudovat (Kalous, Obst, 2009).

Důležitější a ideální pro učitele je tedy autorita neformální, přirozená a osobní, která plyne z následujících tří základních dovedností učitele (Podlahová, 2004; Kalous, Obst, 2009):

- **věcná znalost** předmětu a jeho ovládní;
- **pedagogické kompetence** (učitel umí vyučovat);
- **přístup učitele k žákům** (jeho dobrý vztah k žákům).

Foray (2007), který také popisuje neformální autoritu učitele jako účinnější, dodává, že k této formě autority musí učitel dospět postupně. Dále autor zdůrazňuje, že si učitelé mají dávat pozor na přílišné trestání žáků, protože tato autorita nemá být založena na trestech a na tlaku, ale na úctě. Foray (2007) přímo říká, že čím více učitel trestá, tím menší autoritu u svých žáků má.

Autorita učitele ale není záležitostí trvalou a jednou pro vždy danou. Každý nový školní rok, přicházejí noví žáci, učitelé stárnou a mění se. Proto je autorita učitele nepřetržitý a celoživotní proces vytváření a upevňování neformální autority. Toto vytváření a upevňování neodmyslitelně patří k profesní dráze učitele (Kalous, Obst, 2009).

2 UČITEL A AUTORITA

Profese učitele je považována za jednu z nejstarších profesí v kulturních dějinách lidstva a i dnes jsou učitelé svým výchovným působením (ať už příznivým nebo nepříznivým) významnými osobami v životě a vývoji dětí a mladistvých (Čáp, Mareš, 2001). A s touto významností učitele pro žáky je úzce spojena učitelova autorita, která je ve školním prostředí projevem určitého dobrovolného uznání vedoucího postavení učitele.

2.1 Učitel

Samotný pojem „učitel“, stejně jako pojem autorita, není chápán jednoznačně a téměř každý z autorů, který se jím zabývá, ho pojímá dle své definice anebo se předpokládá, že je to pojem, který je všeobecně chápáný. Průcha (2002) popisuje, že tento předpoklad není správný a i pojem „učitel“ je nutné vysvětlit a definovat.

V běžném jazyce neodborné komunikace je pojímán učitel jako „*osoba, která vyučuje žáky ve škole*“ (Průcha, 2002, s. 17). Toto pojetí má prameny ve vlastních osobních zkušenostech z dětství, kdy se každý ve škole setkal s učitelem a tím si vytvořil vlastní představu o tom, jak učitelství vypadá a jaké jsou jeho základní vymezení. Ve vědecké a odborné práci je nutné ale tento pojem popsat širěji a blíže definovat, protože všeobecné chápání osoby učitele je nejednoznačné. Proto vzniklo a nadále vzniká mnoho dalších definic, které popisují učitele například jako „*jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 261). Autoři dále popisují, že učitel byl tradičně považován za **hlavní subjekt vzdělávání**, který zajišťuje ve vyučování předávání poznatků žákům a současné pojetí učitele zdůrazňuje subjektivě-objektové role učitele v interakci se žáky a prostředím. Dále zdůrazňují, že „*učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 261). Další autoři zdůrazňují ve svých definicích učitele například jeho **aktivitu** (přímo vykonávaná učební činnost), **profesionalitu** (ve vyučování) a **vzdělávací program** – tedy učitel je jen ten, který vyučuje žáky (Průcha, 2002).

2.2 Odlišnosti profese učitele od jiných profesí

Povolání učitele se v mnohém liší od ostatních profesí. Za prvé je to poslání tohoto povolání. Učitelé připravují mladou generaci pro budoucnost společnosti a tím vykonávají **specifickou výchovnou a vzdělávací službu pro společnost**, která učitele dostává pod tlak svých očekávání a požadavků, které se mohou lišit, a s postupem času se vyvíjí. Učitel tedy musí čelit těmto požadavkům a změnám a brát je v úvahu při své práci více než jiné profese (Vašutová, 2004).

S výše uvedenými požadavky společnosti na učitele úzce souvisí pohled veřejnosti na učitelství, který je odlišný než na jiná povolání. Profese učitele je **sledována a hodnocena celou společností**, která dále klade na učitele požadavky. Je to logický důsledek toho, že každý z nás prošel školní docházkou a setkal se s prostředím školy za prvé jako žák a za druhé také jako rodič. Z těchto zkušeností se pak objevuje mnoho hodnotících, někdy subjektivních postojů a názorů na učitelství, jako například jaký by měl učitel být a jak by se měl chovat. Z pohledu rodiče je toto hodnocení práce učitele ještě kritičtější. Rodiče si přejí pro své děti ty nejkvalitnější pedagogy. Tak vznikají názory na učitelství, které se promítají do celé veřejnosti a její kultury (Solfronk, 2000).

Dalším specifikem učitelství je i **pohled na výsledek své práce**. Většina profesí má možnost vidět konečný produkt své práce v reálné, viditelné podobě a v časově dostupném termínu. Oproti tomu učitel nikdy přesně nemůže vědět jestli, a v jaké míře byli jeho žáci v životě úspěšní nebo ne. Tato nejistota může u učitele vytvářet pocit neuspokojení, zbytečnosti, marnosti a může být i základem syndromu vyhoření (Podlahová, 2004).

V neposlední řadě stojí i **vztah učitele a žáků**, který je dvougenerační. Žáci, které učitel vyučuje, jsou v nižší věkové kategorii než učitel. Většina ostatních povolání je postavena na vztahu kolega – kolega, podřízený nadřízený apod. V učitelské profesi k těmto vztahům ještě přibývá vztah učitel – žák. Tento vztah je odlišný než ty ostatní. Učitel by měl sice žáky vychovávat, učit a vést, ale měl by jim být i nápomocen a oporou ve vzdělávacím procesu. Takový vztah není přítomen v jiné další profesi (Vašutová, 2004).

Také **stres a psychická pracovní zátěž** jsou typickým jevem pro učitelství. Učitelé se musí naučit tento stres zvládat a ovládat své emoce, protože z výzkumů

vyplývá, že učitelství je práce vykonávaná pod časovým tlakem a spojená s vysokými nároky na výkon tohoto povolání (Vašutová, 2004).

S výše uvedeným vztahem učitel – žák i s vysokou psychickou zátěží je spojena i **autorita učitele** a již zmíněná krize autority. Učitelé musí denně čelit projevům nekázně žáků a řešit je. Učitel si od počátku výkonu své profese musí vybudovat u svých žáků autoritu, kterou pak musí stále udržovat a posilovat, aby jeho výchovné působení bylo účinné.

Naopak to, co je všem profesím stejné, je to, že existují určité vývojové etapy a typické životní dráhy spojené s výkonem povolání. Podobně je to i u profese učitelské. Tyto etapy a cykly mají zvláštní význam, protože obecně mají vliv na výkonnost učitele. Průcha dokonce vyslovuje hypotézu, že čím vyšší je vývojová etapa, tím je kvalitnější práce učitele. Toto tvrzení je všeobecně předpokládáno a mělo by platit, ale existují samozřejmě i výjimky, kdy nezáleží na době praxe učitele a vývojovému stupni v jeho povolání. Etapy, kterými učitel prochází ve své praxi, se souhrnně nazývají profesní dráha učitelů (Průcha, 2002). O těchto etapách bude blíže pojednáno v samostatné podkapitole (viz 2.4).

2.3 Profesní příprava a profesní kompetence učitele

Tyto dva pojmy spolu velice úzce souvisí, protože příprava na učitelské povolání by měla rozvíjet profesní kompetence učitele, které jsou při výkonu tohoto povolání více než důležité, protože „*učitelem se člověk nerodí, ale postupně stává*“ (Mareš, 2013, s. 435).

2.3.1 Profesní příprava učitele

Přípravné vzdělávání učitelů je v Pedagogickém slovníku definováno jako „*příprava budoucích učitelů všech kategorií k získání kvalifikace pro učitelské povolání.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 189). Dnes se profesní přípravou budoucích učitelů zabývá mnoho autorů, kteří toto období nazývají různě například „stávání se učitelem“, „volba učitelské profese“, „budoucí učitel“ nebo „student učitelství“ a shodují se na tom, že tento proces je dlouhodobý a složitý.

Profesní příprava učitele je **dlouhodobým procesem** stávání se učitelem, který začíná rozhodnutím se pro profesi učitele a pokračuje studiem učitelství – učitelskou přípravou. Tato příprava by měla interaktivně pracovat s prekoncepty a zkušenostmi studentů a nové má být spojováno s dřívějšími znalostmi a zkušenostmi, protože student

je spoluvůrce své profesní identity díky své sebereflexi, na kterou je kladen také důraz (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Studiem učitelkých oborů by se u studentů měla utvářet jejich profesní identita, kterou se rozumí utváření osobnosti učitele pro vlastní pojetí výuky (implicitní teorie a strategie vzdělávání žáků). Středem této profesní identity je pojetí výuky, jehož utváření probíhá dle Dytrtové a Krhutové (2009) ve třech etapách:

- 1. Etapa startovací identity**, která je etapou úvodní na začátku studia učitelství a studenti jsou zde vedeni k poznání své profesní motivace a na základě jejich představ je vytvářena prekoncepce pojetí výuky.
- 2. Etapa časného pojetí výuky**, která přichází poté, kdy se studenti seznámí s teorií pedagogiky, psychologie a etiky. Studenti jsou v této etapě vedeni k identifikaci svých prekonceptů a konstruování individuálního pojetí výuky.
- 3. Etapa formování uvědomované koncepce pojetí výuky**. V této etapě student vychází z vlastních zkušeností a reflexí vlastních vyučovacích pokusů.

Dnes je na profesní přípravu učitelů kladen velký důraz, protože způsob a kvalita přípravy jsou dle současných názorů velice důležité a do určité míry i ovlivňují kvalitu výuky na školách. Proto se příprava učitelů na vysokých školách setkává také s kritikami, jejichž obsahem je například výběr uchazečů o studium učitelství bez talentové zkoušky, charakter a obsah přípravy učitelů – vysoké zaměření na teorii tradičních vědních disciplín a jejich nedostatečné provázání s učitelskou praxí, krátká a obsahově omezená pedagogická praxe studentů, chybějící didaktické dovednosti studentů v rámci praxe (Průcha, 2002).

Na druhé straně dochází k mnoha změnám v tomto oboru studia. Například je kladen požadavek, aby studenti učitelství byli vedeni k hlubšímu poznání pedagogických situací a k jejich porozumění by měli dospět sebereflexi své praxe na školách (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Během profesní přípravy by měli být studenti také připravováni na zátěžové situace ve škole a budování své autority. K tomu jim pomáhají na jedné straně teoretické odborné předměty, na straně druhé jejich pedagogické praxe v rámci studia. Budoucí učitelé by měli na vysoké škole získat základy toho, jak budou v budoucnu vycházet se svými žáky a jak je budou zvládat. Autorita, obzvláště přirozená autorita učitele a její rozvíjení, je velice důležitá pro budoucí výkon profese učitelství. Bohužel z výzkumů vychází, že studenti učitelé jsou v tomto ohledu připravováni nedostatečně.

Proto je i tento bod obsahem zastánců modernizace profesní přípravy učitelů (Dytrtová, 2008).

2.3.2 Profesní kompetence učitele

Učitelskou profesi nelze zúžit jen na oblast profesních znalostí, ale zahrnuje mimo jiné i **dovednosti, postoje a praktické zkušenosti**, tedy jinými slovy profesní kompetence. Jak už bylo popsáno výše, profesní kompetence učitele jsou úzce svázány s profesní přípravou učitelů. Mnoho autorů popisuje profesní kompetence učitele jako důležité a vyzdvihují jejich rozvoj ve vysokoškolské přípravě učitelů. Mezi tyto autory patří Vašutová, Švec, Mareš, Šimoník a další, ale samozřejmě se tímto tématem zabývají i zahraniční autoři jako například Cangelossi nebo Kyriacou. Kromě těchto autorů zveřejnilo i MŠMT dokument nazvaný *Příprava učitelů a Získání učitelské způsobilosti*, kde je vymezena profesní dráha učitele spolu se systémem dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a formulací obsahu učitelské způsobilosti.

Kompetence učitele jsou chápány jako „*soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2008). Tyto kompetence jsou dále rozděleny do dvou hlavních skupin: **osobnostní kompetence** (zodpovědnost, tvořivost, schopnost řešit problémy a týmově spolupracovat, být sociálně vnímavý a reflexivní) a **profesní kompetence** (obsahová složka výkonu profese), ale v dnešní době je toto dělení rozšířeno i o kompetence **komunikativní, řídicí, diagnostické** a mnohé další (Průcha, Walterová, Mareš, 2008).

Z hlediska psychologického charakteru dovedností učitele jsou rozlišovány tři druhy učitelských dovedností: **intelektuální** (myšlenkové operace při přípravě na vyučování, při realizaci výuky i při jejím hodnocení), **psychomotorické** (pohybová činnost učitele) a **sociálně komunikativní**.

Pedagogické kompetence jsou tedy souhrn dovedností, které by si měl učitel osvojit. Někteří autoři popisují profesní kompetence učitele konkrétněji. Například Vašutová (2001) vysvětluje tento pojem jako označení takových profesních kvalit učitele, které zahrnují celý rozsah výkonu učitelské profese a které je možné rozvíjet (znalosti, dovednosti, postoje a zkušenosti). Autorka dále popisuje, že základy kompetencí učitel získává v přípravném vzdělávání a dále je rozvíjí v průběhu své životní dráhy.

Vašutová (2001) ve své publikaci zmiňuje profesní standard, který definuje nezbytné klíčové kompetence pro způsobilost učitele vykonávat svoji profesi. Autorka tedy k profesnímu standardu přiřadila například kompetence učitele jako:

- **kompetence oborově předmětová;**
- **kompetence didaktická a psychodidaktická;**
- **kompetence obecně pedagogická;**
- **kompetence diagnostická a intervenční;**
- **kompetence sociální, psychosociální a komunikativní;**
- **kompetence manažerská a normativní;**
- **kompetence profesně a osobnostně kultivující.**

Dále Vašutová popisuje i osobnostní předpoklady učitele: **psychická odolnost a fyzická zdatnost, dobrý aktuální zdravotní stav, mravní bezúhonnost.**

Spilková (1996) pojmenovává kompetence učitele termínem „**profesionální kompetence**“ a vymezuje kompetence stejným způsobem jako Podlahová, Jůvová a kol. (2012) a podobně jako Vašutová:

- **kompetence odborněpředmětové;**
- **kompetence psychodidaktické;**
- **kompetence komunikativní;**
- **kompetence organizační a řídicí;**
- **kompetence diagnostická a intervenční;**
- **kompetence poradenská a konzultativní;**
- **kompetence reflexe vlastní činnosti.**

Dalším autorem, který se zabývá kompetencemi učitele, je například Švec (1998). Autor tyto kompetence rozděluje do tří základních skupin, které poté upřesňuje:

- **kompetence k vyučování a výchově** (diagnostická, psychopedagogická, komunikativní);
- **osobnostní kompetence** (odpovědnost učitele za svá rozhodnutí, autenticita, akceptování sebe i druhých aj.);
- **rozvíjející kompetence** (adaptivita, informační, výzkumně, sebereflektivní a autoregulační dovednosti).

Profesními kompetencemi a jejich zkoumáním se tedy zabývá mnoho autorů a tyto teorie jsou si více nebo méně podobné. Teorie o kompetencích učitele se vyskytuje v jejich chápání jako souboru odborných a osobnostních předpokladů pro

výkon učitelé profese, které by měli získat studiem a dále rozvíjet ve výkonu učitelé povolání. Naopak odlišně autoři chápou závaznost profesní standardu. Například Vašutová požaduje, aby tento profesní standard měl normativní charakter, naopak kupříkladu Švec říká, že jej nelze normativně vymezovat kvůli jeho rozmanitosti (Průcha, 2002).

Na první pohled zcela odlišně definuje profesní kompetence Kyriacou, který užívá termínu „**pedagogické dovednosti**“ a chápe je jako dovednosti, které přispívají k úspěšnosti vyučování a které se skládají ze tří hlavních složek: **vědomostí, rozhodování a jednání**. Při podrobnějším prostudování jeho dělení kompetencí učitele zjistíme, že shrnuje většinu předešlých teorií o pedagogických kompetencích. Kyriacou (2012) rozlišuje sedm základní pedagogických dovedností:

- **Plánování a příprava** (dovednosti spojené s výběrem výukových cílů a prostředků k jejich dosažení).
- **Realizace vyučovací jednotky** (dovednosti potřebné k zapojení žáků do učební činnosti).
- **Řízení vyučovací jednotky** (dovednosti potřebné k udržení pozornosti, zájmu a aktivní účasti žáků).
- **Klima třídy** (dovednosti k vytvoření a udržení kladných postojů žáků vůči vyučování).
- **Kázeň** (dovednosti k udržení pořádku a řešení nežádoucího chování).
- **Hodnocení prospěchu žáků** (dovednosti potřebné k hodnocení žáků).
- **Reflexe vlastní práce a evaluace** (dovednosti pro hodnocení vlastní práce a její budoucí zlepšení).

Kyriacou (2012) dále dodává, že všech sedm dovedností spolu souvisí a navzájem se ovlivňují. Takže dochází k tomu, že dovednosti z jedné oblasti mohou přispět ke změnám dovedností v dalších oblastech. Dále autor upozorňuje, že všechny tyto dovednosti jsou dovednostmi interaktivními, to znamená, že jejich součástí je systematické sledování chování a práce žáků, přizpůsobení činnosti učitele situaci a reagování učitele na žáky.

Shrneme-li pohledy autorů na pedagogické kompetence, tak lze říci, že někteří autoři se tedy zabývají kompetencemi učitele více obecně, jiní se zabývají kompetencemi v určité oblasti, například obsahovou složkou výkonu učitele a sociálními kompetencemi učitele (Smékalová, 2008).

Na závěr této podkapitoly je nutné vyjádřit se k rozvoji pedagogických dovedností učitele vzhledem k jejich profesní přípravě. Budoucí učitelé mají vlastní zkušenosti z dob svých školních let, které jsou často zdrojem jejich vzorů o realizaci vyučovací hodiny. Avšak důležitější část vývoje a rozvoje pedagogických dovedností je v profesní přípravě. V průběhu profesní přípravy by měl student učitelství projít etapami rozvoje svých pedagogických dovedností, které popsala Perrottová (1982, cit. dle Kyriacou, 2012), tedy **etapou kognitivní** (uvědomění si toho, co určitá dovednost znamená), **praxí** (praktické procvičení určité dovednosti), **zpětnou vazbou**. K těmto třem etapám by měl student učitelství být veden a motivován v průběhu své profesní přípravy (Kyriacou, 2012).

2.4 Profesní vývoj učitele

V učitelství, podobně jako v jiných profesích, existují určité vývojové etapy, které se souhrnně označují jako profesní vývoj. Tento vývoj znamená proces, kdy se učitel v průběhu své kariéry mění (Juklová, 2013). Obecně je vývoj učitele spojovaný s **rozvojem znalostí a dovedností**, který je chápán jako zlepšování a zdokonalování se učitelů (Lazarová, Prokopová, 2004). Ale vývoj učitele je spojen i s dalšími změnami. K těmto změnám patří například **nové zkušenosti, dovednosti, poznatky** a jejich osvojení na jedné straně, na druhé straně to může být větší únava, pesimismus nebo vyhoření (Juklová, 2013). Lukas (2007) k pojmu „vývoj učitele“ dodává, že jej lze chápat jako neutrální termín, ve kterém mohou být obsaženy **změny jak pozitivní, tak negativní**, a těmito změnami učitel v průběhu vývoje prochází. Souhrnně by se tedy dalo říci, že proces vývoje učitele je sledem změn, ať už malých nebo zásadních (Juklová, 2013).

Adekvátní vývoj učitelů je jedna z důležitých oblastí, podle které lze posuzovat efektivitu školy, protože učitelé mají velký vliv na vztahy školy s okolím a hlavně na úspěšnost a prožitky žáků ve škole (West, Hopkins, cit. dle Lukas, 2007).

Profesním vývojem učitele a jeho zkoumáním se zabývá více autorů. Tito autoři používají různá dělení pro vývoj učitele. Lukas (2007) rozlišuje tato dělení na dvě: **užší** a **širší** pojetí dělení vývoje učitele. **Užší pojetí**, která se nachází spíše v pedagogických pracích, bývají zaměřena na profesní vývoj učitele a zkoumají vývoj schopností, znalostí a dovedností učitele. Naopak **širší pojetí** vývoje učitele jsou modely profesních a životních cyklů učitele, které dávají učitelův vývoj do souvislosti s vlivy, které nemají přímou souvislost se školním prostředím (například politická situace, osobnost učitele

apod.). Lukas (2007) dále dodává, že při jakkoli pojatém vývoji učitelů, se musí klást důraz na změnu, kterou učitel při svém vývoji prochází, a okolnosti, které k této změně přispějí (konkrétní zkušenosti a prožitky spojené s výukou).

Lukas (2007) ve své přehledové studii rozděluje širší psychologická pojetí vývoje učitele na:

1. Pojetí založená na **fázích psychického vývoje**, kde se nahlíží na vývoj učitele z pozice vývojových stádií jedince dle vývojové a sociální psychologie (autoři zde vychází například z teorie kognitivního vývoje J. Piageta nebo Kohlbergovy teorie morálního vývoje).
2. Pojetí založená na **sledování interpersonálních vztahů a vývoje** zkoumají vývoj jedince na modelu psychosociálních kompetencí, které se vyvíjejí během jeho života. Tato pojetí popisují chování učitele a jeho interakční styly během jeho kariéry (například dominantnost a vstřícnost učitele).
3. Pojetí **hraničící s pedagogicky orientovanými přístupy** se věnují profesní identitě učitele a jejímu vývoji v průběhu kariéry učitele. Tato identita zahrnuje především vnímání sebe sama jako učitele.

Dále se Lukas (2007) věnuje i užším pedagogickým pojetím jakožto vývoji znalostí, dovedností a vývojovým fázím učitele, které také dále dělí:

1. Pojetí zaměřená na **vývoj dovedností a kompetentností** vychází z názorů, že prohlubování znalostí a dovedností je důležitou součástí každé profese (Boyle, cit. dle Lukas, 2007). V profesi učitele jsou to dovednosti didaktické, tedy profesionální kompetence učitele. K tomuto pojetí lze zařadit model vývoje učitele dle kompetentností, který sestavili Dreyfus a Dreyfus (cit. dle Lukas, 2007):
 - **začínající učitel** (řídí se převážně danými pravidly, má malý cit pro konkrétní situace);
 - **pokročilý začátečník**;
 - **schopný a kvalifikovaný učitel**;
 - **učitel profesionál** (zdatný a schopný);
 - **učitel expert** (vysoký stupeň intuice, jasná představa o vlastních i žakovských možnostech).

