

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**Katedra antropologie a zdravovědy**

## **Diplomová práce**

**Bc. Jana Krausová**

Učitelství odborných předmětů pro střední zdravotnické školy

Autorita začínajícího učitele na školách

zdravotnického zaměření

Olomouc 2020

Vedoucí práce: doc. Mgr. Martina Cichá, Ph.D.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jsem jen uvedené literární zdroje.

V Olomouci dne

.....

Bc. Jana Krausová

## **Poděkování**

Poděkování patří vedoucí diplomové práce doc. Mgr. Martině Ciché, PhD. za její čas, vstřícnost, odborné vedení a cenné rady při zpracování této práce. Další slova díky patří Stanislavu Krausovi a Ludmile Obršlíkové za jejich čas při péči o dcery, ochotu a podporu při studiu. V neposlední řadě děkuji také všem participantům za jejich spolupráci při výzkumném šetření.

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	6
<b>TEORETICKÉ POZNATKY</b> .....	8
<b>1 CÍLE PRÁCE</b> .....	9
<b>2 UČITELSKÁ PROFESE</b> .....	10
2.1 Volba učitel <span>sk</span> é profese.....	10
2.2 Profesní vývoj učitele .....	11
2.3 Fáze profesního vývoje učitele .....	12
<b>3 ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL</b> .....	15
3.1 Jak se stát učitelem .....	15
3.2 Popis začínajícího učitele.....	16
3.3 Potíže začínajících učitelů spojené s nástupem do praxe .....	17
<b>4 AUTORITA</b> .....	20
4.1 Pojetí autority.....	20
4.2 Autorita učitele .....	21
4.3 Budování učitelovy autority.....	23
4.4 Faktory posilující učitelovu autoritu.....	23
4.5 Faktory oslabující učitelovu autoritu .....	27
<b>EMPIRICKÁ ČÁST</b> .....	29
<b>5 METODIKA PRÁCE</b> .....	30
5.1 Cíl výzkumu a výzkumný problém.....	30
5.2. Výzkumné otázky .....	30
5.3 Výzkumný soubor.....	31
5.4 Výzkumné metody a techniky .....	32
5.5 Průběh výzkumu .....	33
5.6 Způsob vyhodnocování dat.....	33
<b>6 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ</b> .....	35

6.1	Vnímání učitelovy autority .....	35
6.1.1	Pojem autorita .....	35
6.2	Tvorba učitelovy autority .....	39
6.2.1	Tvorba vlastní autority .....	39
6.2.2	Autorita podle vzoru .....	42
6.2.3	Faktory ovlivňující tvorbu autority .....	45
6.3	Vlivy učitelova chování na tvorbu autority .....	49
6.3.1	Pozitivní vliv na autoritu .....	49
6.3.2	Negativní vliv na autoritu .....	53
<b>7</b>	<b>DISKUSE</b> .....	<b>58</b>
	<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>64</b>
	<b>SOUHRN</b> .....	<b>66</b>
	<b>SUMMARY</b> .....	<b>67</b>
	<b>REFERENČNÍ SEZNAM</b> .....	<b>68</b>
	<b>SEZNAM ZKRATEK</b> .....	<b>75</b>
	<b>SEZNAM TABULEK</b> .....	<b>76</b>
	<b>ANOTACE</b> .....	<b>77</b>

## ÚVOD

Nastala doba, kdy se hlavním tématem českého školství stalo nejen stárnutí učitelského sboru, nezájem studentů o obor učitelství a nízké platové ohodnocení učitelů, ale také i krize učitelství a nedostatečná podpora začínajících učitelů. Snaha o zavedení adaptačního období začínajícího učitele, jež řeší jeho potřeby počáteční přípravy, je uvedena i mezi cíli ve Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. (Brodská in Začínající učitel, 2019) Roli začínajícího učitele tak je věnována větší pozornost, než tomu bylo dříve. To také dokazuje velký počet českých i zahraničních výzkumů a studií. Svědčí o tom i jedno nejkompaktnější šetření o začínajících učitelích a jejich profesní socializaci v České republice, které provedla autorka Hanušová a kol. Autoři v něm zkoumají, zda začínající učitelé chtějí zůstat ve školství, změnit školu, či ze školství úplně odejít. Jejich výsledky poukázaly na zajímavé zjištění, kdy pouhých 65 % respondentů chtělo zůstat na škole momentálního působení. Autoři se domnívají, že příčinou může být jejich nedostatečná připravenost na pedagogickou praxi. (Záleská a kol., 2019, str. 153)

Pojem autorita učitele je již také skloňován v mnoha kontextech a po mnoho desetiletí mu je věnováno nesčetné množství výzkumných šetření, komentářů a článků. Pokud se ale zaměříme na samotný proces budování autority, a to konkrétně u začínajících učitelů, tak dojdeme ke zjištění, že tomuto tématu je věnována velmi malá pozornost. Získat si autoritu hned na počátku své učitelství je přitom snem každého učitele. A jelikož poslední léta školní praxe přináší vzhledem k oslabené formální autoritě mnohem větší nároky na formování autority začínajících učitelů, byla i diplomová práce věnována právě tomuto tématu.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. Teoretická část práce je založena na odborném výkladu věnujícím se učitelství, roli začínajícího učitele a jeho autoritě. Byla rozdělena do čtyř kapitol. První kapitola se věnuje cílům práce. Druhá kapitola se věnuje učitelství, přesněji její volbě při výběru povolání, dále profesnímu vývoji učitele a jeho konkrétním fázím. Třetí kapitola je zaměřena na tematiku začínajících učitelů. Je v ní popsáno, jak se stát učitelem, jak je definována role začínajícího učitele a jaké potíže mívají začínající učitelé spojené s nástupem

do praxe. Čtvrtá kapitola diplomové práce se věnuje oblasti učitelovy autority, jejímu pojetí, budování a jednotlivým faktorům, které autoritu posilují a oslabují.

Empirická část diplomové práce je ve znamení kvalitativního výzkumu, jenž byl realizován formou polostrukturovaných rozhovorů. K tomuto účelu byl vytvořen výzkumný soubor jedenácti začínajících učitelů ze škol zdravotnického zaměření. Volba zdravotnických škol byla zvolena záměrně, poněvadž mají přímou vazbu na můj zvolený studijní obor, kterým je učitelství odborných předmětů pro zdravotnické školy. Uskutečněné rozhovory s participanty na téma tvorby učitelovy autority byly prostřednictvím kódování vyhodnoceny a přináší tak odpovědi na výzkumné otázky a především na to, jakým způsobem si začínající učitelé budují u svých žáků autoritu. Domnívám se, že výsledky výzkumného šetření přinesou cenné poznatky nejen mně, ale i dalším budoucím pedagogům.

## **TEORETICKÉ POZNATKY**



# 1 CÍLE PRÁCE

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. Cílem teoretické části diplomové práce je systematické shrnutí získaných informací z odborné české i zahraniční literatury o problematice učitelské profese, o roli začínajícího učitele a jeho autoritě. Uvedené teoretické poznatky byly zpracovány při studiu knižních publikací, vědeckých článků, výzkumů a studií na související téma.

Cílem empirické části diplomové práce je prostudovat údaje získané z rozhovorů s participanty v roli začínajících učitelů na školách zdravotnického zaměření a tyto informace následně analyzovat, shrnout a uvést konečné výsledky z výzkumného šetření.

**Hlavním cílem** diplomové práce je zjistit, jakým způsobem si začínající učitelé na školách zdravotnického zaměření budují u svých žáků autoritu.

