Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

REFLEXE PROCESU BUDOVÁNÍ AUTORITY U BUDOUCÍCH UČITELŮ

Diplomová práce

Autor:	Bc. Jitka Průšová
Studijní program:	N7504 Učitelství pro střední školy
Studijní obor:	Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – německý jazyk a literatura Učitelství pro střední školy – základy společenských věd
Vedoucí práce:	Mgr. Kateřina Juklová, Ph.D.

Hradec Králové **2015**

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ
Pedagogická fakulta
Akademický rok: **2015/2016**

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení:	**Bc. Jitka Průšová**
Osobní číslo:	**P13234**
Studijní program:	**N7504 Učitelství pro střední školy**
Studijní obory:	**Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - německý jazyk a literatura** **Učitelství pro střední školy - základy společenských věd**
Název tématu:	**Reflexe procesu budování autority u budoucích učitelů**
Zadávající katedra:	**Katedra pedagogiky a psychologie**

Zásady pro vypracování:

Práce se zabývá jedním z aspektů profesní přípravy budoucích učitelů z pohledu jeho vývoje v průběhu pregraduální přípravy. Teoretická část seznamuje s vybranými koncepcemi profesní přípravy budoucích učitelů v České republice. Výzkumná část přinese výpovědi studentů o procesu budování jejich pedagogické autority v podmínkách profesní přípravy. Metodou sběru dat bude dotazník nebo rozhovor.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Seznam odborné literatury:

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Kateřina Juklová, Ph.D.**
Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání diplomové práce: **17. února 2014**
Termín odevzdání diplomové práce: **17. února 2016**

L.S.

doc. PhDr. Pavel Vacek, Ph.D.
děkan

Mgr. Kateřina Juklová, Ph.D.
vedoucí katedry

dne

Prohlášení:

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

V Hradci Králové dne Podpis autora

Ráda bych tímto poděkovala paní Mgr. Kateřině Juklové, Ph.D. za odborné konzultace a cenné rady v průběhu zpracování této diplomové práce. Děkuji také respondentům za ochotný přístup při poskytnutí rozhovorů.

Anotace

PRŮŠOVÁ, Jitka. *Reflexe procesu budování autority u budoucích učitelů*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2015. 68 s. Diplomová práce.

Diplomová práce nese název Reflexe procesu budování autority u budoucích učitelů. Práce se zabývá jedním z podstatných prvků osobnosti pedagoga, a to autoritou. Cílem je objasnění procesu budování autority u pregraduálních učitelů a vyvození hlavních činitelů, které na ni mají vliv.

Práce je rozdělena na dvě části, na část teoretickou a praktickou. Teoretická část se zaměřuje na vymezení autority od nejobecnějšího pojetí až k pedagogické oblasti, která je v návaznosti na praktickou část určující. Teoretická část se dálevěnuje druhům autority, odlišnému vnímání pojmu a problémům s ní spojené. Následující kapitola rozebírá 2 rozdílné přístupy ke vzdělávání, které se k pojmu autorita vztahují, a to autoritativní a demokratický přístup. Závěrečné kapitoly teoretické části se týkají současné situace v pedagogickém prostředí a postavení pedagogů a otázkám kázně ve školním prostředí.

Praktická část je pro tuto práci stěžejní a je vyhotovena na základě kvalitativního výzkumu, konkrétně metodě rozhovorů. Cílem je odhalit, jak si budoucí učitelé budují pedagogickou autoritu. Praktická část se zaměří na důležité prvky a souvislosti, které mají vliv na tento proces.

Klíčová slova: autorita, pedagogická autorita, formální autorita, neformální autorita, kázeň

Annotation

PRŮŠOVÁ, Jitka.*Reflection on Authority Building Process of Future Teachers*. Hradec Králové: Pedagogical Faculty, University of Hradec Králové, 2015. 68 pp. Diploma thesis.

The diploma thesis has the title Reflection on Authority Building Process of Future Teachers. The thesis deals with one of the substantial elements of the educator´s personality, the authority. The aim is to clarify the process of building authority at pre-gradual teachers and to conclude the main factors which influence the authority.

The thesis is divided into two parts, the theoretical and the practical part. The theoretical part is focusing on definition of authority from the most general concept to the pedagogical area which is determinative in connection with the practical part. Further the theoretical part deals with the types of authority, different perception of the term and problems which are connected with this term. The following chapter analyses two different approaches to education which are related with the term authority, the authoritative and the democratic approach. The final chapters of the theoretical part refer to the present situation in the pedagogical environment and to the educators´ position and to questions of discipline in the school environment.

The practical part is core for this thesis and is made on the basis of the qualitative research, specifically of an interview method. The aim is to reveal how future teachers are building the educator authority. The practical part is focusing on the important elements and connections which have impact on this process.

Key words: authority, educator authority, formal authority, informal authority, discipline

Obsah

Úvod 10
I. TEORETICKÁ ČÁST 11
1 Autorita 11
1.1 Autorita v obecném pojetí 11
1.2 Druhy autority 13
1.3 ,,Mít autoritu‘‘ versus ,,být autoritou‘‘ 15
2 Autorita a její proměny 16
2.1 Odlišné vnímání autority 16
2.2 Pohled na změnu autority ve školním prostředí 17
2.2.1 Inovativní způsob vzdělávání na základě vývoje společnosti 19
2.3 Autoritativní a demokratický přístup 20
2.3.1 Autoritativní přístup 21
2.3.2 Demokratický přístup 21
2.4 Kritika tradiční školy 22
3 Autorita učitele 24
3.1 Pedagogická autorita 24
3.1.1 Od formální k neformální autoritě 26
3.2 Oceňování pedagogické profese společností 27
3.2.1 Současná situace v pedagogickém prostředí a postavení pedagoga 28
3.2.2 Kázeň ve vyučování 29
II. PRAKTICKÁ ČÁST 32
4 Cíl výzkumu 32
5 Metoda výzkumu 32
6 Výzkumný vzorek 34
6.1 Etika a kvalita výzkumu 34
7 Zpracování a interpretace výzkumu 35
7.1 Příběhy respondentů 35
7.2 Výsledky a hodnocení 42
7.3 Praxe a jejich vliv na budování autority 46
7.4 Strategie napomáhající k budování autority 51
7.4.1 Vztah učitele a žáků 52
7.4.2 Vývoj a posilování pedagogické autority 54

7.5 Porovnání budování autority u žáků základní a střední školy 54
7.6 Ženská a mužská autorita v pedagogickém prostředí 57
8 Závěrečné shrnutí a diskuse 58
9 Závěr 63
10 Seznam použité literatury 65
Seznam použitých zkratek 69
Seznam tabulek a schémat 70
Seznam příloh 71
Přílohy 72

Úvod

Diplomová práce se zabývá termínem autority a jejím procesem vytváření u budoucích učitelů. Mapuje situaci významu od nejobecnějšího pojetí až po pedagogickou oblast a s ní spojené problémy. Cílem je zhodnocení procesu budování autority u pregraduálních učitelů a zjištění hlavních faktorů, které ji ovlivňují.

V teoretické části se zaměříme na obecné vymezení pojmu v odborné literatuře, dále uvedeme konkrétní druhy termínu autoritaa vyjasníme si rozdílné chápání pojmů mít autoritu či být autoritou. Následující kapitola má za cíl zhodnotit změnu ve vnímání pojmu autorita. Budeme se zde zabývat odlišnostmi a vývojem tohoto pojmu z obecného hlediska, ale narazíme již také na problematiku ve školním prostředí. V dalších podkapitolách se zaměříme na jiný pohled ve vzdělávání a s tím spojenou otázku odlišného chápání autority. V návaznosti na předchozí subkapitoly si následně rozebereme dva rozdílné přístupy ke vzdělávání, a to autoritativní a demokratický. Kapitola autorita a její proměny je uzavřena částí, která se týká kritiky a úskalí tradiční školy, která jsou s ní spojována. Poslední podstatnou kapitolou teoretické části je autorita učitele, kde si již blíže objasníme spojení pedagogická autorita a obtíže s ní spojené. Budeme se věnovat rozdílu formální a neformální autority u učitele. Dále se dostaneme k pohledu a oceňování pedagogické profese ze strany společnosti, zhodnotíme současnou situaci a postavení pedagoga v dnešní době, kde se nachází patrné rozdíly. Teoretickou část uzavřeme subkapitolou Kázeň ve vyučování, kde opět ukážeme vztah s termínem autorita v pedagogickém prostředí.

Praktická část bude vystavena na kvalitativním výzkumu, konkrétně metodě rozhovorů. Tyto rozhovory budou prováděny se studenty posledního ročníku pedagogické fakulty, kteří se připravují na profesi pedagogů. Cílem bude zjistit, jak si budoucí učitelé budují pedagogickou autoritu. Zaměříme se na podstatné rysy a okolnosti, které ovlivňují tento proces. Rozhovory budou doslovně přepsány, dále postupně kódovány z důvodu co nejpřesnějšího stanovení závěrů. Na základě výzkumného materiálu budou vytvářeny výsledky s hypotézami.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Autorita

V úvodní kapitole této diplomové práce se budeme zabývat autoritou z obecného hlediska. Autorita je aktuální a stále velmi diskutované téma, ke kterému se váže mnoho rozporů a nejasností. V odborné literatuře nalezneme spoustu úhlů pohledu na její vymezení, její chápání je ovlivněno např. prostředím, okolnostmi, aktéry, ale také vývojem společnosti, která přijímá jiné názory. Na autoritu je nahlíženo z nejrůznějších pohledů a nelze určit jasnou, jednotnou definici, autoři ji vymezují v souvislosti s různými oblastmi jejího výskytu. Autoritu lze chápat jako moc, respekt, úctu, uznávanou hodnotu, jedince či instituci atd. Jedná se také o určitý vztah mezi jedinci, kdy je při výskytu autority u dané osoby nutná vyváženost mezi formální a neformální stránkou, a to z důvodu věrohodnosti. S konkrétními názory se seznámíme podrobně v následující podkapitole. Dále je v této kapitole uvedeno dělení autority, odlišné vnímání pojmů mít autoritu nebo být autoritou.

1.1 Autorita v obecném pojetí

Etymologie pojmu autorita je postavena na latinském slově auctur, což znamená tvůrce, činitel a auctoritas, tedy vážnost, vliv, moc. Autorita může být spojována nejen s jednotlivými osobami nebo sociálními skupinami, ale také s vědeckými obory, filozofickými teoriemi a společenskými institucemi. (Vališová, Šubrt, 2004)

Pařízek (1998) je toho názoru, že lidé na jednu stranu autoritu vyhledávají, ale na stranu druhou proti ní útočí. Zda ji potřebují, je to především z důvodu poskytnutí jistoty, bezpečí nebo při pomoci dosažení cílů. V opačném případě je odmítána, pokud omezuje jedince při rozhodování či oslabuje jejich práva

Podle Vališové (2008) není na autoritu pohlíženo z jednoho úhlu, ale může se jednat o autoritu osobní, pravou, opravdovou, přirozenou, ale také o autoritu mocenskou, vladařskou nebo dokonce direktivní. Nejprve je důležité seznámit se s názory a definicemi na autoritu, z pohledu odborníků, kteří se k ní vyjadřují ve svých pracích z různých hledisek.

Vališová zdůrazňuje u autority toto chápání: ,,*Autoritou obvykle míníme jednu z uvedených věcí:*

- *Všeobecně či lokálně uznávanou vážnost, vliv, úctu, obdiv, respekt*
- *Obecně uznávaného odborníka, vlivného činitele*
- *Mocnou instituci, úřad a související entity (stát, věda, státní symboly, právo a zákon, policii aj.).‘‘* (Vališová, 2008, s. 17)

Na pojem autorita lze podle Vališové (1998) nahlížet jako na důležitou formu vykonávání moci, při níž je důležitým aspektem uznávání oprávněnosti, legitimity, vlivu osoby, skupiny nebo celé instituce.

Sennett (2008) chápe autoritu jako něco, co představuje pokus interpretovat mocenské vztahy, které se vyznačují nadvládou a vlivem, a tím dodávají smysl, že je daná síla podložená.

Bedrnová a Nový (2001) zdůrazňují, že u autority je důležitá jak formální (pravomoci dané osoby), tak neformální (vlastnosti osobnosti jedince) stránka. Je nutné, aby tyto stránky byly vyrovnány tak, aby držitel autority působil na své okolí jistě a spolehlivě. Pokud by to takto nefungovalo a vyskytovala by se pouze jedna strana autority, docházelo by k pochybnostem nejen, ze strany společnosti, ale také jedince samotného.

Arendtová uvádí: ,,*Autorita vždy vyžaduje poslušnost, a proto se obvykle omylem považuje za určitou formu moci či násilí. Autorita však použití násilí a vnějších donucovacích prostředků vylučuje. Síly se používá až tam, kde autorita nefunguje, kde již selhala.‘‘(Arendtová, 1994, s. 6)*

Nash (1966) ve své knize upozorňuje na rozdíl mezi autoritou a autoritářstvím, kdy zdůrazňuje, že autorita je k životu jedinců nutná. Naproti tomu o autoritářství mluví jako o něčem, co je za každé situace škodlivé.

Z jiného pohledu je autorita sociálním vztahem mezi lidmi. Jedni, kteří jsou vážení, mají respekt a úctu a druzí těmto lidem vážnost dokazují a projevují jim respekt a úctu. Na jedné straně je možné autoritu získat, ale na straně druhé lze autoritu také ztratit. (Kučerová, 1999)

Kučerová tvrdí: ,,*Autorita je svou podstatou antropologická konstanta, která spoluutváří pravidla skupinového života, organizační řád skupiny, spolupodmiňuje její biologické přežití, rozvoj jedinců i předávání zkušeností z generace na generaci.‘‘* (Kučerová, 1999, s. 73)

Hartl a Hartlová (2009) se ve své publikaci zmiňují o autoritě jako o projevování postavení, úcty jedince nebo určité instituce. Autorita může být vyjádřena na základě vědomostí, zkušeností či jiných faktorů.

Jan Kachlík říká, že: ,,*Autoritu chápeme jako nutnou z vnějšku působící podmínku pro rozvoj vnitřních regulativů formující se autonomní osobnosti.*‘‘ (Kachlík, 2005, s. 72)

Autorita je přirovnávána k hodnotě nacházející se v každé kultuře a společnosti po celou dobu historie. Objevuje se ve společenském pořádku, v principech výchovy a vzdělávání, v morálních zásadách apod. (Sawicki, Končal, 2005)

1.2 Druhy autority

Stejně jako neexistuje jedno přesné vymezení autority, tak i určení jednotlivých druhů autority lze pojmout a členit dle různých hledisek. Některé druhy jsou si velmi podobné, mohou se zaměňovat a je obtížné je rozlišit. Podle Vališové (2008) lze uvést tyto možnosti dělení:

Genetické kritérium:

- Autorita přirozená – při přirozené autoritě je důležitá spontánnost a vrozené osobní znaky určité osoby.
- Autorita získaná – tuto autoritu získává nositel postupně během určité činnosti, základem je pro ni přirozená autorita.

Sociální kritérium:

- Autorita osobní – vychází z individuálních vlastností, schopností a dovedností nositele.
- Autorita poziční – při poziční autoritě hraje hlavní roli vliv postavení v určité instituci.
- Autorita funkční – funkční autority je dosaženo splněním úkolů ze strany ostatních lidí, nadřízených atd.
- Autorita formální – je dána určitou profesní pozicí.
- Autorita neformální – neformální, tedy přirozená autorita vychází přímo z jedince, z jeho zkušeností, osobních kvalit a svobodného uznání.

- Autorita skutečná – při skutečné autoritě podřízení opravdu respektujídanou strategii. Je zde důležitá soudržnost a trvalost skupiny.
- Autorita zdánlivá – při zdánlivé autoritě se může mezi podřízenými objevit nedůvěra, neochota spolupracovat.

Členění dle osobního vkladu:

- Autorita statutární – při statutární autoritě je důležitá síla, význam a stupeň našeho místa v hierarchickém uspořádání organizace.
- Autorita charismatická – vychází přímo z konkrétní osobnosti, má na ni vliv vzhled, postoje, zdravé sebevědomí, komunikační dovednosti aj.
- Autorita odborná – tato autorita je dána dosaženými profesními znalostmi a dovednostmi, čím více je jedinec odborníkem v dané oblasti, tím více je uznáván.
- Autorita morální – této autority je dosaženo dobrým vztahem k sobě, k druhým lidem a ke světu.

Autorka Vališová (2008) ještě zmiňuje např. tyto autority:

- Autorita rodičovská
- Autorita silnějších
- Autorita starších
- Autorita panovníků
- Autorita náboženská
- Autorita vědecká apod.

U člověka se samozřejmě vyskytuje více typů autorit, tyto druhy se mohou různě prolínat a někdy nelze jednoznačně určit, o jaký typ se jedná. V různých situacích může jedinec disponovat jinou autoritou, někdy si můžeme člověka vážit za jeho odbornost jindy naopak jako člověka z pohledu morálky, vždy zde ale je důležitá interakce s okolím. (Vališová, 2008)

1.3 ,,Mít autoritu‘‘ versus ,,být autoritou‘‘

Ač se na to na první pohled nemusí zdát, je mezi pojmy ,,mít autoritu‘‘ a ,,být autoritou‘‘ poměrně velký rozdíl. Tyto dva póly bychom mohli přirovnat k formální a neformální autoritě (viz předešlá kapitola). Erich Fromm se k této problematice vyjadřuje ve své knize Mít nebo být.

Rozlišení tohoto dvojího chápání autority Erich Fromm ukazuje na výrazech racionální a iracionální. V případě racionální autority jde o to, že pomáhá člověku v jeho růstu tím, že využívá jeho kompetence. Iracionální autorita má základ v síle a slouží především k vykořisťování lidí. Pokud se jedná o skutečnou autoritu, podle autora v modu bytí, tak je založena především na osobnosti, nikoliv pouze na individuální kompetenci k vykonávání určitých funkcí. U takových jedinců je vidět autorita na první pohled, aniž by museli dávat nějaké příkazy nebo utlačovat ostatní lidi kolem sebe.