2. Pojetí založená na **fázích profesního vývoje**. Tato pojetí z většiny vychází z modelu vývoje učitele, který sestavila F. Fullerová a podle kterého by mě učitel dojít od soustředění se na sebe sama ke zaměření se na žáky (cit. dle Lukas, 2007):

- **fáze přípravy k učitelství** (studenti učitelství);
- **fáze začínajícího učitele**;
- **fáze většího soustředění se na konkrétní situace a úkoly spojené s vyučováním**;
- **závěrečná fáze**, kdy se učitel již plně soustřeďuje na samotné žáky a dokáže brát ohledy na jejich potřeby.

Obdobně pojímá vývoj učitele Long (cit. dle Lukas, 2007), který tento vývoj rozdělil do pěti fází:

- **počátek kariéry** učitele (snaha o pochopení rozdílu mezi představami a realitou procesu výuky, nadšení a objevování nového);
- **stabilizační fáze** (zpevňování návyků učitele, zvládnutí rutinních záležitostí, vytváření vlastního stylu výuky, stávání se učitelem a vytváření si profesní identity);
- **fáze experimentování a modifikování výuky** (zkoušení nových postupů, využívání odlišných učebních materiálů, změna učebního stylu, hledání nových myšlenek a kladení vyšších cílů);
- **fáze přehodnocení dosavadních snah**, rezignace na aktivní a inovativní přístup k vyučování (přesné vymezení povinností učitele, rutinní postupy);
- **fáze vyrovnanosti a zklidnění** (větší odstup od žáků i kolegů, odchod z profese učitele).

Z těchto dělení vyplývá odborná terminologie pro fáze profesního vývoje a tato obecně rozlišuje tři základní pojmy (Průcha, 2009):

- **student učitelství** (student teacher);
- **začínající učitel** (beginning teacher, novice teacher);
- **zkušený učitel, učitel – expert** (experienced teacher, expert teacher).

Dále z této obecné terminologie vychází například Průcha (2002) a rozděluje profesní vývoj učitelů do pěti základních etap:

- **volba učitelé profese** (motivace ke studiu učitelství);
- **profesní start** (učitel – začátečník);
- **profesní adaptace** (první roky ve výkonu povolání);
- **profesní stabilizace** (zkušený učitel, učitel - expert);
- **profesní vyhasínání** (vyhoření).

Z uvedených příkladů dělení profesní dráhy učitele nepřímo vyplývá, že učitelé jsou v průběhu své praxe **ovlivňováni různými faktory**: nejvíce ovlivňuje učitele **třída**, ale dále jsou to například **škola**, širší **komunita školy**, ale i učitelova vlastní **rodina**, **stát** a různé **sociální skupiny**. Dále v neposlední řadě mezi faktory ovlivňující vývoj učitele patří interakce mezi učitelem a jeho **okolím**. Díky těmto faktorům dochází u učitele ke změnám (například vývoj osobnosti, emocionální a kognitivní vývoj) a dále také k posunu v profesním vývoji (Lukas, 2008). Někteří autoři tyto faktory spojují do tří skupin, které vyjmenovává Lukas (2008): **společnost** (sociální – interakce učitele se společností), **škola** (pedagogická – profesní vývoj učitele), **osobní život učitele** (psychologická – vývoj učitele jako jedince).

V následujících podkapitolách budou rozepsány jednotlivé fáze profesního vývoje učitele dle Průchy (2008), protože je toto dělení v české literatuře nejrozšířenější.

2.4.1 Volba učitelé profese

Průcha (2008) vychází ze všeobecné hypotézy, že kvalita vzdělávání na školách je podmiňována tím, jací lidé se ucházejí o studium učitelé oborů. Dále autor zmiňuje, že počet zájemců o vzdělání založeném na učitelé profesi je vysoký.

Při volbě této profese je důležitá **motivace** k budoucí práci učitele. Dle výzkumů Havlíka (1995, cit. dle Průcha, 2008) mají větší motivaci ke studiu dívky a uchazeči pocházející z menších lokalit.

K motivaci také patří **představy** o tom, jaké funkce bude člověk mít jako učitel. Z výzkumů Kotáska a Růžičky (1996, cit. dle Průcha, 2008) vyplývá, že motivací ke studiu učitelství je i to, že mezi hlavní učitelovy funkce patří:

- předávání vědomostí;
- pomáhání žákům rozumět sobě samým;
- pomáhání žákům rozvíjet své dovednosti.

Podrobněji bylo o této fázi pojednáno výše.

2.4.2 Profesní start a profesní adaptace

Tato etapa je také některými autory nazývána „**začínající učitel**“ a je fází vstupu absolventa učitelství do výkonu povolání. Začínající učitelé se v této fázi potýkají s různými problémy a získávají nové zkušenosti. Nejen díky tomu je tato fáze v profesní dráze učitele velice důležitá, protože je rozhodujícím obdobím pro vytvoření profesních dovedností a adaptaci na úkoly a podmínky pro výkon svého povolání (Průcha, 2002).

Učitelé v této fázi postupně přejímají odpovědnost za svůj vývoj, ucelují si znalosti a dovednosti při vedení třídy. Povaha učitele bývá často v této fázi idealistická a přehnaně sebevědomá. U začínajících učitelů také převládá domněnka, že je schopen naučit látku a výchovně zvládnout každé dítě, což se může ukázat jako problematické pro výkon jeho povolání (Lukas, 2008).

Absolventům učitelských oborů by měl v profesním startu být nápomocen tzv. **uvádějící učitel**, který by měl začínajícímu učiteli pomáhat po dobu prvního roku. Roli tohoto uvádějícího učitele zastává vždy zkušenější kolega a jeho úkolem je mladému učiteli pomoci, radit, uvést do praxe a zvyklostí školy (Podlahová, 2012).

Podrobněji se začínajícímu učiteli bude věnovat samostatná kapitola.

2.4.3 Zkušený učitel

Etapa, která se nazývá zkušený učitel (učitel – expert), probíhá přibližně po pěti a více letech učitelské praxe, ale tato doba je velice individuální (Průcha, 2002). Je to **období stabilizace**, kdy učitel již nepotřebuje odbornou pomoc při uvádění do praxe (Průcha, 2008). V této fázi učitelé nejspíše ovlivňují charakter vzdělávacích procesů ve školním prostředí tím, že působí jak na žáky, tak i jako vzor pro začínající učitele (Průcha, 2002).

Charakteristickými rysy zkušeného učitele jsou nejčastěji **vzrůst sebevědomí** a **schopnost respektovat žáky**. Ti pak takového učitele vnímají jako vstřícného, chápajícího, schopného akceptovat jejich potřeby (Wubbels, Levy, cit. dle Lukas, 2008). Berliner (1987) k tomuto období učitelské profese dodává, že je to obdobím, kdy učitel podává vysoce kvalifikované výkony. Jeho přednostmi v tomto období jsou didaktické znalosti a dovednosti řízení, vedení třídy.

Toto období se váže k termínu profesní kompetence učitele, tedy učitelské způsobilosti, která má být založena dle Průchy (2008) na:

- dosažení odborné připravenosti;
- úspěšném absolvování nástupní praxe (minimálně roční praxe ve škole);

- osobnostních předpokladech pro výkon učitelské profese.

2.4.4 Vyhasínající učitel

Tento termín označuje **závěrečnou fázi** profesní dráhy učitelů. V tomto období jsou charakteristické **změny hodnot** učitele, například zvýšená orientace na zájem o výtěžek (vztah k výši budoucího důchodu), zájem o pracovní podmínky (větší důraz na hodnotu zdraví a životní pohody), zájem o dobrý pracovní kolektiv a interpersonální vztahy (Průcha, 2008).

Učitelé jsou v této fázi svého profesního vývoje sice nejzkušenější, ale nastávají u nich také některé negativní vlivy. K těmto vlivům patří například konzervativní postoje, rezignace, zdravotní potíže (Průcha, 2008) a často se uvádí, že je tato fáze spojena s tzv. syndromem vyhasínání. Při tomto stavu učitel ztrácí zájem o svou práci a provádí ji rutinně a bez nadšení. V učitelské profesi se projevuje zejména únavou z vyučování, obavami styku s rodiči, nezájmem o další sebevzdělávání atd. (Průcha, 2002).

2.5 Sociální status současného učitele

V současné škole je zapotřebí, aby učitel byl flexibilní a dokázal reflektovat změny ve společnosti, kultuře, vědách, ekonomice i politice. Dále by měl v praxi používat integrovaně vše, co se naučil a co ví, a to i v situacích, které nezná (Podlahová, 2004).

Profese učitele prochází v posledních letech mnoha změnami, které jsou spojeny se **zvýšenými nároky** společnosti jak na vzdělávání, tak na učitele (Spilková, In Krykorková, Váňová a kol., 2010). Jedním z důvodů těchto nároků je fakt, že kvalita vzdělanosti populace je považována za hlavní faktor ekonomického růstu související se stabilitou demokratického systému, kulturní úrovní lidí, zdravím populace, odolností proti negativním společenským jevům atd. (Helus, cit. dle Spilková, In Krykorková, Váňová a kol., 2010).

K sociálnímu a kulturnímu postavení učitele patří nepochybně to, jak je učitel chápán společností a jak jej společnost přijímá. Od počátků tohoto povolání byl učitel vždy chápán veřejností jako nositel vzdělanosti a kultury. Dnes se však navíc od učitele očekává, že bude aktivním zprostředkovatelem spojení rodiny se společností. Další očekávání od povolání učitele je spojené s tím, že se podílí na výchově celé generace a přispívá k jejímu formování. Do pozadí dnes naopak ustupuje, díky nárůstu

informačních technologií, poslání učitele jako zdroje podstatných informací o světě a společnosti, avšak z veřejného povědomí to poslání učitele ještě úplně nevyvymizelo (Solfronk, 2000).

V posledních letech se mění podmínky vzdělávání na školách, které se projevují zejména změnou role učitele a žáka a také změnou jejich vztahů ve výchovně-vzdělávacím procesu. To znamená, že je posilována samostatnost a odpovědnost žáka. Žák by měl být učitelem veden k sebevzdělávání. Z učitelova postavení v roli mentora se stává role facilitátora, který podporuje žákovo sebevzdělání, vysvětluje učivo, učí pracovat s informacemi a tyto informace dále propojovat, doplňovat a používat. I tyto dovednosti jsou spojeny se současným sociálním statutem učitelem, protože jsou to role, které z něj vyplývají (Dytrtová, Krhutová, 2009).

3 ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL NA CESTĚ K BUDOVÁNÍ AUTORITY

3.1 Začínající učitel

Vstup mladého člověka do výkonu povolání, pro které se studiem připravoval, se všeobecně označuje pojmem „**profesní start**“. Tento profesní start se vyskytuje ve všech profesích a je velmi významnou etapou v profesní dráze jedince (Průcha, 2009). A tento počátek praxe je spojen s nesnázemi, které jsou úměrné náročnosti povolání (Šimoník, 1994). Proto se profesní start pojí s řadou úskalí, které popisuje Alan (1989, cit. dle Průcha, 2009) jako tři druhy rozporů charakteristických pro etapu profesního startu:

- rozpor mezi **znalostmi a zkušenostmi** pracovníka;
- rozpor mezi **osobními aspiracemi pracovníka a zájmy organizace**;
- rozpor mezi **aktuálním postavením pracovníka a hodnocením perspektivy**, která se před ním otevírá.

Výše zmíněný profesní start se nevyhýbá ani profesi učitele. Toto období, kdy učitel vstupuje do výkonu povolání, je označováno termínem „**začínající učitel**“ (beginning teacher). A tato etapa vstupu absolventa učitelství do profese je považována za velice důležitou (Průcha, 2009).

Profesní start učitele se ale v mnohém liší od profesních startů jiných povolání. Ve většině povolání je začínající pracovník postupně zaučován do výkonu své profese a pracovní odpovědnost přebírá postupně. U profese učitele je tomu jinak. Učitel od prvního dne svého nástupu na školu přebírá všechny povinnosti učitele a plnou odpovědnost za svou práci, kterou vykonává **sám** (Průcha, 2009). Učitel tedy musí od začátku zvládat všechny stránky své práce. Nelze, aby začal určitými úkony (například kontrola domácích úkolů), a po jejich naučení by mohl pokračovat k dalším (například výklad nového učiva, opakování atd.). Učitel musí od prvního dne výkonu svého povolání plnit všechny tyto úkoly, které vyplývají z jeho práce (Podlahová, 2004). Proto je činnost začínajícího učitele provázena řadou chyb a nedostatků, které musí nastupující absolvent překonat (Šimoník, 1994). Dále je tento profesní start učitele spojen i s pohledem okolí, tedy hlavně vedení školy a kolegů, kteří k „nováčkům“ bývají často kritičtí a obviňují hlavně fakulty za příliš akademické a teoretické pojetí studia s malým rozsahem praxí (Vašutová, 2004).

V každé profesi se člověk, který ukončí své vzdělání, stává absolventem. V oboru učitelství se absolventi pedagogických fakult nastupující do zaměstnání nazývají termínem začínající učitelé (Podlahová, 2004). Obecně by se dalo říci, že *„začínající učitel je ten, kdo má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost, je na začátku své profesní dráhy. Časové rozmezí začátečnictví nelze přesně vymezit, neboť závisí na typu školy, aprobaci, výši úvazku, individuálních zkušenostech; obvykle se stanovuje na období prvních 5 let profesní praxe“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 306).

Pojem začínající učitel označuje tedy pedagogy, kteří jsou na začátku svého pedagogického působení. Učitel získává vhléd do celkového chodu školy, upřesňuje si rozsah a obsah ve své profesi, osvojuje si základní didaktické dovednosti (Šimoník, 1994). Tyto počátky, kdy si učitel klade základy pedagogických zkušeností, mohou vyústit v počátky tvůrčího rozvoje učitele, ale naopak i ke stereotypu a rutině povolání učitele. Z toho vyplývá, že toto období je nejintenzivnějším procesem identifikace s životním povoláním a první rok ve škole je ve znamení konfrontace představ a ideálů s realitou a skutečností, střetu přípravy na povolání a skutečným výkonem pedagogické profese – teorie a praxe (Šimoník, 1994).

3.2 Adaptace začínajícího učitele

Šimoník (1994) dále popisuje vstup učitele do svého prvního povolání jako **uvádění mladého učitele do praxe**. Tento proces je přímo spjat se zorientováním se na novém pracovišti. K tomuto zmíněnému zorientování patří seznámení se se stávajícími kolegy, žáky, svými povinnostmi, s uspořádáním a vybavením školy. V této fázi potřebuje mladý učitel povzbudit, poradit, někdy i poučit a neobejde se bez pomoci spolupracovníků. Učitel by měl být tedy do své práce uveden. Šimoník (1994) požaduje za nezbytné minimálně důstojné přivítání, představení a seznámení se s kolegy i žáky a poskytnutí potřebných informací pro základní orientaci ve škole. Začínající učitelé oceňují tuto zmiňovanou pomoc kolegů, ale tato pomoc by neměla být ze strany zkušenějších učitelů direktivní. Na druhé straně tato pomoc mladému učiteli není daná povinností jeho kolegů a tak v některých případech se musí začínající učitel spoléhat jen na sebe (Šimoník, 1994).

Tím, že se začínající učitel musí adaptovat sám, se může dostávat do stresových situací a je vystaven tzv. **nástupnímu šoku**, kdy se mladému učiteli může zdát vše jinak, než si původně představoval a na pedagogickou činnost se necítí připraven

(Šimoník, 1994). Tento šok má několik příčin. Tyto příčiny jsou spjaté se čtyřmi faktory, které popisuje Průcha (2009): s **osobností učitelů** (psychická vybavenost pro práci učitele), s **profesní kompetencí** učitelů (vědomosti a dovednosti potřebné k běžným činnostem učitelů), se **situacemi ve školách** (vybavenost školy, vedení školy apod.). K těmto příčinám se pak přidávají další faktory (například negativní postoj žáků, nízký nástupní plat, vyučování nadúvazku apod.). Tento stav má individuální průběh, ale když učitel tento šok nepřekoná a neadaptuje se ve svém povolání, tak tento stav může vyústit ve zkratové jednání nebo až v odchod z učitelské profese, což vyplývá z výzkumů Šimoníka (1994).

Začínající učitelé se potýkají s různými nedostatky a **problémy**, které musí řešit. S těmito problémy se sice potýkají i zkušenější pedagogové, ale tito začínající učitelé musí problémy řešit mnohdy poprvé a vynakládat na to větší úsilí (Šimoník, 1994). Mezi nejzmiňovanější problémy začínajících učitelů tedy patří například: vykonávání svých povinností v plné šíři od prvního dne, potřeba systematické rady a pomoci od zkušenějších učitelů, pověřování i činnostmi, na něž nebyl učitel ve studiu připravován, problémy s ubytováním a dojížděním apod. (Průcha, Walterová, Mareš, 2008). Na druhé straně existují i začínající učitelé, kteří od počátku své praxe učí na velmi dobré úrovni a mají předpoklady, smysl a mimořádný cit pro učitelství. Proto je překonání počátečních nesnází velmi individuální a práce začínajícího učitele závisí podle výzkumů na přípravě během studia, všeobecné rozumové kultuře, pracovních podmínkách i na charakterových vlastnostech a stupni inteligence (Šimoník, 1994).

Důležitou změnou u začínajícího učitele je změna rolí: z žáka, posluchače po léta vedeného a kontrolovaného se stává učitel, který má sám vést, rozvíjet a hodnotit žáky. Ačkoli mladý učitel má některými názory blíže svým žákům než starším kolegům, musí sám tyto názory korigovat, protože pohled společnosti na postavení učitele si to vyžaduje. Na druhé straně je ale od mladého učitele očekáván jakýsi netradiční a moderní přístup, nové prvky a „oživení“. Bohužel ne každý mladý učitel toto očekávání splní. Nároky na učitele jsou vysoké i v oblasti mezilidských vztahů (kontakty se žáky, rodiči, kolegy apod.), protože se od něj očekává jednání na vysoké morální a odborné úrovni (Šimoník, 1994).

Začínající učitel se tedy potýká s mnoha profesionálními potížemi, chybami a omyly, které ale nelze ani podceňovat a ani zveličovat. Překonání těchto chyb má v kontextu profesního vývoje pozitivní výsledek (Šimoník, 1994). Dále budou charakterizovány některé **typické potíže začínajících učitelů**:

Začínající učitel, který přichází na své první učitelské místo, je pro svůj vstup vybaven určitým množstvím nezbytných znalostí a dovedností a **malou dávkou pedagogické zkušenosti**.

Typickým problémem jsou už **obavy** začínajícího učitele, zda zvládne každodenní náročnou práci učitele a také pedagogicky působit na své žáky. Tyto obavy většinou vyplývají ze začátečnické nezralosti učitelů a postupně jsou odbourávány během prvních tří let učitelské praxe. Naopak někteří čerství absolventi jsou přesvědčeni, že jsou již „hotovými“ učiteli, kteří bez problémů svoji práci zvládnou, ale ve skutečnosti tyto určité problémy vznikají (Vašutová, 2004).

Dalším typickým problémem začínajících učitelů je **navázání kontaktu se žáky**. Tímto kontaktem nejsou míněny komunikativní dovednosti učitele, ale spíše první dojem, získání důvěry a přízně žáků (Vašutová, 2004).

Za třetí problém by se dalo považovat **obsahové a časové pojetí hodiny**. Začínající učitelé se snaží stihnout plán hodiny a vyložit co nejvíce učiva, což se nakonec dostává do nesouladu s uplatněním náročných aktivizujících metod a současné zajištění kázně žáků (Vašutová, 2004).

Nestandardní situace ve vyučování je jeden z dalších problémů. K těmto situacím patří například žakovské žerty, nefungující didaktická technika, kázeňské problémy apod. V takových situacích musí učitel zachovat rozvahu a zachovat se sebejistě. Začínající učitel je sice připraven teoreticky, ale každý příklad je v praxi originálním a vyžaduje určitou zkušenost (Vašutová, 2004).

Hodnocení žáků je také jedna z těžších situací pro začínajícího učitele. Učitel se musí zkušeností naučit diferencovat mezi žáky, korigovat své požadavky a správně klást otázky. Začínající učitelé mívají zpravidla buď „vysokou laťku“ nebo naopak mají strach, aby své žáky nepřetěžovali (Vašutová, 2004).

Jedna z dalších typických obtíží je **získání si respektu** jak ve třídě, tak v učitelském sboru. Tento respekt souvisí s přirozenou autoritou učitele, kterou si musí vybudovat (Vašutová, 2004).

Na závěr této podkapitoly o začínajícím učiteli by bylo vhodné vymezit přístupy, jak se může začínající učitel stavět ke svým začátkům, které popisuje Podlahová (2004). První tři jsou postupy, které bývají řazeny mezi horší, zbylé čtyři patří k těm lepším postupům učitele:

- **Aplikace toho, čemu se naučil na vysoké škole** v odborných, pedagogických a psychologických disciplínách, čímž částečně ignoruje skutečnost, třídu a žáky.
- **Mechanické napodobování jiných učitelů**, které zná nebo o nich četl, slyšel.
- **Vycházení ze své zkušenosti**. To znamená, že napodobuje to, co zažil jako žák a co se mu v té době líbilo.
- **Naváže na své žákovské zkušenosti a přidá k nim své kompetence** získané na vysoké škole.
- **Postavení teoretických pedagogických vědomostí do porovnání se skutečností**, přičemž použije metodu kritického myšlení.
- **Tvořivý postup v duchu osnov**. Učitel se ale nestává jen vězněm učiva, plánů, osnov a dokumentů, vytváří podmínky pro žáky, aby se mohli a chtěli učit.

3.3 Začínající učitel a autorita

Každý učitel na počátku své profesní dráhy se snaží autoritu získat ať už vědomě nebo nevědomě. Dá se říci, že získání autority u žáků je jeho cílem, protože autorita pedagoga je provázána s dosahováním výchovných cílů a tím se stává nutností pro výkon povolání učitele (Foray, 2007).