Ke splnění hlavního cíle byly následně formulovány cíle dílčí. **První dílčí cíl** měl za úkol prozkoumat, jak začínající učitelé vnímají autoritu učitele. **Druhý dílčí cíl** měl za úkol zjistit, na jakých podkladech si začínající učitelé budují u žáků autoritu a **třetí dílčí cíl** měl popsat vlivy učitelova chování na tvorbu autority.

## 2 UČITELSKÁ PROFESE

Učitelství je jedním z nejnáročnějších oborů lidské činnosti. I známý citát od filozofa Immanuela Kanta hodnotí výchovu jako největší a nejtěžší problém, který může být člověku uložen. Učitelská profese – je dle Pedagogického slovníku soubor činností, jejichž smyslem je působit na chování, přesvědčení a cítění žáků a předávat jim znalosti, dovednosti a návyky vytvořené kulturou předchozích generací. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013)

Obsah následujících podkapitol je věnován důvodům výběru učitelské profese, profesnímu vývoji učitelů a především popisu jeho jednotlivých fází. Snahou autora diplomové práce je, aby čtenáři poskytl kompletní přehled informací o uvedených modelech profesního vývoje učitele, neboť se jednotlivé fáze mezi sebou částečně prolínají a nelze tak podle mnohých modelů s přesností určit, kde klíčová fáze „začínajícího učitele“, jež má pro diplomovou práci zásadní význam, začíná a kde končí.

### 2.1 Volba učitelské profese

Učitelská profese není jen zaměstnáním. Má-li být dobře vykonávána, měla by být poslání. Učitelské poslání je ztělesněním osobního přesvědčení a životní orientace, která vyrůstá z hlubšího porozumění dějin lidské společnosti a jejich kultur. Učitel se ztotožňuje s tímto přesvědčením a přijetím poslání dostává jeho život smysl. Být dobrým učitelem znamená v první řadě být osobností. Naučit se vychovávat sám sebe, být schopný sebereflexe a sebehodnocení, snažit se o neustálé posouvání hranic svých možností a osobnostně růst. Tomu se zkrátka nelze naučit a získání určitých znalostí a dovedností nemusí být zárukou dobrého učitelství. (Vališová, Kasíková a kol., 2011)

Učitelskou profesi si vybírají spíše lidé, kteří mají rádi stabilní a uspořádaný život bez zbytečného riskování. Za volbou učitelské dráhy může stát i výborný učitel, s nímž se uchazeč o toto povolání setkal v průběhu své školní docházky. Jindy to může být představa učitele jako vzoru a někdy dokonce jako představa autority, jež ovlivňuje jiné lidské bytosti. Lákavé je i pestré střídání rolí v profesi, jelikož povolání učitele v sobě skrývá roli vychovatele, vzdělavatele, psychoterapeuta, řečníka, klauna, kritika, soudce, vůdce a další. (Vališová a kol., 2011)

Jedním z mála výzkumů, který se zabývá faktory ovlivňující volbu učitelé profese, je výzkum autorky Juklové. Autorka se na základě svého kvalitativního výzkumu mezi 13 začínajícími učiteli propracovala k motivům, kvůli nimž si mladí lidé volí profesi učitele. První zjištěný motiv byl orientován na žáky. Zde se předpokládala láska k dětem. Druhý motiv byl spojen se studovaným oborem, tedy láska k předmětu. Třetí zjištěný motiv se vázal k titulu a zkušenostem. Zde bylo vzdělání bráno jako kapitál. Autorka si také povšimla, že pokud absolventi fakulty vstupují do učitelé praxe bez určité profesní vize a ochoty pracovat na své identitě, jsou po nástupu do praxe více citliví k dílčím neúspěchům a frustracím z počátečních proher. Tito začínající učitelé se pak často bojí navázat bližší vztah se svými žáky a mnohem častěji ze svého povolání odchází. (Juklová, 2013).

## 2.2 Profesní vývoj učitele

Profesní vývoj učitele v různých fázích kariéry bývá vnímán jako proces kontinuálního profesního učení se, při němž osobní, mezilidské, kontextuální a situační faktory regulují pracovní akci učitele. (Pietarinen, Meriläinen, 2008)

Autor Senge pohlíží na tento proces vývoje z hlediska systémového pojetí, neboť školy bývají podle něj považovány za otevřené systémy. Pro porozumění jejich fungování je důležité si uvědomit, že jejich podstatu tvoří jedinci, jako učitelé a žáci, ale především vztahy mezi nimi. (Vlčková a kol., 2015)

Osoba v profesním vývoji učitele prochází v oblasti psychologického vývoje určitým vývojem a formováním, a to aktivním a pasivním. To znamená, že v jakékoli profesní fázi může učitel ke změnám přistupovat buď aktivně, nebo pasivně. Aktivním způsobem se rozumí adaptace na změny, učení se novým věcem. Pasivním přístupem se rozumí stagnace a snaha o používání dříve naučených způsobů zvládnání situací ve třídě. Z tohoto principu je jasné, že začínající učitelé jednají spíše aktivně, protože nemají mnoho dříve naučených strategií. (tamtéž, 2015)

Profesní vývoj učitele je dlouhé období v životě učitele a ne nadarmo mu bylo věnováno tolik autorských výzkumů a bádání, na jejichž výsledcích vzniklo velké množství koncepčních modelů. Ty jej zpravidla charakterizují jako popisy pohybu vpřed

v čase. Konceptní modely často popisují typické průběhy, specifikují, co která etapa přináší, i to, co se v ní přehodnocuje či vytrácí. A učitelé mají v tomto pohybu ústřední úlohu. (Hanušová a kol., 2017) V neposlední řadě mají také vliv na osobnost učitele, jeho soukromý život, rodinu a přátele. Profesionálnímu vývoji, také někdy označovanému jako profesní dráha, se věnuje následující úsek diplomové práce.

## 2.3 Fáze profesního vývoje učitele

Odborná literatura nabízí velké množství pohledů na dělení jednotlivých fází profesního vývoje učitele. Jedno však mají společné. Jejich základní struktura je na velmi podobné úrovni.

Na samém počátku profesního vývoje učitele stojí vždy student, jenž svým vstupem na pedagogickou fakultu učinil rozhodující volbu svého budoucího povolání. O tom, zda jej nakonec bude vykonávat, či nikoli, již rozhodují další léta studií a praxe. První léta učitelské profese vedou k určité stabilizaci a posílení profesního sebevědomí. Z každého nadšeného učitele se však jednou může stát expert ve svém oboru. (Podlahová, 2012) Jenže tento odznak se nedá hrdě nosit celý život. „*V učitelství nedá nikdo člověku odznáček expert, který by hrdě nosil až do důchodu. Expertnost učitel obhajuje každý den a v každé situaci.*“ Profesionální růst učitele tedy spočívá podle autorky Pišové na vysoké úrovni v ochotě ke změnám a k dalšímu hledání. (Lojdová, 2014, str. 7)

Nejvíce zmiňovaný a uváděný model profesní dráhy učitele je postavený na poznacích českého autora Průchy a spočívá v identifikaci čtyř níže specifikovaných etap: volba učitelské profese jako motivace ke studiu učitelství; profesní start a adaptace, kdy učitel začátečník prožívá první roky v praxi; profesní stabilizace, kdy je zkušený učitel nazýván expertem a poslední etapa nazvaná profesním vyhasínáním, která je pro učitele nebezpečná syndromem vyhoření. (Průcha, 2002)

První fázi pojmenoval autor jako **volba učitelské profese**. Zmiňuje zde důvody a motivace ke studiu pedagogické fakulty. Často to bývá tzv. volba na jistotu, kdy se uchazeč s učitelskou profesí dennodenně potkával na základní a střední škole a má tak určitou představu o tom, co může očekávat. (Průcha, 2002) I takováto volba na jistotu se ve většině případů neseťkává v dnešní době s realitou. Velké procento absolventů

pedagogických fakult do praxe nenastoupí a hledá si práci mimo školství. Sami představitelé Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky uvádějí, že do praxe nenastoupí až 60 % absolventů. (Hanušová a kol., 2017)

Druhou fází profesního vývoje učitele nazývá autor **profesním startem a adaptací na povolání**. V tomto období prvních roků výkonu učitelského povolání bývá učitel nazýván začátečníkem. Autor popisuje, jak před všemi učiteli stojí na počátku profesní kariéry velká výzva a rozhodující období pro osvojování si profesních dovedností a adaptaci na nově přichozí podmínky.