V této knize je uveden názorný příklad s králem. Král může být zlý a hloupý, je tedy nekompetentní být autoritou, ale autoritu má, protože je král. Nachází se tedy v modu ,,mít autoritu‘‘, ale nikoliv ,,být autoritou.‘‘ Autoritu zde má díky svému postavení a dokud bude mít tento titul, bude mít zároveň autoritu. V opačném případě – kdyby byl král hodný, oblíbený u svého lidu, tak by autoritou skutečně byl. (Fromm, 2001)

Tato problematika se dá přenést i do dnešní doby, kdy je žádoucí zamyslet se, jaké autority vlastně převládají. Můžeme si zde ilustrovat příklady ze současnosti, které se týkají např. otázky titulů či jiných vnějších znaků. Člověk, který disponuje nějakými tituly, má autoritu bez ohledu na to, jaký je doopravdy člověk dle charakteru. Neznamená to tedy, že autoritou skutečně je. Dalším příkladem může být třeba vedoucí nějakého podniku, který má autoritu již jen ze svého postavení. Ovšem není zde opět brána v úvahu myšlenka, jaký člověk doopravdy je, neboť v takovém případě by byl skutečnou autoritou.

2 Autorita a její proměny

O odlišnostech významu autority jsme se mohli přesvědčit v předešlé kapitole a tuto skutečnost si také potvrdíme v praktické části této práce, kdy se nám v rozhovorech se studenty učitelství vynořují různorodé názory na autoritu. V této kapitole se zaměříme na proměnu vnímání autority nejen v běžném životě, ale přiblížíme si také situaci v pedagogickém prostředí. Vnímání autority se liší v různých oblastech, oborech a v celkovém historickém kontextu. Působí na ni mnoho faktorů, které ovlivňují její chápání a důležitost. Je pochopitelné, že s vývojem společnosti, světa se mění také pohled a celkový přístup k výchově, ke vzdělávání a tím pádem také k vysvětlování si autority. Dá se říci, že jednou z klíčových oblastí, kde se dá mluvit o změně z hlediska autority, je výchova a vzdělávání. I přesto, že se školní prostředí oproti rychlosti vývoje společnosti posouvá kupředu menšími kroky, jsou i v této oblasti patrné významné změny. S tím souvisí i pohled na autoritu, který je oproti dřívějším dobám odlišný.

2.1 Odlišné vnímání autority

Pojem autority prošel po dobu své existence velkými změnami. V různých dobách se na autoritu pohlíželo jinak, u starých Římanů měla podobný význam, jako ji chápeme dnes. Autoritou byl tehdy myšlen tvůrčí a výchovný proces. Od dob starých Římanů až do dnešní doby byla brána autorita spíše jako přehnaná autorita, nebo se dokonce dalo mluvit o autoritářství. I pohled na autoritu v rodině se změnil. Rodiče často vychovávají své děti tak, jak tomu bylo ze strany jejich rodičů. Ti, kdo byli vychováváni příliš autoritativně, buď nechtějí mít takový vztah ke svým dětem, nebo naopak neznají jinou možnost a volí tento způsob výchovy. (Grizivatz, 2002)

Změna pojetí pojmu autority je aktuální nejen v České republice, ale i v celém světě. Autorita již není chápána v tradičním smyslu, ale je zde kladen důraz na novodobé tendence, jako je zohledňování svobody a potřeb konkrétních jedinců, orientace v současných problémech a řešení náročných životních situací, nesení odpovědnosti, sebeovládání atd. (Vališová, 2010)

I přesto, že se do popředí dostává partnerský – demokratický přístup k dětem, nemusí se vylučovat s autoritou a s určováním základních pravidel pro dítě. Je potřebné, aby byly požadavky jasně stanoveny a aby si neodporovaly s právy dítěte. Dítě přitom může spolupracovat na určitém rozhodování – např. kdy a jak danou činnost vykoná. Podrobněji se budeme demokratickému a autoritativnímu stylu výchovy věnovat v kapitole 2.3. (Rogge, 2005)

Dříve k formálním autoritám patřili neodmyslitelně rodiče, ke kterým děti vzhlížely, měly k nim úctu, respekt a v určitých dobách byla formální autorita vyjadřována i vykáním rodičům. Na tuto autoritu již v současné době nelze spoléhat, děti mají často jiný vztah ke svým rodičům – v mnohých případech více přátelský a je zde menší úcta, nežli tomu bylo před několika desítkami let. Dnes je dána dětem celkově větší volnost a možnost volby. V současné moderní výchově ale rodiče na druhou stranu dbají na to, aby na děti bylo přeneseno co nejvíce zodpovědnosti. Změna pojetí autority se přenesla také do školního prostředí, kdy je jinak nahlíženo na autoritu pedagoga. Učitelé byli v minulosti jasnými formálními autoritami, žáci je uznávali, vnímali je jako nositele vzdělanosti a nedovolili si k nim jakékoliv narážky. Dnes již ale takové postavení pedagogové nemají. Učitelé měli v minulých letech podporu ze strany rodičů, s čímž je v dnešní době problém. Na tuto problematiku se podrobněji zaměříme v následující kapitole 2.2.

2.2 Pohled na změnu autority ve školním prostředí

Pokud se v minulých dobách mluvilo o učitelích, automaticky to evokovalo myšlenku spojenou s autoritou, o které se nepochybovalo. V současnosti zde ovšem tato jistota není. Především pregraduální či začínající pedagogové nemohou spoléhat na tento fakt a musí o své autoritě více přemýšlet, hledat nejrůznější možnosti, jak si autoritu budovat, a to v odlišných podmínkách, než na které byli zvyklí.

Představy o škole si začínající učitel vytvářel a mnohdy ještě vytváří na základě svých vzpomínek na dobu, kdy on sám studoval nebo z teoretických informací, které získal při studiu na vysoké škole. V dnešní době ale bohužel nemůže na tyto faktory spoléhat, protože s tím, jak se vyvíjí společnost, se mění kázeň v dnešních školách, ale bohužel k horšímu. Změnilo se chování žáků, přístup k učiteli a ke škole samotné. (Podlahová, 2004)

Dvacáté století lze nazvat jako období krize autorit. Nedostatek autorit se projevil jak ve školním prostředí, tak v celospolečenském měřítku. Velmi často se řešilo, že je nutné přehodnotit vztah mezi učitelem a žáky, který byl v minulosti vystaven především na vztahu vládce a ovládaného. Jako jedny z příčin úpadku autority u pedagogů lze uvést např. feminizaci ve školství, platové ohodnocení učitelů, snižování pravomocí pedagogů, úroveň práce některých učitelů aj. (Bendl, 1998)

Vystudovaní studenti vysokých škol v mnohých případech nejdou v současné době učitelskou profesi vykonávat. Rozhodnutí má většinou spojitost s nízkým platovým ohodnocením, náročností práce, téměř nulovým postupem v profesním žebříčku apod. V opačném případě, kdy absolventi učitelskou profesi vykonávají, mají nyní spoustu překážek. Mezi ně patří např. téměř mizivá podpora při inovacích ze strany starších kolegů, zvyšování nároků na pedagogy a především nevyhovující chování ,,dnešních‘‘ žáků. (Vašutová, 2004). Pro učitele je v těchto podmínkách velmi náročné budovat a udržet svou autoritu. Zatímco pedagogické pravomoci klesají, žákovské naopak stoupají. Žáci moc dobře vědí, jaká mají práva a nemají žádné zábrany, někdy ale přesahují hranice slušného chování. Studenti jsou v dnešní době velmi neukáznění, jejich chování se posouvá směrem k horšímu. Situaci také zhoršuje velmi mizivá pomoc ze strany rodičů, kteří učitelé často neuznávají. V dřívějších dobách měli žáci k učitelům mnohem větší respekt a nedovolili si k nim to, co v současné době. Mezi hlavní důvod těchto potíží spojené s klesající autoritou pedagogů může být nový způsob vzdělávání a výchovy.

České tradiční školství se oproti zemím s vyspělejším systémem vzdělávání vyvíjí pomaleji, ale přesto už v něm dochází ke změnám, které by měly napomoci především žákovi při jeho vzdělávání, celkové orientaci a chápáni dnešního světa. V dnešní době se mísí dva proudy, jde o tradiční a demokratický neboli liberální, o který se řada pedagogů snaží. Jako problém se ale ukazuje, že část učitelů tento nový styl neprosazuje. Je to i z toho důvodu, že takto se dříve nevzdělávalo, u učitelů panují smíšené pocity a neví, jak současnou výuku uchopit.

2.2.1 Inovativní způsob vzdělávání na základě vývoje společnosti

Jak se české školství ke změnám dostalo a jaký byl jeho vývoj? Po roce 1989 docházelo k demokratizaci nejenom celkové společnosti, ale také v oblasti školství. Touha po změně nejprve proudila z vlastní iniciativy samotných učitelů. Dobu, ve které lze pozorovat nejzásadnější změny, můžeme rozdělit do tří stupňů:

- 1. období bylo mezi léty 1990 – 2001. Zde docházelo především k vnitřní transformaci školy. V této etapě byli aktivní především učitelé, kteří sami toužili po změně a zkoušeli různé experimenty, které by se osvědčily. Učitelům šlo především o aktivizaci žáků, začali k nim přistupovat jako k odpovědným partnerům, využívali řadu didaktických her a prvky dramatické a globální výchovy. Vyskytovaly se zde také snahy o slovní hodnocení.
- 2. etapa trvala od roku 2001 do roku 2005. V tomto případě byl hlavní Národní program rozvoje vzdělávání neboli tzv. Bílá kniha a začaly se zde řešit rámcové a školní vzdělávací programy. Tato fáze navázala na předešlé stadium a docházelo zde k ověřování získaných zkušeností a o snahu jejich zanesení do státních dokumentů.
- 3. fáze probíhá od roku 2005 až do současnosti. V důsledku platnosti školského zákona je pro pedagogy toto období nejzásadnější, protože se již týká všech pedagogů. Hovoří se zde o dvouúrovňovém kurikulu včetně změn, jako je určení obecných cílů vzdělávání, klíčových kompetencí, učebního plánu, metod a učebních forem. (Dvořáková, Tvrzová, 2010)

Změna na demokratický neboli partnerský způsob výchovy je podle odborníků možná nejen v menších skupinách – např. v rodině, ale také ve skupinách větších, tedy ve školním prostředí. V dnešní škole je nutná péče o sociální klima, dobré vztahy mezi dětmi, spoluúčast dětí nejen při výuce, ale také na celkovém chodu školy. Je nutné, aby se u žáků rozvíjela vnitřní motivace k učení a práci. Tato motivace se dá u dětí vybudovat tak, že proces učení bude smysluplný, bude zde možnost svobodného rozhodování, spolupráce a zpětné vazby. Tyto všechny prvky jsou v novodobém vyučování nezbytné. Pokud se budou děti cítit ve škole příjemně, budou vědět, že jim nehrozí žádné nebezpeční, pak bude jejich učení skutečně efektivní. Je také důležité

pěstovat s dětmi a mezi nimi vzájemně dobré vztahy, které jsou založené na důvěře a soudržnosti. Dnešní doba upřednostňuje, aby byla podporována komunikace a vyjádření vlastního názoru dětí. Zde je také důležité vzájemné naslouchání mezi spolužáky, respektování druhých a jejich myšlenek atd. Pokud po žácích chceme, aby dodržovali pravidla, na kterých se sami nepodíleli, pak nemůžeme čekat kladnou odezvu. Podstatné je, abychom vytvářeli pravidla společně s dětmi, pak teprve mohou převzít skutečnou zodpovědnost nad jejich dodržováním. Ideální je stanovit si je ihned v úvodu a zaznamenat je tak, aby se na ně učitel mohl v případě potřeby odvolat a aby nad nimi měli kontrolu i sami žáci. (Kopřiva, Nováčková a kol., 2008)

Pokud se o toto všechno škola a učitelé v ní snaží, pak k ní a především k učitelům mají žáci kladný a úctyhodný vztah a učitelé si tak vybudují přirozenou autoritu, což je vlastně naším cílem.

2.3 Autoritativní a demokratický přístup

Jak již bylo v této práci nastíněno, mezi současná diskutovaná témata v oblasti vzdělávání patří především přechod od autoritativního přístupu k demokratickému. Demokratický přístup není mnohdy akceptován pedagogy, kteří se nedokáží oprostit od způsobu předešlého vzdělávání, na který byli zvyklí. Problémem ale také může být nesprávné pochopení nového stylu učení, po kterém je nyní voláno. V této podkapitole se blíže seznámíme s jednotlivými rysy obou přístupů.

Dle toho, jak učitel nakládá se svou autoritou ve školním prostředí, se mohou rozlišovat různé druhy výchovy. Mezi výchovné styly patří styl autoritativní, patriarchální, byrokratický, demokratický, liberální a antiautoritativní. (Podlahová, 2004). Pro naši práci jsou stěžejní především autoritativní a demokratický a právě z toho důvodu se budeme věnovat jejich bližší analýze.

V dnešní společnosti dochází ke změně na demokratický přístup oproti dříve používanému autoritativnímu. Důležitou podmínkou úspěšné výchovy v současné době je, aby byly děti respektovány. Toho může být dosaženo pouze tehdy, pokud zanecháme mocenského, manipulativního přístupu ve výchově a vzdělávání. Tento způsob ovšem neznamená, že si děti mohou dělat naprosto, co chtějí a nemají žádné hranice. Důležitý je tedy partnerský přístup k dětem a nikoliv autoritativní, velmi podstatné je vyjádření empatie a porozumění. Dříve byla výchova založená spíše na příkazech, pokynech a poslušnosti – rodiče / učitelé neznali jiné možnosti, jak děti vychovat a mysleli to s nimi dobře. (Kopřiva, Nováčková a kol., 2008)

2.3.1 Autoritativní přístup

V tomto případě vychovatel žákům rozkazuje, hrozí jim a trestá je. Co naopak v tomto přístupu chybí je respekt. Učitel žáky nebere jako osoby sobě rovné, nerespektuje jejich přání a potřeby, není zde možnost samostatného rozhodování, vlastní iniciativy. (Čáp, Mareš, 2001)

Podlahová (2004) uvádí, že učitel v tomto přístupu pomocí výchovy stabilizuje svoji moc. Pedagog ve výuce jako jediný stanovuje učební aktivity, úlohy, pokyny, kroky, které vedou k dosažení daného cíle. Žáci zde musí vykazovat naprostou poslušnost a stávají se zcela závislými bez možnosti jakékoli vlastní iniciativy.

Podle Kopřivy, Nováčkové a kol. (2008)se autoritativní výchovou nemyslí pouze tresty, ale hlavním znakem je nerovnost, vztah nadřazenosti a podřazenosti a využívání mocenských prostředků, jako je např. fyzická převaha, podceňování názorů druhých aj. Rozdíl mezi demokratickou a autoritativní výchovou je v tom, jakými způsoby se určují pravidla a hranice chování. Podstatné je, že máme vytvářet hranice nikoliv pro děti, ale s dětmi.

2.3.2 Demokratický přístup

S pojmem partnerský přístup se v dnešní době setkáváme velmi často. Tímto výrazem je myšlena rovnocennost, respekt a spolupráce mezi lidmi – jak mezi dospělými, tak mezi dětmi a dospělými. Umožňuje nám vyjádřit svůj vlastní názor, řešit vzniklé situace a problémy, zodpovědně jednat v různých situacích. Tím, jak se mění svět, lidé kolem nás, tak se také vyvíjí možnosti vzdělávání a výchovy. Je kladen mnohem větší důraz na svobodu, a proto autoritativní přístup ustupuje do pozadí. Je jasné, že pokud budeme vychovávat autoritativně, tak se děti nebudou chovat demokraticky. Partnerský přístup je nutný, neboť jedině tak mohou z dětí vyrůst zodpovědné osoby, které umí řešit současné problémy. I tento způsob výchovy ovšem pozitivně nahlíží na vymezování hranic pro dítě. Když děti nemají jasné hranice a neví, jak co bude atd., ztrácí se u nich pocit bezpečí.

Při tomto způsobu výchovy se snažíme o to, aby děti byly podporovány, oceňovány a společně s dospělými tvořily hranice vhodného chování. Tím, že necháme děti rozhodovat v určitých situacích a řešit vzniklé problémy, tím jim v podstatě předáváme zodpovědnost za to, co udělaly, nebo jak se zachovaly. (Kopřiva, Nováčková a kol., 2008)

Průcha, Walterová, Mareš se o demokratické výchově vyjadřují takto: ,, *Styl výchovy, který se vyznačuje působením dobrých vzorů, nikoli trestů, porozuměním pro individuální potřeby dětí, podporováním spontánnosti a diskuse. Vede k rozvoji iniciativy a samostatnosti, ale také odpovědnosti, kázni a respektu k právům ostatních.*‘‘ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 47.)

2.4 Kritika tradiční školy

V naší společnosti stále přetrvávají mýty o výchově a vzdělávání. Klasické vzdělávání má již svou dobu za sebou, pro žáky již nepřináší téměř nic dobrého. Autorka Jana Nováčková se ve své knize zabývá přetrvávajícími mýty, které škodí správnému vývoji dítěte. V následující podkapitole budou uvedeny a rozebrány některé zásadní problémy.

Tradiční škola poškozuje každé dítě, u každého je postižena jiná oblast jako např. nerozvinutí individuálních předpokladů a schopností, snížení sebevědomí, závislost na autoritě, malý rozvoj komunikačních dovedností a kritického myšlení apod. Většina žáků bohužel během prvních pár roků vzdělávání téměř ztratí motivaci k učení. Hlavním problémem zde je, že nechceme nebo nevíme, že můžeme vzdělávat jiným způsobem. (Nováčková, 2001)

- Mýtus: Děti se přece bez donucení nic nenaučí – proces učení máme spojený hlavně se školní docházkou. Děti se ale učí věcem již mnohem dříve a učí se po celý život. Lidská bytost je přece tvorem zvídavým a chce se sama něco dozvědět. Proč mají ale děti takový odpor k učení ve škole, kde je do učení pedagogové – jakožto formální autority nutí? Důležité je, aby se děti učily to, co pro ně má smysl, na co si přijdou sami, co je samo obohatí, aniž by je k tomu někdo donutil. V tomto případě jsou žáci motivováni do další práce a mají o vzdělávání přirozený zájem.
- Mýtus: Učitel je ve vyučování hlavním aktérem. Pedagog ve vyučovacím procesu vystupuje jako hlavní herec, což by tak být nemělo. Dobrý učitel je ovšem především režisérem. Během výuky musí být hlavní a aktivní žáci, učitel by měl jejich práci pouze usměrňovat a korigovat. Samozřejmě, že je pro pedagogy mnohdy pohodlnější, pokud jsou oni ti hlavní, učí klasickou frontální výukou, žáci jsou jim podřízeni a jsou pasivní.

Dnešní škola by měla žákům umožňovat skutečně efektivní učení, které je založeno na vyjadřování vlastního názoru, aktivním a samostatném vyhledávání informací, řešení problémů, zkoumání atd.