Jak už bylo výše uvedeno, autorita je v učitelské praxi velice důležitá a je předpokladem učitelovy úspěšnosti. Začínající učitel, stejně jako zkušený učitelé, musí čelit nekázní žáků, která je jevem spontánním a nečekaným (Podlahová, 2004).

Dle výzkumů Kalouse (cit. dle Šimoník, 1994) činí začínajícím učitelům potíže mimo jiné i zvládnutí žáků po kázeňské stránce a získávání autority. Tito učitelé se musí postupně naučit budovat svoji autoritu a kázeň žáků zvládnout, protože kázeň žáků a autorita učitele spolu velice úzce souvisí a jedna z druhé vychází. K otázce souvislosti kázně a autority jakožto dovednosti učitele se vyjadřuje i Kyriacou (2012), který zdůrazňuje obecnou dovednost učitele efektivně vyučovat, která souvisí s vytvářením a zajištěním nezbytného pořádku ve vyučování více než samotný přístup učitele k nežádoucímu chování.

Autorita učitele je pedagogickou kompetencí nazývanou **kompetencí udržení kázně** (autority) a je u začínajícího učitele v počátečním stavu. Proto by začínající učitel měl na své autoritě pracovat a budovat ji hned od začátku své praxe, protože takový

učitel, který má autoritu, mívá u žáků respekt a žáci si ho váží nejen díky jeho znalostem. Mluví se zde hlavně o autoritě neformální. Autorita formální je učiteli dána jeho postavením a povoláním pedagoga a na jejím rozvoji se nedá pracovat (Podlahová, 2004).

Učitel, který je neformální, přirozenou autoritou se snaží žákům jasně sdělit cíle výuky a srozumitelně formulovat své požadavky, poskytuje žákům v průběhu výuky zpětnou vazbu (kladnou i zápornou), volí standardní a vyzkoušené postupy, postupuje korektně, přesně definuje, co se mají žáci naučit (Mareš, 2013).

U začínajícího učitele je důležité, aby si učitel uvědomil, že autorita je mu dána proto, aby **řídil učební činnost žáků**, ale ne aby byl nositelem mocenského vztahu. Od učitele se předpokládá jeho odbornost a zkušenost, která má pomoci k vedení činnosti žáků.

V následující kapitole jsou vypsány hlavní zásady, kterých by se začínající učitel měl držet při budování své autority.

3.4 Strategie budování autority

Budování autority jako pedagogické kompetence je klíčem k zavedení dobré kázně ve třídě a k tomu, aby žáci uznali postavení učitele jako oprávněné osoby k řízení jejich činnosti a chování ve výuce. Kdyby žáci ve třídě neuznali postavení, tedy autoritu, pedagoga, nebylo by možné, aby učitel ovládal, řídil a usměrňoval dění ve třídě (Kyriacou, 2012).

Výše už bylo zmíněno, že autorita začínajícího učitele je třeba rozvíjet. Toto takzvané budování autority učitele (postavení učitele) závisí dle autorů Kyriacou (2012) a Podlahové (2004) na čtyřech **základních stránkách učitelovy role**, které by se daly současně považovat za zdroje autority:

- **Vyjadřování učitelova statusu, postavení** (učitel má jednat jako ten, kdo má právo řídit a rozhodovat).
- **Kompetentní vyučování** (učitel má dávat najevo, že předmět ovládá a dovede ho naučit).
- **Výkon manažerského řízení** (učitel má uspořádat vyučovací hodinu tak, aby měla svižný začátek, průběh měl spád a aby žáci byli zapojeni do učební činnosti. Učitel by měl hlavně také stanovit pravidla chování žáků v hodině.).

- **Účinný přístup k nežádoucímu chování žáků** (učitel má čitelně, účinně a spravedlivě řešit nastalé situace v průběhu hodiny).
- **Soulad mezi slovy a činy** (učitel má sloužit jako vzor).

K budování autority učitele také určitě patří **výchovné styly**, které učitel uplatňuje, protože díky těmto stylům využívá pedagog svoji autoritu. Podlahová (2004) a Kalous, Obst (2002) rozlišují šest základních výchovných stylů učitele:

- Autoritativní (autokratický) styl**, při kterém učitel má moc a výhradní právo při určení učebních aktivit, zadává úkoly nebo udílí pokyny a rozkazy, určuje cestu k výsledkům, neoceňuje nebo omezuje žákovskou kritiku. Tento učitel předpokládá, že žáci jsou na něm závislí a nesamostatní a proto musí být bezvýhradně poslušní. Výchova je pro něj prostředek stabilizace jeho moci.
- Patriarchální styl znamená**, že učitel cítí zodpovědnost za své žáky, chce se o ně starat a chránit je. Omezení žáků od učitele vyplývá z toho, že učitel věří v přirozenost předstihu zkušeností a stáří nad nezkušeností mládí a tím přehlíží fakt, že i mladí mohou něco vědět lépe.
- Byrokratický styl** je založen na učitelově reprezentaci i prezentaci pravidel společného života a činností, které prosazuje a nepřipouští jejich demokratické přeformulování. Učitel popírá žákovskou samostatnost a iniciativu. Autorita učitele zde odpovídá autoritě úřední, která vylučuje osobní a lidské kvality.
- Demokratický styl** vystihuje učitele tak, že se sice nevzdává své výchovné kompetence a odpovědnosti, ale nevyžaduje od žáků podřízenost a závislost na jeho osobě. Tento učitel preferuje samostatnost, úsudek a dobrovolnou spolupráci žáků, nezdůrazňuje svoji převahu a vítá diskusi i kritiku. Takový pedagog se vidí v roli poradce a schopného vést ostatní k samostatnosti. Pravidla výuky tvoří společně s žáky a podle potřeby obnovuje.
- Liberální (Laissez-faire) styl** není výchovný styl v pravém slova smyslu, protože učitel zasahuje jen tehdy, je-li to nezbytné, jinak nechává věci plynout. To vede ke lhostejnosti a bezvládní, umrtvení iniciativy z obou stran.
- Antiautoritativní styl:** zde učitel nechce být vychovatelem, protože výchovné zásady chápe jako násilí a myslí si, že žákova rozvoje

individuality bude dosaženo pomocí volnosti a samočinnosti. Když dojde ke krizovým momentům a učitel se musí přiklonit k autoritativnímu zásahu, tak působí zmateně, protože vychází z okamžité situace a ne z celkového výchovného pojetí.

První čtyři výchovné styly vedou k budování autority ať už s větší či menší vahou demokracie. Naopak posledních dvou by se měl začínající učitel při budování své autority vyvarovat, protože ve svých důsledcích vedou ke ztrátě autority učitele. Proto Podlahová (2004) doporučuje, aby si začínající učitel nejprve uvědomil sám pro sebe formuloval to, co upřednostňuje a následně si z jednotlivých stylů vybral vhodné prvky a přístupy, ze kterých si vytvoří styl vlastní.

Autoritou, jejím budováním s tím souvisejícím udržením kázně se zabýval už Komenský, který sepsal několik pravidel, která by měla vést k posílení autority a udržet kázeň žáků (Komenský, cit. dle Podlahová, 2004). I když se mnoho od doby Komenského změnilo, v jeho radách by si i dnešní učitel mohl několik pravidel najít, která by mohl aplikovat:

- Mít takovou **autoritu**, která žákovi vůbec zabrání pomyslet na porušení kázně.
- **Sledovat žáka** a jeho činnost neustále očima, ten si musí být vědom, že je pozorován.
- Být žákovi takovým **vzorem**, aby ho mohl následovat.
- **Podporovat** zdravé soutěžení mezi žáky.
- Zkoušet, vyvolávat **neočekávaně**.
- **Opravit chybu** bezprostředně po jejím výskytu.
- Při nekázni žáka **okřiknout**, dát ho za výstražný příklad.

Další pohled na budování autority můžeme najít u Čápa (In Čáp, Mareš, 2001), který autoritu pojímá jako způsob (styl) výchovy. Do tohoto procesu autor započítává zejména **vztahy a způsob komunikace** mezi dospělým a dětmi (učitelem a žáky), **míru požadavků** na dítě (žáka), způsob, kterým jsou tyto požadavky kladeny a kontrolovány a také **volbu výchovných prostředků** a reakce na ně. Ze způsobu výchovy vymezuje Čáp (2001) modely způsobu výchovy, které bychom mohli považovat i za strategie budování autority. Autor vychází z výzkumu německého psychologa K. Lewina (1993, In Čáp, Mareš, 2001) a rozlišuje následující **modely výchovy**, které jsou obecně považovány, za základní:

- a) **Autokratické (autoritativní, dominantní) vedení**, kdy vychovatel zakládá své působení na rozkazech, hrozbách, trestech a málokdy dojde k respektování přání a potřeb žáků, kteří jsou sice ovlivňováni zkušenostmi, úsudky a rozhodnutími učitele, ale nejsou vedeni k samostatnosti a vlastní iniciativě.
- b) **Slabé (liberální) vedení** popisuje vychovatele, který žáky řídí málo nebo vůbec. Žákům nejsou většinou kladeny požadavky přímo, a pokud ano, učitel je nekontroluje a nepožaduje jejich důsledné plnění.
- c) **Sociálně integrační (sociálně integrativní, demokratické) vedení** znamená, že vychovatel dává žákům přehled o cílech a celkové činnosti skupiny. Takový učitel méně přikazuje a podporuje vlastní iniciativu a samostatnost žáků. Dále na žáky působí spíše příkladem než tresty a zákazy; dává možnost k diskuzi ve třídě a tím se ohlíží na potřeby žáků. Čáp tento styl považuje za nejobtížnější pro učitele, ale z hlediska budování autority jej vyzdvihuje. Tento styl, dle autora, má lepší účinky jak ve výsledcích práce ve třídě, tak i ve vztazích ve třídě (učitel – žák, žák – žák).

Výše zmíněný model je ale dle mnoha autorů příliš zjednodušený. Proto Čáp (2001) tyto styly výchovného působení u učitele rozšiřuje a blíže popisuje vztahy učitel – žák:

a) Autokratický styl (záporný emoční vztah a silné řízení)

Učitel, který učí tímto stylem, hodně rozkazuje, zakazuje a dále vyčítá, vyhrožuje a často trestá. Jeho vyučovací hodiny jsou takové, že učitel mnoho mluví a nepustí žáky často ke slovu.

Takový učitel se většinou zajímá jen o výkony a kázeň žáků, ale ne o jejich další možnosti a podmínky. Proto nepřihlíží (nebo jen málo) k přáním a potřebám žáků a omezuje samostatnost a iniciativu žáků.

b) Liberální styl s nezájmem o dítě (záporný emoční vztah a slabé řízení)

Tento učitel má nízké požadavky na výkon žáků a jejich kázeň. Jeho chování působí dojmem lhостejnosti k dění kolem i k žákům. V některých případech se učitel dokonce chová nejistě a stěžuje si před žáky na své problémy.

c) Rozporný autokraticko-liberální styl (záporný emoční vztah s rozporným řízením)

V tomto stylu učitel střídá předchozí jmenované styly.

d) Laskavý liberální styl (kladný emoční vztah a slabé řízení)

Takový učitel sympatizuje s žáky a projevuje jim porozumění pro jejich potřeby. Na druhou stranu omlouvá i jejich nedostatky a klade na ně nízké nároky.

e) Integrační styl (kladný emoční vztah a střední až zesílené řízení)

Učitel se chová klidně, bez výbuchů emocí a agrese a snaží se porozumět žákům. Je ochoten s žáky komunikovat i o věcech, které se netýkají výuky. Projevuje k žákům důvěru a klade na ně přiměřené požadavky a kontroluje jejich plnění laskavou formou.

Takový učitel podporuje svým přístupem samostatnost a iniciativu žáků a působí na ně příkladem svého chování.

Přímo popisem strategií budování autority se mnoho autorů nezabývá. Dostupný popis tohoto tématu nabízí Juklová (2013), která ze svého výzkumu začínajících učitelů vyvodila následující strategie, které vysvětlila jako užívání vzorců chování u začínajícího učitele v procesu utváření vztahu k žákům. Autorka odlišila čtyři základní **strategie** (Juklová, 2013):

a) Nadšená autorita

Začínající učitelé s tímto přístupem ke své profesi jsou přesvědčeni, že když budou na žáky dobře a kvalitně připraveni a zároveň jim nabídnou co nejvíce zajímavých podnětů a příležitostí, vše se podaří (Juklová, 2013).

Tito učitelé budují svoji autoritu s důrazem na vysokou odbornost a svoji zodpovědnou přípravu. Proto věnují velké množství času a energie své přípravě na výuku a při vyučování se snaží, aby předali žákům co nejvíce, a mají na ně také větší požadavky (Juklová, 2013).

S těmito požadavky na žáky souvisí negativa tohoto přístupu. Učitel často narazí na nezájem žáků o vědění v daném oboru a náročnost jeho požadavků a výkonů je pro žáky často nereálná. Z toho pak vyplývá učitelovo zklamání, pocit nedocení a vzdálení se žákům, které souvisí s poklesem angažovanosti učitele i motivace žáků (Juklová, 2013).

b) Odtahitá autorita

Učitel s přístupem „odtažitá autority“ má sklony si udržovat od svých žáků určitou vzdálenost. Tento postoj učitele vyplývá ze snahy vyhnout se zranění a ponížení tím, že bude přísně udržovat kázeň. (Juklová, 2013).

Tato strategie může mít dva zdroje: na jedné straně to může být reakce na zklamání při přístupu „nadšené autority“, na straně druhé vychází z dlouhodobého postoje k lidem, vzniklého z dřívějších zkušeností (Juklová, 2013).

c) Pomstychtivá autorita

Tento přístup učitele může vzniknout z negativ přístupu předchozího. Když učitel nekoriguje své nepřiměřené požadavky na žáky, tak se může stát zklamaným a ukřivděným. Z těchto pocitů pak vychází touha po pomstě. Takový učitel se snaží získat zpět své uznání tím, že ukazuje na nedokonalost a neschopnost žáků něco zvládnout. Z této snahy učitele pak vyplývá tzv. měření sil mezi ním a žáky a učitelův přístup se mění z povahy rádce a průvodce na protivníka, rivala a obávajícího se své chyby (Juklová, 2013).

Takový učitel svým žákům nic nepromíjí a chyba je pro něj důkazem nepozornosti a nepracovitosti žáka (Juklová, 2013).

d) Chápající autorita

Přístup „chápající autorita“ je jednáním učitele, vycházejícím ze snahy porozumět potřebám svých žáků a zároveň porozumění vlastním možnostem. Učitel zařazuje výchovu přirozeně do výuky a dokáže si s žáky vytvořit takový vztah, který poskytuje pocit bezpečí i uplatňuje přiměřené požadavky (Juklová, 2013).

Učitel je ochoten a schopen tolerovat nedokonalost žáků a někdy jim i odpustit menší kázeňské přestupky. Tento přístup učitele k žákům vyjadřuje důvěru v jejich schopnosti se vzdělávat a rozvíjet. Nezdary a neúspěchy žáků nejsou učitelem hodnoceny jako osobní selhání ani jako chyba odpovědnosti žáků (Juklová, 2013).

Tato strategie se u učitelů často rozvíjí na základě jejich zkušeností a praxe a je charakteristická důsledností a přísností na jedné straně a respektem k potřebám žáků na straně druhé (Juklová, 2013).

Jako další autor, který popisuje strategie, jak předcházet nežádoucímu chování žáků, tedy jak budovat svoji autoritu, je Chris Kyriacou (2012). Tento autor zdůrazňuje **předcházení** (prevenci) nežádoucímu chování. K tomuto předcházení patří hlavně pečlivé sledování chování a práce žáků, k němuž patří tyto učitelovy činnosti v hodině:

- sledování všech žáků ve třídě,
- pravidelné procházení celou učebnou,
- užívání očního kontaktu s jednotlivými žáky,
- zaměření svých otázek na jednotlivce,

- využívání proxemiky,
- pomoc žákům s úkoly, prací, motivace k práci,
- změny tempa práce a činností,
- všímání si nevhodného chování žáků a projevů neúcty a dávání najevo, že toto chování není žádoucí,
- přesazování žáků.

Těmito činnostmi, dle autora, učitel dává najevo, že si je ve výuce jistý a předchází tím nežádoucímu chování žáků. Pokud i přes tato preventivní opatření dojde k projevům nekázně žáků, tak by měl učitel zvážit následující **strategie**:

- **Prověření a projednání případu** je učitelovo zjišťování, kde nastal problém a jeho podstaty tím, že si učitel s žákem promluví tak, aby si žák své nevhodné chování uvědomil a v budoucnu omezil.
- **Užití napomenutí, výstrahy** je ústní upozornění učitele, aby žákovi sdělil, že neschvaluje jeho chování; u této strategie je nutné jeho efektivní využití – správné zacílení na daného žáka, jasnost a pevnost napomenutí, vyhnutí se hněvu, zdůraznění toho, co je žádoucí, kritika by měla být zaměřená na chování a ne na žáka, důslednost k požadavkům, nenapomínat celou třídu, ale jednotlivce.
- **Užívání trestů** je činnost, která má být pro žáka nepříjemná a měla by zajistit, aby své chování žák v budoucnu neopakoval. U této strategie je nutno žákovi zdůraznit, proč je mu tento trest udělen. Ve škole mají tresty tři hlavní účely: odplata za nevhodné chování, odstrašení od dalšího nevhodného chování, náprava.

Ve školství se nejčastěji jako tresty užívají písemné úkoly, izolace žáka (o přestávce, „po škole“), ztráta výhod (přesazení, neúčast na školní akci...), vyloučení ze třídy (např. na chodbu), slovní varování (velmi ostrá domluva), informování osob pro žáka významných, symbolický trest (černé puntíky), tělesný trest (nemá se užívat!), dočasné vyloučení ze školy.

Tresty je nutné užívat účelně, střídavě, přiměřeně, v souladu s politikou školy a co nejdříve od přestupku, aby byla zajištěna jejich správná funkce.

Kyriacou (2012) k výše uvedeným strategiím přidává i další:

- **monitorování chování žáků** (systematické sledování a zaznamenávání si chování žáků);
- **smlouvy o výhodách** (dohoda s žákem, že se mu dostane určité odměny za to, že se určitou dobu bude chovat žádoucím způsobem);
- **pomoc rodičů** (učitel si zajistí podporu rodičů);
- **zařízení pro žáky, kteří vyrušují** (časté v zahraničí; vyrušující žák je přesunut mimo třídu na určité vyučovací hodiny);
- **pozitivní vyučování** (odměny za příznivé chování žáků).

3.5 Odborné kompetence při budování autority

Při budování a rozvíjení učitelovy autority jsou kromě učitelovy osobnosti a přístupu k žákům také důležité jeho odborné kompetence, které jsou velice úzce spjaty s již zmíněnými klíčovými kompetencemi učitele a které by měl učitel získat studiem na vysoké škole. K této kompetenci patří na jedné straně poznatky a vědomosti z daného oboru, ale také na druhé straně didaktické poznatky, které by učitel měl umět uplatnit ve své výuce, při spolupráci s žáky a samozřejmě by jich měl využít i pro zmíněné budování autority.

Kyriacou (2012) tyto odborné kompetence pojímá jako pedagogické dovednosti, které učitel rozvíjí nejen během studia na vysoké škole, ale měl by je rozvíjet i během celé své praxe. Tyto pedagogické dovednosti definuje autor jako činnosti učitele podporující žákovo učení a rozlišuje je do tří důležitých a spolu souvisejících prvků: **vědomosti** (učitelovy poznatky z daného oboru), **rozhodování** (například o průběhu hodiny) a **samotná činnost učitele** (Kyriacou, 2012).

Základní pedagogické dovednosti, které přispívají k úspěšnosti vyučování i učitele a také k budování jeho autority jsou dle autora Kyriacou (2012):

- **plánování a příprava** (výběr cílů výuky a cesty k jejich dosažení);
- **realizace vyučovací jednotky** (udržení pozornosti žáků, zapojení žáků do vyučovací činnosti aj.);
- **ovlivnění klimatu třídy** (udržení pořádku ve třídě, řešení projevů nekázně apod.);
- **hodnocení prospěchu žáků;**
- **reflexe vlastní práce a evaluace.**

Tyto výše zmíněné pedagogické dovednosti spolu velice úzce souvisí a navzájem se ovlivňují. Zároveň nepochybně patří k odborným kompetencím učitele, které se

podílí na vytváření jeho autority a vztahu s žáky. Učitel by je měl začít rozvíjet už při studiu na vysoké škole pomocí didaktických předmětů a povinné praxe studenta učitelství, aby je jako začínající učitel mohl doplňovat a dále rozvíjet (Kyriacou, 2012).

II EMPIRICKÁ ČÁST

4 ÚVOD DO EMPIRICKÉHO VÝZKUMU

V předchozích kapitolách byla postupně nastíněna témata jako „učitel“, „autorita“ a „začínající učitel“ v kontextu budování autority v dnešní době. Následující kapitola, která popisuje výzkumnou část této práce, se bude věnovat popisu a výsledkům kvalitativního výzkumu zaměřeného na proces budování autority u začínajících učitelů a s tím spojené strategie budování autority.

Odborná literatura a autoři zabývající se autoritou učitele (například Cangelosi, 1994; Pařízek, 1988; Podlahová, 2002; Průcha, 2002; Šimoník, 1994; Vališová, 1999) upozorňují, že začínající učitel není hotovým učitelem, i když vykonává aktivity s tímto povoláním spojené. Tento učitel se musí vyrovnat s realitou učitelství a s tím spojeným získáváním autority. Toto téma je ale i dnes ne tolik prozkoumané a popsané, jak by mělo být. Každý začínající učitel si hledá určitou cestu k tomu, aby si vytvořil autoritu, která je pro jeho povolání nezbytná. Proto se výzkumná otázka této práce zabývá touto cestou budování autority, tedy strategiemi, kterými si začínající učitelé získávají autoritu.

4.1 Výzkumný problém: Strategie budování autority u začínajících učitelů

Pojem autorita je dnes skloňován v mnoha kontextech. Když se zaměříme přímo na autoritu učitele, tak tomuto tématu se věnuje také nemálo autorů, kteří ji popisují, vysvětlují a zkoumají. Když se ale zaměříme přímo na proces budování autority, se kterým se potýká každý začínající učitel, a kterým si musí každý začínající učitel projít, tak zjistíme, že toto téma už tolik zkoumáno není. I když v dnešní době takových výzkumů pomalu přibývá.

Proto jsem se rozhodla ve výzkumu své diplomové práce zaměřit na strategie budování autority u začínajících učitelů. Myslím si, že v době „krize autorit“ je toto téma více než zajímavé a důležité. Proto jsem se rozhodla v mém výzkumu zaměřit na počátek procesu budování autority u začínajících učitelů.