Třetí fází je **profesní stabilizace**, čímž se rozumí doba po několika letech učitelské profese. Učitel mající odučených pět a více let se může nazývat profesionálem, či učitelem-expertem. Má nejvyšší vliv na edukační realitu školy, působí totiž nejen na žáky, ale i na začínající učitele.

Poslední fáze je jmenována jako **profesní vyhasínání**. Konec učitelské kariéry je charakterizován únavou, vyčerpáním, vykonáváním profese rutinně a bez zájmu. Často se tento stav dává do spojitosti s údajným konzervatismem, kdy zejména starší učitelé neradi slyší o inovativních postupech, a syndromem vyhoření, tzv. burnout syndrom. (Průcha, 2002)

Představitel zahraničního pojetí profesního vývoje učitele je např. autor Steffy. Jeho model je založen na šestifázovém modelu růstu v životním cyklu učitele. Autor staví svůj model nikoliv na věkové hranici, nýbrž na kvalitativním stupni jednotlivých učitelů. Mezi tyto stupně patří učitel „nováček“, začínající učitel, učitel „profesionál“, učitel „expert“, vynikající učitel a zasloužilý učitel. Autor je přesvědčen, že nejvyššího stupně vývoje může dosáhnout každý učitel již po pěti letech učitelské praxe. S dostatečnou podporou si ho může udržet do konce své kariéry. (Steffy a kol., 2000)

Profesním vývojem učitele se zabývali i ostatní autoři. Za zmínku stojí autoři Furlong a Maynard, kteří popsali pět etap profesního vývoje. Nazývají se etapa počátečního idealismu, etapa přežití, etapa rozpoznání problémů, etapa stabilizace a etapa udržení. První etapa je obdobím ideálů a identifikace učitele s jeho žáky. Ve druhé fázi dochází ke korekci učitelských idealistických očekávání, kdy se učitel začíná soustřeďovat především sám na sebe, aby vůbec „přežil“. Třetí etapa je charakteristická schopností identifikovat a řešit problémy. Učitel v ní bývá navíc vnímavější k používání různých

výukových metod. Čtvrtá etapa stabilizace je znakem toho, kdy učitelé už nejenom vystupují jako učitelé, ale cítí, že v jistém smyslu učiteli jsou. Pátá etapa je znakem úplného ztotožnění se s rolí učitele. (Vlčková a kol., 2015)

Poslední zmínka bude věnována autoru Hubermanovi (1993), jež popisuje tři základní stádia učitelského života, a to učitel začátečník, učitel ve středu své kariéry a učitel na konci své kariéry. Tato stádia dále dělí na podstádia, jež jsou charakteristické střídáním cyklů konfliktů a jejich řešením. To vše přispívá k odbornému růstu a rozvoji učitele. Jeho model vychází jak z teoretických úvah o profesních drahách, tak z empirické studie týkající se životního cyklu učitelů provedené ve Švýcarsku. Studie byla realizována na základě etnografických rozhovorů se 160 učiteli v různých fázích jejich profesní dráhy. (Huberman, 1993; Pinková, 2013)

## 3 ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL

Zatímco se předchozí kapitola věnovala učitelské profesi a jednotlivým fázím profesního vývoje učitele, ve třetí kapitole je pozornost svedena na problematiku jen jedné z nich, a tou je období začínajícího učitele.

### 3.1 Jak se stát učitelem

*„Otázka, jak se z mladého člověka stane učitel, může znít triviálně a vyústit ve zcela banální odpověď ve smyslu, že takový člověk musí vystudovat učitelství.“*

(Juklová, 2013, str. 14)

Úryvek z knihy, který může laikovi vykouzlit úsměv na tváři, kdežto pro odborníka z oblasti vzdělávání budoucích učitelů otázka klíčová a nedostatečně zodpovězená. Odpověď na ni by měla totiž zrcadlit aktuální společenské podmínky a využívat jen nejnovější poznatky. (Juklová, 2013) Podle autorky Kaganové je navíc velké množství odborníků přesvědčeno, že „stát se učitelem“ je procesem poměrně složitým a dlouhodobým; procesem, jež začíná studiem pedagogické fakulty a končí v reálném prostředí finálního pracovního působiště. (Juklová, 2013)

V České republice podle zákona č. 563/2004 Sb., O pedagogických pracovnících, (jímž se všichni pedagogové musí řídit) se učitelem, tedy pedagogickým pracovníkem, může stát ten, kdo splňuje předpoklady být plně způsobilý k právním úkonům, kdo má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává, je bezúhonný, zdravotně způsobilý a prokázal znalost českého jazyka.

Jelikož je ve znění zákona pedagogickým pracovníkem osoba, která vykonává „přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělaného“, je důležité, aby dosáhla i patřičného vzdělání. Pro učitele středních škol zdravotnického zaměření platí, aby vyučující osoba všeobecně-vzdělávacích i odborných předmětů získala odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu. Učitel praktického vyučování zdravotnických oborů musí mít navíc

způsobilost k výkonu zdravotnického povolání podle zvláštního právního předpisu v oboru, který vyučuje.

Již v roce 2004 autorka Spilková upozorňuje na nutnost připravovat studenty učitelství na nové pojetí profese, tzn. vybavovat je profesními kompetencemi nezbytnými pro novou didaktickou koncepci výuky. Cílem pedagogických fakult by podle ní nemělo být jen předání teoretických znalostí, ale také zkušenosti, jak řešit praktické situace ve škole. (Spilková, 2004) Autorka Píšová v rozhovoru uvedla, že pokud má být učitel úspěšný, musí znát nejen fakta, ale i procesy. Pro učitele je zásadní, aby znal procesy poznávání, aby věděl, jak vytvářet příležitosti a jak je podporovat. Tímto se učitel liší od odborníků v oboru, ať už od teoretiků či praktiků. Pak už výsledný úspěch učitele závisí jen na snaze či úsilí žáka. Studie ukazují, že až 50 % výsledků vzdělávání závisí na žákovi. Ovšem pokud žák nedosahuje očekávaných výsledků, viníkem se stává učitel. V jiných profesích je tento fakt nemyslitelný. Z této skutečnosti vyplývá, že učitelé musí hledat vlastní cestu a klíčem k ní je právě profesionalismus. Profesionalismus založený na profesionalitě jednotlivých učitelů, na jejich znalostech, dovednostech, postupech a na kvalitních výkonech vedoucích k prospěchu druhých. (Lojdrová, 2014)

### **3.2 Popis začínajícího učitele**

Začínajícího učitele lze definovat jako učitele, jež dosáhl požadovaného vysokoškolského vzdělání a získal pedagogickou způsobilost pro výkon své profese. Podle definice autorů Průcha, Walterové a Mareše (2009) je mladým a nezkušeným učitelem, který má sice dokončené pedagogické vzdělání a pedagogickou způsobilost, ale chybí mu právě pedagogická zkušenost. Autorka Mazáčová (2002) dodává, že u takto mladého učitele, přestože vykonává všechny činnosti učitelství profese, se může jen velmi těžko očekávat jeho bezchybný výkon. Jeho dovednosti se zkrátka rozvíjí postupně, stejně jako u jiného začátečníka.