- Mýtus: nutnost učitelovy autority – změna vnímání oproti tradiční škole. (Nováčková, 2001)

  Nováčková uvádí: ,,*Ačkoliv by učitel měl být především autoritou ve smyslu vlivu vyzrálé osobnosti, jeho působení ve třídě je především mocenské. Tradiční škola je na moci učitele přímo založená.*‘‘ (Nováčková, 2001, s. 19). V klasické škole měl moc ve třídě v rukou učitel, hlavní zde byla poslušnost, podřízenost a příkazy. Dnešní společnost je ale založena především na demokracii, pro kterou již tyto pojmy neplatí a moc by měl mít v rukou nejen učitel, ale také všichni žáci, kteří se na vzdělávání podílejí. V dnešní škole by se měla vyskytovat především aktivita dětí, smysluplnost, přiměřenost učiva, individuální přístup apod.
- Mýtus: žákova zodpovědnost nepatří ve školním prostředí k podstatným rysům. Zodpovědnost je ovšem důležitým aspektem – škola má pro žáky vytvořit takové podmínky, aby zde mohli co nejvíce rozvíjet svoji zodpovědnost. Pokud u dětí chceme vybudovat opravdovou zodpovědnost, pak jim musíme nabídnout možnost svobodné volby a ne neustálou kontrolu ze strany autorit. Je pochopitelné, že i v této problematice je nutné stanovit hranice výběru.
- Mýtus: Většina učitelů i rodičů si stále myslí, že tresty a odměny mají na dítě pozitivní vliv. I odměny a tresty mají avšak svá úskalí a neřeší vzniklé problémy. Důležitá by měla být vnitřní motivace, nikoliv motivace vnější. Učitelé mohou volit tyto způsoby vnější motivace, protože neznají jiné možnosti a myslí si, že pomocí odměn a trestů budou pro žáky autoritou a žáci začnou lépe spolupracovat, učit se atd. Děti se pak ale mohou domnívat, že člověk, který má velkou moc, nás může ovládat, a dokonce nám může i ublížit. Jak již bylo zmíněno, tak jsou podstatné prvky demokracie, ale manipulace, kontrola a ovládání mezi ně rozhodně nepatří. (Nováčková, 2001)

3 Autorita učitele

V první kapitole jsme se zabývali autoritou spíše z obecného hlediska, nyní se zaměříme přímo na autoritu pedagoga. I zde došlo k určitým změnám, k jiným pohledům a celkové odlišnosti vnímání učitele. Ukážeme si také postavení pedagoga v současné době a nynější stav pedagogické profese.

Formální autoritu získá učitel tím, že se stane učitelem, dále hovoříme o autoritě přirozené – osobní - neformální, kterou si musí učitel vybudovat. Pěstuje si ji ve vzájemném vztahu a komunikací s žáky. Přirozená autorita se většinou vyskytuje u učitelů, kteří disponují osobnostními kladnými vlastnostmi, skutečně se zajímají o své žáky, jsou přiměřeně nároční a spravedliví atd. Pro udržení koncentrace ve třídě, které není v současné době jednoduché, by měl pedagog využívat aktivních časově méně náročných činností. Pokud ve vyučovací hodině nastanou kázeňské problémy, které mají jakýkoliv důvod, pak je nutná vhodná reakce ze strany učitele. Je žádoucí, aby pedagog, nejen při problémových situacích, využíval své autority účinně. Velkou váhu již nemá vymáhání učitelovy autority, např. písemnou prací za trest, kdy je autorita spíše oslabena a vzniká vzájemné napětí. (Petty, 2013)

3.1 Pedagogická autorita

Autorita je pro osobu pedagoga velmi důležitá. Učitel, který nemá autoritu, by nemohl ve třídě u žáků dosáhnout stanovených výukových cílů, dříve nebo později by pedagog zjistil, že tato profese pro něj není vhodná. (Kalhous, Obst a kol., 2009)

Z učitelské profese má pedagog právo na následující činnosti:

- stanovit cíle a obsahy výuky,
- zvolit metody a formy výuky,
- organizovat a řídit práci žáků,
- určit práva a povinnosti žáků,
- stanovit normy chování,
- hodnotit žákovy výsledky a průběh vyučování.

Pokud bude učitel pro žáky autoritou, pak nebude mít s těmito činnostmi problémy. Autorita učitele je důležitá proto, aby s žáky vytvořil a zachoval spolupracující atmosféru. Lze říci, že autorita má dynamický charakter, to znamená, že je zaměřená na žáka a přizpůsobuje se konkrétním pedagogickým situacím. (Musilová, 2007)

Kalhous, Obst a kolektiv uvádějí: ,,*Autorita učitele je vlivem, který učitel má díky tomu, že žáci, rodiče apod.* ***uznávají*** *(respektují) jeho převahu v nějaké oblasti. Autorita teda znamená dobrovolné podřízení pravomoci učitele ze strany žáků, rodičů a veřejnosti. V tom se liší od moci, která by spočívala na přímém donucení*.‘‘ (Kalhous, Obst a kol., 2009, s. 398)

Musilová tvrdí, že: ,,***Autorita*** *je základním a nezbytným předpokladem úspěchu. Autoritu lze zjednodušeně definovat jako učitelovo jednání, které je systémem podnětů, adresovaných žákům.*‘‘ (Musilová, 2007, s. 56)

Do učitelovy autority se promítají jeho individuální přednosti, pedagogické vzdělání, vědomosti, sociální role a jistou roli zde hraje i oblíbenost předmětu u žáků. (Kolář, 1999)

Na pedagogické autoritě se především u začínajících učitelů musí pracovat. Budování učitelovy autority závisí především na:

- vyjadřování postavení (statusu) učitele – již dané postavení učitele ve společnosti, spojené s úctou a respektem. Důležité je zde jednání v souladu s tímto statusem. Učitel by měl být ten, který má právo vést vyučovací proces a rozhodovat v něm.
- kompetentním vyučování – učitel ukazuje žákům, že svůj předmět ovládá, rozumí mu, má o něj zájem, dokáže vysvětlit případné nejasnosti, vhodně řídit učební činnost žáků. Pokud se daří učiteli vzbudit u žáků zájem o předmět, stoupá tím i jeho autorita.
- výkonu manažerského řízení – jedná o účinný způsob řízení třídy. Učitel by měl vhodně uspořádat průběh vyučovací hodiny. Úvod by měl rychlý a dynamický, žáci by měli být aktivně zapojeni do vyučovací hodiny, která by měla mít spád. Velmi podstatné je, aby byla určena pravidla pro chování žáků ve vyučování.
- účinném přístupu k nevhodnému chování žáků – během vyučování se mohou objevit situace, kdy musí učitel reagovat na nepřiměřené chování žáků. Tyto situace by měl učitel zvládat řešit spravedlivě a účinně. (Kyriacou, 2012)
- shodě mezi slovy a činy – učitel, který něco jiného říká a něco jiného dělá, nemůže být autoritou pro žáky. Je důležité, aby byl pedagog pro žáky vzorem, který oni uznávají. (Podlahová, 2004)

3.1.1 Od formální k neformální autoritě

V kapitole 1.2 jsme se seznámili s určitými druhy autority ve společnosti. Nyní se zaměříme na formální a neformální autoritu pedagoga. Uznávání jedince může záviset buď na respektu k roli učitele – formální autorita, nebo na respektu osoby konkrétního pedagoga – neformální, přirozená autorita. (Kalhous, Obst a kol., 2009)

Petty tvrdí: ,,*Dobré vztahy mezi učitelem a žákem jsou založeny na vzájemném respektu. Žáci si váží učitele pro jeho odborné schopnosti, osobní kvality, znalosti a profesionalitu; učitel ctí individualitu každého žáka a jeho studijní úsilí.‘‘* (Petty, 2013, s. 104) Vítězstvím pro učitele je, pokud se mu povede s žáky vytvořit dobrý vztah, kdy se budou vzájemně respektovat. V případě, že mezi žáky a učitelem nevznikne vztah, udělá se mezi nimi tzv. ,,psychologická bariéra‘‘, která jim znemožňuje diskusi, společnou práci a je ohrožena motivace žáků. (Petty, 2013)

Učitel je nejprve autoritou formální, která je dána jeho profesí. Postupně získává autoritu neformální, tedy přirozenou, kterou si u žáků buduje během své učitelské kariéry.

- **Formální autorita** – na základě pozice učitele jako představitele školy. Žáci i rodiče uznávají učitelovu profesní a sociální roli. (Musilová, 2007)
  Vztah mezi učitelem a žákem nevzniká ihned a musí se postupně budovat. S žákem nemá učitel zprvu žádné společné zkušenosti, proto nelze očekávat, že si ho ihned žáci oblíbí. Nejprve je nutné začít u formálního vztahu k dětem. Učitel má na základě své formální autority určitá práva, jako je např. poslušnost při práci žáků, poslušnost při chování žáků, právo na ticho atd. Formální autorita je první krok k úspěchu a po ní následuje vytváření autority neformální. (Petty, 2013)
- **Neformální – přirozená autorita** – tuto autoritu si musí učitel u žáků získat. Pokud žáci učitele respektují a spolupracují s ním, potom dosáhl neformální autority. Souvisí s osobnostními rysy učitele, jeho jednáním, temperamentními rysy, pedagogickým chováním, komunikací, odbornými znalostmi, oblibou u žáků apod. (Musilová, 2007)
  Ne každý učitel a především ne u všech žáků je neformální autoritou. Některý učitel může být ihned od začátku přirozenou autoritou, některý se naopak trápí a musí hledat nejrůznější cesty, aby této autority dosáhl.

Neformální autorita závisí na motivaci žáků a jejich vztahu k danému předmětu. Výzkumy týkající se vztahů učitelů a žáků ukazují, že je určitá souvislost mezi oblíbeností předmětu a vztahem k učiteli konkrétního předmětu. (Kalhous, Obst a kol., 2009)

K vybudování osobní autority mohou učiteli pomoci např. tyto zásady: skutečný zájem o práci každého žáka, stanovení jasných pravidel a jejich dodržování, oslovování žáků jmény, nezesměšňovat žáky, trpělivost, využití metod, které napomáhají k aktivnímu zapojení žáků do výuky, vyjadřování svých názorů, pocitů aj. (Petty, 2013)

3.2 Oceňování pedagogické profese společností

Učitelství je profese, která je neustále pozorovaná, kontrolovaná a také hodnocená ze strany veřejnosti. Je to z toho důvodu, že všichni lidé byli vzděláváni ve školách a vědí, jak to fungovalo, utvořili si názory na učitele a celkově pohled na školství. Učitelé jsou také sledováni rodiči žáků, které učí. Rodiče jsou v dnešní době velmi nároční. Chtějí, aby jejich děti učili co nejlepší učitelé, kterým jsou mnohdy přidělovány úkoly a nároky, které nejsou v jejich profesní kompetenci. Do učitelovy práce se tak promítá celková spokojenost a nespokojenost s pohledem na školství celé společnosti. Je nutné si uvědomit, co je náplní práce učitele a co může, nebo naopak nemůže ovlivnit. (Solfronk, 2000)

Pedagogové vnímali a stále vnímají svou profesi spíše jako poslání. Je pro ně uspokojující práce s dětmi, rádi rozvíjejí a formují osobu mladého člověka. Ale očekávají také zpětnou vazbu jak ze strany žáků, tak ze strany široké veřejnosti. U žáků se může jednat o projevení zájmu, aktivitu, snahu, dobré studijní výsledky apod. Potěšující situace pro pedagogy také nastává, pokud se ozvou jejich bývalí studenti, vzpomínají na učitele jako na přínos a tím jim projevují úctu. Pokud se jim tohoto docenění nedostane, pak pro ně práce ztrácí smysl, projevuje se to na jejich zdraví a dochází také k ukončení tohoto povolání. (Vašutová, 2007)

3.2.1 Současná situace v pedagogickém prostředí a postavení pedagoga

Učitelé či studenti pedagogických fakult si myslí, že jejich profesi vnímá společnost na škále mezi ostatními povoláními poměrně nízko, podle průzkumů se ale stále ukazuje, že pedagogická profese patří k vyšším příčkám. (Vašutová, 2007). Prestiž učitele je odvozena z celkové prestiže vzdělání, které je stále na vysoké úrovni. Objevuje se zde ale problém, který ukazuje, že i přes vysokou prestiž vzdělání není škola tak uznávaná, jak by měla být. Důvodem jsou jiné cesty ke vzdělání, jako je např. internet, média, velké množství dostupné literatury aj. Tyto možnosti dnešní veřejnost využívá ve velkém množství a klade na ně větší důraz nežli na školní vzdělávání.

U učitelské profese v současné době stále roste průměrný věk pedagogů. Hlavním problémem není nezájem o práci s dětmi, ale především vysoká obtížnost profese a nízké finanční ohodnocení. Absolventi vysokých škol raději volí jiné cesty při volbě povolání, neboť mají obavu, aby byli schopni z učitelského platu zabezpečit rodinu. Pedagogická profese je náročná především ze zdravotního a neuropsychického hlediska. Učitel musí být stále pozorný, nemůže ve vyučovacím procesu na chvíli ,,vypnout‘‘. Své hodiny musí plánovat, řídit, hodnotit a vše musí vykonávat velmi precizně a s rozmyslem. Jeho práce neobnáší pouze přímou vyučovací činnost, ale musí řešit spoustu jiných věcí, jako např. konkrétní problémy žáků, pohovory s rodiči, dozory. Jeho pracovní doba nekončí s odchodem ze školy, ale pokračuje dále, kdy opravuje žákovské práce, připravuje se na následující hodiny, vyrábí pomůcky atd. Zejména v dnešní době narostla administrativní činnost, která velmi zatěžuje učitele a mnohdy také převyšuje pedagogickou práci. Tyto stránky ale veřejnost vůbec nevidí a nedokáže docenit práci pedagoga. Naopak v některých případech lidé ještě tvrdí, že učitelé nemají tak náročnou pracovní dobu jako ostatní zaměstnání.

Náročnost pedagogické profese stoupá také obecným snižováním autority. I přesto, že jsou na učitele kladeny větší požadavky, tak celkový pohled na ně klesá a nejsou tak uznáváni jako v minulých dobách. Proč, to je otázka. Jak jsme již uvedli v kapitole 2.1, tak se celkově snižují počty autorit ve společnosti. Důvodem může být také rodinná situace. V dnešní době je častá rozvodovost, po rozpadu rodiny jsou již v nové rodině jiné vztahy a nemůže být nahrazena rodina původní. Škola nemá ze strany rodičů takovou oporu a i to působí na chování dětí. (Pařízek, 2000)

Pro pedagogy je jejich profese v současné době těžší i proto, že rodina neplní výchovnou funkci tak, jako tomu bylo dříve. Rodiče díky zaměstnání nemají tolik času, nevěnují se svému dítěti tak, jak by bylo potřeba a velká část vzdělávání a výchovy je přenesena pouze na školu. Žáci si díky situaci v rodině myslí, že si mohou ve škole na učitele mnohé dovolit a neznají hranice správného chování. Mají pocit, že mohou všechno, což se také projevuje jejich drzou komunikací. Spolupráce s rodinou je pro učitele také v mnoha případech velmi komplikovaná. Obtíže se projevují nedostatečným časem pro komunikaci a řešení potřebných záležitostí s učiteli. Dále pak nevhodným způsobem chování ze strany rodičů k pedagogickým pracovníkům. Pokud učitel nemá zastání u rodiny žáka, na kterého má působit, pak si jen těžko buduje svoji autoritu, při srovnání s dřívějšími dobami. (Pelikán, 2010)

V učitelské profesi narůstá počet žen oproti mužům. Pokud bychom se podívali do učitelských sborů, pak je většina zastoupena ženským pohlavím. Spojitost se dá hledat především s nízkým finančním ohodnocením, vliv má také péče o děti, která je většinou vykonávána ženami. Problém feminizace školství může souviset i s nedostatkem autorit. Muž může představovat mocenskou autoritu, která si dokáže lépe poradit s problémovými žáky. Stejně tak ale tento úkol dokáží plnit i ženy. (Pařízek, 2000)

3.2.2 Kázeň ve vyučování

S otázkou autority je samozřejmě spojena i kázeň ve školním prostředí. Pokud je učitel pro žáky autoritou, pak nemá problémy s kázní ve svém vyučování. Školní kázeň je hojně rozebírána a zkoumána mnoha odborníky. Kázeň je nejčastěji spojována s pravidly a řádem. Pedagog nemůže vždy ovlivnit problémy spojené s nekázní žáků, ale může se ji snažit předcházet.

Školní kázni se v literatuře zabývá spousta autorů. Obst uvádí: ,,*Kázeň ve škole spočívá v tom, jak žáci dovedou zachovávat společenská a školní pravidla, spolupracují s učitelem na plnění stanovených cílů výuky a podílejí se na vytváření příznivého sociálního prostředí*.‘‘ (Kalhous, Obst, 2009, s. 387)

Pokud žáci akceptují školní řád, což můžeme označit za psané pravidlo, a také pravidla, která stanoví pedagog, pak se dá hovořit o školní kázni. Bendl (2001) Bohužel se velmi často setkáváme s opačným chováním, a tedy s porušováním školního řádu v nejrůznějších stupních a nerespektováním pokynů učitele.

Kázeň můžeme chápat jako vědomé plnění úkolů a činností, které vycházejí z žákovy role, součástí je také respektování učitelovy autority. Učitel nemůže dobře vykonávat svoji práci, pokud žáci nespolupracují, nedodržují pravidla a nerespektují učitelovu autoritu. (Musilová, 2007)

Podle Kalhouse a Obsta (2009) je nutné, aby žáci byli vnitřně přesvědčeni o dodržování pravidel. Nestačí, pokud žáci neporušují pravidla pouze proto, že se to dělat nemá. V případě, že dá učitel žákům možnost podílet se na vytváření pravidel, pak dojde i k navýšení pravděpodobnosti o vnitřním přesvědčení dodržování stanovených pravidel ze strany žáků. Musilová (2007) ještě zdůrazňuje nutnost dodržování pravidel a povinností především ze strany učitele, který je pro žáky vzorem. Pokud by společně stanovená pravidla nedodržoval, pak je zřejmé, že jeho autorita bude rychle klesat. Je potřebné, aby žáci byli seznámeni s postupy a důsledky při porušování pravidel ve třídě.