4.2 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumu, který je součástí této práce, bylo popsat proces budování autority u začínajících učitelů a identifikovat strategie, díky kterým dochází k utváření autority u pedagoga.

Z tohoto cíle pak vyplývá hlavní výzkumná otázka:

- Jakým způsobem si začínající učitelé vytvářejí autoritu u žáků a jaké k tomu užívají strategie?

Výzkumný cíl byl dále konkretizován v následujících dílčích otázkách:

- Co napomáhá učitelům k budování autority u žáků?
- Co znesnadňuje budování autority?
- Z jakého zdroje vychází užitá strategie k budování autority?
- Jaké jsou důsledky užitých strategií k budování autority?

4.3 Metodologie výzkumu

4.3.1 Výzkumná strategie

Pro zkoumání procesu budování autority u začínajících učitelů a realizace výzkumného cíle byla zvolena **zakotvená teorie kvalitativního přístupu**.

Kvalitativní výzkum je dle autorů Strausse a Corbinové (1999) takový výzkum, jehož výsledků není dosaženo pomocí statistických metod nebo jiných způsobů kvantifikace, ale při získávání dat je zdůrazňován nematematický analytický postup, jehož poznatky jsou výsledkem odvozeným z údajů, které jsou získány různými způsoby (například rozhovor, pozorování, studium dokumentů).

Ve vztahu k cílům tohoto výzkumu, má kvalitativní přístup následující pozitiva (Švaříček, 2007, cit. dle Juklová, 2013):

- možnost zkoumání problematiky z pohledu subjektu, což je nutné pro pochopení motivů jeho jednání;
- možnost pozorovat celý proces vedoucí k jevu, ne pouze jeho výsledek;
- možnost pochopit skladbu procesů uvažování způsobující dané jednání subjektu.

Všechna výše zmíněná pozitiva kvalitativního přístupu pomáhají dosáhnout vytyčených cílů v uskutečněném výzkumu.

4.3.2 Design výzkumu

Pro realizaci vytyčených výzkumných cílů bylo užito **zakotvené teorie**, která představuje dané systematické postupy pro vedení kvalitativního výzkumu (Šed'ová, 2007). Dále dle Strausse a Corbinové (1999, s. 14) je tato teorie „... *induktivně odvozená ze zkoumání jevu, který reprezentuje. To znamená, že je odhalena, vytvořena a prozatímně otevřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu*

a analýzou těchto údajů.“ Z toho vyplývá, že zakotvená teorie využívá metodologického postupu k vytvoření výsledné teorie výzkumu (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Tato zmíněná zakotvená teorie se k realizaci výzkumných cílů nabízí, neboť její základní principy napomáhají k jejich realizaci (Švaříček, Šed'ová, 2007):

- Základní cíl výzkumu není popsat jednotlivé jevy, ale generovat novou teorii, která je zakotvena v získaných datech.
- V zakotvené teorii jde především nejprve o identifikaci proměnných a následně najít vztahy mezi těmito proměnnými.
- Zakotvená teorie také hledá podmínky a sociální procesy, které ovlivňují jednání nebo reakce aktérů.
- Cílem zakotvené teorie je i odhalit společný základ jednotlivých skupin jevů, ale také i ukázat odlišnost jedné skupiny jevů od druhé.

4.3.3 Metoda sběru a zpracování dat

Metodou pro sběr dat se stal **hloubkový rozhovor**, který je definován jako *„nестandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu pomocí několika otevřených otázek“* (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 159).

Začínající učitelé byli v průběhu polostrukturovaného rozhovoru dotazováni a vyzýváni, aby vyprávěli o tom, jak se jim daří budovat autoritu u svých žáků, co je ovlivňuje při snaze získat si autoritu, z čeho vychází, co jim pomáhá a naopak co jim tuto práci znesnadňuje (viz Příloha 1). Rozhovor s učiteli byl plánován jako polostrukturovaný, vedený s pokládáním otevřených otázek. V některých případech bylo ale nutné brát v úvahu jedinečnost výpovědí účastníků a mírně se odchýlit od předem daných otázek a dotazovat se dále. S každým ze zúčastněných byl proveden jeden rozhovor o průměrné délce 45 minut.

Všechna data získaná formou rozhovoru byla se souhlasem učitelů zaznamenána na diktafon a následně doslovně přepsána. Sběr dat se časově prolínal s jejich analýzou. Tato průběžně získávaná data byla tedy průběžně a co nejdříve analyzována.

K analýze dat bylo užito metod otevřeného, axiálního a selektivního kódování, které vychází z postupu zakotvené teorie (Strauss, Corbinová, 1999). Takto kódovány byly doslovně přepsané rozhovory několikrát.

V první fázi analýzy bylo užito otevřeného kódování. Části doslovných prepisů, které byly z hlediska výzkumného cíle důležité, byly v těchto prepisech vyznačeny

zvýrazněním či podtržením a byly jim přiděleny kódy. Tyto kódy byly později zařazeny do nadřazených kategorií a subkategorií a pak do vzájemných souvislostí mezi sebou.

V další fázi následovala metoda axiálního kódování, která je technikou v zakotvené teorii a přímo navazuje na metodu otevřeného kódování (Šed'ová, 2007). V tomto postupu bylo cílem vytvořit souvislost a spojení mezi již vytvořenými kategoriemi a subkategoriemi (Strauss, Corbinová, 1999). K tomuto propojení jednotlivých kategorií bylo použito tzv. paradigmatického modelu axiálního kódování. Jednotlivým položkám tohoto modelu byly přiřazeny jednotlivé kategorie vytvořené v otevřeném kódování.

Dále bylo užito metody selektivního kódování, která v zakotvené teorii navazuje na fázi axiálního kódování. V tomto bodě byly zvoleny kategorie, které byly pro výzkumný cíl klíčové a kolem nichž byly organizovány analytické příběhy. V tomto případě se klíčovou kategorií stal proces budování autority u začínajících učitelů.

4.3.4 Etika a kvalita výzkumu

V průběhu realizace výzkumu bylo nutné dodržet etické zásady výzkumu pomocí jednotlivých principů. Za účelem principu zachování důvěrnosti byla v závěrečné zprávě změněna jména účastníků výzkumu. Dále tato zpráva neobsahuje žádné další identifikační údaje o účastnících výzkumu, které by napomohly jejich identifikaci. Všichni účastníci výzkumu byli o tomto zachování důvěrnosti informováni.

Dále byly účastníkům výzkumu předány přesné informace o tom, jak bude s jejich poskytnutými daty naloženo. Všichni účastníci výzkumu dále souhlasili s pořízením audionahrávky rozhovoru a ochotně spolupracovali.

Co se týče zajištění kvality výzkumu, tak byla tato kvalita zajištěna pomocí několika technik. K dosažení důvěryhodnosti získaných dat bylo užito techniky členského ověřování, kdy bylo zjišťováno, zda respondenti nahlíží na situace a jejich smysl podobně jako výzkumník. Dále byla užita metoda reflexe kolegů, kdy výzkumnice požádala o zpětnou vazbu vedoucí práce a průběžně jí prezentovala výsledky výzkumu. Vedoucí práce se pak vyjádřila, jak rozumí získaným datům z rozhovorů ona a jak by je kódovala ona. Další technikou k zajištění důvěryhodnosti byl výběr účastníků výzkumu, kdy tito účastníci byly vybírání podle toho, aby měli zkušenosti se zkoumaným jevem (viz kapitola Zkoumaný vzorek).

Pro zajištění přenositelnosti získaných dat bude využito techniky reflexe subjektivity, kdy bude reflektován vhled a přínos výzkumu pro výzkumníka i pro jeho

účastníky, ale také budou vysvětleny limity realizovaného výzkumu. Dále se pokusím spojit zjištěné závěry výzkumu s dostupnými poznatky z odborné literatury a tím získané poznatky dodatečně validizovat.

K zajištění spolehlivosti výzkumu bylo také užito několik technik. Za prvé, pomocí techniky konzistence otázek, bylo zjišťováno, zda respondenti jednotlivým otázkám a situacím rozumí stejně jako výzkumník a naopak. Dále při prepisech nahrávek rozhovoru byl kladen důraz na to, aby tyto prepisy byly co nejpřesnější a tím posloužily k lepší analýze. Poslední technikou, která byla užita pro zajištění spolehlivosti, byla konzistence při kódování. V tomto směru bylo užito tzv. opětovné kódování, kdy po skončení kódování jsem se znovu vrátila k okódovanému textu a kodovala jej znovu, což zajistilo větší vzhled do získaných dat.

4.4 Zkoumaný vzorek

Pro výzkum daného problému bylo užito metody teoretického výběru, tedy metody, která je pro kvalitativní výzkum typická. Cílem nebylo reprezentovat populaci, ale určitý problém (Šedřová, 2007), proto se výběr případů orientoval na výzkumný problém a výzkumné otázky.

Pro tento konkrétní případ, tedy při zkoumání strategií budování autority u začínajících učitelů, byla cílová skupina určena na začínající učitele. Tím byla dále určena i délka praxe těchto učitelů a skupina byla zkonkretizována i na typ školy, na který učí. I když se dále nabízelo tuto skupinu více specifikovat kritérii, jako je například vyučovaná aprobace, tak z důvodu předpokládané obtížnosti a výzkumu, tato kritéria nebyla zohledňována.

Původně navržený vzorek pro výzkum byl tedy tvořen z deseti začínajících učitelů a učitelek základních škol. Tito vybraní učitelé učí 1 až 3 roky, tudíž svoje strategie budování autority teprve získávají a jsou pro tento výzkum vhodné. Bohužel zastoupení pohlaví ve vzorku je nestejněměrné, protože se ukázalo, že feminizace školství, zvláště na základních školách je značná a proto je vzorek tvořen devíti ženami a jedním mužem, kteří učí na základních školách.

Následující tabulka charakterizuje jednotlivé účastníky výzkumu:

UČITELÉ	DÉLKA PEDAGOGICKÉ PRAXE
Alena	2 roky
Bára	1 rok
Cecílie	2 roky
Dana	1 rok
Eva	2 roky
Františka	3 roky
Gabriela	1 rok
Hynek	1 rok
Ivana	2 roky
Jana	3 roky

Tab. 1 Charakteristiky výzkumného vzorku

5 VÝSLEDKY VÝZKUMU – Cesta k autoritě začínajících učitelů

Pro realizaci hledání a vytvoření odpovědí na stanovenou výzkumnou otázku: **Jakým způsobem si začínající učitelé vytvářejí autoritu u žáků a jaké k tomu užívají strategie?** bylo vycházeno z několika předpokladů jak na základě odborné literatury, která se tématem autority učitelů zabývá (například Pařízek, 1988; Podlahová, 2002; Průcha, 2002; Šimoník, 1994; Vališová, 1999), tak na základě zkušeností a obecných předpokladů, že začínající učitel na začátku své profesní dráhy si svoji autoritu musí vybudovat různými přístupy k žákům. Tudíž když absolvent učitelství vstupuje do svého zaměstnání, tak si sám musí určit, jak svoji autoritu bude budovat.

Výše zmíněné předpoklady ukázaly, že výzkum musí být směřován retrospektivně, tedy, že rozhovory musí být vedeny tak, aby si respondenti uvědomili své počáteční problémy, současné výsledky své práce a nakonec i svůj pohled do budoucnosti pomocí sebereflexe, tedy na čem by měli ještě pracovat. Tento přístup k výzkumu pomohl odhalit cestu, kterou musí začínající učitel absolvovat, než si získá u svých žáků autoritu.

Během analýzy dat výzkumu se ukázalo, že budování autority u učitele je nekončící a neuzavřený proces, který popisují následující podkapitoly. Tyto podkapitoly jsou pojaty a popsány časově – tedy od nástupu začínajícího učitele do prvního zaměstnání přes současné výsledky jeho práce po nějaké době praxe až po vyhlídky učitelů do budoucna.

V první podkapitole **Vstup do profesní reality** jsou popsány hlavní problémy, se kterými se začínající učitelé potýkali na začátku své praxe. Druhá podkapitola nazvaná **Strategie budování autority – zdroje** se zabývá zdroji strategií, ze kterých mladí učitelé vycházeli při budování autority. **Vlastní vytváření strategie budování autority u začínajících učitelů** je podkapitolou prezentující strategie, které si učitelé vytvořili, a popisuje, co těmto strategiím napomáhá. **Důsledky vytvořených strategií budování autority – současný stav** popisují, jak vytvořené strategie fungují či nefungují. A poslední podkapitola **Budoucnost již vytvořených strategií** reflektuje pohled a sebereflexi začínajících učitelů, co si myslí, že je třeba ještě vylepšit na jejich autoritě.

Následující podkapitoly tedy popisují výsledky plynoucí z analýzy rozhovorů se začínajícími učiteli a mají z důvodu přehlednosti obdobnou strukturu. Nejprve jsou na

začátku každé podkapitoly prezentovány výsledky otevřeného kódování – kódy tvořící kategorie a dimenze. Dále jsou uspořádány výsledky axiálního kódování do paradigmatického modelu a naznačeny souvislosti mezi uvedenými kategoriemi a dimenzemi. Nakonec jsou slovně popsány výsledky selektivního kódování, které jsou dále doplněny schémata ukazujícími předpokládané souvislosti a vztahy kategorií.

5.1 Vstup do profesní reality

Otevřeným kódováním byly zjištěny následující kategorie (K), které jsou upřesněné v jednotlivých dimenzích (D):

- **K1: PŘÍSTUP ŽÁKŮ K ZAČÍNAJÍCÍMU UČITELI**
 - D1: negativní postoj k učiteli (D11: ano, D12: ne)
 - D2: zkouší, co si mohou dovolit (D21: ano, D22: ne)
 - D3: nerespektují učitele (D31: ano, D32: ne)
 - D4: nový učitel – nezvyk (D41: ano, D42: ne)
- **K2: PRVOTNÍ PROBLÉMY ZAČÍNAJÍCÍHO UČITELE**
 - D5: nedostatek zkušeností (D51: ano, D52: ne)
 - D6: strach, nechuť, stres (D61: ano, D62: ne)
 - D7: nejistota (D71: ano, D72: ne)
 - D8: nepřiměřený přístup k žákům (D81: málo důslednosti, D82: mnoho požadavků)
 - D9: negativní vztahy se žáky (D91: ano, D92: ne)
- **K3: KÁZEŇSKÉ RUTINY (BĚŽNÉ RUŠIVÉ CHOVÁNÍ ŽÁKŮ)**
 - D10: nepozornost, pasivita (D101:ano, D102: ne)
 - D11: vyrušování (D111: vyvolávání konfliktu s učitelem, D112: snaha upoutat pozornost)
 - D12: neakceptace autority učitele (D121: nereagují na pokyny učitele, D122: podvádění, D123: neposlechnou)
 - D13: agresivita (D131: ano, D132: ne)

Začínající učitelé v rozhovorech uvádí, že jejich vstup do profesní reality je spojen s jakýmsi **šokem**, kdy se tento učitel musí vyrovnat se situacemi, na které se nedokáže nijak připravit. K těmto situacím patří například to, že začínající učitel se s náplní své práce setkává poprvé i se všemi povinnostmi s ní spjaté a s touto nastalou

situaci se musí sám nějak vyrovnat. Tyto počátky vystihuje Hynek, který svůj začátek učitelské praxe shrnuje takto:

„Já jsem byl do té školy vhozený jako ryba na sucho. Musel jsem se naučit sám a postupně vycítit, co je dobré a co ne.“

Sami začínající učitelé uvádí, že teoretické znalosti a učitelská praxe, které byly součástí studia na vysoké škole, není to samé jako výkon zaměstnání učitele a že jim do začátku výkonu povolání až tolik nepomohly. O teoretické přípravě na budoucí praxi se vyjadřuje Dana, která říká:

„Myslím si, že příprava na vysoké škole mi k tomu moc nepomohla. No takhle, něco nám doporučovali, tak jsem se to snažila aplikovat, ale nevím, jestli to úplně pomohlo. Takže si myslím, že nejvíce pomůže až realita – až tam člověk padne.“

A dále Eva dodává k praxi na vysoké škole:

„Člověk se musí všechno naučit až praxí na škole. Ale nemyslím tu praxi, kterou nám domlouvá univerzita, protože ty školy, kam chodíme učit v rámci praxe, tak to jsou prostě takové chráněné dílny. Tam je člověk s jejich učitelkou jenom na pár hodin a většinou jsou to školy lepší a člověk tam málokdy narazí na vyloženě problémové dítě. A když už ano, tak ta učitelka ho na něj upozorní předem, tak je to takové ... prostě nejlepší škola života je až když člověk nastoupí na ostro.“

K tomuto takzvanému šoku z reality, který popisuje například Průcha (2002), přispívá mnoho faktorů. Mezi tyto faktory kromě toho, že se učitelé musí vyrovnat s náplní své práce a povinnostmi s ní spjaté, patří i to, že se setkávají s kázeňskými problémy u žáků. Tyto kázeňské problémy jsou podle výpovědí učitelů buď spjaty s tím, že je učitel pro žáky nový a nejsou stanovena pravidla, podle kterých se mají žáci chovat nebo i to, že si žáci učitele testují a zkouší, co si ještě mohou dovolit. Jsou to tedy počáteční problémy spojené s postojem žáků k novému učiteli, se kterými se setkává každý začínající učitel (K1) a dále i to, že rušivé chování žáků patří v dnešní době k průběhu vyučovací hodiny (K3) a učitel je musí řešit a snažit se zvládnout. Dalším z faktorů tvořící vstup začínajícího učitele do profese je již zmíněná situace, že učitel nastupuje jako absolvent do prvního zaměstnání, vše je pro něj nové a musí se potýkat i s problémy, které mu tato situace způsobuje (K2).

Tyto zmiňované problémy spojené se vstupem do zaměstnání musí začínající učitel řešit na prvním místě hlavně tím, že si začíná budovat svoji autoritu u žáků, která by mu pomáhala žáky lépe zvládat na straně jedné a také která by mu pomohla ulehčit

jeho práci na straně druhé. Tyto počátky budování autority a počáteční problémy popisuje Bára:

„Ze začátku jsme spolu docela bojovali, než jsem zjistila, co na ně platí, nebo jak na ně. Nevěděla jsem co a jak, neznala jsem je a pro ně jsem byla nová, takže zkoušeli, co si mohou dovolit. Takže ze začátku to bylo těžké a musela jsem se naučit to zvládat.“

Výsledky analýzy axiálního kódování ukazují, že výše uvedené kategorie jsou jakýmsi prvním impulzem k tomu, aby začínající učitel začal s budování své autority a vytvářením strategií napomáhajícím k učitelské autoritě. Tento první impulz je počátkem procesu vzniku strategií budování autority pedagoga.

Následující tabulka ukazuje zastoupení jednotlivých kategorií v paradigmatickém modelu:

Příčinné podmínky	Jev	Kontext jevu	Intervenující podmínky	Strategie jednání	Následky
Vstup do zaměstnání; Šok z profesní reality; Nejistota (D7)	Počátek vzniku strategií budování autority	Přístup žáků k začínajícímu učiteli (K1); Prvotní problémy začínajícího učitele (K2)	Kázeňské problémy se žáky (K3)	Vyrovňávání se se situací	Vytváření strategií budování autority; Pocit větší jistoty

Tab. 2 Paradigmatický model ukazující souvislost kategorií s počátkem vzniku procesu budování autority

Jak již tedy bylo zmíněno, počátek procesu vzniku strategií budování autority pedagoga je bezpodmínečně spojen s nástupem začínajícího učitele do zaměstnání. Je to způsobeno tím, že se musí vyrovnat s novými situacemi a hlavně tím, že od začátku musí komunikovat s žáky a řešit s nimi nastalé situace bez pomoci jiných (v porovnání s praxí na vysoké škole). Už touto komunikací, vyrovnáváním se se situací a řešením počátečních problémů si učitel začíná vytvářet strategie budování autority. Pro zpřehlednění je na následující straně uvedeno ještě schéma, které zobrazuje tento proces vstupu začínajícího učitele do profese a problémy, se kterými se potýká.

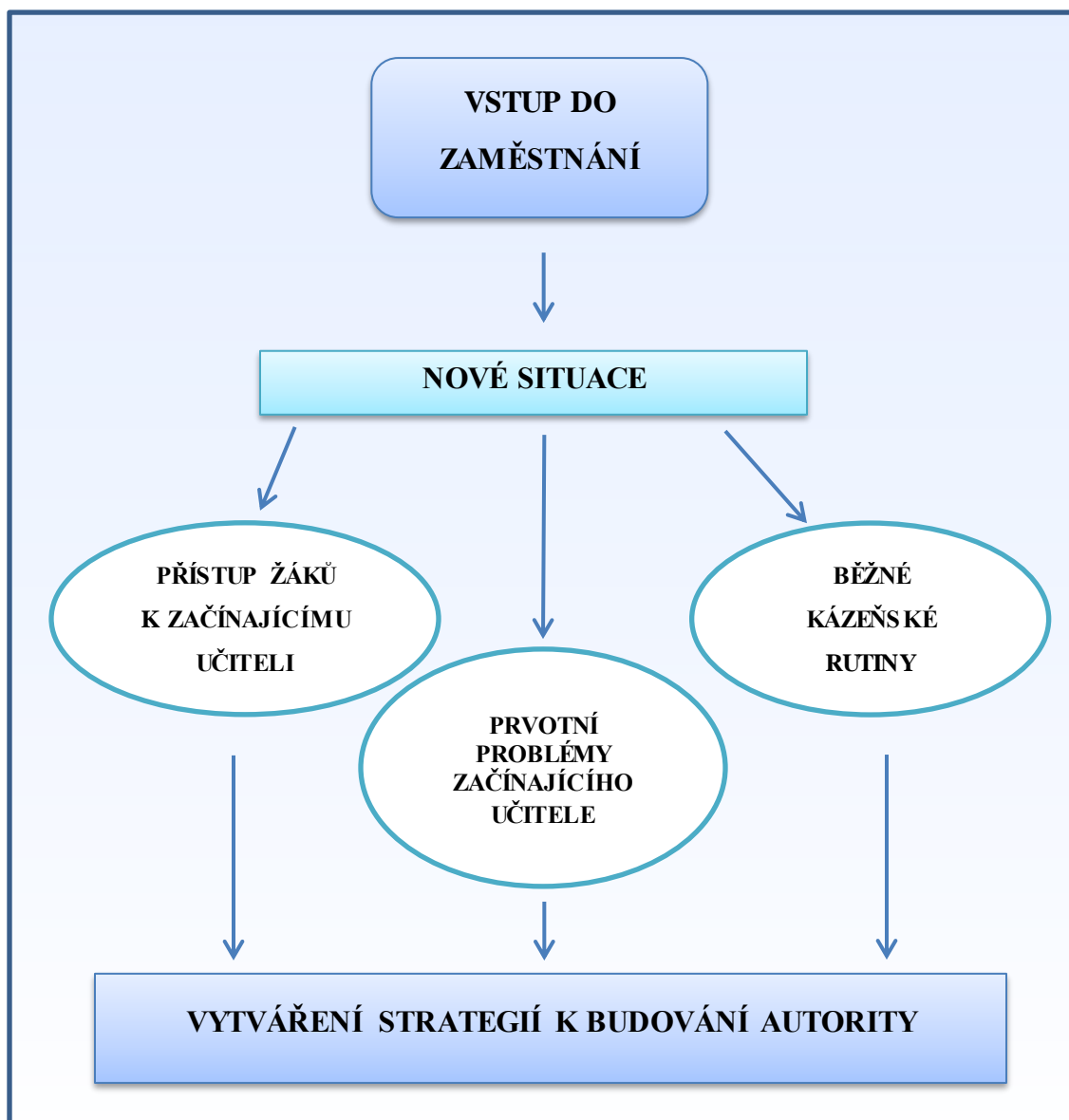


Schéma 1 Počáteční problémy začínajících učitelů

5.2 Strategie budování autority – zdroje

Se zmíněným počátkem procesu budování autority souvisí i to, odkud učitelé své strategie a postupy čerpají. Začínající učitelé jmenují učitelké vzory z doby své školní docházky, ale i vzory, od kterých čerpají v současnosti – tedy kolegy a odbornou literaturu zabývající se autoritou.