Přestože se délka trvání období začínajícího učitele může lišit v závislosti na druhu školy, výši úvazku, osobnosti jedince a dalších proměnných, obvykle se hovoří o období prvních pěti let pedagogického působení. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009). Pojetí různých autorů se zde liší. Například podle autora Hubermana (1993) je začínající učitel označován v rozmezí od jednoho do šesti let. První polovinu nazývá obdobím



přežívání a bádání, druhou popisuje ve znamení stabilizace. Autor Šimoník (1995) toto období vymezuje pouze na první rok výuky, a to z jednoho prostého důvodu. Začínající učitel podle něj absolvuje všechny části plnohodnotného školního roku, po kterých se již nemůže považovat za začátečníka. Autoři Steffy a kolektiv (2000) naopak hodnotí období začínajícího učitele jako období prvních dvou až tří let učitelské profese. Začínající učitelé podle nich věří svým studentům, často organizují mimoškolní aktivity a nechybí jim ani porozumění rodičům žáků.

### **3.3 Potíže začínajících učitelů spojené s nástupem do praxe**

První léta učitelské praxe bývají často označovány za vůbec nejtěžší v učitelském profesním vývoji (Švaříček, 2007) a mohou mít podle autorky Píšové (2013) dalekosáhlé následky na délku kariéry. Začínající učitelé přestávají být studenty a adaptují se na roli učitelů.

Ze specifických problémů začínajících učitelů, které byly identifikovány v různých výzkumech a jsou spojené se vstupem do profese, bývá nejčastěji upozorňováno na tyto závažné potíže. Jsou jimi šok z reality, syndrom vyhoření, jež souvisí s pracovní a časovou zátěží, nedostatkem sebedůvěry a stanovováním nerealistických cílů, a odchod z profese. (Janík a kol., 2017)

O šoku z reality hovoří například autor Průcha (2002) a nazývá ho rovněž profesním nárazem. Vše odůvodňuje tím, že začínající učitel od prvních dnů nástupu do školy vykonává všechny své povinnosti v celé své šíři a potkává se s mnohými obtížnými situacemi. Učitelé zjišťují, že je studium pedagogické fakulty nepřipravilo na všechno, co se od nich vyžaduje a očekává. V této etapě, jež je nazývána i tzv. „šokem z praxe“ (Johnson, Kardos, 2005) začínající učitelé nejčastěji čelí nepříznivým nástupním podmínkám, nevybavenosti škol, nadměrným úvazkům, výuce neaprobovaných předmětů, potížím s neprospívajícími žáky, držení kázně a pozornosti, vedení schůzek s rodiči žáků, řešení kázeňských přestupků, apod. Velký vliv na profesní start a adaptaci má také samotná kultura školy. Tím se rozumí sociální klima školy, kolegiální vztahy, přístup ředitele atd. (Průcha, 2002)

Podle autora Sorcinelliho nemají začínající učitelé přístup k jasným odpovědím týkajícím se chodu školy ani k ukázkám dobré praxe, čímž je značně ohrožena jejich kvalita výuky. Následkem toho pak zpochybňují svou profesní kompetenci a volbu učitelské profese jako takové. Řada začínajících učitelů také zažívá pocit nedostatečné kolegiality, trpí nedostatkem času na plnění svých povinností, nedostává se jim zpětná vazba na jejich práci, ocenění za jejich snahy a prožívají obtíže při hledání správné rovnováhy mezi osobním životem a prací. (Záleská, 2019) Za zmínku stojí i postřeh autorů Janíka a kol. (2011), kdy jsou učitelé při výuce typicky profesionálně osamělí a nemají možnost dělit se o právě prodělanou zkušenost.

I výzkum mapující připravenost začínajících učitelů na nástup do praxe, který probíhal v letech 2012 až 2014 v České a Slovenské republice pod vedením autorek Vítečkové a Gadušové (2014), potvrdil uvedené informace. Plyne z něj, že se čeští začínající učitelé sice cítí být po odchodu z vysokých škol dobře připraveni po stránce teoretických znalostí, ovšem ty neumí převést do učitelské praxe. Oblasti, v nichž se začínající učitelé cítí být nejméně připraveni, jsou řešení kázeňských problémů, práce s neprospívajícími žáky a udržení pozornosti žáků. Podobných závěrů docílilo i výzkumné šetření v rámci projektu SYPO, kterého se účastnily české školy v roce 2018. Z výsledků vyplývá, že přibližně 20 % začínajících učitelů nemá při svém nástupu do praxe svého uvádějího učitele a nejčastěji potřebují poradit s kázeňskými problémy (53,5 %), s vedením školní dokumentace (52,8 %) nebo s hodnocením žáků (40,1 %). (MŠMT, 2019)

Z tohoto velkého výčtu potíží se řada začínajících učitelů rozhodne opustit profesní dráhu učitele. Drop-out, tzv. odchod začínajících učitelů, je podle zprávy OECD z roku 2005 v některých státech až 10 %. (Záleská, 2019) To má za následek snížení počtu mladých učitelů ve školách a stárnutí učitelského sboru. Čeští učitelé patří k nejstarším v rámci zemí OECD. Podle zdroje MŠMT je alarmující skutečnost, že mezi roky 2006 a 2016 výrazně poklesl počet učitelů ve věku do 35 let z 27,7 % na 18,7 %. (Spilková, 2019) Udržení začínajících učitelů ve školách by mělo být zásadní, jelikož se tím školství ochuzuje o zdroje inovativních a inspirujících nápadů z rukou jistých agentů změn. (Záleská, 2019)

Další komplexnější šetření zabývající se odchody začínajících učitelů v České republice je uveřejněno v publikaci autorů Hanušové a kol. (2017). Výsledky jejich

výzkumu ukázaly, že pouze 65 % dotazovaných chce zůstat na škole, na které momentálně působí.

Obavu z nedostatku mladých učitelů by mohla vyřešit podpora uvádění začínajících učitelů. (Dvořák a kol., 2011) Uváděním začínajících učitelů se zabývá evropská úroveň již mnoho let. V roce 2009 v Gothenburgu se evropští ministři školství shodli například na tom, aby všichni začínající učitelé dostali během prvních let své kariéry dostatečnou a účinnou podporu. (EU Commission, 2010) Stejně jako ve většině evropských států, ani v České republice není v současné době podpora začínajících učitelů ošetřena systémově ani legislativně. Podpora uvádění začínajících učitelů do praxe zůstává v českém prostředí i nadále otázkou intuitivního a individuálního úsilí ředitelů škol. (Lazarová, 2010). Vypovídá o tom rovněž výzkum kolektivu autorů, který se konal v roce 2018 a zapojil české učitele a ředitele ze 727 škol. Zjistilo se, že zavedený a funkční proces uvádění začínajících učitelů do škol má na své škole 46 % respondentů a jen 26 % respondentů má na škole přímo vytvořený adaptační plán pro uvádění začínajících učitelů. (Píšová, Hanušová, 2019)

V zahraničí se odchody začínajících učitelů ze školství zabývají nejvíce anglicky mluvící země, jako jsou USA, Austrálie, Velká Británie, ale také Nizozemí, Norsko či Izrael. Uvádí se, že ze stávající školy zvažovalo odejít asi 30 % učitelů ze základních škol, přičemž jejich školní praxe nebyla delší jak 40 měsíců, dále asi 20 % učitelů se chystalo odejít učit jinde a necelých 10 % chtělo odejít ze školství úplně. Vypovídá to z výzkumu, kterého se účastnilo přesně 338 začínajících učitelů ze 71 škol. Zcela na místě je také zmínit skutečnost, že za přirozený drop-out se přitom považuje kolem 5 % začínajících učitelů. K podobným hodnotám se řadí země jako Finsko, Jižní Korea nebo Japonsko. (Helms-Lorenz, van de Grift a Maulana, 2016)

## 4 AUTORITA

Autorita začínajícího učitele patří bezesporu k jednomu z klíčových témat, která hrají v profesním životě učitele významnou roli. Nejenže pomáhá učiteli předurčit jeho úspěšnost, ale také i spokojenost v dané profesi. Podle autora Kučery (2013) je navíc spojená s poslušností žáka, na které je přímo závislá. To znamená, že pokud se autorita vzdaluje, poslušnost žáka klesá, a pokud je autorita poblíž, poslušnost žáka narůstá.