K nejčastějším projevům porušování kázně během vyučování patří: neklid, mluvení bez vyzvání, pokřikování, hluk, neposlušnost, vzájemné pokřikování mezi žáky, nerespektování učitele, nevhodné poznámky, aktivita nesouvisející s výukou apod. Nekázeň se ale nevyskytuje pouze ve vyučovací hodině, ale také mimo ni, jako např.: neslušné chování na chodbách, šikana spolužáků, ničení školního majetku, záškoláctví atd. Nevhodné chování může být také spojeno s aktuální situací či časovým umístěním hodiny. Někdy mohou být žáci nesoustředěni na začátku nebo naopak na konci hodiny, kdy už nejsou schopni udržet svoji pozornost. (Podlahová, 2002)

Mezi příčiny kázeňských problémů může patřit např.:

- neprofesionální chování učitele – jedná se především o metodické chyby, kdy učitel volí nevhodné metody, aktivity, není schopen žáky zaujmout, neumí vhodně vysvětlit požadované učivo aj. Dále do této skupiny patří chyby při řízení vyučování, jako např. nedodržování stanovených pravidel, dávání nejasných pokynů žákům, netrpělivost a ukvapenost pedagoga, spoléhání se na autoritu jiných (ředitele či rodičů).
- nevyhovující vlastnosti učitele - např. netrpělivost, výbušnost.
- sociální prostředí žáka – nevhodné prostřední v rodině nebo mezi vrstevníky může mít velký vliv na chování žáka. Na žáka negativně působí, pokud se o něj rodiče nezajímají nebo na něj mají naopak nepřiměřené požadavky.

- záporné vlastnosti žáka – do této skupiny můžeme zahrnout např. nespolehlivost, výbušnost, útočnost, neochotu ke spolupráci, neférovost aj.
- dysfunkční chování žáka –jedná se především o vynucování pozornosti okolí, neustálé a rychlé změny nálad, nesoustředěnost, ovlivnitelnost druhými, nepředvídatelnost reakcí, špatné přizpůsobování změnám atd. (Musilová, 2007)

Aby pedagog vůbec nemusel řešit kázeňské problémy, měl by umět nevhodnému chování žáků předcházet. Prevencí nežádoucího chování je např.:

- vybudování příjemného klimatu ve třídě,
- průběžná kontrola a hodnocení žákových činností,
- aktivování a motivace žáků,
- srozumitelné formulování požadavků,
- chválení dobrého chování a naopak všímání si projevů nežádoucího chování, (Podlahová, 2002)
- pozorování všech žáků ve třídě, využívání přímého očního kontaktu,
- změna činnosti nebo tempa práce v případě potřeby,
- po varování přesazování žáků, (Kyriacou, 2012)
- znalost svého předmětu,
- vyučování zajímavým způsobem atd. (Musilová, 2007)

Nekázeň je výsledkem nejen práce učitele a školy, ale je také ovlivněna mnoha činiteli osobnosti dítěte a jeho prostředím, ve kterém vyrůstá. Některé věci může učitel změnit a regulovat, jiné ne. Společnost na něj ale klade v dnešní době velké požadavky a domnívá se, že pedagog může ovlivnit vše a vše je v mnohých případech jeho vinou. (Kalhous, Obst, 2009)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 Cíl výzkumu

Jednou z důležitých složek, které určují osobnost pedagoga, v našem případě pregraduálního učitele, je autorita. Z toho důvodu jsme zvolili náš výzkum orientovat na proces utváření autority u budoucích učitelů. Zaměříme se na podstatné prvky a oblasti, které tento vývoj ovlivňují, a odhalíme, zda je autorita posilována během studia či života respondentů.

Hlavním cílem tohoto výzkumu bylo přinést odpovědi na klíčovou otázku:

Jak si budoucí učitelé budují pedagogickou autoritu?

Dále nás zajímaly následující podotázky a oblasti, které spolu vzájemně souvisí a váží se k naší cílové otázce:

Co pregraduálním učitelům pomáhá ke zvýšení jistoty a budování autority?

Jaké strategie využívají při budování a posilování své autority?

Jak studenti pedagogické fakulty vnímají autoritu, především pedagogickou?

Jaký vliv mají na jejich autoritu praxe?

S výsledky výzkumu se seznámíme v kapitole 7. Budou zde podrobněji interpretovány jednotlivé oblasti, situace a vlivy, které nám odhalují spojitosti a odlišnosti jednotlivých odpovědí respondentů k tomuto výzkumnému šetření.

5 Metoda výzkumu

Pro praktickou část této diplomové práce byl zvolen kvalitativní výzkum. Konkrétně se jednalo o metodu rozhovoru, který probíhal se studenty pedagogické fakulty, tedy budoucími učiteli. Tato metoda byla vybrána především proto, aby byly patrné hlubší souvislosti mezi jednotlivými údaji účastníků.

Srauss a Corbinová o kvalitativním výzkumu uvádějí: ,,*Termínem kvalitativní výzkum rozumíme jakýkoliv výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace*.‘‘ (Straus, Corbinová, 1999, s. 10) Ferjenčík (2000) zdůrazňuje, že v kvalitativním výzkumu nám jde především o to, abychom pochopili daného jedince, jeho produkty či události v celkovém kontextu a ve všech různých možnostech a souvislostech. Švaříček (2007) říká, že kvalitativní výzkum postupuje induktivně, což znamená, že badatel nejprve seskupí dostatečné množství údajů, ve kterých posléze hledá souvislosti a tvoří z nich závěry

Jak jsme již v úvodu této kapitoly zmínili, výzkum probíhal pomocí rozhovoru, který je nejrozšířenější metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu. Tato metoda se dá označit jako hloubkový rozhovor a uskutečňuje se většinou jako interview jednoho tazatele s jedním respondentem pomocí otevřených otázek. (Švaříček, 2007) Ferjenčík (2000) se zmiňuje o tom, že pro rozhovor jsou typické především dva faktory – zprostředkovanost a interaktivnost. Během rozhovoru se v přímém kontaktu setkávají tazatel a respondent, kdy tazatel vždy ovlivňuje počet informací, které mu jsou sděleny. Informace, které jsou během interview získány, jsou vždy zprostředkované. Skutil (2011) poznamenává výhody a nevýhody, které jsou pro rozhovor typické. Mezi výhody patří např. osobní kontakt badatele a respondenta, neomezené možnosti při dotazování, možnosti doptání či do vysvětlení ze strany obou osob, vnímání neverbálních znaků aj. I interview má své nevýhody, kterými jsou např. časová náročnost, nízký počet dotazovaných, komplikovanost rozboru apod.

K tomuto výzkumu byly vypracované otázky, které byly respondentům během rozhovoru pokládány a podněcovaly je k vlastnímu zamyšlení a rozvíjení svých názorů. Rozhovor byl koncipován jako polostrukturovaný s otevřenými otázkami a při jeho realizaci se dále objevovala zajímavá a nová témata, která byla nutná dále rozvinout. (viz Příloha 1).

Sběr dat probíhal současně s analýzou, která byla prováděna v co nejkratším intervalu po uskutečnění rozhovoru. Získané rozhovory byly doslovně přepsány a probíhal podrobný rozbor každého zvlášť. Ve vzniklých materiálech byly zvýrazňovány důležité segmenty, probíhalo kódování a určování jednotlivých kategorií. Pomocí jednotlivých kódů, které se z rozhovorů vynořily, byly objeveny souvislosti, vlivy a obecná stanoviska vyplývající ze všech rozhovorů. Kódování se v průběhu času několikrát opakovalo a kontrolovalo, aby bylo možné ověřit správnost zjištěných faktů a případných nových souvislostí.

6 Výzkumný vzorek

V počátcích výzkumu nebyl zcela jasný počet výzkumného vzorku. Rozhovor byl nakonec prováděn se sedmi studenty (5 studentek a 2 studenti) pedagogické fakulty, kteří dokázali naplnit otázky a především vyjasnit cíl tohoto výzkumu. Tito studenti jsou v posledním ročníku magisterského studia a mají za sebou různé množství praxí na základních či středních školách. Někteří měli za sebou v době rozhovoru pouze průběžnou praxi, většina ovšem i praxi souvislou a jedna respondentka již dokonce během studia vyučuje na základní škole. Pro přehlednost můžeme vidět tyto informace zaznamenané v přehledné tabulce (viz Tabulka 1). U všech dotazovaných byla z důvodu poskytnutí anonymity pozměněna jména a v celém výzkumu nebyly zveřejněny informace, které by mohly konkrétně identifikovat daného jedince.

	Průběžná praxe	Souvislá praxe	Zkušenost s učitelským povoláním	Praxe na ZŠ	Praxe SŠ
Petra	Ano	Ano	Ne	Ano	Ano
Lucie	Ano	Ne	Ne	Ano	Ano
Veronika	Ano	Ano	Ne	Ano	Ano
Dominika	Ano	Ano	Ano	Ano	Ne
Adéla	Ano	Ano	Ne	Ano	Ano
David	Ano	Ano	Ne	Ano	Ano
Michal	Ano	Ano	Ne	Ano	Ano

Tab. 1 Charakteristika výzkumného vzorku

6.1 Etika a kvalita výzkumu

Respondenti byli seznámeni s cílem rozhovoru, byli ujištěni, že rozhovor bude zcela anonymní a informace poslouží jako podklad k diplomové práci. Nikdo z nich neměl problém s pořízením audiozáznamu rozhovoru, který byl všemi velmi ochotně a otevřeně poskytnut. Rozhovory vždy probíhaly v klidném, příjemném prostředí a panovala přátelská atmosféra, která napomáhala k otevřenosti a upřímnosti zjištěných výpovědí.

Respondenti měli dostatek času na zamyšlení a vlastní odpovědi, ke kterým byli podněcováni. Během výzkumu docházelo k ujišťování, zda jsou situace dobře pochopeny. S každým aktérem byl vytvořen jeden rozhovor, který trval v průměru necelou hodinu. Časy jednotlivých respondentů se samozřejmě lišily. V některých případech nebylo snadné dotazované přimět k hlubšímu zamyšlení a odpovědi byly poskytnuty jen pár slovy. Většinou to ale byla otázka času, než se jedinci rozpovídali a sami se rádi zamysleli nad danou otázkou. Díky otevřenosti respondentů se nám odkryla zajímavá fakta a souvislosti. V některých situacích bylo možné pozorovat počáteční rozpaky a nejistotu, po čase ovšem ze všech ostych a prvky nervozity opadly a někteří dokonce uvedli, že jsou sami překvapeni, na co přišli a jak dlouho se k danému tématu dokázali vyjadřovat.

7 Zpracování a interpretace výzkumu

Tato kapitola je pro tuto diplomovou práci stěžejní, neboť zde dojde ke zpracování a interpretaci výzkumného šetření, které bylo prováděno u sedmi pregraduálních učitelů, kteří jsou v posledním ročníku magisterského studia na pedagogické fakultě. Zaměříme se na klíčové faktory, které ovlivňují cíle našeho výzkumu, a podrobněji si rozebereme jednotlivé oblasti.

7.1 Příběhy respondentů

V této podkapitole se blíže seznámíme s jednotlivými respondenty a odhalíme si jejich příběhy. Nastíníme si situace, jak sami sebe vidí, jak byli ovlivněni, jejich základní koncepce a představy o jejich pedagogické autoritě a učitelské profesi.

Petra

Ve většině případů srší z Petry autorita na první pohled. Její okolí ji vnímá jako přirozenou autoritu a ona to umí dobře vycítit a rozpoznat. Velmi klíčový je pro ni její obličej, ze kterého mají někdy lidé pocit, že je naštvaná, nebo že by se jí měli dokonce bát. Petra má ale tento výraz v obličeji daný a nechce na okolí působit nějak negativně, i když to tak mnohdy dopadá. Myslí si, že ji lidé, se kterými se schází, vnímají jako přirozenou autoritu, neboť si k ní nedovolí to, co by si dovolili k někomu jinému. Pokud jí skutečně o něco jde, pak si dokáže svůj zájem prosadit za jakoukoliv cenu. V případě, že ji na dané věci nezáleží, pak nevidí důvod, proč by měla zbytečně o něco bojovat a plýtvat tak svou energií.

Petra si zvolila učitelství, protože ji baví předávat ostatním lidem to, co umí a zná. Při praxích, které u ní v rámci studia na vysoké škole proběhly, vycítila, že ji žáci berou jako přirozenou autoritu a neměla s nimi žádné zásadní konflikty. Pokud se přece jenom objevil žák, který se snažil nabourat hodinu, volila spíše takové postupy, aby byl žák zapojen do výuky. Ona osobně se snaží problémovým situacím předcházet, klade důraz na začlenění žáků do výuky, vyjadřování jejich názorů, chválení atd. Nevidí přínos v trestech, jako je např. hrozba důtkou, test či něco jiného. Praxe jí rozhodně pomohly ke zlepšení budování své autority, kdy získala více jistoty a cenných zkušeností.

Lucie

U Lucie se projevovaly sklony k učitelství již od dětství. Měla pozitivní vztah k dětem, jezdila na dětské tábory jako vedoucí, často si představovala sebe v roli učitelky a při hrách s vrstevníky se paní učitelkou dokonce stala. Obory biologie a německý jazyk, které si zvolila ke studiu, ji vždy lákaly. Důvodem byl také zájem o přírodu a zájem o jazyky, které shledává v dnešním světě jako velmi důležité. Její volbu podpořila i její učitelka, která vždy dokázala pro předmět nadchnout a byla z ní patrná autorita. Zato Lucie si svou autoritou není úplně jistá.

Lucie vnímá autoritu jako něco důležitého, zvláště ve školním prostředí ze strany učitelů. Ona sama se jako přirozená autorita rozhodně necítí. Mezi svými vrstevníky ale nemá problém říci svůj názor a vyjádřit nespokojenost. Budování autority u žáků je pro ni ovšem těžší. Můžeme říci, že cítí doslova rozporuplné pocity. V nějakém kolektivu se jí učí dobře a žáci ji respektují, někdy se vyskytují problémové situace. Tuto potíž připisuje Lucie především nedostatku zkušeností. V době, kdy probíhal rozhovor s Lucií, měla za sebou pouze průběžné praxe a souvislou praxi před sebou a panoval u ní strach. V tomto stádiu na praxích zkoušela různé metody, které viděla u fakultních učitelů.

Pro Lucii je typický tvořivý a aktivní přístup k práci, na základě kterého také zkouší budovat u žáků svou autoritu. Velmi ji baví vymýšlet nejrůznější aktivity, kterými chce žáky motivovat k práci a tyto metody využívá také k odměňování. Vždy je pro ni ovšem důležitá důslednost, dobrá příprava a stanovení hranic, které musí žáci dodržovat. Naopak nevidí velký přínos v trestech, které na žáky neplatí.

Lucie ještě není rozhodnuta, zda by raději učila na základní či střední škole. Obě varianty mají prý své klady i zápory, ale o trochu více ji přitahuje škola základní.

Veronika

Veronika šla do učitelství plná ideálů. Domnívala se, že učitel je vnímán jako přirozená autorita a žáci ho tak vnímají již z podstaty, že se jedná o pedagoga. Na učitelství nahlížela jako na příjemnou práci, rodiče o učitelích vždy mluvili s respektem a úctou, a proto neviděla důvod, proč by tomu mělo být jinak. Její volbu podpořila i učitelka francouzštiny, která dokázala Veroniku pro jazyk nadchnout a můžeme říci, že pro ni byla jakýmsi vzorem. Autorita z této pedagožky vyzařovala a Veronice se líbil i její přístup ke studentům.

O svou představu o přirozenosti autority ale přišla již během počátečních praxí, když poznala, že realita je zcela jiná. Zjistila, že být autoritou obzvláště ve školním prostředí pro ni není vůbec jednoduché a rozhodně to není automatické. Na střední škole pro ni bylo velmi obtížné působit jako autorita, důležitou roli zde hrál nízký věkový rozdíl mezi její osobou a studenty. Zejména během průběžných praxí se necítila být nejen autoritou, ale nemohla se vžít ani do samotné role učitelky. Na souvislou praxi šla s obavami, ale byla mile překvapena, neboť se jí na základní škole, kde mohla působit delší ucelený časový úsek, dařilo mnohem lépe. Ponaučila se z chyb, kterých si byla vědoma při průběžných praxích, jako např. příliš přátelského vztahu k žákům, který se podle ní především z počátku nevyplácí.

V době našeho rozhovoru respondentka uvedla, že začne ještě během studia vyučovat na střední škole, z čehož má jisté obavy. Tuto šanci bere jako počáteční zkušenost, ale jelikož ví, že s ukončením studia na vysoké škole skončí i na této škole, chce zde především zkoušet různé metody a možnosti výuky a na vzniklé situace bude nahlížet s rezervou. Ve Veronice ještě stále přetrvávají prvotní představy o automatické autoritě učitele, má již ale nějaké zkušenosti a ví, že se na to nelze spoléhat. Velmi důležité je pro ni dodržování pravidel, které si společně s žáky stanoví.

Dominika

Pro Dominiku byla práce s dětmi vždycky jejím snem. K práci s dětmi měla sklony již od dětství, kdy se o ně často starala a práce s nimi ji bavila. První volbou pro ni bylo učitelství v mateřské škole, to ji bohužel nevyšlo, a proto zvolila učitelství pro základní školy. Pro své studium si zvolila zvláštní kombinaci oborů – matematika a německý jazyk, které ji vždy bavily. Setkává se s mnoha různými reakcemi ze strany svého okolí právě na tento výběr.

Dominika cítí, že má autoritu ve své osobě již někde zakořeněnou. Ze strany rodiny a bližšího okruhu lidí vnímá uznání a autoritu. Mezi vrstevníky nebo lidmi, se kterými se nesetkává tak často, nemůže situaci dostatečně posoudit. U dětí prý nemá problémy s autoritou a ani při prvních praxích, kdy se ocitla v roli učitelky, necítila nijak velkou nervozitu.

Dominika souběžně se studiem na vysoké škole již také učí na škole základní. Uvádí, že je to náročné, ale zároveň velmi přínosné. Když absolvovala praxe v rámci studia, necítila se být takovou autoritou, neboť zde stále působil fakultní učitel, který její autoritu srážel. Praxe ji samozřejmě přinesly více jistoty, vyzkoušela si nové aktivity aj., ale byly pro ni příliš krátké, nesouvislé a oproti skutečné učitelské profesi zde vidí jednoznačné rozdíly. Ve svém pedagogickém povolání vidí opravdové školní situace, na které se během praxe narazí jen málokdy. Nyní je ona opravdovou vedoucí ve třídě, má veškerou zodpovědnost, řídí hodinu a cítí se skutečnou autoritou. Dominika se domnívá, že je především ze začátku nutné být na žáky přísný a působit jako dominantní typ, pokud tomu tak není, pak je těžší si autoritu budovat. Tím ale nepopírá vstřícný, příjemný vztah k žákům. Svoji teorii si může potvrdit, neboť se z okolí dozvěděla, že působí na škole jako nejpřísnější učitelka. Dominika ale na druhou stranu vycítí, že ji žáci mají rádi a hodiny, které spolu ve škole tráví, je baví. Především díky souvislému vyučování na základní škole tvrdí, že vidí velmi dobrý rozvoj své autority, která se vyvíjí směrem dopředu. Preferuje stanovení jasných pravidel, neustálé zapojování a kontrolu žáků, u kterých musí být stále ve střehu, protože nikdy neví, co se může stát.