Kategorie zjištěné otevřeným kódováním a jejich příslušné dimenze:

- **K4: VZORY**

- D14: kolegové (D141: ano, D142: částečně, D143: ne)
- D15: bývalí učitelé – ZŠ, SŠ, VŠ (D151: ano, D152: částečně, D153: ne)
- D16: učitel v rodině (D161: ano, D162: ne)
- D17: odborná literatura (D171: ano, D172: částečně, D173: ne)
- D18: nadřízení – vedení školy (D181: ano, D182: částečně, D183: ne)

- **K5: IDEÁLNÍ VLASTNOSTI - CÍL**

- D19: pozitivní přístup k žákům (D191: motivace, D192: respektování potřeb, D193: ocenění snahy, D194: kamarádstvo, D195: trpělivost, D196: přímost, D197: smysl pro humor)
- D20: jistota ve své práci (D201: přirozená autorita, D202: důslednost)
- D21: přísnost (D211: ano, D212: ne)
- D22: učitelské kvality (D221: umět na/učit, D222: zajímavé hodiny, D223: znalosti)
- D23: dobrý vztah s žáky (D231: oblíbenost, D232: důvěra žáků)

- **K6: OPORA PRO STRATEGIE**

- D24: škola života (D241: životní zkušenosti, realita, D242: zkušenosti z praxe, D243: užití empatie, vlastního úsudku)
- D25: vysoká škola (D251: ano, D252: částečně, D253: vůbec ne)
- D26: kolegové (D261: hospítace, D262: po/ rada)
- D27: inspirace vzory (D271: ano, D272: částečně)
- D28: odborná literatura (D281: ano, D282: částečně, D283: vůbec ne)
- D29: rada blízkých (D291: ano, D292: ne)

- D30: školení (D301: ano, D302: ne)
- **K7: ZPŮSOB HLEDÁNÍ VLASTNÍCH STRATEGIÍ**
 - D31: aplikace rad a strategií kolegů (D311: ano, D312: částečně, D313: ne)
 - D32: vlastní pokusy (D321: pokus – omyl D322: aplikace již osvědčeného, D323: sebereflexe)
 - D33: aplikace strategií vzorů (D331: ano, D332: částečně, D333: ne)
 - D34: aplikace rad z odborné literatury (D341: ano, D342: částečně, D342: ne)

Paradigmatický model ukazuje vzájemné vztahy jednotlivých kategorií a jejich návaznost na kategorie předešlé podkapitoly:

Příčinné podmínky	Jev	Kontext jevu	Intervenující podmínky	Strategie jednání	Následky
Potřeba autority; Zajištění větší jistoty v práci učitele; Počáteční problémy (K1, K2)	Hledání strategií budování autority	Učitelké vzory (K4); Existence opory (K6); Ideální vlastnosti vzorů (K5)	Běžné kázeňské rutiny (K3); Existence či neexistence vzorů pro budoucí strategie; Rady kolegů (D26)	Aplikace rad a strategií kolegů (D31); Aplikace strategií vzorů (D33); Aplikace rad z odborné literatury (D34); Vlastní pokusy (D32)	Vznik nových strategií budování autority

Tab. 3 Paradigmatický model ukazující souvislost mezi kategoriemi týkajícími se vzorů začínajících učitelů a procesem vzniku nových strategií budování autority

Nedá se tedy říci, že by začínající učitelé tvořili své strategie budování autority z ničeho. Každý začínající učitel, který se snaží vybudovat si autoritu u svých žáků, má nějaké vlastní zdroje a cesty, jak ke strategiím dojít, ať už si existenci těchto vzorů uvědomuje, či nikoli.

Jak již bylo výše zmíněno, začínající učitel se potýká s novými problémy, které musí řešit a tím si budovat vlastní autoritu. Na počátku tohoto procesu vychází ze svých vzorů (K4), které si ani nemusí uvědomovat, ale jedná podle nich intuitivně. Tyto vzory vznikají během prožitého vlastního života a vlastní školní docházky a těmito vzory tedy mohou být jak bývalí oblíbení kantoři nebo i učitelé v rodině, tedy **vzory z minulosti**,

tak i **vzory ze současnosti**, tedy kolegové, vedení školy. Některým učitelům také napomáhá jako vzor prostudovaná literatura a typologie učitelů, ve kterých se začínající učitelé vidí.

Učitelé se těmito vzory řídí hlavně proto, že mají ve svém chování k žákům vlastnosti, které začínající učitelé považují za typické pro učitele, který má autoritu u svých žáků a který je i u žáků podle nich oblíben (K5). O takových učitelských vzorech se zmiňuje i Gabriela:

„Jako učitelský vzor mám učitele a učitelku z gymplu, což byl manželský pár. On nás měl na matematiku a ona na občanskou výchovu. A oni byli takové přirozené autority, že jsme si sice k nim něco dovolili, ale věděli jsme, že odtud potud, že jsme poznali, kdy jsme přestřelili. Vlastně díky nim jsem dostala takový impulz, že jsem si řekla, tohle chci dělat, tohle by mě fakt bavilo. Vždycky k nám přistupovali jako k sobě rovným a vůbec se nad námi nepovyšovali, což bylo strašně fajn. A tak oni byli pro mě hlavně vzorem učitele, jakým bych chtěla jednou být – abych měla spíše tu přirozenou autoritu a nemusela si ji vymáhat poznámkami.“

Z uskutečněných rozhovorů tedy vyplývá, že hlavně oblíbenost a autorita u žáků je pro začínající učitele tou nejzásadnější. A začínající učitelé si uvědomují, že těchto skutečností nemohou dosáhnout najednou, ale postupně. Proto každý z učitelů si na svém vzoru vybírá to, co si myslí, že je pro práci učitele se žáky důležité. Těchto vlastností by chtěli začínající učitelé dosáhnout a k tomu volí určité strategie.

Na základě těchto upřednostňovaných ideálních vlastností by se mohli rozdělit začínající učitelé na dva typy podle toho, na čem staví strategie budování autority. Prvním typem učitele by byl učitel, který se ohlíží na to, jaký má přístup k žákům, jinými slovy u těchto učitelů převažuje **orientace na žáky**. Takový učitel má vzory ze své vlastní školní docházky nebo z učitelských vzorů ve své vlastní rodině – tedy při tvorbě vlastních strategií k budování autority u něj existují vzory ideálních učitelů z minulosti, a vyzdvihuje u těchto svých vzorů hlavně to, že se ke svým žákům chovají pozitivně, kamarádsky a mají s nimi dobré vztahy. Dále tito učitelé u svých vzorů vyzdvihují to, jak tohoto tzv. ideálního vztahu dosáhli, tedy to, že dokázali své žáky vhodně motivovat a respektovali jejich potřeby. Dále je to také kamarádský přístup k žákům, ale zároveň i určitá přísnost, která jim pomáhala k budování a udržení autority. V neposlední řadě tito učitelé berou v potaz i to, že jejich vzory dokáží ocenit snahu svých žáků a dokáží být ve své práci s žáky trpěliví. Jako příklad z výzkumu uvádím Alenu, která své učitelské vzory popisuje takto:

„Nejvíce mě ovlivnila naše paní učitelka, která mi je dodnes vzorem hlavně díky svému pozitivnímu přístupu k žákům a tím, že byla oblíbená. Chovala se přátelsky a my jsme se k ní mohli s důvěrou obrátit.“

Druhý typ by byl naopak ten učitel, který vzory z minulosti nemá, ale nachází je nyní, když přichází do praxe výkonu svého povolání. Takový učitel si za své vzory bere hlavně své současné kolegy, popřípadě odbornou literaturu a v ní popsané typy učitelů. Tento typ učitele u svých vzorů oceňuje hlavně to, jaký mají přístup k sobě a že se snaží neustále zdokonalovat, co se týče nejen výuky, ale i budování autority a osobnosti učitele. Jinak řečeno tento typ učitele soustřeďuje svoji **orientaci na sebe**. Tito učitelé vyzdvihují u svých vzorů jejich učitelství kvality, snahu se stále zlepšovat ve své práci a tím získávat a mít jistotu ve své práci. Tito začínající učitelé u svých vzorů neobdivují tolik jejich práci na vztahu s žáky, ale obdivují jejich práci ve vyučovací hodině – tedy jak vedou hodinu, jak je výjimečná a zajímavá a jaké mají znalosti. Příkladem tohoto typu je například Jana, která jako svůj vzor jmenuje svého kolegu:

„Párkrát jsem u něj byla na hospitaci a nejvíce se mi líbilo, že věděl a tím si byl jistý v kramflecích. Já jsem to tedy vždycky oceňovala, když učitelé věděli, o čem mluví, a měli rozhled v různých oborech a hlavně v tom svém.“

Pro lepší přehlednost jsou tyto dva typy uvedeny v tabulce, která bude v dalších podkapitolách doplněna o další zjištění.

Upřednostňovaný přístup	Ideální stav – cíl směřování	Cesta k dosažení cíle	Upřednostňovaný zdroj strategií
Orientace na žáky	Pozitivní přístup k žákům (D19); Dobrý vztah s žáky (D23)	Motivace žáků (D191); Respektování potřeb žáků (D192); Ocenění snahy žáků (D193); Kamarádstkost (D194); Přísnost (D21); Trpělivost (D195); Přímost (D196); Smysl pro humor (D197)	Bývalí učitelé – ZŠ, SŠ, VŠ (D15); Učitel v rodině (D16)
Orientace na sebe	Důraz na učitelství kvality (D22); Jistota ve své práci (D20)	Důslednost (D201); Umět na/učit (D221); Mít zajímavé hodiny (D222); Znalosti učitele (D223)	Kolegové (D14); Nadřazení (D18); Odborná literatura (D17)

Tab. 4 Ideální vlastnosti vzorů a z toho vyplývající typy učitelů

A s těmito výše uvedenými vzory, kterými se začínající učitelé inspirovali, souvisí další postup v procesu budování autority, a sice to, co dalšího začínající učitelé považují za důležité pro to, aby si dané strategie vytvářeli a vytvořili (K6). Nejvíce začínajících učitelů upřednostňovalo, kromě již zmíněných vzorů a snahy se chovat podobně jako oni, tzv. školu života a tedy to, co sami prožili a viděli. Bohužel nejméně učitelů vypovědělo, že by se inspirovalo tím, co se dozvěděli při studiu na vysoké škole, tedy z toho vyplývá, že si na vše museli přijít sami a vlastní cestou (K7). Tato vlastní cesta znamená tedy jakýsi pomyslný start v procesu vzniku strategií budování autority. O tomto vlastním startu vypráví Alena:

„Nejvíce jsem čerpala z toho, co jsem kdy viděla a zažila. Ze školy a literatury moc ne. Takže čerpám z vlastního života – třeba jak se mnou zacházeli ostatní, jak se věci řešily ve škole a tak. No a co se mi nelíbilo, toho se snažím vyvarovat, a co se mi líbilo, zkouším aplikovat do své praxe.“

Začínající učitelé tedy nejprve aplikují to, co slyšeli nebo viděli u svých vzorů nebo se pokouší najít svůj vlastní způsob, jak si autoritu vybudovat. Tyto získané informace ať už od ostatních nebo z vlastní zkušenosti učitelé zkouší aplikovat a dále pak vlastní sebereflexí vyhodnocují, zda fungují – tedy zda je mohou dále užívat, nebo zda jsou pro jejich případ nepoužitelné a tedy, zda mají hledat dál. Svoje počátky vytváření strategií popisuje i Eva:

„Četla jsem dobrou knížku od Cangelosiho, která byla dobrá jako inspirace, jak žáky zvládat. A jinak jsem se snažila odkoukávat od kolegů, u kterých jsem byla na hospitaci, a pak jsem to zkoušela metodou pokusu a omylu. Empiricky. Takže jsem zkoušela, co se mi u kolegů líbilo, co zabírá a tak. I třeba, co jsme si řekli v kabinetě, co na žáky platí a tak. Něco jsem okoukala i o přestávkách, jak třeba někteří kolegové na žáky reagují a buď se mi to líbilo a zkusila to, nebo ne. A pak jsem viděla, jestli to funguje i v mém případě, nebo musím zkoušet a hledat dál.“

Tento počátek procesu budování strategií je znázorněn následujícím schématem:

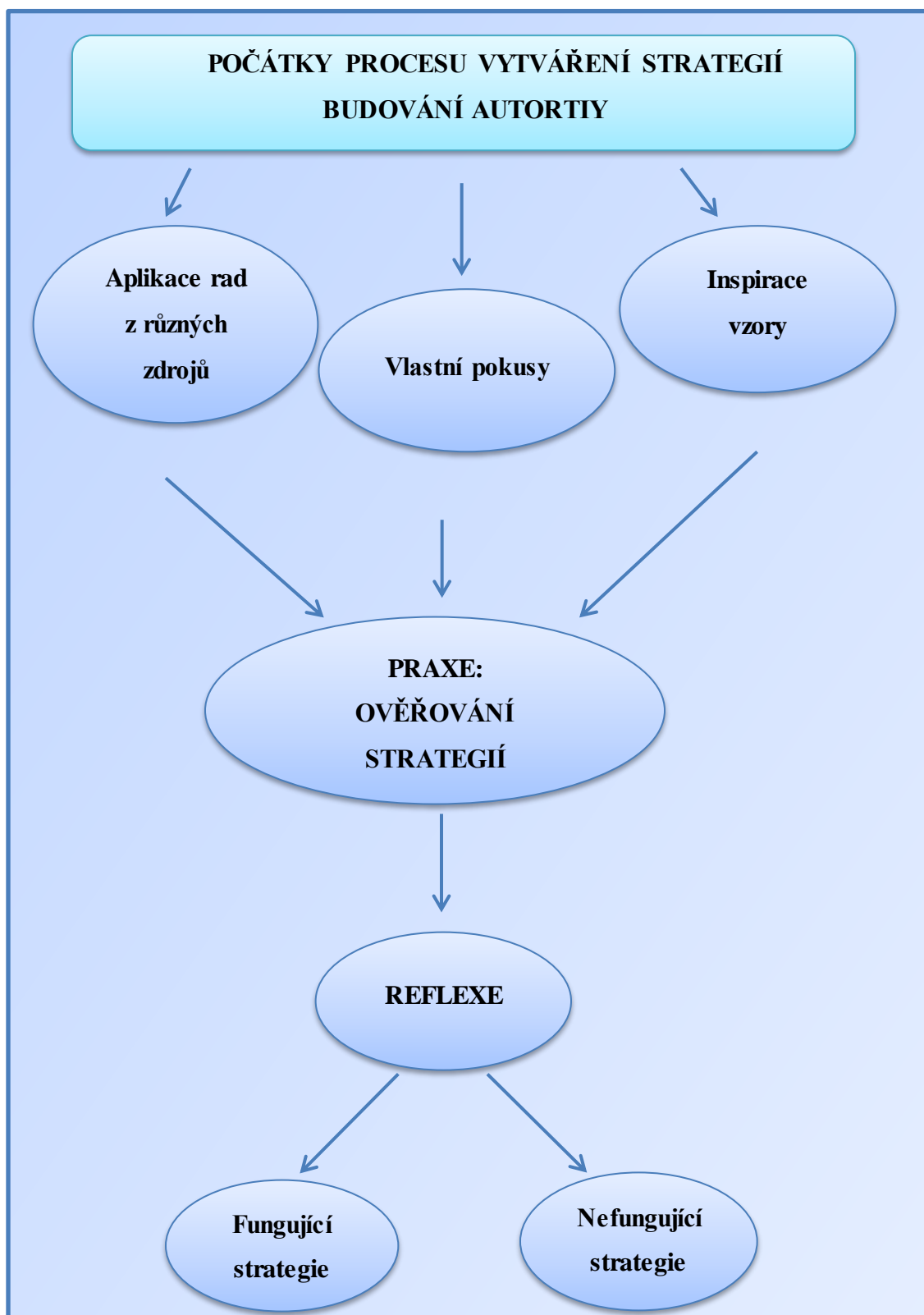


Schéma 2 První fáze procesu vytváření strategií budování autority

5.3 Vlastní vytváření strategie budování autority u začínajících učitelů

Po počáteční fázi, kdy se začínající učitelé setkávají s novými situacemi spojenými s povoláním pedagoga a snaží se s těmito situacemi vyrovnat, si tedy tyto začínající učitelé vytváří strategie, jak dosáhnout autority.

Při vzniku vlastního utváření strategií vycházejících ať už ze vzorů nebo z vlastních pokusů, se začínající učitelé v tomto procesu setkávají s pozitivními i negativními podmínkami, které jim buď tento proces ulehčí, nebo naopak. Na základě těchto podmínek pak učitelé přechází k vytváření strategií budování autority.

Otevřeným kódováním byly zjištěny následující kategorie a jejich dimenze:

- **K8: POZITIVNÍ PODMÍNKY PRO BUDOVNÍ AUTORITY**
 - D35: podmínky ve škole (D351: soukromá škola, D352: malá škola D353: pravidla školy D354: podpora vedení a kolegů, D355: pozitivní vztahy na pracovišti, D356: spolupráce s rodiči)
 - D36: podmínky ve třídě (D361: méně žáků, D362: spolupracující kolektiv, D363: pozitivní nálada)
 - D37: vztah učitele s žáky (D371: sympatie, D372: vzájemný respekt)
 - D38: osobnost učitele (D381: přirozená autorita, D382: vědomosti, D383: dovednosti)
- **K9: NEGATIVNÍ PODMÍNKY PRO BUDOVNÍ AUTORITY**
 - D39: podmínky ve škole (D391: nedostatečná opora vedení, D392: nespoupráce třídních učitelů, D393: nespoupráce a neochota kolegů)
 - D40: podmínky ve třídě (D401: negativní nálada, D402: konfliktní třída, D403: rivalita, D404: více žáků, D405: hluk zvenčí, D406: malá třída)
 - D41: žáci (D411: poruchy pozornosti dětí, D412: SPU, D413: hyperaktivita, D414: věk žáků – puberta, D415: individualita žáků)
 - D42: rodina žáků (D421: horší sociální zázemí, D422: negativní postoj ke škole, D423: nedostatečná výchova)
 - D43: vnější podmínky (D431: povaha vyučovaného předmětu D432: doba výuky)

- D44: osobnost učitele (D441: nedostatečná praxe, D442: pohlaví, D443: věk – mládí)
- **K10: INTUITIVNÍ REAKCE UČITELE NA NEKÁZEŇ**
 - D45: větší obezřetnost (D451: ano, D452: částečně, D453: ne)
 - D46: napětí (D461: ano, D462: ne)
 - D47: změna nálady (D471: ano, D472: částečně, D473: ne)
 - D48: větší přísnost (D481: ano, D482: ne)
 - D49: naštvaní (D491: ano, D492: částečně, D493: ne)
- **K11: STRATEGIE „ABY TO FUNGOVALO“**
 - D50: pozitivní přístup k žákům (D501: vnímání potřeb žáků, D502: zajištění přijatelných podmínek ve třídě, D503: motivace, D504: ocenění snahy, D505: nepomstychtivost)
 - D51: komunikace s žáky (D511: jednání jako s rovnými, D512: přátelskost, D513: přímost, D514: bez přetvářky)
 - D52: optimismus (D521: začít vždy od nuly, D522: sebeovládání)
 - D53: sebereflexe (D531: poučení se z neúspěchu, D532: zjistit vlastní chyby, D533: zjistit, co na ně platí, D534: hledání cesty k žákům)
 - D54: odstup od žáků (D541: maska přísnosti – přetvářka, D542: přísnost, D543: cukr – bič, D543: pravidla, D544: hranice)
 - D55: zajímavá výuka (D551: pomůcky, D552: kvalitní příprava, D553: různé formy výuky, D554: hry)
 - D56: postupné budování autority (D561: spravedlnost, D562: objektivita, D563: důslednost)
- **K12: STRATEGIE „KDYŽ TO NEFUNGUJE“**
 - D57: hledání opory zvenčí (D571: porada s kolegy, třídním, D572: vedení školy, D573: rodiče, D574: blízcí)
 - D58: negativní důsledky pro žáky (D581: větší přísnost, D582: větší nároky na žáky, D583: větší důslednost)
 - D59: sebereflexe (D591: více přizpůsobení se žákům, D592: snaha pochopit žáka, D593: hledání chyby u sebe)
 - D60: pasivita (D601: ano, D602: někdy, D603: nikdy)
 - D61: práce s hlasem (D611: zvýšení hlasu, D612: utlumení hlasu, D613: střídání obojího)

- D62: potrestání žáka (D621: izolace od ostatních, D622: zkoušení, test, D623: poznámka, D625: náhradní práce, D626: aktivita – např. úklid)
- D63: slovní řešení problému (D631: domluva, D632: diskuse, D633: okřiknutí, napomenutí, D634: výhrůžka, D635: dohady)
- D64: způsob řešení problému (D641: v soukromí s žákem, D642: ve třídě, D643: u vedení školy)
- D65: projevení nelibosti (D651: upoutání pozornosti žáků, D652: shazování žáka, D653: najevo naštvání, D654: jiný výraz v obličejí – práce s mimikou, D655: zaměření se na práci žáka)

Příčinné podmínky	Jev	Kontext jevu	Intervenující podmínky	Strategie jednání	Následky
Potřeba autority; Zajištění větší jistoty v práci učitele; Počáteční problémy (K1, K2)	Proces vytváření strategií budování autority	Existence učitelského vzoru (K4); Ideální vlastnosti učitele (K5); Kázeňské problémy žáků (K3)	Podmínky ve škole (D35,D39); Podmínky ve třídě (D36, D40); Vztah s žáky (D37); Žáci (D41); Rodiny žáků (D42); Osobnost učitele (D38, D44); Vnější podmínky (D43)	Vytváření strategií ke zvládnutí žáků (K11, K12)	Nové strategie budování autority; Pocit větší jistoty v práci

Tab. 5 Paradigmatický model vyjadřující souvislosti mezi kategoriemi v procesu budování autority pedagoga

Jak již bylo výše popsáno, začínající učitelé v procesu vytváření si strategií budování autority vychází ze strategií svých vzorů. Tyto vzory ale nejsou to jediné, co zasahuje do tohoto procesu. Je to také to, jaké mají učitelé podmínky pro to, aby si svoje strategie mohli vytvořit a dále je užívat. Tyto podmínky mají jak negativní, tak pozitivní vliv na proces budování autority začínajícího učitele a jsou uvedeny jako výše uvedené kategorie.