Následující kapitola se zaměřuje na oblasti spojené s tvorbou autority začínajícího učitele. Věnuje se různému pojetí autority z pohledu mnoha autorů, autoritě učitele, její tvorbě a také faktorům, jež mají na autoritu posilující a oslabující vliv.

### 4.1 Pojetí autority

Autorita je pojem, který pochází spojením latinských slov auctor (tvůrce, činitel) a auctoritas (vážnost, vliv, moc), a v překladu to znamená „tvůrce vážnosti, vlivu či moci“. (Vališová, 2008) Z výkladu těchto slov lze pozorovat, že základ pojmu autorita vychází z plně pozitivních významů. Negativní konotace, jakými jsou řízení a příkazy, jež jsou z tohoto pojmu často vyvozovány, tedy neznamenají skutečný význam slova. A to je důležité si uvědomit. Autorita je často zaměňována s autoritativností neboli vynucenou autoritou, která se vyznačuje častými rozkazy, tresty nebo potlačováním iniciativy žáků a jejich svobodného projevu. Následkem toho se vytrácí samotná podstata žákova dobrovolného přijetí učitelova vlivu. (Zieleniecová, 2012)

Definice, které popisují autoritu, se najde v odborné literatuře opravdu velký počet a jako u mnoha jiných pedagogických termínů neexistuje ani zde shoda. Autoritou se obvykle míní všeobecně či lokálně uznávaná vážnost, úcta, vliv, obdiv, respekt obecně uznávaného odborníka, vlivného činitele, mocné instituce či úřadu. (Vališová, 2008) Autorka Kučerová ji svou podstatou vnímá jako antropologickou konstantu, která se účastní vytváření pravidel skupinového života, dále jako organizační řád skupiny, kde podmiňuje její biologické příležitosti, a v neposlední řadě jako rozvoj jedinců i samotné předávání zkušeností z generace na generaci. (Vališová, 2007) Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2013) ji např. popisuje jako moc, jež je uplatňovaná v souladu s hodnotami těch, kdo jsou ovládáni, a to jim přijatelnou formou, s kterou sami

souhlasili. Dle autora Obsta je pak autorita „*vlivem, který učitel má díky tomu, že žáci, rodiče apod. uznávají (respektují) jeho převahu v nějaké oblasti. Autorita tedy znamená dobrovolné podřízení pravomoci učitele ze strany žáků, rodičů a veřejnosti.*“ (Obst, 2002, s. 398) Ve společnosti se chápání autority liší například dobou, v níž je pojem užíván, nebo i myšlením jedince, který jej používá. Dokonce je tato odlišnost zřejmá i v jednotlivých vědních disciplínách. (Vališová, 2008) Autor Kitchen (2014) ji označuje jako jádro mnoha pedagogických, politických či filosofických debat. Proto je studium autority podle něj natolik důležité.

## 4.2 Autorita učitele

*„... autorita vyučujícího je předpokladem jeho práce.*

*Učitel, který nemá autoritu, ničemu nenaučí.“*

(Podlahová, 2004, s. 89)

Mnoho pedagogických pracovníků zabývajících se autoritou učitele zastává přesvědčení, že učitel se při vyučovacím procesu bez autority neobejde a pokud není schopen si ji vybudovat a udržet, tak bude jen špatně, či nebude vůbec dosahovat cílů výuky (Kalous, Obst, 2009). Autorita učitele je jedna z mnoha učitelových kompetencí k udržení kázně a u začínajícího učitele se nachází ve zcela počáteční fázi vývoje. Proto je nutné na ní hned od začátku učitelské praxe pracovat a budovat si ji. (Podlahová, 2004)

Vztah mezi učitelem a žákem se vyvíjí postupně. Nejdříve je tento vztah založen na pozici moci v rámci formální autority učitele, která je v tomto okamžiku legitimní a nezbytná. (Petty, 2004) Formální autorita je dána postavením učitele, vyplývá z jeho učitelského povolání, tudíž ji má i začínající učitel, a na jejím rozvoji se nedá pracovat. (Podlahová, 2004) Postupem času se vytváří autorita neformální, osobní, založená na dobrovolnosti žáků, kdy oni sami chtějí bez jakéhokoli donucení vyhovět učitelovým požadavkům. (Petty, 2004) Tuto přirozenou autoritu si učitel musí získat vlastním úsilím. Někteří učitelé ji mají „danou“, jiní si ji budují několik let. „*Mít přirozenou autoritu znamená získat si úctu a uznání svých žáků do takové míry, že se překrývá s autoritou formální.*“ (Vašutová, 2002, s. 33).

Rozdělení na formální a neformální autoritu patří mezi základní dělení. V jednotlivých publikacích jsou definovány další typy autorit, přičemž se někdy vzájemně prolínají. Podle autorů Kotrby a Laciny (2011) autorita učitele souvisí se zvládnutím kázně a je závislá na jeho společenské a odborné pověsti, charakterových a morálních vlastnostech a řídicích schopnostech. Autoři Kolář a Vališová (2009) autoritu učitele definují ve třech základních dimenzích. Tou první je dimenze kognitivní a oborová, která zahrnuje profesní znalosti a dovednosti. Druhá sociální dimenze zohledňuje sociální pozici a status. Třetí dimenze osobnostní zahrnuje respektování etických hodnot a norem společnosti, vřelý a opravdový vztah k lidem a zdravé sebevědomí.

Co se týče typologie autority, je stejnými autory členěná podle několika hledisek. Např. z hlediska genetického se jedná o autoritu přirozenou a utvářenou, z hlediska prestiže se jedná o autoritu formální a neformální. Jako další typy popisují autoři autoritu statutární, charismatickou, odbornou a morální. (Kolář, Vališová, 2009) Osobnost učitele je zkrátka ovlivněna typem a mírou autority svého nositele. (Holeček, 2014)

Pohled na tato různá dělení autorit má pro začínajícího učitele v jeho učitelské profesi jistý smysl. Úkolem učitele by totiž mělo být skloubení těchto různých typů autorit v osobnosti konkrétního učitele. Propojení a vzájemná vyváženost mezi používáním statutární, odborné a osobní autority v podmínkách školy se poté stává opravdovou výzvou. Některý učitel je ztělesněním autority odborné, jiný je ztělesněním autority lidské a morální, další učitel je respektován pouze z titulu jeho statutární autority a z ní vyplývající mocenské pozice. (Kolář, Vališová, 2009) Nejvhodnější by přitom bylo, kdyby se jedinci povedlo vhodně zkombinovat všechny typy autorit. Pak by se hovořilo o tzv. „globální autoritě“ postavené na třech základních složkách, a to na míře vědomostí, společenském postavení a na síle osobního kouzla. (Kolář, 2009)

### 4.3 Budování učitelovy autority

V průběhu života si každý z nás osvojuje celou řadu pozic a rolí, jež jsou spojeny vzájemnou sociální hierarchií, která přináší řadu nepsaných pravidel a povinností je respektovat. Stejně tak se to týká i autority začínajícího učitele. Po jeho nástupu do učitelské praxe začíná hierarchicky zastávat nižší pozici než jeho nadřízený a také začíná plnit vznikající nepsaná očekávání. Každá sociální role vyžaduje na svou realizaci odlišné požadavky. A tím, jak je každý učitel jedinečný, má odlišné vzdělání a výchovu, tak také bývají do jisté míry rozdílné požadavky na jeho roli.