Adéla

Adéla studuje učitelství německého a anglického jazyka pro základní školy. Měla vždy zájem o jazyky, dokonce strávila rok v Americe a navštěvovala také rakouské gymnázium. Bylo jí proto jasné, že bude chtít pokračovat ve studiu jazyků i nadále. Jelikož nechtěla studovat germanistiku nebo podobné obory, tak si zvolila učitelství, což je podle ní zlatá střední cesta. V této volbě ji utvrdila také učitelka na střední škole, ke které chovala obdiv a uměla ji vždy nadchnout. Ovlivnili ji i učitelé, u kterých byla nespokojená s výukou, a proto si řekla, že by chtěla něco změnit, vyučovat a přistupovat k žákům jinak.

Jako osoba sama autoritu moc neřeší a není pro ni v běžném životě obzvláště důležitá. Uvědomuje si, že autoritu mezi rodinnými členy mít nikdy nebude, neboť je z rodiny nejmladší. Pokud chce, tak jí nedělá problém působit mezi vrstevníky jako autorita, ale prý nemá potřebu se takto chovat. Shledává ovšem, že pro pedagoga je autorita důležitá a mnohdy její získání a vývoj není nic lehkého.

Svoji pedagogickou autoritu si mohla ověřit při praxích, které v rámci studia na vysoké škole vykonala. V této oblasti ale pocítila zklamání, neboť se její představy značně lišily od skutečnosti. O svých hodinách se snažila velmi přemýšlet, žákům chtěla připravit aktivní hodiny, ale většinou se tato snaha nesetkala s pozitivním hodnocením a reakcemi žáků. Autoritu ji většinou sráželo působení a zasahování fakultního učitele nebo nedostatek pravomocí, které by mohla uplatňovat. Žáci ji nevnímali jako učitelku, v některých případech ji chápali jako zábavu a dokázali dobře využít jejích slabin a velmi nízkých pravomocí. Adéla si během praxí uvědomila, jak je pro vybudování autority důležitá důslednost, stanovení a dodržování hranic.

I přesto, že Adéla studuje učitelství pro základní školy, si mohla vyzkoušet vyučovat ve vyšších ročnících gymnázia, kde se cítila mnohem lépe. Nemusela zde vynakládat velké úsilí a z jejího pohledu byla pro studenty autoritou. Studenti většinou bez problému pracovali a snažili se z vlastní iniciativy. Do budoucna by Adéla nejraději ve své profesi strávila nějaký čas na základní škole, kde by se, jak říká, unavila a ve zbytku času by pro ni bylo odměnou vyučování na střední škole.

David

David do posledního ročníku gymnázia nebyl rozhodnut, jakým směrem by se rád dále vydal. Neúspěch v přijímacích zkouškách na jiné vysoké školy nasměroval Davida cestou k učitelství. V této volbě hrála roli praktičnost, neboť univerzita, kterou nyní studuje, není daleko od jeho bydliště. Vliv měl také otec, který je učitelem, byl pro Davida vzorem a napomohl mu v jeho rozhodování. Po prvním ročníku vysoké školy uvažoval David o přestupu, nakonec však nechtěl ztratit rok studia, na škole zůstal a je rád, že takto jednal.

David vnímá autoritu jako důležitý prvek, záleží ovšem na skupině lidí, se kterými je v kontaktu. Pokud pro něj není někdo v jeho životě podstatný, pak mu nezáleží na tom, jak ho vnímá. Při praxích ve školním prostředí neměl problém s autoritou. Autoritu se nesnaží vynucovat, ale prosazuje ji např. na základě lepších znalostí a zkušeností, kterých má oproti žákům jako učitel více. Pokud nefunguje jeho přirozenost, pak jak uvedl, volí primitivní metody, jako např. test, zvýšení hlasu, vyvolání úleku atd. Tyto metody mají dle jeho názoru ve vyučovacím procesu stále své místo a fungují. Důležitost přisuzuje také vymezení zásad, které dodržují jak žáci, tak samozřejmě pedagog. David se neztotožňuje se současným trendem aktivizačních metod, které nevyužívá příliš často z toho důvodu, protože se domnívá, že dril v učení je nenahraditelný. Obecně je spíše zastáncem klasického vyučování, kde je nejčastější výklad učitele, který David po vhodném uvážení doplní o aktivitu.

David cítí, že jako muž má ve škole výhodu, neboť je vnímán přirozeně více autoritativně než ženy. Myslí si, že je na muže - učitele pohlíženo ve školství jinak než na ženy - učitelky. Muži mají výhodu v nižším počtu zastoupení, odlišném způsobu vystupování a na někoho prý může působit učitel jako otec od rodiny – tedy přirozená autorita. I přesto, že byla dle Davidova mínění praxe krátká a zkušenosti bude získávat postupně během své skutečné učitelské profese, si mohl ale vyzkoušet, jak učit, aplikovat různé aktivity, řešit obtížné situace apod. Praxe byla Davidovi přínosem také v tom, že si je nyní jistý, kde by chtěl v budoucnu učit. Určující je pro něj morálka žáků, a proto je optimální volbou střední škola, gymnázium na menším městě.

Michal

Michal svou lásku k jazyku rozvíjel již od základní školy a rysy učitelství u něj byly také patrné už od dětství. Jeho učitelka ho vedla k poezii a velmi ho podporovala. Na gymnáziu se pak z vlastní iniciativy zaměřil na hospitace hodin, které rozebíral a připravoval se jimi na další studium. Na fotbale své spoluhráče neustále poučoval, radil jim a snažil se je vést. Jeho první volbou pro něj byla sice psychologie, ale jelikož nezvládl přijímací řízení, zvolil učitelství. Výběr vysoké školy, kterou studuje, byl podnícen praktickým hlediskem, a sice dobrou dostupností.

Autorita pro Michala vždy byla a je důležitá jak v osobním, tak v budoucím profesním životě. Znamená pro něj projev úcty, ocenění jiné osoby a dle jeho mínění chápe projevování vážnosti i na základě získaného akademického titulu. Snaží se o přirozené prosazování autority a rozhodně se neuchyluje k násilí. Autoritou se cítil být vnímán již od dětství, neboť byl vždy vyspělejší a fyzicky silnější než jeho vrstevníci. Autority ale nikdy nezneužíval a naopak se ji snažil rozvíjet a využít k pomoci druhým. V různých sociálních skupinách se projevuje jeho autorita odlišně, např. v rodině cítí autoritu jako úctu a obdiv ze strany rodičů, kteří na vysoké škole nestudovali, s partnerkou k sobě chovají vzájemnou úctu a respekt. V zájmových kroužcích závisí jeho autorita na schopnostech či hodnosti, kterou má. Dle jeho názoru je obtížnější získat autoritu mezi vrstevníky ve školním prostředí, neboť jsou všichni na stejné znalostní rovině.

Ve školním prostředí mu rozhodně pomohly praxe, kterými si zvyšoval jistotu, a tím pádem postupně více budoval svou autoritu. Každá odučená hodina mu byla k prospěchu a vzal si z ní ponaučení. Ve škole má nad žáky především vědomostní převahu. Pokud je při výuce ohrožena jeho autorita, pak využívá různé strategie, jako je např. včasné řešení prohřešků, výstrahy (např. DÚ, cvičení navíc) atd., které při dobré aktivitě a chování nakonec nezrealizuje. Velmi podstatná je pro něj důslednost a především stanovení společných pravidel, které budou jak žáci, tak učitel dodržovat. Úspěch vidí také v tom, když si u žáků vybuduje nejprve postavení, je přísnější a postupně svůj přístup povoluje. Autorita je dle něj nikdy nekončící proces a musí se na ní stále pracovat a rozvíjet ji.

7.2 Výsledky a hodnocení

Naším stěžejním cílem bylo odpovědět na hlavní výzkumnou otázku: Jak si budoucí učitelé budují pedagogickou autoritu? U jednotlivých respondentů se ukazovaly shodné rysy v určitých oblastech, které se vzájemně ovlivňovaly a vznikaly tak konkrétní hypotézy a závěry. V některých případech se výpovědi jedinců odlišovaly a vynořovaly se nám různé úhly pohledů.

Na úvod je nutné zdůraznit, že k tomu, aby se mohl pregraduální učitel vůbec setkat s pojmem pedagogická autorita, se zde musí jako první objevit samotné studium učitelství a chápání pojmu autorita, pod kterým si každý představuje něco jiného a klade na něj různě velký důraz.

Dle našich respondentů se ukázalo, že u většiny budoucích učitelů se jisté předpoklady k tomuto povolání objevují již dříve. Jedná se především o náznaky pedagogických vlastností či vžívání se do role učitele formou simulačních her, zájem o děti, kdy k nim mají nejenom pozitivní vztah, ale dochází k přímému kontaktu s nimi, byly uvedeny např. dětské tábory či hlídání dětí. Dále má vliv zájem o předávání informací, které jsou pro ostatní obohacující. Ve většině případů mají velký význam i studované obory, které se u dotazovaných liší. V případě jazyků je to např. praktické využití buď do budoucna, nebo logická následnost po předchozím pobytu v zahraničí. Velkou roli zde hrají také učitelé, se kterými se respondenti setkali na základních či středních školách. Ukázalo se nám, že v žákovi vyvolali pozitivní vztah nejen k danému předmětu, ale podnítili celkovou myšlenku k volbě tohoto povolání. V některých případech hrál klíčovou roli i opačný impuls, a to nespokojenost s učitelem, jeho přístupem a pojetím výuky, kdy se respondent chtěl pokusit o změnu.

Adéla např. uvedla: ,,*Určitě, na střední škole jsme měli češtinářku, kterou jsem měla strašně ráda, a pak si člověk vybírá i učitele, který jsou jako špatný, který člověk nemá rád, tak si říkám, že takhle to dělat nechci*.‘‘

,,A k učitelství mě motivovali již na základní škole, konkrétně naše vyučující češtiny… Vhodným vedením, vedla mě k poezii, k tomu, že jsem soutěžně recitoval a v podstatě mě podporovala i ve psaní poezie už v 9. třídě……mezi svými kamarády, třeba i na fotbale, tak jsem měl tendenci buďto je rozestavovat, nebo jim udělit nějaký pokyny a takovou tu tendenci jako tomu velet…… už ve 4. ročníku na gymplu jsem se

snažil zaměřovat na hospitace jakoby sám pro sebe, co mě čeká, co budu dělat, i když jsem si chtěl vyzkoušet spíš ten učební proces, než jakoby tu znalost to zapisovat a zkoumat. ‘‘ (Michal)

.

Pohled na vymezení a důležitost autority v životě se u respondentů odlišuje. Všichni se shodli, že v pedagogickém prostředí je autorita nutná, v osobním životě na ni mají ale rozdílný názor. Někdo vnímá, že autorita v sobě skrývá dva póly – na jedné straně negativa, řev, přísnost, ve školním prostředí nekompromisní učitel, který byl dokonce přirovnán k Igoru Hnízdovi (z filmu Obecná škola). Toto vnímání se nám přibližuje téměř k autoritářství, na druhou stranu je jako druhý pól uváděna přirozená autorita. Velmi často si pod tímto pojmem studenti pedagogické fakulty představí respekt, úctu, vážení si druhého či způsob vystupování ve společnosti, která mě uznává.

Respondenti uvedli, že v sobě mají zčásti autoritu zakořeněnou. Někdo ji dokáže projevovat více, někdo méně. Vždy se jedná o snahu o přirozenou autoritu a neschyluje se k donucování, např. pomocí násilí. Ve většině případů ovšem záleží na situaci, do které se jedinci dostanou. Např. respondentka Petra působí na okolí jako dominantní člověk, které ji tak vnímá především na základě výrazu obličeje, který vypadá za téměř každých okolností přísně. Stejně jako u ostatních je pro ni stěžejní situace, do které se dostane.

Petra se vyjádřila takto: ,,*Já si myslím, že to záleží hodně na situaci. Pokud se jedná o nějaký problém, který se mě týká a je pro mě důležitý, tak to si svůj zájem prosadím za jakoukoliv cenu, ale pokud mi to je vlastně jedno, tak se nebudu rozčilovat nebo nebudu plýtvat energií zbytečně*.‘‘

Některé respondentky se necítí být ve svém okolí brány jako velké autority, ale dokáží vyjádřit svůj názor a v případě potřeby se prosadit. Byl zde dokonce uveden názor, že autoritě v běžném životě není přikládán téměř žádný význam a je na ni nahlíženo s rezervou.

Jako zajímavý se ukázal fakt, že v odlišných sociálních prostředích se cítí být dotazovaní různými autoritami. Hraje zde roli věk, zkušenosti, schopnosti, vědomosti, společně strávený čas aj. Tyto prvky mají ale pro jednotlivé respondenty v odlišných skupinách jiný vliv a význam.

Adéla: ,,*Tak autorita v rodině z mý pozice, jako já v mý rodině autoritu mít nebudu, protože já jsem dítě, já jsem nejmladší člen v té rodině, takže to si myslím, že autorita v rodině asi ne, ale u dětí, u vrstevníků si myslím, že to, no myslím si, že by to nemuselo být tak těžký. Ale u dětí člověk musí být fakt důsledný*.‘‘

Dominika: ,,*Pro mě je to lehčí právě u těch dětí, protože si myslím, že v kolektivu příliš dominantní typ nejsem.* (Co okolí? - poznámka autorky) *No jakoby spíš ty příslušníci rodiny, přítel, jakoby ty bližší lidi. Jak mě vnímají kamarádi ze školy, s kterými se vidím, nevím třikrát týdně, nedokážu posoudit*, no.‘‘

Pro respondenta Michala je autorita velmi důležitá. I v mladším věku mu na ní záleželo a nebylo mu příjemné, pokud ho dospělí nebrali vážně. Nikdy by ale autoritu neprosazoval násilím. Zdůrazňuje, že autorita je pro něj klíčová především ve vztahu k ostatním lidem, což se projevuje úctou a oceněním jiného jedince. Vidí ji také jako vyjádření skrze získaného akademického titulu. Z jeho pohledu je obtížnější získat autoritu spíše mezi vrstevníky, kde mají všichni stejnou úroveň znalostí, než u dětí jako učitel, kde převažují učitelovy znalosti a je zde patrný věkový rozdíl.

Michal: ,,*Doma určitě mě jako autoritu vnímají, protože vlastně nikdo z rodičů titul nemá, nebyl na vysoké škole a jakoby tak se snaží se mnou jednat hodně s úctou, i když spíš mám pocit, že nerozumí tomu, co říkám, takže je tím nezahlcuji. No, co se týče vztahu, tak tam samozřejmě vzájemná úcta, tam taky si myslím, že mám určitou autoritu a názor. Ve školním prostředí, tak mezi spolužáky, tam to je těžké, protože na vysoké už se nesetkáváme tak jako na gymplu a není tam takový kolektiv, je to spíš ve třídě, kde se myslím si všichni vnímáme stejně, i když to je možná jenom můj názor. Na fotbale, ve fotbalovém týmu, tam mám problém, tam jsem mladší, tam se musím prosadit schopnostmi, aby jako víc vnímali a mezi mé další koníčky patří taky airsoft, konkrétně je to nácvik vojenských simulací jo a tam vlastně vnímají, je to dáno hodností*.‘‘

Pro někoho je autorita důležitá v osobním životě více, pro někoho méně a v některých případech jedincům na autoritě téměř vůbec nezáleží. Ve školním prostředí ale autoritu upřednostňují a kladou na ni zřetel všichni respondenti. Nedá se obecně říci, že čím více by záleželo jedinci na autoritě v osobním životě, tím větší důraz by na ni kladl jako pedagog. Při jejím budování v pedagogickém životě hrají hlavní roli zkušenosti, které pregraduální učitelé získají nejvíce ve svém skutečném učitelském povolání. Jisté zkušenosti, ač podle mínění malé, již ale mají. Mohli je získat při svých praxích, které jim přinesly především více jistoty a zbavení se ostychu. Pro respondenty byly praxe pouze tzv. ,,nástřelem‘‘, kdy si vyzkoušeli různé situace, metody, aktivity, jednání apod. Podle většiny byl ale čas na praxích příliš krátký a nedala se zde autorita vybudovat. Co konkrétního přinesly respondentům praxe a jaký měly vliv na budování jejich autority, si přiblížíme v následující podkapitole.

Dalším důležitým faktorem, který ovlivňuje autoritu učitelů, jsou strategie, které při svém vývoji autority používají. Dotazovaní při svých praxích zkoušeli nejrůznější možnosti, které by mohly jejich autoritu posílit. Vycházeli především ze zkušeností, které mají ze školního prostředí jako žáci, dále se inspirovali fakultními učiteli, které měli možnost pozorovat, radami, které dostali, ať už teoreticky na vysoké škole, či během praxí a někdy hrály roli i naivní představy respondentů. Konkrétně se na tuto oblast zaměříme v samostatné podkapitole. Všichni dotazovaní jsou ale přesvědčeni, že je nutné stanovit ihned v úvodu společná pravidla, která jak učitel, tak žáci dodržují. Shodují se také na tom, že důležitým aspektem pro udržení autority je důslednost. Rozhodující je i mezi žákem a učitelem. Majoritní část budoucích učitelů je zprvu pro přísnější vztah s jasně stanovenými hranicemi, které se mohou postupně povolovat. Je prý rozhodně lepší začít odměřeným vztahem a postupně ze svých nároků ustupovat. Jak se mnozí při svých praxích přesvědčili, opačná cesta je velmi náročná, až nereálná. Tím ale nevylučují přátelský vztah, který by chtěli se svými žáky navázat a příjemnou a férovou atmosféru ve třídě. Důležité je zde vždy chápání a respektování odlišných rolí mezi učitelem a žáky. Mezi respondenty byl i názor naprosto přátelského vztahu, se kterým má dotazovaná dobré zkušenosti.

V tomto výzkumném šetření se účastníci vyjadřovali také k těmto otázkám. Uvádíme zde zásadní poznatky jejich odpovědí.

- Jaká by měla být dobrá hodina a jak si představuješ dobrého učitele?