Z uskutečněných rozhovorů vyplývá, že začínající učitel potřebuje pro budování své autority podporu (K8). Tuto podporu učitelé upřednostňují jak v prostředí školy, ve vztazích v dané třídě, tak ve svém vztahu s žáky, ale také ji musí nalézt ve své osobnosti učitele. Když jsou všechny tyto uvedené faktory v souladu s prací učitele a jeho

představami, tak se práce učitele na budování autority výrazně usnadní. O důležitosti podpory školního prostředí vypráví například Ivana:

„U nás je dobré, že naše škola je menší a úzce spolupracuje s rodiči, takže když je problém a já si už nevím rady, tak mohu zajít vždy za třídním a ten může kdykoliv zavolat rodičům a s nimi to v klidu vyřeší. A pak vím, že můžu kdykoliv za kýmkoliv z kolegů s čímkoliv přijít a oni mi poradí.“

Proces budování autority je ale i určován faktory, které jej znesnadňují (K9). Mezi tyto faktory patří stejně jako při podpoře hlavní čtyři – tedy školní prostředí, podmínky ve třídě, vztahy učitele s žáky a učitelova osobnost, ale učitelé dále jmenují i osobnost jednotlivých žáků a jejich výchovu v rodině a také tzv. vnější podmínky (např. vyučovaný předmět nebo doba výuky daného předmětu). O tom, jak mohou vztahy ve škole znesnadňovat budování autority učitele, se zmiňuje Františka:

„Někdy mi vadí přístup školy a jejího vedení, která žákům hodně promíjí jejich nezdary. Je to potom těžké po žácích něco chtít a budovat si nějakou autoritu, když oni vědí, že jim to projde.“

Začínající učitel se musí s těmito pozitivními i negativními podmínkami vyrovnávat a z nich dále vychází při vytváření svých strategií budování autority učitele. Tyto strategie budování autority by se dle výpovědí učitelů daly rozdělit na dvě základní skupiny dle jejich funkce a zařazení ve výuce. První skupina těchto strategií byla nazvána „**aby to fungovalo**“. Tyto strategie jsou učiteli užívány jako prevence nežádoucího chování žáků a pomocí nich se učitelé snaží dosáhnout toho, aby si vybudovali přirozenou autoritu u žáků. Druhou skupinou jsou strategie „**když to nefunguje**“ a jsou učiteli využívány hlavně pro řešení vzniklých problémů ve třídě díky nežádoucímu chování žáků a zamezení jeho příštím opakování. Tyto dvě skupiny strategií vyplývající z výzkumu potvrzují popis strategií od Ch. Kyriacoua (2012), který také hovoří o tom, že učitelé nejprve potřebují jakési preventivní strategie a následně strategie, které pomáhají řešit nežádoucí chování. Obě tyto skupiny strategií jsou blíže popsány v následujících dvou podkapitolách.

5.3.1 Strategie: „Aby to fungovalo“

Z výzkumu vyplývá, že začínající pedagogové se snaží nejprve vytvářet si takové strategie, které by jim zajistily předcházení nežádoucímu chování žáků a hladký průběh vyučovací hodiny (K11). Například Bára o tomto říká:

„Já jsem od začátku věděla, že si u nich musím nějakou autoritu získat. Tak jsem se snažila je motivovat, hrát s nimi hry a přitom si udržet odstup, aby tam pořád zůstal ten vztah učitel a žáci. Prostě jsem se snažila být na ně hodná a hezky se chovat ke všem, ale zároveň důsledná, a aby mě brali jako učitelku a ne kamarádku.“

Začínající učitelé se v procesu budování autority snaží o to, aby si mohli zajistit takový průběh vyučovací hodiny, jaký je jim příjemný a jaký považují za vhodný jak pro sebe, tak pro žáky. K tomu si vytváří strategie, které jsou jakousi prevencí nežádoucího chování žáků.

Při budování těchto strategií učitelé vychází hlavně z toho, že **musí žáky zaujmout** buď průběhem vyučovací hodiny, motivací žáků a svým přístupem k nim (typ orientace na žáky) nebo naopak svojí osobností učitele, kvalitními přípravami vyučovací hodiny a sebezdokonalováním (typ orientace na sebe).

Také zde se dá pozorovat, rozdíly mezi výše popsányými typy učitelů dle své orientace. Dá se tedy říci, že tyto typy učitelů jsou pozorovatelné nejen u zmíněných upřednostňovaných vzorů, ale i u dalšího postupu v procesu budování autority – tedy u vytváření vlastních strategií.

Učitelé, kteří svoji **orientaci** upřednostňují **na žáky**, se snaží o to, aby žáci měli pocit, že se jim učitel věnuje. Tento typ učitele se snaží žáky motivovat k práci, zajímá se o jejich potřeby a snaží se o hlavně o to, aby žáky výuka bavila. Tito učitelé se snaží na žáky zapůsobit a ukázat jim buď svůj pozitivní přístup k nim, ale i zároveň zachovat si od nich určitý odstup na rovině učitel – žák. Pro dosažení této úrovně velice často užívají i tzv. metodu cukru a biče, kdy se sice snaží, aby výuka žáky bavila a byla pro ně zajímavá, ale i žáci musí vědět, že si zajímavou výuku musí zasloužit. Na tom pak staví svoji autoritu. Tito učitelé si tedy hledají cestu k žákům a následně pomocí sebereflexe zjišťují, zda na ně platí ten nebo onen způsob. Jako příklad tohoto typu je uveden úryvek z rozhovoru s Evou:

„Myslím si, že důležitá je pozitivní motivace a aby ti žáci věděli, že dokážu ocenit jejich snahu...Pak teda často užívám různé formy výuky, třeba si dám tu práci a připravím jim staniční učení, aby neměli pocit, že se pořád jen učí.“

Typ učitele s **orientací na sebe** se pokouší začít nejprve u své osobnosti učitele, tedy toho, co vede výuku. Tento učitel se sice také snaží zapůsobit na žáky pozitivně, ale nedělá to pomocí budování vzájemného vztahu. Tento začínající učitel se snaží zdokonalovat a kontrolovat sám sebe, a tím si chce vybudovat autoritu u žáků. Tito učitelé se tedy snaží postupně si vybudovat autoritu u žáků svými kvalitami a

vlastnostmi – snaží se být spravedliví, důslední, objektivní i přísní. V jejich práci hraje velkou roli i sebeovládání – při vzniklém problému se snaží tento problém co nejrychleji vyřešit a pak začít s žáky znovu „od nuly“. Výuku se snaží sice také udělat zajímavou, ale jinou cestou než druhý typ. Jejich výuka by měla být především postavena na kvalitní přípravě a být méně spontánní. Dále tito učitelé vychází ze své sebereflexe, kdy se snaží zjistit vlastní chyby. Příkladem tohoto typu učitele je Jana:

„V první řadě je pro mě důležité, kvalitně se na tu hodinu připravit. Potřebuju mít vyšperkované přípravy a pak si budu jistá sama sebou. To mi pak pomáhá udržet žáky motivované a udržet si pořádek ve třídě.“

Pro lepší přehlednost jsou popsány typy a jejich strategie vypsány v tabulce:

Upřednostňovaný přístup	Strategie budování autority	Postup při vytváření strategií	Postup při sebereflexi
Orientace na žáky	Pozitivní přístup k žákům (D50); Důraz na komunikaci s žáky (D51); Rovina učitel – žák (D54)	Motivace žáků (D503); Vnímání potřeb žáků (D501); Ocenění snahy žáků (D504); Různé formy výuky (D553); Metoda cukru a biče (D543)	Hledání cesty k žákům (D534)
Orientace na sebe	Důraz na vlastní osobnost učitele; Sebeovládání (D522); Kvalitní příprava na výuku (D552)	Spravedlnost (D561); Objektivita (D562); Důslednost (D563); Optimismus (D52); Snaha začínat „od nuly“ (D521)	Zjišťování vlastních chyb (D532)

Tab. 6 Upřednostňované strategie budování autority – „aby to fungovalo“

Tedy výše popsané strategie jsou jakousi prevencí pro to, aby učitel předcházel nežádoucímu chování u svých žáků a budoval si svoji autoritu. Učitelé v rozhovorech vypovídají, že tyto strategie ve většině případů fungují a postupem času se nežádoucí chování žáků omezilo. Ale i přes to nastávají situace, kdy učitelé musí nežádoucí chování žáků řešit, a proto se tito učitelé snaží vytvořit si účinné strategie, jak toto chování řešit (K12) a na řadu přichází vytváření nových strategií.

5.3.2 Strategie: „Když to nefunguje“

Tato skupina strategií je učiteli budována a užívána, když se i přes užití první skupiny strategií naskytne ve výuce případ, že dojde k nežádoucímu a rušivému chování žáků. Tyto strategie jsou zároveň více ovlivňovány výše zmíněnými podmínkami pro vytváření strategií. Učitel se při užití těchto postupů musí více ohlížet na to, co podporuje a to co ztěžuje budování jeho autority, a z toho musí vycházet.

Začínající učitelé se při setkání s nežádoucím chováním žáků chovají nejprve intuitivně (K10). Nejčastěji dávají najevo své rozhořčení, jsou více přísní a obezřetnější. Začínající učitelé také uvádí, že dříve díky těmto ještě nerozvinutým strategiím, které byly intuitivní, vznikalo větší napětí mezi nimi a žáky. Proto se učitelé snaží vybudovat si strategie, které by jim pomohly se tomuto napětí vyvarovat, a proto si vytváří strategie, kterými rušivé chování žáků řeší.

Tyto strategie nejsou tedy už prevencí, ale jsou řešením nežádoucího chování žáků a snahou zamezit opakování tohoto chování v budoucnosti. Učitelé sice vypovídají, že po vybudování a užívání strategií „aby to fungovalo“ je případů, kdy musí zasáhnout strategiemi „když to nefunguje“, méně, ale i přes to se nedají omezit na nulu.

Bára o těchto strategiích říká: „*Dřív jsem třeba musela čekat, než mě na začátku hodiny pozdraví. Byli prostě ukecaní. Tak jsem to udělala tak, že když jsem přišla do třídy, tak jsem nahlas napočítala do tří, a pokud do té doby nestáli a nebylo ticho, tak psali test. Tak si napsali asi pět testů, zhoršili si známku o stupeň a od té doby jsou mistři světa ve zdravení.*“

Začínající učitelé tedy čerpají od svých vzorů, z literatury nebo z vlastního úsudku a hledají strategie, které by jim pomohly vyřešit situace ve třídě a eliminovaly jejich výskyt v budoucnosti. U této skupiny strategií se bohužel nepodařilo potvrdit rozdíly mezi dvěma typy učitelů, ale z rozhovorů s učiteli vyplynulo několik základních strategií, které začínající učitelé užívají nejčastěji. Tyto strategie by se mohly rozdělit na dva základní typy. Prvním typem by byly strategie, které jsou učiteli bezprostředně užívány hned při nastalé situaci a druhým typem jsou ty strategie, které nastávají například a po vyučovací hodině.

a) Strategie užité bezprostředně v hodině:

- **Práce s hlasem:** Tento postup má dvě hlavní formy. První z nich je to nejčastější strategie u učitelů – tedy zvýšení hlasu. Učitelé připouští, že tato

strategie je u nich tou nejčastější a mnohdy nejúčinnější. Druhou variantou je utlumení hlasu. Tady se názory učitelů liší. Někteří uvádí, že ztišení jejich hlasu napomáhá ke ztišení třídy a uklidnění žáků, někteří s tímto názorem nesouhlasí a tuto metodu vůbec neuvádějí.

- **Projev nelibosti:** Učitelé se touto strategií snaží ukázat žákům, že jejich chování je nevhodné a nežádoucí. K těmto projevům učitele patří i to, že se snaží upoutat pozornost žáků (například gestem naznačujícím, že pokud se situace nezlepší, tak budou psát písemku nebo hlasitějším výkřikem), ale i tím, že pracují s mimikou a tónem hlasu a tak dávají najevo svůj nesouhlas s chováním žáků. Dále, když se nepřiměřené chování týká jednotlivce, učitelé svůj nesouhlas s ním projevují zaměřením se na daného žáka a jeho práci.
- **Slovní řešení:** Při této strategii se snaží učitel s žákem domluvit bez dalších postihů. Nejčastějším způsobem je zde okřiknutí a slovní napomenutí žáka jako varování, že je žákovo chování nežádoucí. Dále k této skupině strategií určitě patří i promluva nebo diskuse s žákem s cílem zjistit důvod jeho jednání. K ostatní zmiňovaným patří i domluva žákovi (ve třídě nebo v soukromí), výhrůžky (např. písemkou) a v některých případech i dohady s žákem.
- **Tolerance rušivého chování** je strategií, která není u učitelů příliš častá, ale někteří učitelé připouští, že ji občas užijí. Učitel přehlédne žákovo nežádoucí chování a dále se chová, jako by se nestalo. Toto učitelovo chování má dva hlavní důvody: jedním z nich je ten, že učitel nepovažuje za nutné toto chování řešit, protože bylo buď v toleranci učitele a nenarušilo výuku, a druhým důvodem je to, že řešení tohoto chování by narušilo vyučování více než samotné nežádoucí chování.
- **Trest pro žáky:** Tato strategie je dle uskutečněných rozhovorů u začínajících učitelů tou nejčastější. Každý učitel k ní dříve nebo později přistoupí. Nejčastější formou trestu uvádí učitelé zkoušení nebo test, který je pak klasifikován. Dále učitelé vypovídají, že jako formu trestu pro žáky užívají náhradní práci, která je pak také klasifikována. K dalším metodám uváděných trestů pro žáky patří například izolace žáka od ostatních – přesazení žáka, postavení žáka v lavici a podobně, nebo zadaná aktivita pro žáka jako je smazání tabule, úklid třídy, rozdání sešitů ve třídě nebo i třeba dřepy. Většina učitelů také uvádí, že tento trest pro žáka řeší poznámkou do žakovské knížky.

- **Více požadavků:** Tato strategie je častá u opakovaného nežádoucího chování žáků. Učitel při několikanásobně po sobě jdoucím rušivém chování žáků dospěje k názoru, že řešením tohoto jejich chování je větší přísnost a důslednost učitele a zvýšení požadavků vůči žákům.

b) Strategie užívané po vyučovací hodině:

- **Hledání opory zvenčí:** Učitelé se snaží díky své počáteční nezkušenosti najít oporu a pomoc u někoho, kdo ve třídě není přítomen. Radí se o řešení nastalého problému s kolegy, vedením školy nebo i se svými blízkými o správném postupu, který pak srovnávají s postupem svým. V některých případech se i učitelů radí s rodiči žáka.
- **Sebereflexe:** Tato strategie probíhá až po tom, co učitel problém s žáky nějak vyřešil. Učitel si znovu rozmýšlí, jak situace vypadala a zde ji vyřešil správně, nebo zda má příště postupovat jinak. Učitelé se také snaží pochopit žákovo jednání a rozmýšlí se, zda není chyba na jejich straně a zda se nemají žákům více přizpůsobit.

Ke shrnutí výše popsaného, tedy učitelé v procesu vytváření strategií budování autority vychází většinou ze strategií svých vzorů, které se snaží aplikovat do své praxe. V této aplikaci a vytváření si vlastních strategií je ovlivňují podmínky, které při tomto procesu musí učitelé respektovat. Tato aplikace převzatých a vlastních strategií následně prochází reflexí, kdy učitelé zjišťují, zda jsou strategie pro ně užitečné. Z tohoto procesu pak vznikají vlastní strategie učitelů, které jsou zde nazvány „aby to fungovalo“. Tyto strategie učitelé užívají k tomu, aby co nejvíce předcházeli nežádoucímu chování žáků. Tyto strategie jsou dále užívány v praxi, kdy buď plní svoji funkci a učitelé nemusí řešit nežádoucí chování nebo je jejich fungování omezeno a k nežádoucímu chování žáků dochází. V tomto případě učitelé aplikují strategie nazvané „když to nefunguje“. Tyto strategie vychází také buď od vzorů, nebo z vlastního úsudku učitelů a jsou omezeny a částečně určovány podmínkami, které učitel má ve své praxi. Dále jsou znovu podrobeny ověřování praxí a reflexí. Pokud je učiteli takto ověřena funkčnost těchto strategií, jsou užívány dále, pokud učitel tímto ověřováním zjistí, že tyto strategie jsou nevyhovující, začíná tento proces znovu a učitel si hledá nové strategie. Je nutno zdůraznit, že z výše popsaného vyplývá, že tento proces vytváření strategií budování autority je procesem cyklickým a nikdy nekončícím, protože učitelé neustále hledají nové strategie, kterými by svoji autoritu nejen budovali, ale i podporovali.

K lepšímu znázornění je zde uvedeno i schéma, které ukazuje proces, vytváření strategií budování autority u začínajících učitelů:

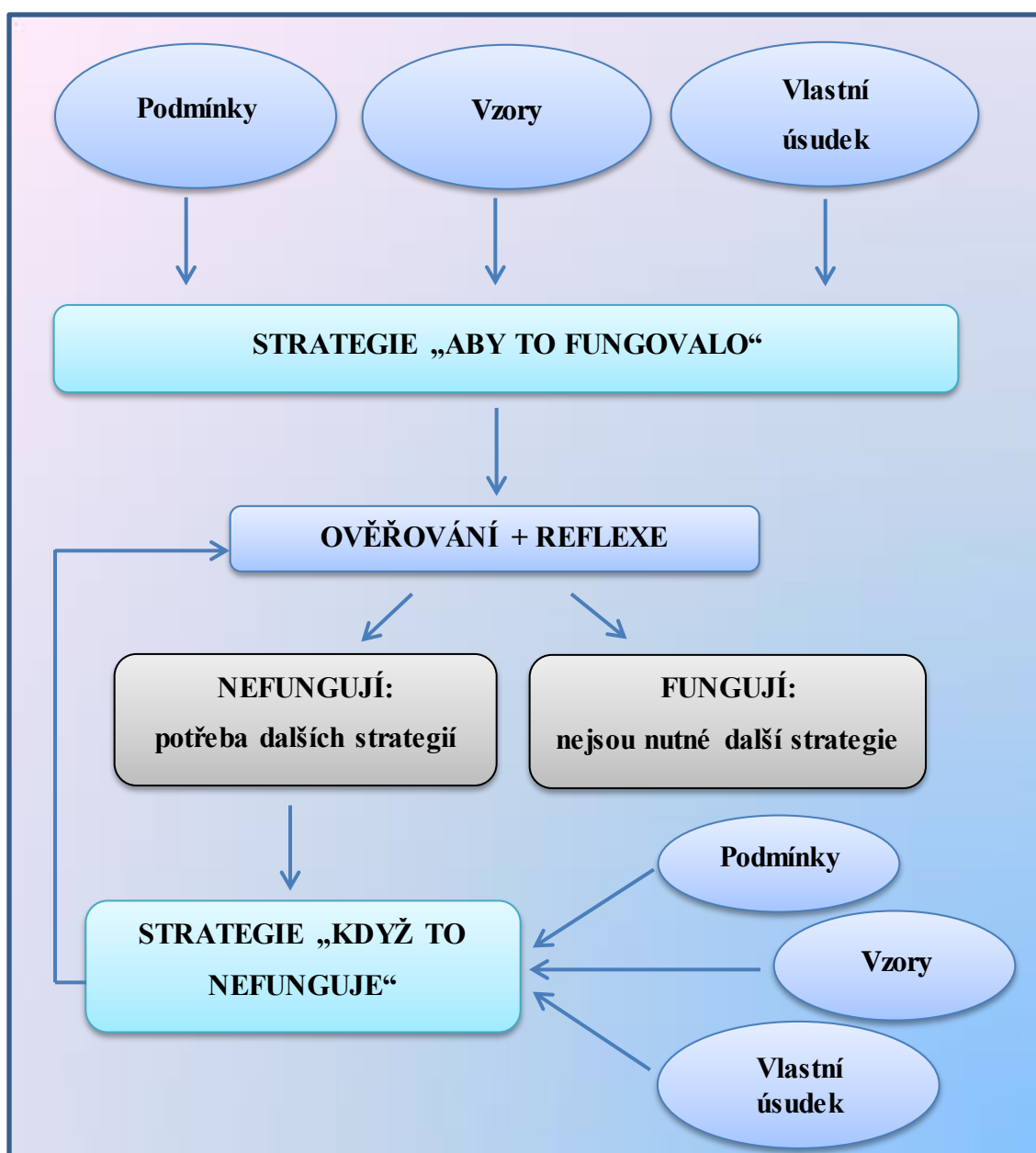


Schéma 3 Proces vytváření strategií budování autority

5.4 Důsledky vytvořených strategií budování autority – současný stav

Po vytvoření daných strategií budování autority a jejich ověřování v praxi učitele jsou důležité i důsledky a výsledky těchto vytvořených strategií. Následující kategorie a dimenze ukazují výsledky otevřeného kódování týkajícího se těchto důsledků:

- **K13: POZITIVNÍ DŮSLEDKY U ŽÁKŮ**
 - D66: zlepšení vztahu (D661: oblíbenost učitele, D662: méně konfliktů s učitelem, D663: vzájemná důvěra)
 - D67: zlepšení chování žáků (D671: klidnější, D672: ví, co si mohou dovolit, D673: reagují na upozornění, poslechnou D674: disciplinovanost, D675: dokáží se omluvit)
 - D68: celkové zlepšení (D681: méně trestů, D682: zlepšení známky, D683: větší spolupráce)
- **K14: NEGATIVNÍ DŮSLEDKY U ŽÁKŮ**
 - D69: zhoršení prospěchu (D691: někteří, D692: všichni)
 - D70: bojí se (D701: někteří, D702: všichni)
- **K15: POZITIVNÍ DŮSLEDKY U UČITELE**
 - D71: větší spokojenost s prací (D711: pozitivní myšlení D712: více jistoty, D713: vlastní režim výuky)
 - D72: zlepšení vztahů (D721: více důvěry žáků, D722: vzájemná důvěra, D723: pozitivní reakce)
 - D73: lepší postoj k žákům (D731: empatie, D732: vím, co platí)
 - D74: strategie fungují (D741: respekt u žáků, D742: větší autorita)
 - D75: osobní pokrok (D751: důslednost, D752: jistota, D753: radost z práce)
- **K16: NEGATIVNÍ DŮSLEDKY U UČITELE**
 - D76: více oblíbení žáci (D761: ano, D762: ne)
 - D77: vynucená autorita (D771: spíše ano, D772: spíše ne)
 - D78: větší přísnost na určité třídy (D781: často, D782: někdy)
 - D79: ztráta motivace pro odměny (D791: často, D792: někdy)

Příčinné podmínky	Jev	Kontext jevu	Intervenující podmínky	Strategie jednání	Následky
Nežádoucí chování žáků (K1, K3); Potřeba vybudování autority učitele; Potřeba větší jistoty v práci	Proces vytváření strategií budování autority	Existence vzorů (K4, K6)	Podmínky vytváření strategií (K8, K9); Intuitivní jednání učitele (K10)	Vytvoření nových strategií budování autority (K11, K12); Ověřování strategií (K7); Sebereflexe (D59, D53)	Pozitivní důsledky u žáků (K13); Negativní důsledky u žáků (K14); Pozitivní důsledky u učitele (K15); Negativní důsledky u učitele (K16)

Tab. 7 Paradigmatický model ukazující souvislosti mezi kategoriemi týkajícími se budováním autority učitele a jejich důsledky

Při užívání vytvořených strategií budování autority se začínající učitelé snaží zjistit, jak tyto strategie fungují či nefungují. Jak již bylo výše zmíněno toto zjišťování důsledku a funkčnosti strategií probíhá především ověřováním těchto strategií praxí a vlastní sebereflexí učitele. Pak v závislosti na výsledcích tohoto ověřování učitelé hodnotí důsledky užívaných strategií, které buď dále používají, nebo si vytváří nové strategie, které by fungovaly lépe. Dochází zde tedy ke konfrontaci s praxí a vyhodnocování důsledků strategií. Ivana k tomuto říká:

„Někdy si po vyřešení nějaké situace říkám, jestli to bylo takhle dobře. To se někdy ukáže až časem, takže člověk v tu chvíli pak neví. Třeba někdy v průběhu dne přemýšlím nad tím, co se stalo a říkám si, co bylo dobré a co ne.“

Začínající učitelé v rozhovorech uvádí dvě dimenze důsledků, které jejich strategie vyvolávají. Jednou dimenzí jsou důsledky u žáků (K13, K14). Tato dimenze ukazuje jak pozitivní, tak negativní důsledky s tím, že pozitivní výsledky převažují a vedou k budování autority pedagoga. Druhou dimenzí jsou důsledky strategií přímo u pedagoga (K16, K16). Zde by se důsledky daly ztotožnit se sebereflexí a hodnocením spokojenosti s vlastními strategiemi budování autority. Učitelé se vyjadřují, že jejich strategie většinou fungují a oni jsou spokojenější než na začátku procesu budování autority. Dále si ale učitelé uvědomují negativní důsledky, které by chtěli v budoucnosti změnit a vyvarovat se jich.

I zde je nutno poznamenat, že i sebereflexe o důsledcích se liší dle výše zmíněných typů učitelů. Učitelé, kteří upřednostňují **orientaci na žáky**, spíše hovoří

o důsledcích, které se vyskytují u žáků, tedy o důsledcích jako zlepšení chování žáků, zlepšení spolupráce s učitelem, ale i zlepšení vztahu učitel – žáci. Někteří učitelé ale uvádí i negativní důsledky svých strategií u žáků: zhoršení prospěchu a to, že se někteří žáci bojí. Tyto negativní důsledky by chtěli tito učitelé v budoucnosti odstranit, aby jejich strategie byly ještě účinnější.

Bára: „*Myslím si, že strategie fungují, že mě děti berou, máme dobré vztahy a hodiny je i baví. Co se týče autority, tak jsem na tom určitě líp než na začátku, kdy jsem nevěděla co a jak. Teď je ta práce lepší, nezabývám se už tolik kázeňskými problémy a vím, co na ty děti platí, i když to ještě není stoprocentní.*“

U druhého typu učitelů, tedy učitelů s **orientací na sebe**, byly více zdůrazňovány důsledky, které se více týkají osobnosti učitele. Tito učitelé více reflektovali pozitivní i negativní důsledky svých strategií ve vztahu k sobě. Většina učitelů vyjádřila spokojenost se svou prací jako pozitivní důsledek strategií. Dále se tito učitelé zmiňovali také o lepším vztahu a přístupu k žákům a o osobním pokroku, co se týče budování autority. Učitelé vidí i negativní důsledky své práce na budování autority. Mezi tyto důsledky patří mimo jiné i vynucená autorita místo přirozené a ztráta motivace odměňovat žáky, když nevidí viditelné pozitivní výsledky svých strategií u žáků. Učitelé tyto negativní důsledky chápou jako problém a při zamyšlení se nad budoucností by chtěli tento stav zlepšit.

Cecílie: „*Myslím si, že výsledky mých strategií jsou pozitivní. Alespoň do té míry, abych mohla učit dál. Nejvíce jsou pozitivní ohlasy asi u těch, kteří se o ten předmět zajímají, protože tam jsem schopná jim ukázat, že tu úroveň na to, abych je učila, mám.*“

Pro lepší přehlednost je znovu uvedena tabulka s typy učitelů v závislosti na důsledky jejich strategií:

Přístup učitele	Strategie budování autority	Sebereflexe	Pozitivní důsledky strategií	Negativní důsledky strategií
Orientace na žáky	Pozitivní přístup k žákům (D50); Důraz na komunikaci s žáky (D51); Rovina učitel – žák (D54)	Hledání cesty k žákům (D534)	Zlepšení chování žáků (D67); Zlepšení prospěchu žáků (D68); Zlepšení vztahu k učiteli (D66)	Zhoršení prospěchu (D69); Někteří žáci se bojí (D70)
Orientace na sebe	Důraz na vlastní osobnost učitele Sebeovládání (D522) Kvalitní příprava na výuku (D552)	Zjišťování vlastních chyb (D532)	Více spokojenosti s prací (D71); Více jistoty (D712); Lepší postoj k žákům (D73); Osobní pokrok (D75); Důslednost (D751); Jistota (D752); Lepší vztahy se žáky (D72)	Vynucená autorita místo přirozené (D77); Méně objektivity (D76, D78); Ztráta motivace odměňovat (D79)

Tab. 8 Upřednostňované důsledky strategií budování autority dle typu učitele

Tyto výše zmíněné důsledky strategií úzce souvisí s popisovaným procesem budování autority a jsou tedy jeho nedílnou součástí. Učitelé si díky reflexi a hlavně sebereflexi tyto důsledky uvědomují a na základě nich pak postupují dál v budování autority. Již z předchozího schématu vyplývá, že tento proces je **procesem cyklickým** a neukončeným: Učitelé si totiž vytvoří strategie, které reflektují a hodnotí. Při zjištění negativních důsledků svých strategií se snaží těmto negativním důsledkům předejít vytvořením nových strategií, které znovu reflektují atd. Pro lepší názornost tohoto procesu je na následující straně uvedeno schéma.

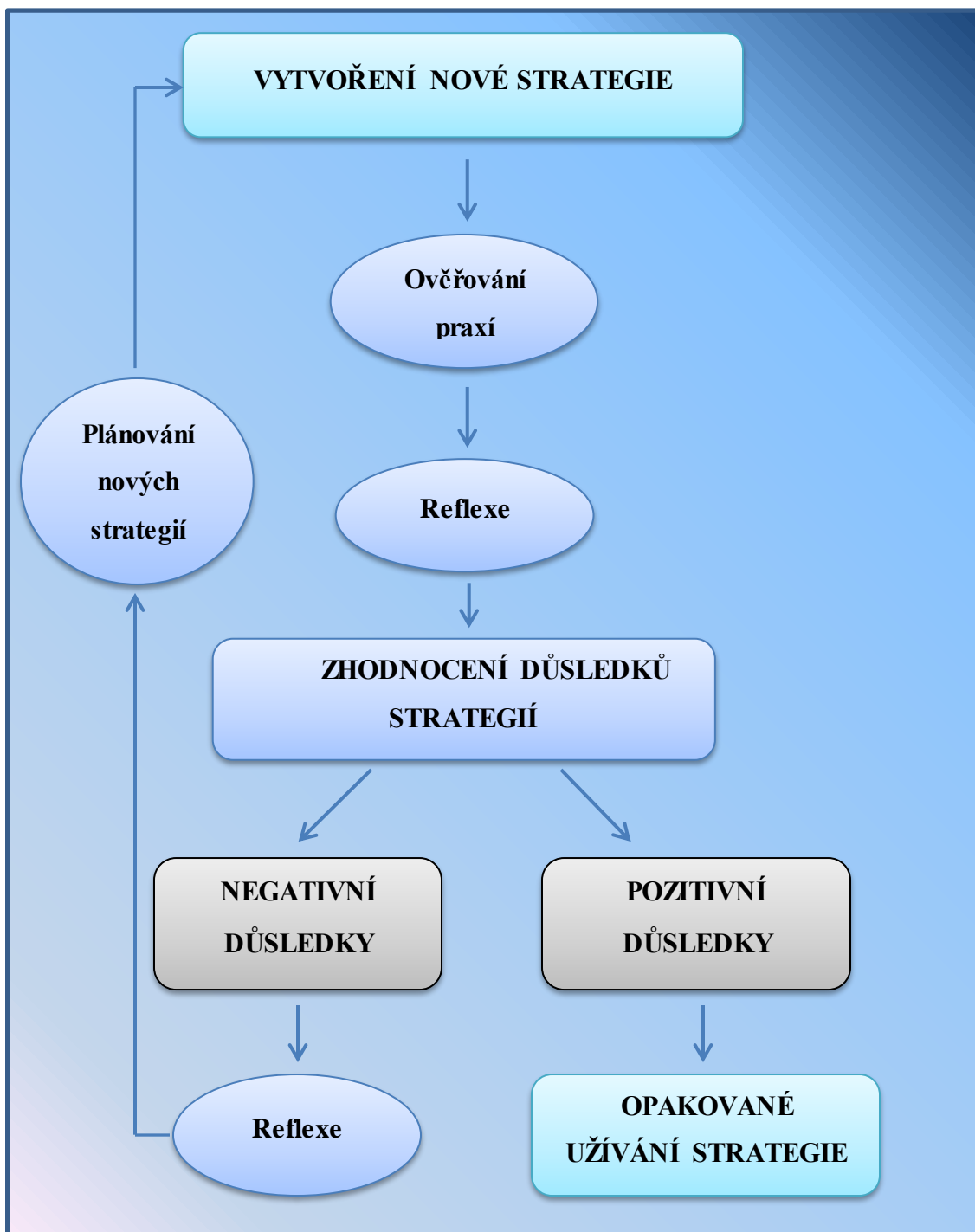


Schéma 4 Proces vytváření strategií budování autority u začínajícího pedagoga

5.5 Budoucnost již vytvořených strategií

Jak již bylo několikrát zmíněno, k procesu vytváření strategií budování autority bezpochyby patří sebereflexe učitele. Tato sebereflexe nezahrnuje jen promýšlení zmíněných důsledků strategií, ale i funkčnost strategií a jejich užitečnost a zlepšení v budoucnu.

Následující kategorie a dimenze ukazují výsledky z otevřeného kódování:

- **K17: FUNKČNOST STRATEGIÍ**
 - D80: funguje to (D801: ano, D802: částečně, D803: nutnost změny)
 - D81: vybudování autority (D811: ano, D812: částečně, D813: vůbec ne)
- **K18: CO ZLEPŠIT?**
 - D82: nové strategie (D821: ano, D822: částečně, D823: ne)
 - D83: více jistoty (D831: ano, D832: ne)
 - D84: více důslednosti (D841: ano, D842: ne)
 - D85: více objektivitu (D851: ano, D852: ne)
 - D86: lépe zvládat kritické situace (D861: ano, D862: ne)
 - D87: lepší vztahy s žáky (D871: ano, D872: částečně, D873: ne)

Příčinné podmínky	Jev	Kontext jevu	Intervenující podmínky	Strategie jednání	Následky
Vytvořené strategie budování autority a jejich užití (K11, K12)	Ověřování a reflexe strategií s ohledem na jejich budoucnost	Důsledky strategií (K13, K14, K15, K16); Fungující, nefungující strategie	Vzory (K4, K5, K6); Pozitivní a negativní podmínky budování autority (K8, K9)	Reflexe o funkčnosti strategií (K17); Reflexe o tom, co ještě zlepšit (K18)	Spokojenost s vytvořenými strategiemi (D80); Vytváření nových strategií (D82); Více práce na sobě (D86, D87)

Tab. 9 Paradigmatický model vyjadřující souvislost kategorií pohledu na budoucnost a současnost

Obsahem této podkapitoly je především sebereflexe a reflexe učitelů, kteří už mají vytvořené určité strategie, které jim pomáhají zvládat nežádoucí chování žáků a tím budovat autoritu. V této fázi procesu se učitelé zamýšlí nad tím, jestli jsou jejich

vytvořené strategie účinné (K17), nebo jestli je třeba na nich něco změnit. Jelikož byl průzkum prováděn se začínajícími pedagogy, tak tito učitelé připouští, že určité strategie již vybudované mají, ale je na nich třeba ještě pracovat a vylepšovat (K18). O budoucím zlepšení hovoří například Gabriela:

„Myslím si, že díky svým strategiím a svému přístupu k žákům si autoritu postupně buduji. Už vědí, co si můžou dovolit a co už ne. Někdy to sice není taková autorita přirozená, ale že se mě spíš bojí, takže bych do budoucna chtěla ještě zapracovat na tom, aby to nebyla autorita vynucená, ale přirozená, a nemusela si ji vymáhat nějakými postihy.“

Nebo Ivana: *„Do budoucna bych chtěla více zapracovat na své důslednosti. Potřebuji mít na všechny stejný metr a v tomhle být i na sama sebe důslednější, protože to je v hodině velmi důležité.“*

I když tito učitelé mají potvrzeno, že jim určité strategie fungují, a jsou s nimi spokojeni, tak také připouští, že je před nimi ještě kus cesty, který směřuje k jejich jistotě a získané přirozené autoritě. Někteří učitelé si myslí, že by měli zvolit další nové strategie, jiní potřebují získat více jistoty a důslednosti v řešení problémů s žáky.

Eva: *„Doufám, že to bude ještě čím dál tím lepší, protože bych asi potřebovala jen to větší jistotu v kramflecích získat. Jen se prostě víc obouchat, ale myslím si, že mám docela dobře nakročeno.“*

Když se podíváme na dva typy učitelů dle orientace, tak zjistíme, že oběma typům strategie fungují a jsou s nimi spokojeni. Při jejich pohledu do budoucnosti ale každý z nich vidí zlepšení jinde. Typ začínajícího učitele s **orientací na žáky** by rád ještě zlepšil své vztahy s žáky například tím, že potřebuje zlepšit svoji objektivitu k žákům a jistotu ve své práci učitele. Se zlepšením jistoty je tomu u typu s **orientací na sebe** podobně. I tito učitelé mluví o zlepšení jistoty ve své práci, ale s tím rozdílem, že potřebují lépe zvládat kritické situace ve třídě a být více důslední.

Následující tabulka znovu shrnuje výše popsané pohledy do budoucna u obou typů:

Přístup učitele	Strategie budování autority	Funkčnost strategií	Co zlepšit?
Orientace na žáky	Pozitivní přístup k žákům (D50); Důraz na komunikaci s žáky (D51); Rovina učitel – žák (D54)	Strategie fungují (D80)	Více jistoty (D83); Lepší vztahy s žáky (D87); Více objektivity (D85)
Orientace na sebe	Důraz na vlastní osobnost učitele Sebeovládání (D522) Kvalitní příprava na výuku (D552)	Strategie fungují (D80)	Více jistoty (D83); Lépe zvládat kritické situace (D86); Více důslednosti (D85)

Tab. 10 Reflexe učitelů o budoucnosti dle typu

5.6 Diskuse o výsledcích

Z vyprávění učitelů o jejich budování autority a vytváření strategií, které jim k tomu mají pomoci, vyplývá, že tento proces je cyklický a nikdy nekončí. Tento cyklus začíná se samotným vstupem učitele do své profese. Začínající učitel se musí vyrovnat s novými situacemi a s tím, že si uvědomí, že vybudování autority je jedna z podmínek jeho práce. Proto se snaží vytvořit si takové strategie, které by mu k tomuto budování autority napomohly. Po prvním a dalších užíváních těchto strategií, které si učitel vytvoří ať už z toho, co viděl u vlastních učitelských vzorů, nebo aplikací rad svých kolegů, nebo vlastní intuicí a úsudkem, se tyto strategie dostávají do konfrontace s realitou a následně sebereflexí učitele o tom, jestli jsou dostatečné a funkční. Když v této fázi učitel zjistí, že jeho užitá strategie fungují, užívá je dále až do doby, kdy mu přestanou vyhovovat. Pokud ale učitel ve své reflexi zjistí, že tyto strategie mu nevyhovují nebo nefungují, jak by si představoval, začíná znovu vytvářet strategie další, které pak znovu podrobuje reflexi. Z tohoto důvodu je tento proces nekončící a neustále obnovující se. Pro zjednodušení výše popsaného, znázorňuje tento proces následující schéma:

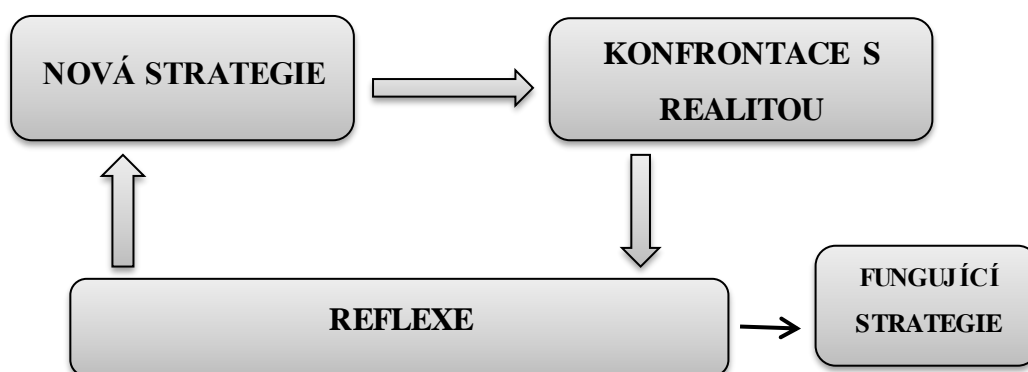


Schéma 5 Cyklus procesu vytváření strategií budování autority u začínajících učitelů

Tento výše popsaný cyklus je při zamyšlení srovnatelný s tzv. Kolbovým cyklem učení. Model učení předpokládá, že člověk se většinou učí ze své vlastní zkušenosti. Tento model má čtyři základní fáze: konkrétní zkušenost, uvážlivé pozorování, abstraktní teoretizování a aktivní zkoušení. Když člověk využije všechny čtyři fáze, dochází k efektivnímu učení (Mareš, 1998).

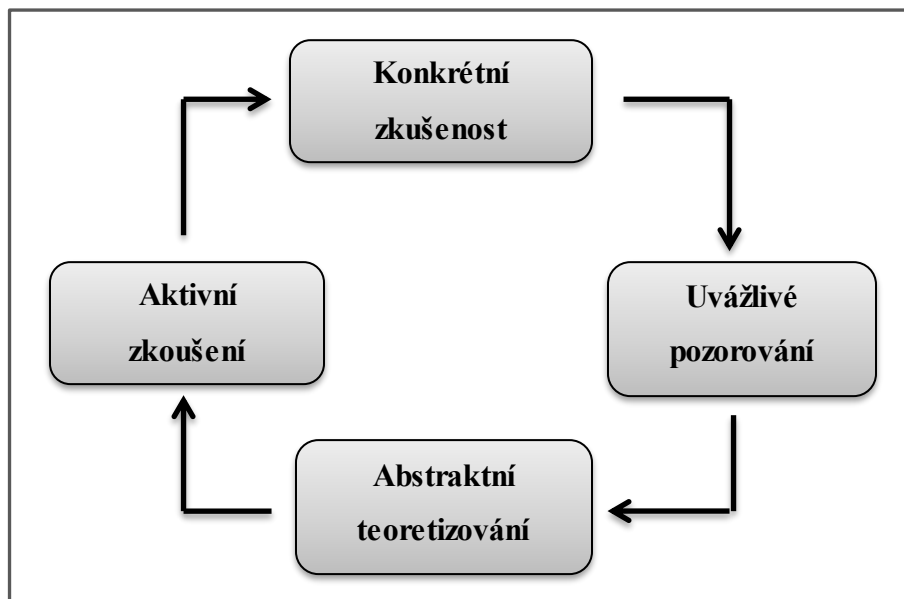


Schéma 6 Kolbův učební cyklus

Při porovnání Kolbova cyklu učení a cyklu, který ukazuje, jak učitelé vytváří své strategie, zjistíme, že tyto dva procesy jsou si podobné. Ke „konkrétní zkušenosti“ z Kolbova cyklu je možné přirovnat situace, ze kterých proces vzniku strategií vychází. Jsou to situace jako potřeba autority, kázeňské problémy a nové situace v zaměstnání. Tyto situace sice nejsou ve schématu zaznamenány, ale celý proces z nich vychází. Fáze „uvážlivého pozorování“ znázorňuje už zamýšlení se učitelů, jak situaci zvládnout a vytvoření nových strategií pomáhajících budování autority. Na tuto fázi pak navazuje „abstraktní teoretizování“ a „aktivní zkoušení“, což představuje reflexi a konfrontaci nových strategií s realitou. Z tohoto připodobnění dále plyne to, že proces vytváření strategií budování autority je vlastně procesem, kdy se začínající učitel učí vytvářet si postupy a získávat autoritu.