Podle autora Šimoníka dochází na prvním pracovišti začínajícího učitele k pokračování rozvoje a dotváření jeho odborných a metodických vědomostí a zejména dovedností. Z pedagogických fakult nepřicházejí do praxe hotoví učitelé, kteří jsou schopni řešit všechny výchovné a vzdělávací problémy, proto je péče o začínající pedagogy na prvních pracovištích velmi důležitá. To, jakým způsobem budou uvedeni, má na jejich další profesionální vývoj a formování autority významný vliv. (Šimoník, 1995)

Samotné budování a upevňování učitelovy autority tedy není lehkou záležitostí a její udržení bývá o to těžší. Každý učitel musí k jejímu získání obětovat jistou míru úsilí. U některého vzniká na základě přirozeného vystupování, u druhého na základě velké píle a tvrdého snažení. Základem je také uvědomění si toho, že:

*„Žák si není s učitelem roven. Pokud k této situaci dojde, selhal učitel.“*

(začínající učitel Adam, 2020)

### 4.4 Faktory posilující učitelovu autoritu

Autorita učitele, jako jedna z jeho hlavních kvalit, je ovlivněna mnohými faktory. Autorka Šikulová a kol. mezi ně řadí status učitele, osobnostní rysy, profesní kompetence učitele, pedagogické dovednosti, zájem o žáky, zájem o vyučovaný předmět, jeho manažerské vlastnosti, vystupování k žákům a jiné. Dalo by se říci, že každý učitel vlastní určité specifické rysy svého vyučování, které v rámci výuky interagují s osazenstvem třídy. Proto jeho interakční styl hraje nezastupitelnou roli při utváření autority. (Vališová, 2012). Pojďme se nyní mnohým faktorům, respektive činitelům, které stojí při budování učitelovy autority, věnovat blíže.

První jmenovaný faktor při budování autority je **status učitele** založený na formální autoritě vyplývající z učitelské profese, která obsahuje řízení, hodnocení, kontrolu či zodpovědnost. Je ovlivněna pracovním řádem učitele, školním řádem a klasifikačním řádem. Opírá se o respekt a úctu k roli učitele, k jeho postavení v hierarchii školy. Učitel má právo rozhodovat a jeho pokyny a příkazy jsou pro žáky závazné. (Vašutová, 2007)

**Osobnostní rysy** začínajícího učitele mají na tvorbu jeho autority velmi vysoký vliv. Učitelovu autoritu podle žáků nejvíce ovlivňuje spravedlivé hodnocení, důslednost, čestnost, otevřenost, sebeovládání, přiměřený stupeň tolerance a náročnosti úkolů. Žáci si také velmi cení učitele, jež klade důraz na dodržování zavedených pravidel. (Svobodová, 2005) Podle autorky Vašutové (2007) si učitel vybuduje autoritu a respekt tehdy, když se stane poradcem svých žáků, bude s nimi jednat empaticky, zodpovědně, důsledně, tolerantně, kooperativně a kolegiálně, když se zamýšlí nad svým posláním, má touhu se posouvat dál a je schopný sebereflexe. Autorkám Dytrtové a Krhutové (2009) se jako důležitá jeví psychická odolnost, adaptabilita, schopnost osvojovat si nové poznatky, sociální empatie a komunikativnost. Opakovaně také kladou důraz na učitelův pedagogický optimismus a pozitivní přijetí vzdělávaného vzdělavatelem. Kladným vlastnostem učitele se věnoval i český výzkum agentury STEM/MARK v roce 2009, v jehož závěru jsou prezentovány vlastnosti jako smysl pro humor, objektivita, spravedlnost, ale i hluboké znalosti vyučovaného předmětu, schopnost dobře vysvětlit učivo, atraktivní metody výuky a přátelské chování.

**Profesní kompetence** učitele tvoří základ celé struktury učitelství, a proto také stojí na třetím místě mezi faktory posilující autoritu začínajícího učitele. Do pojmu profesních kompetencí se promítají mnohá teoretická východiska různých autorů. Často se paralelně mluví i o učitelských kompetencích, kompetencích učitele, pedagogických kompetencích, profesních či profesionálních kompetencích či kompetencích pro učitele. Podle autora Janíka (2005) není však zcela jasné, jsou-li všechny tyto pojmy synonymy. Pedagogický slovník (2003, str. 103) definuje kompetence učitele jako: „*Soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání.*“ Pedagogický slovník dále kompetence rozděluje na osobnostní a profesní. „*Osobnostní kompetence zahrnují zodpovědnost, tvořivost, schopnost řešit problémy, týmově spolupracovat, být sociálně vnímavý a reflexivní. Profesní kompetence se vztahují k obsahové složce výkonu profese.*“ Autor Procházka (2012, str. 156) spojuje profesní



kompetence s profesní kvalitou učitele. Kompetence pro něj představují: „*znalosti, dovednosti, postoje a zkušenosti, které vždy v originální kombinaci učitelé uplatňují při výchovné a vzdělávací činnosti.*“ To znamená, že by učitel měl být odborníkem ve svém vyučovacím předmětu, měl by se neustále sebevzdělávat, aktualizovat své vědomosti a být schopný odpovědět na různé dotazy svých žáků vztahujících se k danému předmětu. (Kot'a, 2003)

Čtvrtým významným faktorem při budování autority jsou dozajista **pedagogické dovednosti**. I autorky Dytrtová a Krhutová (2009) uvádějí profesní znalosti a dovednosti v souvislosti s profesionalitou učitele za pojem, který tvoří teoretický základ vyučování. Autor Kyriacou (2004) stanovuje sedm pedagogických dovedností, o nichž se domnívá, že jsou základem efektivního vyučování. Na první pozici řadí plánování a přípravy na vyučovací hodiny. Na druhou a třetí pozici řadí samotnou realizaci vyučovací hodiny a řízení vyučovací hodiny. Další dovednosti zajišťující efektivitu vyučování spatřuje autor v řízení klimatu třídy, řízení kázně, a hodnocení prospěchu žáků. Na posledním sedmém místě stojí podle autora sebereflexe a evaluace. Pedagogické dovednosti lze také považovat za schopnost odolávat stresu, umění jednat s lidmi a efektivně komunikovat. (Vašutová, 2007) Kompetentní učitel by měl být schopen kvalifikovaně analyzovat žákovu osobnost, podílet se na jeho osobnostním a sociálním rozvoji, vytvářet mentálně hygienické prostředí pro vyučování a umět prezentovat své pozitivní postoje. (Kosíková, 2011)