V této otázce měli respondenti poměrně stejné názory a představy, v některých případech byl kladen větší důraz na vědomostní stránku, v jiných na práci s žáky. Důležité tedy v hodině je, aby byli žáci aktivní, snaživí, aby byl vidět jejich zájem. Informace by měly být přínosné do praktického života a měly by v nich vzbuzovat další zvídavost. Dobrý učitel je chápán jako dobrý člověk, který má zdravou autoritu a zájem o práci s dětmi. Je přátelský, empatický, spravedlivý, spolehlivý, zodpovědný, nadšený pro svou práci a je vybaven potřebnými vědomostmi, které umí vhodným způsobem předat. Jeho hodiny jsou kreativní, využívá vizuální materiály, vhodně reaguje na žáky a má k nim individuální přístup.

- Jak si představuješ autoritativního učitele?

Tato otázka vyvolala v dotazovaných spíše negativní pocity, kdy uvedli, že panuje napětí v hodině, učitel se řídí podle daného řádu a pravidel a nedělá žádné výjimky. Chová se velmi nadřazeně, můžeme říci, že působí negativně, nezajímají ho individuální potřeby žáků a je velmi striktní.

Toto spojení ovšem evokovalo u respondentů i pozitivní myšlenky, jako např.: Mezi žáky a učitelem panují dobré vztahy, učitel má přirozenou autoritu, žáci k němu chovají úctu a respekt. Učitel má zájem o jednotlivé žáky.

Zde si můžeme všimnout, že tento výraz vyvolal u respondentů různé názory a pohledy. Potvrzuje a ukazuje se nám, že je mnohdy zaměňován pojem autoritativní učitel a učitel, který je autoritou nebo má autoritu.

7.3 Praxe a jejich vliv na budování autority

Praxe, které respondenti vykonávali v rámci vysokoškolského studia, hrály podstatnou roli v procesu budování jejich autority. Ať už přikládali praxím jakoukoliv váhu, vždy to mělo alespoň nějaký přínos v procesu vytváření jejich pedagogické autority. Pro některé znamenaly praxe, především souvislé, skutečně vzácné zkušenosti a momenty, které jim pomohly a přinesly mnoho pozitiv. Hlavní nevýhodou praxí byla časová omezenost, kdy na budování autority nebylo dostatek času a vhodných podmínek.

Obecně se dá říci, že čím větší dobu ve škole jedinci jako učitelé stráví, tím získají více zkušeností a to má velký přínos pro budování pedagogické autority, která se vyvíjí směrem kupředu.

Můžeme říci, že praxe přinesly respondentům více jistoty, nové inspirace a nápady, zbavení se počáteční trémy či ostychu, z odučených hodin si brali ponaučení pro své další pedagogické působení. Pro budoucí učitele byly tyto praxe jenom jakýmsi ,,nástřelem‘‘, kdy zkoušeli různé metody práce, aktivity a možnosti, jak by na žáky mohli působit jako autority. Získali zde také jasnější představu o odlišnostech žáků na různých typech škol v rozdílném prostředí. Podle většinového názoru se hlavně při souvislé praxi mohly objevovat náznaky procesu stávání se autoritou v učitelském prostředí, neboť čas strávený ve škole byl již delší a hodiny měly návaznost. Někteří mají více pozitivních zkušeností a cítili se, alespoň při souvislé praxi, jako autority. Jiní dotazovaní neměli při praxích tolik štěstí a stále věří, že skutečný vývoj autority nastane až při opravdové učitelské profesi.

O své pedagogické autoritě většina dotazovaných začala přemýšlet při delším pobytu ve škole v situacích, kdy se jim v hodinách něco nedařilo, nebo narazili na rušivý element ve smyslu neukázněného žáka. Mezi respondenty se ukázali ale i jedinci, kteří nad autoritou neměli při praxích vůbec čas přemýšlet, ale připouští, že se možná jisté náznaky v jejich osobě nevědomě objevily. Někdo naopak před vstupem do školy v roli učitele nad budováním své autority již dříve přemýšlel, tak tomu bylo např. v případě Michala.

Velmi stěžejní roli zde hrálo působení fakultního učitele. Při fázi hospitování hodnotí pregraduální učitelé přínos fakultních pedagogů, kteří jim byli inspirací, viděli spoustu nových aktivit a způsobů výuky, které si snažili osvojovat. Když ovšem došlo na stádium, kdy sami studenti vyučovali, vnímali fakultního učitele spíše jako negativum. Potíž byla v tom, že jeho působení a občasné zasahování do hodiny znamenalo pro respondenty srážení jejich autority. Žáci je nerespektovali, neboť věděli, že je zde ještě někdo jiný, kdo má významnější slovo. Žáci mohli být také z tohoto dvojího působení učitele značně zmateni. Tato situace je velmi obtížně řešitelná, protože fakultní učitel se musí na hodinách budoucích učitelů nacházet, aby kontroloval dění, mohl provést po uplynulé hodině se studentem reflexi a aby mohl zabránit případným konfliktům. Na druhou stranu je i v této fázi fakultní učitel pregraduálním pedagogům oporou, neboť jim pomáhá např. v přípravném období s plánováním výuky.

Dominika jako jediná z dotazovaných má už i zkušenosti s opravdovou učitelskou profesí. Při studiu ještě vyučuje na základní škole. Na svou autoritu má nyní oproti praxím úplně jiný pohled. Může již s jistotou říci, že pro ni znamenalo působení fakultního učitele srážení autority u dětí. Nyní má vlastní třídy, kde si postupně vytváří svoji autoritu. Klíčovou roli zde hraje také delší časové působení, kdy ve třídách učí v návaznosti, a proto je žáky i jinak vnímána a autorita se tak buduje daleko lépe.

,,…. *je to i důvod té menší autority, že nad námi je stále jakýsi dohled, učitel na těch praxích. Na té praxi máme nad sebou vedoucího učitele, takže ti žáci nás tolik nevnímají. Ale kdežto, když pak už člověk má svoji třídu, musí vlastně vést si tu hodinu sám, starat se o všechno, tak pak už tu autoritu má určitě větší.*‘‘ (Dominika)

Adéla na praxích neměla mnoho štěstí na žáky, kteří prý dobře věděli, že ona nad nimi během svého působení nemá téměř žádné pravomoci. O svých hodinách stále přemýšlela, snažila se vytvořit pro žáky co nejzajímavější hodinu, velmi demotivující pro ni bylo, když žáci její snahu nebyli schopni ocenit. Adéla se vyjádřila takto: ,,*Problém byl ten, že mě nevnímali jako učitelku, mě vnímali jako zábavu. Jo, takže mně řekli, nejste zaměstnancem školy, nám nemůžete dát poznámku.*‘‘

Velmi zajímavé bylo zjištění, že podle uvedených odpovědí respondenti David a Michal neměli během své praxe takové obtíže jako zmiňované respondentky. Tito respondenti využívali především své přirozené autority a věděli, že v případě neúspěchu mohou využít např. svého hlasu, jiných metod, či svých mužských předností, které se jim v tomto povolání nabízejí a jsou pro ně přirozenější. Myslí si, že jsou díky svému pohlaví, které je v tomto povolání méně zastoupeno, ve výhodě a klíčovou roli zde hraje také styl učení, který se od opačného pohlaví liší. Touto zajímavou skutečností, která se nám během našeho výzkumu ukázala, se budeme dále věnovat v samostatné podkapitole 7.6.

Velmi zásadní informace se nám objevily i při názorech respondentů na hodnocení průběžných a souvislých praxích, které měly odlišnou strukturu. Průběžné praxe jsou nárazové, studenti je vykonávají v průběhu semestru, a proto se jedná pouze o tzv. ,,odběhnutí‘‘ do učícího procesu, do jiné role. Studenti absolvují tyto praxe

na různých typech škol, aby si vyzkoušeli co největší množství různorodých působišť a aby do budoucna měli představu, kde by chtěli svoji pedagogickou profesi vykonávat. Počet hodin průběžných praxí se v jednotlivých oborech liší, v každém semestru se zpravidla jedná o deset vyučovacích hodin včetně hospitační činnosti. V této krátké a nesouvislé formě je skutečně velmi obtížné si učitelskou autoritu nějak budovat.

I když i průběžné praxe měly na respondenty pozitivní důsledky, kdy se vlastně poprvé objevili ve škole v jiné roli, znamenaly pro ně ovšem i stres a zátěž, neboť o svých hodinách stále přemýšleli. Jako stresové podněty můžeme uvést např. neznámé prostředí a žáky. Mnohdy se také jako problém, a to především díky krátkému a nesouvislému působení, ukázalo nesprávné pochopení jedince v nové roli, a to v roli učitele. Studenti pedagogických fakult si nemohli zvyknout na nové vnímání a stále se cítili být těmi, kdo se podílejí na učebním procesu ,,z pohodlí lavic‘‘. Někdy se u průběžných praxí jednalo o povinnost, kterou je nutné pro zdárné absolvování studia zvládnout.

Velmi výstižně vystihla tento stav Veronika: ,,….*ty průběžný praxe bylo, že jsem já byla ve škole, že jsem byla na nějakých přednáškách na seminářích a teď jsem měla hodinu volna, tak jsem si domluvila tu praxi a vracela jsem se do role studenta zase. …. Student přilítne o přestávce: „Pane učiteli, jsem tady, abych šla učit“, jako to bylo na průběžné praxi.* ‘‘

U souvislé praxe si vzali dotazovaní ponaučení ze svých chyb během průběžných praxí. Zde se jednalo o ucelenější učební proces, kdy studenti docházeli do škol souvisle každý den a učili 20 hodin z každého předmětu. Poznali tedy již více školní život z opačné strany, mohli na své hodiny navazovat, s žáky se vídali pravidelně a mohli alespoň trochu budovat autoritu učitele. Stále zde působil fakultní učitel, který byl během výstupů vnímán při spojení s autoritou spíše jako negativní podnět. Respondenti hodnotí tuto praxi již na vyšší úrovni, s větším přínosem, ale stále se jednalo pouze o zkoušku kontaktu s dětmi či řešení různých selektovaných situací. Nešlo o skutečné vyzkoušení si učitelského povolání. Dotazovaní by rozhodně uvítali mnohem více souvislých praxí, na které by byl kladen velký důraz. Bylo by to pro ně více obohacující, neboť praxe je v pedagogické profesi opravdu důležitá.

Jediná respondentka v době našeho výzkumu ještě neabsolvovala souvislou praxi. Měla v sobě spoustu otázek a z této praxe měla opravdu strach jak z důvodu své autority, tak náročnosti příprav.

,,*Bojím se, protože ještě ke všemu jdu na školu, kam jsem sama chodila, tak ty učitelé si mě pamatují, znají mě. Tak mám strach, jak se na mě budou koukat. No a asi se trošku víc děsím, že to bude na střední škole, na gymnáziu, na tom vyšším stupni vlastně, kde ty děti budou… nebo děti, studenti budou jenom o pár let mladší než já, tak jak na mě budou reagovat.*‘‘ (Lucie)

Podobné pocity jako Lucie měla před svou souvislou praxí i Veronika. Jelikož na průběžných praxích nebyla úplně spokojená, měla obavy, jak bude tato závěrečná praxe probíhat. Nakonec však byla velmi mile překvapena.

,,*… celé léto jsem se bála toho září, že najednou asi po zkušenostech z průběžné praxe, kde jsem se moc neotrkala a přišlo mi to dost stresující a s tím jsem šla do tý školy. A tam mě potěšil, překvapil, příjemně povzbudil nebo potěšil přístup vedení školy a učitelů, všichni byli sympatický. Není to na každé škole, u nás byl dobrý kolektiv. Ale když sem odcházela z praxe, opravdu se mi to líbilo. Byl to měsíc, nevím, jak je to na celý život. Ale tohle bylo fajn*.‘‘ (Veronika)

Jak vyplynulo z našich rozhovorů, tak praxe může opravdu velmi ovlivnit budoucí rozhodnutí o výkonu učitelské profese. Kdo si z praxe neodnáší dobré zkušenosti a dojmy, může mít na toto povolání negativní pohled a nakonec může zvolit i jiné povolání. Praxe se nám ukázaly jako jeden ze stěžejních faktorů pro vývoj pedagogické autority pregraduálních učitelů. Musíme zdůraznit, že díky krátkému a neucelenému časovému období v budoucích učitelích zůstanou po praxi nejistoty a další vývoj je otevřený.

7.4 Strategie napomáhající k budování autority

Při praxích si naši respondenti vyzkoušeli nejrůznější strategie, o kterých si myslí, že mohou pomoci při budování pedagogické autority nebo ji posílit. Bylo zde využíváno nejrůznějších poznatků z období jejich školních let, či představ, které před samotnou praxí měli. Velmi často jim pomohly konkrétní příklady, které viděli např. při hospitacích od fakultních učitelů. Dá se říci, že se obtížně hledají univerzální rady, které by pomohly k pedagogické autoritě, vždy je důležité dobře vyhodnotit konkrétní situaci a především znát žáky, neboť na konkrétního jedince je účinné vždy něco jiného.

Naši respondenti se shodli, že nejúčinnější je stanovení jasných pravidel ihned v úvodu školního roku v daném předmětu. Je přínosné tato pravidla sepsat společně s žáky, aby se na nich podíleli i oni, a tím pádem je získána větší jistota a zodpovědnost při jejich dodržování. Pokud se pravidla sepíší a vystaví ve třídě, při porušení pak následuje jasný postup: Učitel upozorní na prohřešek, ukáže na společně vytvořená pravidla, ostatní žáci ve třídě jsou všeho účastni a mohou komentovat případné nejasnosti, učitel má právo vyhodnotit situaci a použít zvolený trest. Dodržování pravidel platí samozřejmě i pro učitele, který se pravidly řídí také. Dotazovaní pouze předpokládají, že by tento způsob měl fungovat, jelikož za dobu své krátké praxe neměli možnost si tento postup vyzkoušet. Dalším podstatným prvkem při budování autority je důslednost učitele. Pokud učitel něco řekne, musí to tak být. V případě, kdy žáci vidí, že pedagog nedodržuje to, co řekl, nemůže jeho autorita postupovat ve vývoji dopředu a je naopak oslabena.

Nyní si uvedeme konkrétní výpovědi respondentů, které se týkají již v minulém odstavci zmíněných pravidel na podporu autority učitele.

,,*Úplně nejlepší je před první hodinou v dané třídě sebrat papíry, sepsat požadavky třídy na výuku, potom požadavky vyučujícího na žáky, všichni se tam podepíšou, podepíše se tam vyučující, dá se to do rámečku, pověsí se to do jejich třídy, a jakmile nebudou mít úkol nebo budou vyrušovat a bude to přímo stanoveno v té smlouvě, vyučující jenom poklepe*.‘‘ (Michal)

„…já shledávám, že je dobré vymezit si na začátku školního roku nějaké zásady, které bysme měli dodržovat, ať už ze strany učitele nebo ze strany žáků. Já jsem třeba nemohl tyto zásady předem předeslat, protože jsem tam byl jenom na omezenou dobu osmi hodin. Ale jinak, kdybych měl nastoupit, určitě bych ty zásady předem sdělil, abychom věděli, podle jakého hracího plánu se má hrát, v uvozovkách.“ (David)

„…doporučila stanovit si na začátku určitý pravidla a až pak postupně určitě jakoby slevovat. Určitě nebýt hned na začátku nějaký benevolentní, nepříliš přísný, protože myslím si, že pak se to nevyplácí a ti žáci toho hned využijí, a pak budovat si určitý pravidla a tu autoritu je těžký. Takže na začátku tvrdě, a pak třeba slevit.“ (Dominika)

7.4.1 Vztah učitele a žáků

Další strategie velmi záleží na tom, jaký vztah upřednostňují budoucí učitelé ke svým žákům. Nikdo z našich respondentů nechce mít ke svým žákům vyloženě autoritativní vztah, kdy by s žáky jednali nadřazeně a nesnažili se o příjemné prostředí. Všem našim dotazovaným jde převážně o přátelský vztah, který je ovšem založený na respektování role učitele a dodržování stanovených pravidel. Někteří z nich se dokonce při praxích přesvědčili, že být k žákům v úvodu svého pedagogického působení příliš benevolentní, není dobré řešení, neboť se následně těžko buduje autorita. Tento přístup ke vzdělávání jsme na základě výpovědí našich pregraduálních učitelů rozdělili ještě na tři typy učitelů dle upřednostňování výuky na základě tohoto přístupu.

- Tento způsob výuky upřednostňuje většina našich dotazovaných. Jde jim o to nejprve nastavit přísnější pravidla, přístup a styl výuky a potom postupně povolovat. Chtějí, aby žáci uznávali jejich postavení učitele, ale aby s nimi pedagogové měli vytvořený přátelský vztah. Tito učitelé se snaží využívat aktivizační metody ve výuce, jde jim o praktičnost učiva, používají spoustu pomůcek a podněcujících materiálů, vhodně pracují s hlasem. Velký význam přikládají motivaci, pochvale a snaží se přenést co nejvíce zodpovědnosti na žáky. Přínos nevidí ve využívání primitivních metod, jako jsou poznámky, testy, křik, domácí úkoly, špatné známky atd. Tento způsob budování autority dle nich nefunguje a učitel spíše plýtvá energií bez pozitivní odezvy.

- V našem výzkumu dále můžeme najít vyloženě přátelský přístup k žákům, kde má respondentka s tímto typem výuky kladné zkušenosti. Problémům se snaží předcházet, jde jí o to vzbudit u žáků zájem a myslí si, že přísnost se příliš nevyplácí. Podstatná je dle jejího názoru spolupráce učitele s žáky a velmi často využívá pochvalu a aktivní zapojení žáků. S autoritou nikdy neměla nějaké výraznější problémy a myslí si, že její autorita vychází přirozeně z její osobnosti.

Při kázeňských problémech (poznámka autorky): … ,,*jsem se snažila zapojit víc do ty výuky a na něco se ptát, než je okřikovat nebo hrozit jim nějakou důtkou, nebo že jdou na chodbu, nebo že ať mi ukážou zápisky, spíš jsem se je snažila zapojit nebo jsem jim dala nějakou otázku, museli přemýšlet, vyjádřili svůj názor, já jsem je pochválila a oni se začali cítit, být jako důležití a jako, no jo vlastně, vždyť já taky můžu vyjádřit svůj názor*…‘‘ (Petra)

- Opět v menšině zastoupený se nám ukázal typ, kde je zdůrazňován tradiční způsob vzdělávání. Aktivity volí jako doplňkovou formu, spíš zastává dnes již méně upřednostňovanou metodu drilu. Svoji autoritu se pokouší získat přirozeným vystupováním a předpokládá, že žáci budou víceméně bez problému pracovat, protože se nacházíme v procesu učení. Svoji přirozenost vidí na základě vědomostí a zkušeností, které může žákům předat. Když ovšem tato cesta nefunguje, uchyluje se k použití primitivních metod, jako je zvýšení hlasu, test, domácí úkol, které dle jeho názoru stále na žáky platí. Velmi oblíbená je metoda úleku (respondentův název).