Ovšem cesta, kterou se mladí učitelé vydávají, aby vybudovali své strategie k utváření autority, není vždy stejná. Z uskutečněných rozhovorů a jejich následné analýzy vyplynulo, že existují dva základní typy učitelů z hlediska orientace při budování autority. První z těchto typů je učitel s **orientací na žáky**, který se snaží vybudovat si svoji autoritu na motivaci žáků a otevřeném přístupu k nim. Druhý typ je učitel, který se více **orientuje na sebe** a na svoji osobnost. Tito učitelé zakládají své strategie na perfektní přípravě a svých oborových znalostech.

I když oba typy učitelů vypovídají, že jejich strategie fungují, tak z výzkumu vyplývá, že blíže k žákům a k přirozené autoritě mají učitelé s orientací na žáky. Nejen proto je tato typologie vyplývající z výzkumu obdobná s Caselmanovou typologií, která rozlišuje učitele na dva základní typy: logotrop a paidotrop (Kohoutek, Ourada, 2000).

Dále by se i tato typologie vycházející z uskutečněného výzkumu mohla přirovnat i k dvěma ze čtyř typů učitele z hlediska jeho autority, které popsala Juklová: nadšená autorita (orientace na sebe) a chápající autorita (orientace na žáky).

Další podobnost této typologie učitelů, která vychází z výsledků výzkumu, se vyskytuje u F. Fullerové (cit. dle Lukas, 2007), která rozpracovává fáze profesního vývoje učitele. Dle jejího modelu se učitel na začátku své pedagogické praxe orientuje a soustředí spíše na sebe a svůj výkon. Teprve později by měl učitel pomocí praxe dospět od orientace na sebe sama k orientaci na žáky a jejich potřeby.

S ohledem na Caselmannovu typologii, na typy učitelů, které pojmenovala i Juklová a model fází vývoje učitelů od Fullerové, by se mohl předvídat i další vývoj v práci učitele. Mohlo by se říci, že začínající učitele, kteří jsou orientováni více na sebe, jsou teprve na začátku svého vývoje a k typu orientace na žáky teprve dospějí svojí praxí. Dále by se mohlo předpokládat, dle Caselmanna, jak se učitelé s tou kterou orientací budou vyvíjet. Ale jelikož byl výzkum zaměřen na začínající učitele, kteří ještě nejsou tak zkušení, aby mohli tyto další důsledky svého snažení hodnotit, zůstalo by toto předvídaní pouze na rovině teoretické.

Je nutno také zdůraznit, že typy, které byly tímto výzkumem popsány z hlediska orientace, jsou extrémními příklady pozorovaných učitelů a identifikovaných projevů jejich práce. Jsou to tedy určité zjednodušené typy, které byly vytvořeny kvůli lepší jasnosti skutečnosti. U některých učitelů se oba typy vyskytují současně v různém poměru. Zde pak závisí na osobnosti učitele, který typ v něm v budoucnu převládne a jakou cestou budování autority se dá.

Dalším výstupem této práce jsou **strategie**, které pomáhají učitelům k budování autority. Tyto strategie si učitelé vytváří buď nevědomě, nebo vědomě z různých zdrojů. Účelem těchto strategií je to, že učitelé potřebují získat ve své práci s žáky větší jistotu a tím si vybudovat přirozenou autoritu. Dalším důvodem je i zvládnání kázeňských problémů ve třídě a jejich omezení. Zde byly tedy identifikovány dva druhy strategií dle jejich užití. První skupina strategií, pojmenovaná „**aby to fungovalo**“, jsou strategie, které učitelé užívají nejprve. Těmito strategiemi si učitelé snaží zajistit prevenci pro nežádoucí chování žáků. Druhou skupinou jsou strategie, „**když to nefunguje**“. K těmto strategiím učitelé přecházejí, když nastane situace, že se nežádoucí chování u žáků vyskytne. Těmito postupy jsou tedy většinou formy určitých trestů a projevy učitele, že chování žáků je nevhodné, a mají za cíl vyřešit situaci a zamezit příštímu opakování chování.

Tyto dva druhy strategií, které vycházejí z výzkumu, se mohou přirovnat k popsaným strategiím učitele k udržení kázně od autora Ch. Kyriacoua (2012). Tento autor ve své publikaci popisuje, že učitelé by si měli vytvořit nejprve strategie, které vedou k předcházení nežádoucího chování žáků, a následně, když i přes tyto strategie dojde k nekázi žáků, by měl zvážit strategie, kterými žákům dá najevo, že toto chování je nežádoucí.

Z výsledků výzkumu na vzorku začínajících učitelů vyplývá, že strategie, které si během své dosavadní praxe vytvořili a užívají, fungují. Učitelé se snaží svoji práci dělat zodpovědně a s chutí, k čemuž jim také tyto strategie pomáhají. Je však nutno podotknout, že ne všichni mají stejné podmínky pro to, aby si svoji autoritu mohli vybudovat. Proto někteří začínající učitelé vypovídají, že jsou se svou autoritou a jistotou v práci velice spokojeni a nemusí nic měnit, a jiní, že jsou na správné cestě, že zatím vše funguje podle jejich představ, ale jsou teprve v půli své cesty a určitou jistotu a autoritu u žáků si musí ještě časem vybudovat.

Na závěr tohoto shrnutí výsledků výzkumu je nutno zmínit, že všichni začínající učitelé, kteří se zúčastnili rozhovorů, vypovídají, že je práce pedagoga naplňuje a jejich strategie k budování autority fungují, jak mají. Je možné, že tyto výsledky jsou dány limity, které výzkum měl. Těmito limity je například myšleno to, že převážnou část výzkumného vzorku tvořily ženy, tudíž je zde malé zastoupení mužů. Dále za omezení tohoto výzkumu může být považováno i to, že nebyl nalezen tzv. negativní příklad. Tedy takový učitel, kterého jeho pedagogická činnost nebaví a nepřináší mu úspěchy. Ale i přes tato omezení může být tento výzkum díky jeho novým výstupům a zjištěním brán jako přínos pro tuto práci.

ZÁVĚR

Diplomová práce je svým tématem zaměřena na autoritu učitele a její budování. Konkrétně se věnuje nejvíce autoritě začínajících učitelů a vytváření strategií, které jim v procesu budování autority napomáhají a neodmyslitelně k němu patří.

Teoretická část obsahuje poznatky o tom, co je to autorita, jak je v dnešním světě „křizí autorit“ pojmána a chápána a dále je autorita dána do souvislostí s výchovou a postavou učitele. Těmto zmíněným pojmům se věnuje první kapitola teoretické části práce. Druhá kapitola je pak věnována přímo učiteli, který je zde srovnáván s ostatními profesemi a následně je popsán jeho profesní vývoj. Jelikož je tato práce věnována spíše současnému pojetí a snaží se reflektovat pohled současné společnosti, tak i v této kapitole je popsáno, jakou úlohu a sociální status má učitel v dnešní společnosti. Na tuto část navazuje další, poslední, kapitola teoretické části. Tato kapitola je věnována pouze jednomu období z vývoje učitele, a to konkrétně fázi začínajícího učitele. Tento pojem je zde popsán, vysvětlen a následně je dán do souvislostí s budováním autority. Jsou zde tedy popsány strategie budování autority od různých autorů a odborné kompetence učitelů, které jsou pro autoritu a její vytváření více než důležité.

Cílem této výše popsané teoretické části práce bylo popsat pedagogickou autoritu dle jejího aktuálního pojetí a dále se zaměřit na její budování z hlediska odborných kompetencí pedagoga. Myslím si, že tento cíl teoretické části práce byl splněn, i když publikace věnující se autoritě reflektují současné pojetí autority pedagoga a následně její budování nepřímou a tudíž nebylo snadné tohoto cíle dosáhnout. Co se týče popsaní strategií budování autority učitele, tak jsem bohužel nenašla publikaci nebo autora, který by se přímo tímto tématem zabýval. Nakonec tyto strategie byly sice součástí určitých publikací věnujících se autoritě, ale myslím si, že toto téma je nejen pro pedagogy natolik důležitým a stále aktuálním, že by si zasloužilo více pozornosti od autorů, kteří se autoritou zabývají nebo zabývat budou.

Další, empirická část práce pak popisuje uskutečněný výzkum, který byl zaměřen na začínající pedagogy a jejich strategie při budování autority. Pro realizaci tohoto výzkumu byl zvolen kvalitativní přístup s metodou rozhovoru. Tento přístup byl zvolen záměrně pro lepší dosažení cíle výzkumu. Hlavním cílem výzkumu bylo pak popsat proces budování autority u začínajících učitelů a následně identifikovat strategie, díky kterým dochází k utváření autority u pedagoga.

Výsledky zmíněného výzkumu, kterých bylo dosaženo analýzou rozhovorů se začínajícími pedagogy, jsou popsány v poslední kapitole této práce. Pomocí podkapitol je popsán přímo průběh toho, jak se začínající učitel potýká s budováním své autority: Nejprve vstupuje do profesní reality a musí se vyrovnat s tím, že je pro něj vše nové. S tímto vyrovnáváním se souvisí už to, že si začínající učitel uvědomí nutnost vybudování si své autority, která by mu zajistila například větší jistotu v jeho práci. K tomuto budování začínajícímu učiteli mají napomoci strategie budování autority, které u začínajících učitelů nejsou něčím, co vznikne z ničeho, ale tyto strategie učitelů vycházejí ze zdrojů, ze kterých tito učitelé při své praxi vycházejí (např. bývalí učitelé, kolegové, literatura). Pak už dochází přímo k vytváření vlastních strategií budování autority, které vycházejí ze zdrojů a dále z vlastního úsudku učitele. Tyto strategie jsou pak podrobovány sebereflexi učitele, který se zamýšlí nad jejich funkčností a užitečností při jeho práci. Součástí této reflexe učitele jsou tedy i pozitivní a negativní důsledky užitých strategií, které jsou vyhodnocovány a na jejich základě učitel hodnotí, co by měl v budoucnosti zlepšit a v čem se mu daří. Výše popsané by se dalo považovat za průběh vytváření strategií budování autority, který vyplývá z výzkumu a který je blíže popsán v podkapitolách poslední části práce.

Při návratu k cíli výzkumu a jeho dosažení, tak si myslím, že i v této části práce bylo vytyčeného cíle dosaženo. Co se týče popsaní procesu budování autority, tak o tomto procesu je pojednáno výše. K druhé části cíle výzkumu – identifikování strategií budování autority – bylo zjištěno, že tyto strategie učitele existují a je možno je rozdělit na dvě základní skupiny dle způsobu jejich užití a dle cíle, kterého mají dosáhnout: První skupina strategií je učiteli užívána jako prevence nežádoucího chování, druhá skupina je učiteli zařazována až po tom, co nežádoucí chování žáků proběhlo – tedy jako náprava tohoto chování. Tyto výsledky výzkumu korespondují i se strategiemi, které popsal autor Cangelosi (2012) ve své publikaci věnující se strategiím řízení třídy učitelem. Tedy s ohledem na výše popsané, mohu konstatovat, že se domnívám, že cíle výzkumu bylo dosaženo.

Je nutno ale poznamenat, že tento výzkum měl své určité limity. Mezi hlavní omezení tohoto výzkumu patří to, že i přes hledání nebyl ve vzorku přítomen případ učitele, který by zamýšlel ze svého zaměstnání odejít, protože si své strategie nedokáže vybudovat nebo protože mu nefungují. Myslím si, že kdyby tento případ učitele byl popsán, došlo by i k dalším zjištěním, co se týče autority začínajícího pedagoga. Jako další omezení je možné pojmout i to, že výzkumný vzorek byl tvořen převážně ženami.

Možná by bylo zajímavé uskutečnit podobný výzkum například mezi začínajícími učiteli – muži a výsledky porovnat, jestli se ve svých strategiích budování autority shodují.

I přes výše uvedené omezení výzkumu, které je nutno brát v úvahu, byly tedy vytyčené cíle práce naplněny, a došlo i k novým zjištěním, která by se dala využít pro další zkoumání. Jedním z těchto zjištění jsou výše popsané strategie, kterým se věnuje pouze malé množství odborné literatury a které by měly být, podle mého názoru, lépe popsány. Další takové zjištění jsou typy učitelů z hlediska budování jejich autority, které vyplynuly z uskutečněného výzkumu. Tyto typy učitelů jsou sice podobné různým zjištěním v odborných publikacích (např. Juklová), ale nekorespondují s nimi úplně. Myslím si, že v tomto bodě by se dalo na uskutečněný výzkum navázat za několik let, až učitelé, kteří se zúčastnili výzkumu, budou zkušenými učiteli, a pozorovat vývoj těchto učitelů dle jejich zjištěných typů, popřípadě porovnat s odbornou literaturou, zda tyto typy učitelů korespondují s jinými typy dalších autorů. Myslím si, že tímto by došlo k úplnému popsání zjištěných typů v tomto výzkumu.

Vypracování práce i samotný výzkum mě velice obohatil nejen z hlediska zjištěných informací, ale hlavně z hlediska mého budoucího povolání učitele. Myslím si, že několik důležitých poznatků, které jsem získala vypracováváním práce, mi bude nápomocno i při mém budoucím vytváření strategií budování autority.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. ARENDT, H. *Krise kultury: čtyři cvičení v politickém myšlení*. 1. vyd. Praha : Mladá fronta, 1994. 157 s. ISBN 80-204-0424-4.
2. BERLINER, D. *Exploring Teachers' Thinking*. London : Cassell, 1987. 244 s. ISBN 0-304-31383-1.
GROMNICA, R. *Kapitoly z pedagogiky pro střední školy*. 1. vyd. Ostrava : Montanex, 2010. 157 s. ISBN 978-80-7225-326-5.
3. CORBINOVÁ, J., STRASS, A. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. 1.vyd. Boskovice : Albert, 1999. 228 s. ISBN 80-85834-60-X.
4. ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X.
5. DYTRTOVÁ, R. *Začínající učitel: výsledky výzkumů realizovaných v rámci pregraduální přípravy učitelů*. 1. vyd. Brno : Tribun EU, 2008. 88 s. ISBN 978-80-7399-596-6.
6. DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. *Učitel: příprava na profesi*. 1. vyd. Praha : Grada, 2009. 121 s. ISBN 978-80-247-2863-6.
7. FORAY, P. *Autorität in der Schule. Überlegungen zu ihrer Systematik im Lichte der französischen Erziehungsphilosophie*. *Zeitschrift für Pädagogik* [online]. 5/2007 [cit. 2014-12-02]. Dostupné z: http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4415/pdf/ZfPaed_2007_5_Foray_Autorita_et_Schule_D_A.pdf.
8. GÖBELOVÁ, T. *Authority in the teacher's work*. 1. vyd. Ostrava : University of Ostrava, 2011. 76 s. ISBN 978-80-7464-073-5.
9. JUKLOVÁ, K. *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. 1. vyd. Hradec Králové : Gaudeamus, 2013. 177 s. ISBN 978-80-7435-266-9.
10. KALOUS, Z., OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. 2. vyd. Praha : Portál, 2009. 447 s. ISBN 978-80-7367-571-4.
11. KOHOUTEK, R., OURODA, K. *Psychologie osobnostních typů učitele*. 1. vyd. Brno : CERM, 2000. 19 s. ISBN 80-7204-176-2.

12. KRYKOROVÁ, H., VÁŇOVÁ, R. a kol. *Učitel v současné škole*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2010. 315 s. ISBN 978-80-7308-301-4.
13. KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. 4. vyd. Praha : Portál, 2012. 168 s. ISBN 978-80-262-0052-9.
14. KYRIACOU, CH. *Řešení výchovných problémů ve škole*. 1. vyd. Praha : Portál, 2005. 152 s. ISBN 80-7178-945-3.
15. LAZAROVÁ, B., PROKOPOVÁ, A. Učitelé a jejich další vzdělávání: k některým psychologickým aspektům. *Pedagogika*, 2004, roč. 53, č. 3, s. 261-273. ISSN 0031-3815.
16. LUKAS, J. Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů. (1. část). *Pedagogika*, 2007, roč. 57, č. 4. s. 364-379. ISSN 0031-3815.
17. LUKAS, J. Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů. (2. část). *Pedagogika*, 2008, roč. 58, č. 4. s. 1-13. ISSN 0031-3815.
18. MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. 1. vyd. Praha : Portál, 2013. 702 s. ISBN 978-80-262-0174-8.
19. MAREŠ, J. *Styly učení u žáků a studentů*. 1. vyd. Praha : Portál, 1998. 239 s. ISBN 80-7178-246-7.
20. PAŘÍZEK, V. *Učitel a jeho povolání: analýza učitelské profese*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 124 s. ISBN 12.
21. PETTY, G. *Moderní vyučování*. 3. vyd. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-71-78-978-X.
22. PÍŠOVÁ, M. *Novice teacher*. 1. vyd. Pardubice : Univerzita Pardubice, 1999. 116 s. ISBN 80-7194-205-7.
23. PODLAHOVÁ, L. *První kroky učitele*. 1. vyd. Praha : Triton, 2004. 223 s. ISBN 80-7256-474-8.
24. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 4. akt. vyd. Praha : Portál, 2009. 481 s. ISBN 978-80-7367-503-5.
25. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 4. vyd. Praha : Portál, 2009. 488 s. ISBN 978-80-7367-503-5.
26. PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 1. vyd. Praha : Portál, 2000. 272 s. ISBN 80-7178-399-4.

27. PRŮCHA, J. *Učitel: současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha : Portál, 2002. 160 s. ISBN 80-7178-621-7.
28. PRŮCHA, J., MAREŠ, J., WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*. 4. akt. vyd. Praha : Portál, 2008. 322 s. ISBN 978-80-7367-416-8.
29. SMÉKALOVÁ, L. Pedagogická kompetence učitele a její hodnotová dimenze. In FRANIOK, P., KNOTOVÁ, D. (ed.) *Učitel a žák v současné škole*. Brno : MU, 2008, s. 145 – 151. ISBN 978-80-210-4752-5.
30. SOLFRONK, J. *Učitelství jako profese*. 1. vyd. Liberec : Technická univerzita, 2000. 70 s. ISBN 80-7083-390-4.
31. SPILKOVÁ, V. a kol. *Didaktická východiska primárního vzdělávání dětí na základní škole*. 1. vyd. Praha : PdF UK, 1996. 82 s. ISBN: 80-86039-00-5.
32. SPILKOVÁ, V. a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. 1. vyd. Brno : Paido, 2004. 271 s. ISBN 80-7315-081-6.
33. SPILKOVÁ, V., JŮVOVÁ, A. a kol. *Učitel sekundární školy I*. 1. vyd. Brno : Paido, 2012. 119 s. ISBN 80-731-5234-7.
34. ŠIMONÍK, O. *Začínající učitel: Některé pedagogické problémy začínajících učitelů*. 1. vyd. Brno : Paido, 1994. 94 s. ISBN 80-210-0944-6.
35. ŠVARŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vyd. Praha : Portál, 2014. 384 s. ISBN 978-80-262-0644-6.
36. ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. 1. vyd. Brno : MU, 1998. 176 s. ISBN 80-210-1937-9.
37. VALIŠOVÁ, A. a kol. *Autorita a proměny jejího pojetí v edukačním prostředí*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2011. 337 s. ISBN 978-80-246-1939-2.
38. VALIŠOVÁ, A. a kol. *Autorita v edukační a sociální práci*. 1. vyd. Pardubice : Univerzita Pardubice, 2012. 411 s. ISBN 978-80-7395-507-6.
39. VALIŠOVÁ, A. a kol. *Autorita ve výchově: vzestup, pád, nebo pomalý návrat*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1999. 85 s. ISBN 80-7184-857-3.
40. VALIŠOVÁ, A. *Autorita jako pedagogický problém*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1998. 150 s. ISBN 80-7184-624-4.

41. VALIŠOVÁ, A. *Jak získat, udržet a neztrácet autoritu*. 1. vyd. Praha : Grada, 2008. 144 s. ISBN 978-80-247-2282-5.
42. VALIŠOVÁ, A., BRATSKÁ, M. a kol. *Relativizace autority a její dopady na současnou mládež*. 1. vyd. Praha : ISV, 2005. 314 s. ISBN 80-86642-43-7.
43. VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. 2. akt. vyd. Praha : Grada, 2007. 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.
44. VALIŠOVÁ, A., ŠUBRT, R. *Jak získat a neztratit autoritu, aneb, proč má maminka vždycky pravdu*. 1. vyd. Praha : ISV, 2004. 116 s. ISBN 80-86642-29-1.
45. VAŇKOVÁ, Karolína. *Reflexe krize autority z hlediska filosofie výchovy*. České Budějovice : Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta, 2011. Diplomová práce.
46. VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2. vyd. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. 76 s. ISBN 978-80-7290-325-2.
47. VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. 1. vyd. Brno : Paido, 2004. 190 s. ISBN 80-7315-082-4.

PŘÍLOHY

Příloha 1: Otázky pro rozhovor s učiteli:

1. Jak se Vám daří vycházet s žáky?
2. Jak se Vám daří zvládnout žáky?
3. Co Vám pomáhá ke zvládnutí žáků?
4. Co Vám znesnadňuje zvládnutí žáků?
5. Naučil/a jste se zvládat žáky sám, nebo Vám pomohla příprava na VŠ?
6. Kdo Vám byl vzorem?
7. Je Vaše chování k dětem ovlivněno tím, jak se chovají?
8. Máte jistotu v tom, jak žáky zvládáte?
9. Odkud jste čerpal strategie ke zvládnutí žáků?
10. Jaké si myslíte, že mají Vaše strategie zvládnutí žáků nějaké důsledky?
11. Myslíte si, že máte u žáků autoritu? Jaký máte názor na vlastní autoritu?