Pátým faktorem ovlivňující vznik učitelovy autority je **zájem o žáky**. Žáci totiž velmi dobře odhalí, zda má o ně učitel opravdový zájem nebo ho jen předstírá. Učitel by měl mít navíc své žáky rád a vhodně s nimi komunikovat. (Kot'a, 2003) Silbermanova studie zkoumající interakci učitelů k žákům roztríděných do skupin dle oblíbenosti ukázala, že učitelé mají vřelý vztah ke studentům, s nimiž mají blízký vztah, a podporují ty studenty, k nimž mají starostlivý vztah. Naopak velmi málo interagují s žáky, ke kterým pocíťují lhostejnost, a k žákům, k nimž pocíťují odmítavost, měli tendenci vytvářet konflikty. (Claessens et al., 2016) K podobnému závěru již dospěl výzkum autora Hamreho zaměřeného na vztahové konflikty mezi učiteli a žáky. Zjistilo se, že učitelé, kteří měli kvůli pozorování poskytovat žákům menší emoční podporu, hlásili více konfliktů se svými žáky, než se očekávalo. (Hamre et al., 2008)

Šestým faktorem je učitelův **zájem o vyučovaný předmět**. Žáci mají velmi rádi nadšeného učitele. Takového, jež je schopný své nadšení pro předmět přenést i na žáky, umí zaujmout a nadchnout danou učební látkou. To vyplývá již z průzkumu autora Pařízka (1996), v němž si žáci váží učitele, jež zná dobře vyučovaný předmět, je nadšencem svého oboru a přináší do výuky nové informace či zajímavá fakta. Větší respekt má také ten učitel, který sice neumí natolik zaujmout a jasně předat vědomosti, než ten, který vědomosti nemá žádné. Podobný názor zaujímá i autor Kořa (2003), podle něhož nemusí znát učitel přesné odpovědi na všechny kladené otázky, ale měl by žákovi umět poradit, kde může najít odpověď na danou otázku.

**Manažerské vlastnosti** učitele během vyučovacího procesu hrají při budování autority také vliv. Učitel na střední škole zastává ve třídě roli vůdce, lídra, manažera. To znamená, že by měl dobře plánovat, realizovat, řídit a organizovat výuku a také umět zapojit do učebního procesu všechny žáky. Nedílnou součástí jeho manažerských schopností tvoří i komunikace a neustálé vystupování na veřejnosti. Učitel dennodenně vystupuje před svými žáky, před kolegy, před rodiči žáků a jeho cílem by mělo být jasně a srozumitelně sdělit pravidla a požadavky. *„Při veřejném vystoupení platí velmi jednoduchá a zcela spolehlivá zásada: nejdříve myslet, potom mluvit. Máte-li co říci, myšlenky se samy oblečou do kabátu slov.“* (Vališová, 2008, s. 108)

K faktorům pozitivně ovlivňujícím tvorbu autority začínajícího učitele patří bezesporu i **efektivní přístup k nežádoucímu chování žáků**. Od učitelů se očekává asertivní chování při problémových, krizových situacích a zároveň se očekává dominantní postavení ve školní třídě. Tato vlastnost je pojmenována jako tzv. „laskavá náročnost učitele“. Žáci zmíněnou požadovanou vlastnost vnímají tak, že učitel zastává dominantní postavení ve třídě a současně vytváří přátelskou atmosféru pro spolupráci, sdělování názorů, nápadů a pocitů. (Holeček, 2014) Stejný názor zastává i autorka Mikulková (2015), která se na základě své praxe opírá o tvrzení, že každé dítě potřebuje autoritu, jež nad ním drží ochrannou, přitom tvrdou ruku. Znamená to, že i ty nejvíce problematické děti potřebují mít nastolená jistá pravidla a dohled nad jejich dodržováním.

Posledním faktorem působícím na tvorbu autority je samotné **vystupování učitele, vzhled a fyzické vlastnosti**. Zde je na mysli jeho úprava zevnějšku, správně zvolený oděv, příjemný hlas a vystupování, způsob jednání, kultivovanost, etické chování, ale třeba i učitelovy pohyby po třídě. Dalším zajímavým činitelem, a to především

u žákyň, může být mládí učitele. Chlapci oceňují spíše inteligenci, odbornost nebo vyjadřovací a komunikační schopnosti. (Holeček, 2014)

## 4.5 Faktory oslabující učitelovu autoritu

Jak již bylo zmíněno v úvodu diplomové práce, jedním velmi diskutovaným tématem českého školství je krize učitelské autority. Právě tento důsledek novodobé společnosti patří k hlavním faktorům oslabujícím učitelovu autoritu. Krize učitelovy autority bývá charakterizována jako nerespektování tradičního významu autority, kdy mladá generace ztrácí úctu k autoritám a k pedagogickému povolání především. Příčina je viděna ve všeobecné nespokojenosti s politickým systémem státu, který je nositelem autority, a v následku celkového odmítání autorit. Dalším oslabujícím faktorem bývá mediální tlak, jenž žáky utvrzuje v osobní nezávislosti. Mladou generací to může být pochopeno ve smyslu volné výchovy bez práv a povinností. (Strouhal, 2013) Počátek nerespektování autority může pramenit také v pohodlnosti rodičů. Právě rodiče mají být důslední a trvat si na svých požadavcích. A pokud tomu tak není, pak u dětí vzniká pokles respektu k autoritám všeho druhu. (Mertin, 2015)

Ztráta nebo degradace autority začínajícího učitele může být u žáků nepředvídatelná a rychlá. Většinou se tomu stává po špatném učitelově rozhodnutí, které primárně vyvolává ztrátu důvěry. Způsobům posilujícím a naopak zeslabujícím autoritu se ve své publikaci věnuje autorka Vališová (2008). Mezi důvody oslabující autoritu považuje všeobecnou a odbornou neznalost, nedůslednost či nespravedlnost. Příčinu také spatřuje u nesprávného mezilidského chování doprovázeného nadměrnou suverenitou, projevy nadřazenosti, nečestným chováním či nízkou sebedůvěrou a sebedoceňováním. O nízkém sebevědomí začínajících učitelů píše i autor Holeček (2014). Považuje ho za příčinu nekázně v učitelově výuce. Nedodržování pravidel navíc spojuje s nespokojeností s učitelovou profesí, což vede k neefektivnosti jeho výuky a následnému odchodu z profese.

Dalším oslabujícím faktorem je odhalená učitelova přetvářka. Žáci poznají nejen učitelův předstíraný zájem o ně, ale také umí velmi rychle odhalit učitelovu lhostejnost, či stav, kdy je vůči nim negativně zaujatý. (Říčan, 2010) Podle výzkumu

(Pařízek, 1996) ztrácí učitel respekt i při zastrašování a při velké míře tolerantnosti, kdy si ve třídě neumí sjednat kázeň a pořádek.

Učitelova autorita bývá v očích žáka oslabena také nervozitou, nejistotou, bezradností, malým sebevědomím, cholerickým chováním až dokonce zbabělostí. (Svobodová, 2005) Výzkum probíhající v letech 1991–2013 poukázal v oblasti pedagogicko-psychologické charakteristiky na oslabení autority z důvodu nespravedlivého hodnocení, nedostatku taktu, neschopnosti přiznat chybu či řešit konfliktní situace. (Holeček, 2014)

Faktorů narušujících míru učitelovy autority je mnoho. Jedním z nich může být i nevědomá či záměrná manipulace, kterou se zabývá autorka Vališová (2008). Jejími nejčastějšími podobami jsou zneužití moci, etiky, odpovědnosti a jiných silných hodnot vedoucích k něčemu prospěchu. Je potřeba si uvědomit, že začínající učitel není schopen si u žáků vybudovat autoritu, pokud u nich vyvolává strach, napětí a nemá o ně zájem. Takovéto vynucování moci nad ostatními udělá z dotyčného učitele jen tyрана, na kterého bude nahlíženo jako na někoho s nízkými profesními a odbornými znalostmi.