,,…*když ta morálka klesne pod nějakou únosnou hranici, nějaká úleková metoda – prásknu do tabule, ne žáka – to nemůžu na něj vztáhnout ruku, prásknu do tabule, jako muž, muž to snese, že je ta jeho povaha trochu spojena s tím násilím… nebo, jak jsem si ověřil, k tomu problémovému žákovi přijít, sice je to možná staromódní, ale mně se to osvědčilo, zase nějakým způsobem vyvolat leknutí, tím nechci, aby ten žák měl potom nějaké následky, to ne. Ale dát najevo, že tady probíhá nějaký proces učení.*‘‘ (David)

7.4.2 Vývoj a posilování pedagogické autority

Jak se nám ukázalo, je pro osobu pedagogova autorita velmi podstatným rysem. Z výzkumného šetření vyplývá, že autorita je jistý předpoklad, se kterým se již musíme narodit, po celý náš život ji můžeme, a dokonce je nutností ji posilovat. Autoritu si budujeme během našeho života a je nikdy nekončícím procesem.

Při rozhovorech jsme se u respondentů dozvěděli, jak se dá na autoritě pracovat a rozvíjet ji. Je důležité sebevědomé vystupování a mluvení, rétorika a gesta. Svůj smysl mají pro nezkušené jedince např. kurzy pro posilování sebevědomí a autority, dále je zde možnost nastudování z odborné literatury. Opěrným bodem jsou zkušenosti, které jsou pro jedince v jeho životě velkou výhodou a pomocí v různých situacích. Svoji autoritu musí člověk po celý život rozvíjet. Pokud by se člověk narodil s autoritou a nerozvíjel ji, mohl by se z něj stát naopak např. hrubián.

7.5 Porovnání budování autority u žáků základní a střední školy

Velký vliv na autoritu učitele má podle respondentů také typ školy, na které pedagog vyučuje. Většina dotazovaných měla možnost učit jak na základní, tak na střední škole, popřípadě víceletých gymnáziích. Z rozhovorů nám vyplynuly dva typy učitelů, které jsme vyvodili dle zkušeností se střední či základní školou a budoucího zájmu o konkrétní druh školy.

Prvním typem jsou pregraduální učitelé, které zaujala práce pedagoga spíše na základní škole. Při rozhovorech se nám ukázalo, že přirozenou autoritu jim pomáhá budovat i jejich větší věkový rozdíl, který mají ke svým žákům. Pokud vyučovali na střední škole, pak pro ně byla problematická právě nízká věková odlišnost ve vztahu ke studentům. Budoucí učitelé byli v těžké pozici, přišlo jim nepřirozené vzdělávat někoho, kdo je jen o pár let mladší. Bylo pro ně obtížnější vzbudit u této věkové kategorie zájem pomocí aktivit, které si připravili. Autoritu si snažili vydobýt pomocí vykání, i když zmiňují, že ne vždy tento přístup pomáhal a byl ku prospěchu jejich prvotního zájmu. Tito respondenti uvedli, že někdy mohli vidět u studentů střední školy vlastní zájem o probírané učivo, neboť si uvědomovali potřebu znalostí k maturitní zkoušce a jejich případného dalšího studia. Tato situace se ale tomuto typu učitelů naskytla jen málokdy.

Na základní škole většinou neměli větší problémy s autoritou, protože žáci byli upoutáni aktivitami a způsobem vedení hodiny. Pokud se vyskytl nějaký problém, většinou přišli na způsob, jak ho vyřešit, i když někdy museli použít více možností řešení. Tito studenti pedagogické fakulty jsou velmi kreativní a při představě vyučování na základní škole je láká především aktivní a hravý způsob výuky. Přiznávají, že zde vždy nejsou úplně jednoduché výchovné situace a musí se žákům více věnovat a kontrolovat jejich činnost.

Do této skupiny budoucích učitelů patří např. Veronika, která své průběžné praxe vykonávala většinou na středních školách, kde nebyla úplně spokojena. Souvislou praxi absolvovala ovšem na základní škole a tam byla velmi mile překvapena. Uvedla: ,,*Myslím si, že na základce se mi to dařilo, víceméně (*být autoritou – poznámka autorky*). Samozřejmě byly rozdíly, jestli sem byla v šesté třídě nebo deváté, kde už byli trochu otrkanější. Ale myslím, že sem to taky zvládla dobře i v tý devátý třídě. Na základce si myslím, že jsem pro ně autorita byla.*‘‘ (Veronika)

Jako nevyhraněná se nám ukázala jedna respondentka, která vykonávala své průběžné praxe na základních i středních školách, všude vidí jistá pozitiva i negativa a její budoucí pedagogická cesta zůstává stále otevřená. I když přiznává, že více ji asi přitahuje základní škola, kde je rozmanitější forma práce s žáky.

,,*Mně se možná líp učí na základní škole, protože tam je to takový hravější. Já ráda vymýšlím nějaké aktivity, něco navíc, zábavnější takové hodiny, tak tam se mi to líbí z tohodle hlediska. Ale co se týče víc přirozenosti nebo takové uvolněnější atmosféry, tak je to spíš ta střední škola. .... Ale právě na té střední škole už je to takové víc přátelské, na tom gymnáziu vědí, co chtějí. Tam s nima člověk může mluvit víceméně jako sobě rovnými. Na základní škole, tam musí být ta hranice mnohem víc zřetelnější mezi učitelem a žáky než na té střední škole.*‘‘ (Lucie)

Druhý typ budoucích učitelů má naopak lepší zkušenosti se studenty středních škol, které pravděpodobně budou jejich budoucí pedagogickou volbou. Tito respondenti se cítili přirozenými autoritami spíše na středních školách, kde už lze dle jejich mínění vidět vlastní zájem studentů o vzdělávání. Studenti na středních školách již ve většině případů vědí, co chtějí, a že budou vědomosti a dobré výsledky potřebovat nejen k závěrečné maturitní zkoušce, ale i při svém dalším vzdělávání či cestě životem.

Dotazovaní měli problémy spíše na základních školách, kde nebyli žáci úplně snadno zvladatelní, byl zde problém s udržením kázně a nebyli zde podle jejich mínění vnímáni jako dostatečné autority.

Dotazovaní jsou toho názoru, že na středních školách učitel více uplatní své nabyté vědomosti, které získal během studia na vysoké škole. Základní škola je prý spíše o výchově žáků a předávané vědomosti jsou zde na nižší úrovni. Morálka na základních školách je na horším stupni než u studentů středních škol. I tito pedagogové se snaží ve své výuce o kreativní hodiny, kterými by své studenty zaujali. Většina ale upřednostňuje způsob výuky s odlišnými cíli a metodami výuky, než je tomu u mladších žáků, kde je velmi často aktivizace prováděna pomocí her. Samozřejmě jsou si dotazovaní vědomi rizika, že ne vždy a především ne na každé střední škole bude jejich pedagogické působení spojeno s přirozenou autoritou a zájmem studentů.

Z výzkumného šetření také vyplynulo, že pokud studentům středních škol připraví učitelé nějaký aktivní způsob výuky a využijí např. hru, tak jsou studenti velmi nadšení a dokážou snahu pedagoga ocenit. Tyto výsledky můžeme podložit výpověďmi respondentů, kteří se k této oblasti vyjadřovali ve shodě s předchozími míněními.

,,*…Ale ty starší děti, což s nima se mi pracuje hrozně dobře, tak to už bylo dobrý, to se mně líbilo. Byl vidět ten zájem…*‘‘(Adéla)

,,*Lépe se mi učilo na střední škole a na gymnáziu, než na základní škole, protože na té základní škole si myslím, že je to víc o výchově, než třeba o tom předávání vědomostí, že ty děti potřebují získat nějaké chování a až potom můžou vnímat ty informace… na střední škole tam třeba maturanti, jak už jsou starší, tak vědí, že to vyloženě potřebujou k maturitě, tak mě vnímali jinak.*‘‘ (Michal)

Respondentka Adéla doslova uvedla zajímavou myšlenku:,,*No, mým snem nebo, co by pro mě bylo asi ideální, je tak půl na půl. Takže půlku na tý základce, kde se člověk opravdu unaví a na ten gympl nebo na tu střední školu si člověk fakt chodí odpočinout. Když jsem chodila suplovat nebo šla jsem jednou suplovat na střední školu angličtinu a to bylo úplně, to byla procházka růžovým sadem. To byli jako studenti, od prváku do čtvrťáku jsem měla všechny jeden den a byli prostě skvělí.‘‘*

Z této kapitoly je patrné, že každý člověk je jedinečnou bytostí a uplatňuje rozdílné zásady. Pedagogická autorita je u různých jedinců pojímána odlišně a pro budoucí učitele jsou podstatné jiné faktory, které ovlivňují jejich autoritu a pohlíží rozdílně na odlišná školní prostředí.

7.6 Ženská a mužská autorita v pedagogickém prostředí

Ve výzkumném šetření jsme měli také ve dvou případech mužské zastoupení. Zajímavým zjištěním bylo, že muži na svou autoritu pohlížejí jinak, než je tomu u ženského pohlaví. Jak již bylo nastíněno v kapitole 7.3, mužští respondenti se cítí být ve školním prostředí přirozenějšími autoritami než ženy. Uvedli, že zde hraje jistou roli mužské pohlaví. Nemusí se prý jednat pouze o genderovou odlišnost, podstatným faktem je např. odlišný styl učení, vystupování či nižší procento zastoupení mužských jedinců v pedagogickém prostředí. Muži mají podle výzkumu autoritu v sobě více zakořeněnou a nemusí si na jejím projevení tolik zakládat.

Během výuky se dle názorů našich respondentů ženy soustředí spíše na učební proces, jsou pečlivější, zaobírají se různými maličkostmi apod. Naproti tomu učitelé mužského pohlaví pracují více intuitivně, přirozeněji a neřeší někdy až zbytečné malichernosti. Muži mají větší silovou převahu nad žáky (samozřejmě v rámci stanovených práv a povinností), kdy je u nich použití hlasu či gest přirozenější a má větší váhu. Ženy musí během aplikace těchto metod více plýtvat energií a výsledek může být často odlišný. Důvodem může být i historický předpoklad, kdy je násilí spojováno spíše s muži než s ženami.

Tato tvrzení ovšem nemusí platit obecně. Někdy se může objevit také muž, který nebude působit jako přirozená autorita a naopak žena bude pro žáky jasnou autoritou. Jak již bylo zmíněno, jedním z klíčových faktů je v této situaci nízký počet mužů v pedagogickém prostředí. Muži mohou být z tohoto pohledu bráni jako vzácný prvek, a proto si jich nejenom žáci více váží a jednají s nimi jinak. Respondenti ovšem připouštějí, že při opačné situaci (většinové zastoupení mužů) by mohly mít ženy daleko lepší postavení.

David na tuto problematiku reagoval takto:„*…reaguji na ty poměry mezi studenty pedagogických fakult, kde rozhodně je víc žen než mužů, a proto si myslím, že žáci toho muže vnímají autoritativněji. Může na ně působit i jako otec rodiny*.“ (David)

8 Závěrečné shrnutí a diskuse

Praktická část, jejímž hlavním cílem bylo odpovědět na výzkumnou otázku: Jak si budoucí učitelé budují pedagogickou autoritu, byla klíčovou částí diplomové práce. Tento výzkum byl prováděn pomocí rozhovorů, které poskytlo sedm studentů pedagogické fakulty, kteří jsou v posledním ročníku a mají již z praxí nabyté zkušenosti. Výsledky a hypotézy, které z rozhovorů vyplývají, byly rozpracovány v předchozích podkapitolách. Snažili jsme se o zdůraznění podstatných faktorů, které byly podloženy konkrétními výpověďmi respondentů, a věnovali jsme jim samostatné podkapitoly.

Ve výsledku se dá říci, že u jednotlivých dotazovaných jsme mohli odhalit shodné rysy a podmínky při budování jejich pedagogické autority. V mnohých případech se ovšem názory lišily, v takové situaci jsme odhalili shodné rysy některých respondentů, kteří zastupovali různé skupiny výpovědí.

Obecně můžeme uvést, že budoucí učitelé nahlížejí na pedagogickou autoritu jako na jeden z nutných prvků pro osobu učitele. V osobním životě jsou názory na autoritu různé a ne pro každého je autorita něčím nepostradatelným. Z našeho výzkumu nelze tvrdit, že čím více by jedinec lpěl na autoritě ve svém soukromém životě, tím více by si na ni zakládal i v roli učitele. Pod pojmem autorita se našim dotazovaným vybavují různé názory. Nejčastěji si respondenti spojují autoritu s respektem, úctou, vážení si jedince, ale na druhé straně je to pro ně v některých případech osoba, pro kterou je typická nadřazenost, řev, přísnost apod. Našli se i studenti, kteří pociťují, že pojem autorita není jednoznačný a skrývají se v něm dva póly jeho chápání.

Aby mohl jedinec vůbec mluvit o pedagogické autoritě a snažit se ji budovat, musí si zvolit učitelské povolání, kterému předchází pedagogické studium. Studenti měli k tomuto výběru motivaci, která se zakládala na jistých předpokladech k učitelskému povolání, jako je např. zájem o děti a předávání vědomostí. Dále se zde objevovaly delší dobu projevující se učitelské vlastnosti či vzory – většinou učitelské, které je v této volbě ovlivnily. Během studia se respondenti s rozvojem své pedagogické autority téměř nesetkali, výjimkou mohou být náznaky teoretických informací, které jim však téměř nic nepřinesly.

Zásadním při budování autority učitele byly pro dotazované jejich praxe v rámci vysokoškolského studia. Ač na ně byl kladen ze strany respondentů různě velký důraz a reakce byly mnohdy rozpačité, především při průběžné praxi, vždy se zde objevily alespoň náznaky autority a pozitivem bylo hlavně zvýšení jistoty. U průběžných praxí bylo těžké vidět a snažit se o vývoj své autority, protože vyučovací hodiny, které studenti absolvovali v roli učitele, na sebe nenavazovaly. Pregraduální učitelé se tak vyskytovali stále v jiném kolektivu a také prostředí, neboť vystřídali větší množství škol. V některých případech nedošlo ani ke správnému uvědomění si sebe sama v roli učitele. Při souvislé praxi už byly pocity respondentů o něco lepší a alespoň v některých případech mohli rozvíjet svou autoritu.

Dotazovaní na základě praxí uvádějí, že velmi důležité pro rozvoj autority je stanovení si společných pravidel s žáky, které budou obě strany dodržovat, dále také důslednost a hranice mezi žákem a učitelem. Studenti během svých praxí zkoušeli uplatňovat rady a aktivity od svých fakultních učitelů nebo své teoretické předpoklady, jejichž reakcemi byli mnohdy nemile překvapeni. Další strategie, které si pregraduální pedagogové mohli během praxí vyzkoušet, závisí na jejich pohledu na vztah mezi učitelem a žáky. Většina se shoduje na tom, že je lepší mít k žákům zprvu přísnější přístup a nároky, ze kterých mohou postupně slevovat. S žáky by ovšem chtěli mít přátelský vztah založený na vzájemném respektu a důvěře a je pro ně klíčové vytvoření příjemné atmosféry ve třídě. V tomto případě budoucí učitelé volí v hodinách aktivizační metody, pochvalu, motivaci, zapojení do výuky a snaží se přenášet odpovědnost na žáky. Primitivní metody, jako jsou např. poznámky, domácí úkoly, či jiné tresty, na jejich autoritu nemají pozitivní vliv. Někteří respondenti staví vyloženě na přátelské přístupu, se kterým mají pozitivní zkušenosti a myslí si, že takový postup je pro budování autority nejlepší. Našli se zde i tací, kteří upřednostňují právě již zmiňované primitivní metody, které mají dle jejich názoru stále ve školním vyučovacím procesu uplatnění.

Při budování autority budoucích učitelů měl velký vliv i fakultní učitel, který v hospitační či přípravné fázi měl sice u většiny pozitivní dopad, neboť studenti mohli vidět nové metody výuky, aktivity a pomohl jim s přípravou na konkrétní vyučovací jednotku. Při samotném procesu vyučování, kdy byl student v roli učitele, ovšem fakultní učitel jeho autoritu srážel. Bylo to např. z důvodu zasahování do výuky nebo nepochopení ze strany žáků, kteří věděli, že na ně student nemá žádné pravomoci

a stále viděli výše postaveného učitele, na kterého jsou zvyklí. Toto zjištění potvrzuje také respondentka, která již vykonává učitelskou profesi, během níž se cítí být rozhodně větší autoritou než při praxích, kde se vyskytoval dohled fakultního učitele.

Pedagogickou autoritu také ovlivňuje typ školy, ve kterém se budoucí učitel nachází. Pro některé respondenty bylo jednodušší budovat autoritu u žáků základních škol. Zde byl kladem především větší věkový rozdíl mezi učitelem a žáky a také zájem o aktivity ze strany žáků. Tento typ učitelů měl problémy na střední škole hlavně z důvodu malé odlišnosti věku. Někteří respondenti naopak upřednostňovali spíše střední školy, kde si jsou již studenti vědomi odpovědnosti ke studiu a je vidět jejich vlastní zájem. Těmto učitelům se nedařilo budovat svoji autoritu na škole základní, kde byly především kázeňské a výchovné problémy. Jak jsme se z našeho výzkumu dozvěděli, mužští zástupci pohlížejí na svoji autoritu jinak nežli ženy. Muži si myslí, že mají jednodušší postavení především díky nízkému počtu zastoupení mužského pohlaví ve školství, dalším faktorem je odlišný styl a přístup k výuce.

Z výzkumného šetření vyplývá, že první větší úvahy o pedagogické autoritě se vyskytovaly u pregraduálních učitelů při delším působení ve školním prostředí v roli učitele. Podnětem byla nečekaná situace, kdy něco nefungovalo podle plánu a daných pravidel, nebo žák, který vyrušoval. V této situaci v některých případech zareagoval fakultní učitel, čímž srážel budoucímu učiteli autoritu. Pokud měl student na praxi možnost řešit situaci samostatně, pak zkoušel různé strategie, u kterých předpokládal pozitivní výsledek. Ne všechny techniky byly vždy zdařilé, studenti zkoušeli, co platí na konkrétní žáky, někdy byli úspěšní, někdy se naopak nedařilo. Bylo ale také uvedeno, že z důvodu časové tísně a velkého množství jiných náležitostí spojených s praxí, vědomě o své autoritě u žáků nepřemýšleli. V naprosto menšinovém zastoupení se zde objevila také možnost, že již před prvotními praxemi respondent o své autoritě v postavení pedagoga dopředu uvažoval.

Na základě praxí si mohli pregraduální učitelé vytvořit alespoň přibližný obraz své pedagogické autority. Je nutné zdůraznit, že studentova koncepce o jeho autoritě se bude stále vyvíjet a měnit v důsledku souvislého učitelského povolání a získávání dalších zkušeností. Díky určitým zkušenostem tak mohl budoucí pedagog získat pouze jistou představu, která se rozšíří a více ustálí při samotné profesi pedagoga.

Výsledky, které se nám ukázaly ve výzkumném šetření se studenty pedagogické fakulty, jsme zobecnili do následujících stádií.

Jednotlivá stádia:

1) Stádium bez konceptů (teorie, žádná praxe)
2) Aktivace prekonceptů – žákovské zkušenosti
   → začátky úvah o své autoritě
3) Reflexe problematických situací a nové experimentování
4) Formování stávajícího konceptu sebe jako autority – uvědomování si dalšího vývoje

Pro přehlednost bylo ze zjištěných hypotéz vyvozeno následující **schéma**:

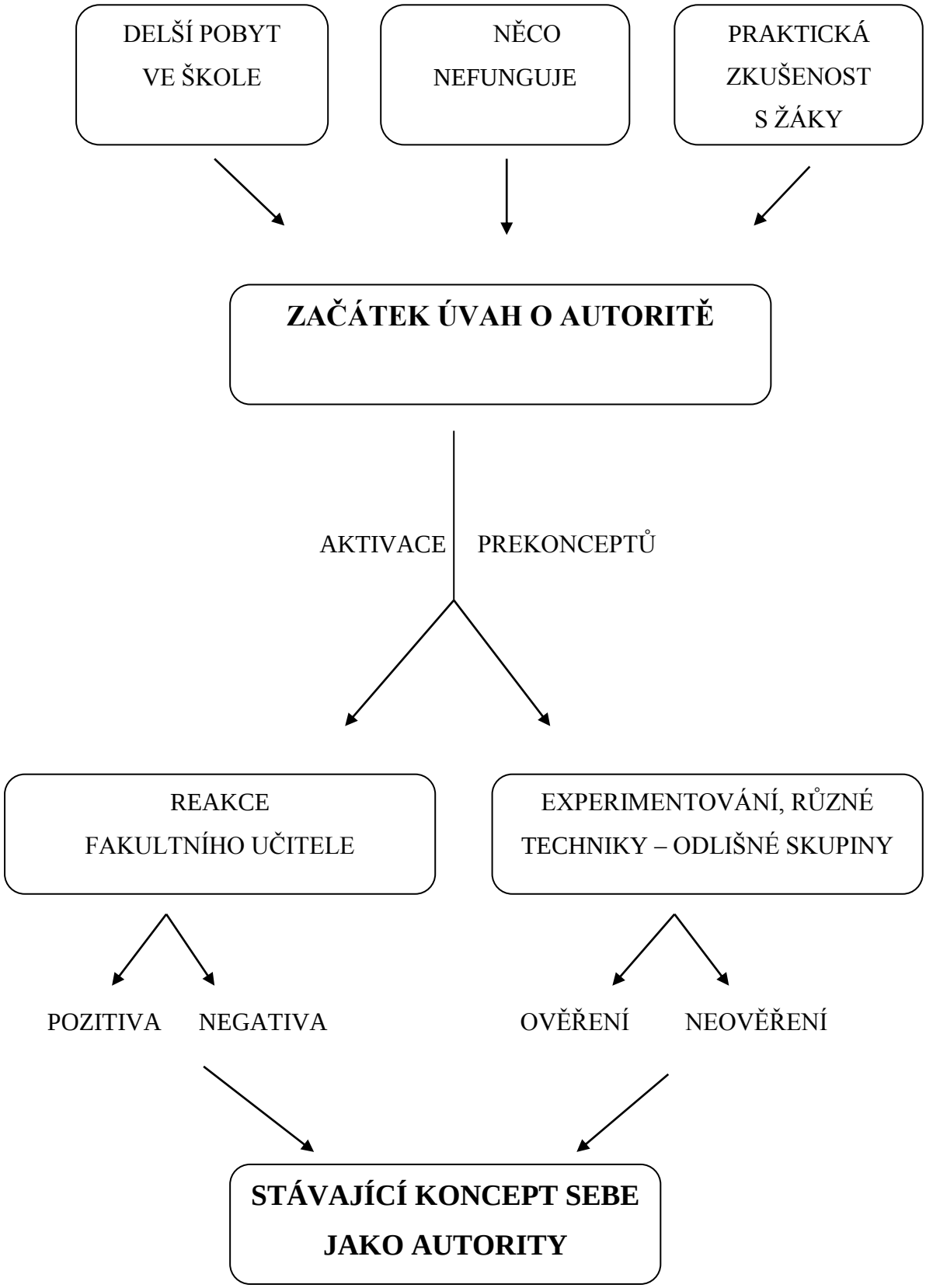

Schéma 1 Proces budování autority pregraduálních učitelů

9 Závěr

Cílem diplomové práce bylo objasnit, jak si budoucí pedagogové budují svou autoritu a které okolnosti jim k tomu pomáhají. Dále bylo stěžejní co nejvíce rozebrat termín autorita nejen v nejobecnějším chápání, ale také v pedagogickém prostředí a s ním spojenými problémy. Velmi podstatná byla praktická část, kde jsme pomocí rozhovorů s budoucími pedagogy mohli odhalit nutnost autority a její vývoj.

První kapitola této práce se týkala pojmu autority, kdy jsme zmapovali jeho obecné vymezení v odborné literatuře. Snažili jsme se o co nejširší spektrum názorového mínění mezi autory. Dále jsme se zaměřili na druhy autority, které je možno členit dle několika hledisek. V závěru první kapitoly jsme objasnili rozdíl mezi pojmy mít autoritu či být autoritou, k čemuž jsme využili literatury Ericha Fromma.

Další kapitola se týká vývoje autority a změny vnímání na tento pojem. Nejprve jsme se zaměřili na změnu ve všeobecné rovině, kde jsme ukázali principy, na které je v současné době kladen důraz. V další subkapitole jsme naznačili problematiku v pedagogickém prostředí, kde jsou patrné nové přístupy ve vzdělávání a s tím spojený odlišný pohled na autoritu pedagoga. Nové tendence jsou ovlivňovány vývojem a změnou ve světě. Na základě předchozích podkapitol jsou následující subkapitoly věnovány podrobnějšímu rozboru autoritativního a demokratického přístupu, které byly vzhledem k aktuálnímu tématu klíčovými. Poslední částí této kapitoly bylo téma věnované problémům, které přináší tradiční vzdělávání.

Poslední kapitola teoretické části se věnovala konkrétní autoritě učitele, kde byly rozebrány jak konkrétní definice z odborné literatury, tak se souvisejícími nesnázemi. Podrobněji jsme rozebrali formální a neformální autoritu spojenou konkrétně s osobností pedagoga. Další podkapitola se zaměřila na postavení učitele v současné době a jeho nedostačující ocenění ze strany společnosti. Ukázalo se, že pedagog nemá v dnešní době jednoduchou pozici, tato profese je velmi náročná a učitel již není automatickou formální autoritou. Poslední částí teoretické části je podkapitola, která se zabývá kázní ve vyučování, která se dostavuje při neakceptování učitelovy autority a na základě různě vzniklých problémů.

Stěžejní pro tuto práci byla praktická část, která vycházela z pořízených rozhovorů. Rozhovory byly provedeny se sedmi studenty pedagogické fakulty, kteří jsou v posledním ročníku a můžeme zde již vidět prvky pedagogické autority. Cílem bylo zjistit, jak si pregraduální učitelé budují svou pedagogickou autoritu.

Dozvěděli jsme se, že praxe hrála při rozvoji a přemýšlení o pedagogické autoritě první velkou roli. Zde si mohli respondenti vyzkoušet, jaká je skutečnost a také to, že budování autority v současných podmínkách ve škole není rozhodně nic jednoduchého. Velmi důležité jsou při rozvoji pedagogické autority zkušenosti, které se zvyšují délkou vykonávané profese. Během praxí, které absolvovali dotazovaní v rámci svého vysokoškolského studia, zvýšili především svou jistotu, zbavili se počátečního ostychu, mohli se inspirovat a prakticky si vyzkoušet nové aktivity. Jak jsme se mohli přesvědčit, důležitým faktorem během praxí byl pro respondenty fakultní učitel, který přinášel jistá pozitiva, ale při rozvoji počáteční autority na něj bylo nahlíženo spíše negativně, a to z důvodu snižování pedagogické autority.

Podstatným prvkem je pro budoucí učitele vymezení hranic, které si s žáky určí, jejich dodržování a důslednost, která přispívá ke zvyšování autority. Důležitý je také vztah, který učitelé k žákům upřednostňují a který si s nimi vytvoří. Roli hraje i konkrétní skupina žáků, kdy je nutné žáky dobře poznat a časem si ověřit, které metody práce na ně fungují. Výběr základní či střední školy má také jistý vliv na budování učitelské autority. Pro některé budoucí učitele je příjemnější základní škola, kde se cítí být více autoritami, pro některé je to naopak škola střední, kde hraje velký význam vlastní zájem studentů.

Především praktická část diplomové práce přinesla spoustu nových a zajímavých poznatků, které se ukázaly díky pravdivým a otevřeným rozhovorům s budoucími učiteli. Budoucí učitelé, především na základě praxe, získali stávající pohled na svoji autoritu, která bude narůstat pomocí zkušeností a dlouhodobějšího pobytu ve škole v roli učitele.

10 Seznam použité literatury

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

BEDRNOVÁ, E., NOVÝ, I. *Moc, vliv, autorita*. 1. vyd. Praha: MANAGEMENT PRESS, 2001, 126 s. ISBN 80-7261-053-8

BENDL, S. *Kázeň a její souvislosti s autoritou*. In: VALIŠOVÁ, A. a kol. *Autorita jako pedagogický problém*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998, 135 s. ISBN 80-7184-624-4

BENDL, S. *Školní kázeň: metody a strategie*. 1. vyd. Praha: ISV, 2001, 267 s. ISBN 80-85866-80-3

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, 656 s. ISBN 80-7178-463-X

DVOŘÁKOVÁ, M., TVRZOVÁ, I. *Proměna současné školy z hlediska učitele*. In: KRYKORKOVÁ, H., VÁŇOVÁ, R. a kol. *Učitel v současné škole*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2010, 315 s. ISBN 978-80-7308-301-4

FERJENČÍK, J. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu. Jak zkoumat lidskou duši.* 1. vyd. Praha: Portál, 2000, 256 s. ISBN 80-7178-367-6

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

GRIVIATZ, C. S. *Rodičovská autorita*. 1. vyd. Praha: Portál, 2012, 98 s. ISBN 80-7178-676-4

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009, 776 s. ISBN 978-80-7367-569-1

KACHLÍK, J. *Autorita, svoboda, odpovědnost a vybrané souvislosti*. In *Relativizace autority a její dopady na současnou mládež. 1. vyd.* Praha: ISV, 2005, 314 s. ISBN 80-86642-43-7

KALHOUS, Z. OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009, 447 s. ISBN 978-80-7367-571-4

KOLÁŘ, Z. *Hledání modernizace vyučování, spojené s obnovením respektu k autoritě.* In: VALIŠOVÁ, A. a kol. *Autorita ve výchově – vzestup, pád nebo pomalý návrat*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1999, 185 s. ISBN 80-7184-857-3

KONČAL, V., SAWICKI, S. *Osobnost z pahladu autority*. In *Relativizace autority a její dopady na současnou mládež.* 1. vyd. Praha: ISV, 2005, 314 s. ISBN 80-86642-43-7

KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2007, 286 s. ISBN 978-80-904030-0-0

KUČEROVÁ, S. *Problém vztahu autority, hodnot a ideálů pohledem současné mládeže.* In: VALIŠOVÁ, A. a kol. *Autorita ve výchově – vzestup, pád nebo pomalý návrat*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1999, 185 s. ISBN 80-7184-857-3

KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 4. vyd. Praha: Portál, 2012. 164 s. ISBN 978-80-262-0052-9

MUSILOVÁ, M. *Autorita učitele a problematika kázně*. In: *Učitel sekundární školy 1*. PODLAHOVÁ, L. a kol. 1. Vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2007, 109 s. ISBN 978-80-244-1828-5

NASH, P. *Authority and freedom in education: anintroduction to thephilosophyofeducation.* New York: Wiley, 1966, 342 s.

NOVÁČKOVÁ, J. *Mýty ve vzdělávání: o škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově.* Kroměříž: Spirála, 2001, 43 s. ISBN 80-901873-4-X : 55

PAŘÍZEK, V. *Ekonomický a sociální základ učitelství*. In: SOLFRONK, J. a kol. *Učitelství jako profese*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita, 2000, 70 s. ISBN 80-7083-390-4

PAŘÍZEK, V. *Pravomoc a odpovědnost: autorita ve společnosti a výchově*. In: VALIŠOVÁ, A. a kol. *Autorita jako pedagogický problém*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998, 135 s. ISBN 80-7184-624-4

PELIKÁN, J. *Hledání algoritmu v řešení pedagogických situací*. In: KRYKORKOVÁ, H., VÁŇOVÁ, R. a kol. *Učitel v současné škole*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2010, 315 s. ISBN 978-80-7308-301-4

PETTY, G. *Moderní vyučování*. 6. vyd. Praha: Portál, 2013, 568 s. ISBN 978-80-262-0367-4

PODLAHOVÁ, L. *První kroky učitele*. 1. vyd. Praha: TRITON, 2004, 223 s. ISBN 80-7254-474-8

PODLAHOVÁ, L. *Ze studenta učitelem*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002, 145 s. ISBN 80-244-0444-3

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník. 7. vyd. Praha: Portál, 2013, 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9

ROGGE, J.U. *Rodiče určují hranice*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005, 182 s. ISBN 80-7178-990-9

SENNET, R. *Autorität*. Berlin: BerlinerTaschenbuchVerlag, 2008. 255 s. ISBN 978-3-8333-0593-I

SKUTIL, M. a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. 1. vyd. Praha: Portál, 2011, 256 s. ISBN 978-80-7367-778-7

SOLFRONK, J. *Profesní základ učitelství*. In: SOLFRONK, J. a kol. *Učitelství jako profese*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita, 2000, 70 s. ISBN 80-7083-390-4

STRAUSS, A. CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie.* Boskovice: Albert, 1999, 228 s. ISBN 80-85834-60-X

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007, 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0

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

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

VALIŠOVÁ, A. *Soudobá škola, autorita a strukturované formy vedení*. In: VALIŠOVÁ, A. a kol. *Autorita jako pedagogický problém*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998, 135 s. ISBN 80-7184-624-4

VALIŠOVÁ, A. *Autorita pedagogů v současných školách*. In: KRYKORKOVÁ, H., VÁŇOVÁ, R. a kol. *Učitel v současné škole*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2010, 315 s. ISBN 978-80-7308-301-4

VAŠUTÓVÁ, J. *Být učitelem*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2007, 77 s. ISBN 978-80-7290-325-2

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

Seznam použitých zkratek

Aj.	a jiné
Apod.	a podobně
Atd.	a tak dále
Např.	například
s.	strana
SŠ	střední škola
Tab.	tabulka
ZŠ	základní škola

Seznam tabulek a schémat

		Strana
Tab. 1	Charakteristika výzkumného vzorku …….	34
Schéma 1	Proces budování autority pregraduálních učitelů ……..	62

Seznam příloh

Strana

Příloha 1: Otázky pro rozhovor s budoucími učiteli …… 72

Přílohy

Příloha 1: Otázky pro rozhovor s budoucími učiteli

ÚVODNÍ, SEZNAMOVACÍ OTÁZKY:

Kolik je ti let a jaký obor studuješ?

Proč sis vybral/a právě učitelství?

Jaké byly reakce tvé rodiny na tuto volbu?

Měl/a jsi nějaké vzory, které by tě ovlivnily při volbě tohoto povolání, studia?

Měl/a jsi k tomu sklony již od dětství?

PRAXE:

Které praxe máš za sebou?

Jak byly užitečné?

Už někde učíš nebo jenom praxe v rámci školy?

Kdyby se ti v hodině měla podařit jedna věc, která by to byla?

Jak je pro tebe v tuto chvíli důležité být ve škole – na praxi autoritou?

Jak se ti to daří?

Přispívají pedagogické praxe k rozvíjení tvé autority?

Co jiného pomáhá?

Je pro tebe snadné být autoritou nebo musíš vyvinout velké úsilí?

Na co si musíš dávat pozor?

Pomohly ti praxe ke zlepšování se v budování autority? Jak je to při porovnání s prvními odučenými hodinami a nyní?

AUTORITA:

Co si myslíš, že dělá učitele dobrým učitelem?

Co si vůbec vybavíš pod pojmem autorita a je pro tebe důležitá?

Myslíš si, že je autorita pro osobu pedagoga důležitá? Jak vůbec chápeš autoritu pedagoga?

Myslíš si, že se dá na autoritě pracovat a rozvíjet ji nebo se musí osoba s autoritou již narodit?

Jak si představuješ autoritativního učitele?

Jsi pro to, aby učitelé měli k žákům vyloženě autoritativní přístup nebo spíš přátelský a otevřený vztah?

Cítíš se být jako osoba, která je autoritou?

Myslíš si, že tě okolí vnímá jako autoritu?

Myslíš si, že působíš jako přirozená autorita nebo si autoritu musíš spíše získávat?

Liší se tvé jednání v různých sociálních skupinách? Myslím z hlediska autority.

Vnímáš se jako autorita i jako učitel/ka, tedy ve školním prostředí?

Jak si myslíš, že se projevuje tvoje autorita a jak to poznáš?

Jak si dokážeš poradit s drzými žáky, s žáky, kteří vyrušují a nabourávají tak průběh hodiny?

Myslíš si, že je těžké vypracovat si autoritu u dětí? Jak je to u tebe?

Máš nějaké strategie, aby to fungovalo?

Máš nějaké nápady nebo rady, jak by se dala autorita u učitele budovat?