Autorky Podlahová a Jůvová (2012) klasifikovaly v učitelově neprofesionálním chování tyto 3 chyby: metodické, organizační a osobnostní. Mezi metodické chyby patří příliš náročné nebo příliš jednoduché úkoly, nezáživné metody, stereotypní výběr metod, nekontrolování plnění úkolů nebo jejich nepravidelné kontroly. V neposlední řadě to jsou situace, kdy učitel není schopen vysvětlit učivo nebo hodnotí spíše negativně. K učitelovým chybám v organizaci a řízení výuky patří nedodržování pravidel, udělování nejasných pokynů k práci, přehlížení přestupků a ukvapená rozhodování. Do organizačních chyb patří i vyhrožování zkoušením, absence kontroly zadaných úkolů a opírání o autoritu jiných, když učitel sám žádnou nemá (např. ředitele školy, rodičů). K osobnostním chybám vycházejícím z nevhodných vlastností řadí autorky neschopnost zvládat své emoce, neklid, nervozitu a netrpělivost. Dále jsou to chyby týkající se preference sympatických žáků, odmítání nesympatických žáků, nezájmu o žáky, absence empatie a pochybení v tom, kdy učitel není schopen vytvořit pozitivní pracovní atmosféru a neumí žáky pozitivně ohodnotit. Z celkového výčtu faktorů oslabujících učitelovu autoritu je patrné, že proces budování autority je pro začínajícího učitele opravdu nelehkým úkolem. Tomuto faktu je věnována následující empirická část.

## **EMPIRICKÁ ČÁST**

## 5 METODIKA PRÁCE

Tato kapitola se věnuje výzkumné části diplomové práce. Jednotlivé podkapitoly se zabývají cílem výzkumu, formulováním výzkumného problému a výzkumných otázek. Je zde blíže specifikován výzkumný soubor, výzkumné metody a techniky. Konec kapitoly je věnován postupu výzkumného šetření a způsobu, jakým byly získané informace zpracovány.

### 5.1 Cíl výzkumu a výzkumný problém

*Hlavním cílem* diplomové práce je zjistit, jakým způsobem si začínající učitelé na školách zdravotnického zaměření budují u svých žáků autoritu.

Z definování výzkumného cíle vychází jasné formulování výzkumného problému. Výzkumný problém lze podle autorů Švaříčka, Šed'ové a kol. (2014) hodnotit jako něco, čemu plně nerozumíme, s čím neumíme přesně zacházet, a z tohoto důvodu se o daném jevu snažíme získat více informací právě prostřednictvím kvalitativního výzkumu.

*Výzkumným problémem* této diplomové práce je tedy tvorba autority začínajícího učitele na školách zdravotnického zaměření.

### 5.2. Výzkumné otázky

Na základě stanoveného výzkumného problému byly formulovány následující výzkumné otázky. Obecná výzkumná otázka zní: „*Jakým způsobem si začínající učitelé na školách zdravotnického zaměření budují u svých žáků autoritu?*“ Z této výzkumné otázky vychází tři dílčí specifické výzkumné otázky.

Ta první se zabývá vnímáním autority učitele a zní: „*Jak začínající učitelé vnímají autoritu učitele?*“ Druhá dílčí specifická otázka byla zaměřená na podklady, na nichž si začínající učitelé budují autoritu. Zní takto: „*Na jakých podkladech si začínající učitelé budují u žáků autoritu?*“ Třetí dílčí specifická otázka zjišťovala vlivy učitelova chování na tvorbu autority a zní: „*Jaké jsou vlivy učitelova chování na tvorbu autority?*“

### 5.3 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor diplomové práce tvořili začínající učitelé pracující na školách zdravotnického zaměření. Pro výběr výzkumného souboru byl zvolen záměrný výběr participantů. Ten se uskutečňuje na základě znaků relevantních pro zkoumaný jev. To znamená, že vybrané osoby jsou vhodně zvoleny, mají potřebné zkušenosti a vědomosti z daného prostředí. Díky tomu pak mohou výzkumnému šetření přinést informačně bohatý a pravdivý obraz prostřednictvím dobré reprezentace konkrétní výzkumné oblasti. (Gavora, 2010)

Metoda záměrného výběru je nejrozšířenější metodou v kvalitativním výzkumu. Autor Miovský (2006) ji konkrétně popisuje jako postup, při kterém jsou cíleně vyhledáváni účastníci podle jejich určitých vlastností. Záměrný neboli účelový výběr dále dělí do dalších kategorií, z nichž první je prostý záměrný výběr, druhý je stratifikovaný záměrný výběr, třetí kvóťový a poslední výběr je výběr přes instituce. Pro naše výzkumné šetření byla zvolena metoda prostého záměrného výběru, která si potenciální participanty vybrala bez uplatnění specifických metod a strategií. Podle autorů Švaříčka, Šed'ové a kol. (2007) je tento výběr ovlivněn jen tím, že jsou pro výzkum vybráni ti, kteří vyhovují výzkumným záměrům a mají zájem a ochotu se výzkumu zúčastnit.

V prvním kroku výzkumného šetření jsme identifikovali začínajícího učitele jako toho, kdo má na škole zdravotnického zaměření nejdéle 5 let praxi. Těmi se stali tři participanté ze středních zdravotnických škol v Brně, Třebíči a Ostravě. Následovně se díky metodě sněhové koule rozšířil počet na jedenáct participantů v podání sedmi začínajících učitelek a čtyř začínajících učitelů. Rada Evropy (2003) popisuje metodu sněhové koule jako kumulativní výběr, ve kterém je nejdříve vybrán jeden participant či menší skupina participantů, jejichž počet postupně narůstá. Děje se tomu tak na základě rozhovoru, v němž jsou původní participanté požádáni, aby nominovali další vhodné participanty, jež splňují požadavky výzkumu. Výběrový vzorek, který tak připomíná nabalování sněhové koule, se tak rozšířil o další participanty ze stejných středních zdravotnických škol v uvedených městech.

## 5.4 Výzkumné metody a techniky

Cílem výzkumu bylo zjistit, jak si začínající učitelé na školách zdravotnického zaměření budují u svých žáků autoritu. Pro odhalení názorů, postojů, vlastního vnímání, zkušeností a osvědčených postupů souvisejících s tvorbou učitelské autority jsme u začínajících učitelů zvolili kvalitativní výzkum ve formě polostrukturovaného rozhovoru. Právě ten má za cíl hlubší a komplexnější porozumění zkoumaného jevu a poznání subjektivních zkušeností zkoumaného vzorku osob. Navíc je velmi pružný, jelikož se v průběhu proměňuje, vyvíjí se, na povrch se dostávají nové okolnosti a výzkumník tak může hbitě reagovat na získané výsledky. (Hendl, 2016) U polostrukturovaného rozhovoru je vytvořeno určité schéma, jež je pro tazatele závazné. Toto schéma upřesňuje otázky, na které se tazatel ptá. Pořadí otázek, jejich samostatné znění či strukturu rozhovoru lze v průběhu měnit. V průběhu rozhovoru si také tazatel ověřuje správnost pochopení otázek a může klást různé doplňující otázky. (Miovský, 2006).

V našem rozhovoru byl použit typ otevřených otázek, v nichž podle autora Hendla (2016) neexistuje žádná nabízená alternativa a participanté mají možnost volného výběru odpovědí. Co se týče jejich vyhodnocování, je samozřejmé, že otevřený typ otázek je složitější na analýzu, ale na straně druhé nám umožní porozumět pohledu jiných lidí, aniž by se omezil jejich pohled pomocí výběru položek v dotazníku. (Švaříček, Šedřová a kol. 2014).

V rozhovorech byla předem připravena struktura následujících otázek:

- Můžete mi v úvodu rozhovoru říci, co vše si představujete pod pojmem autorita učitele?
- Popište mi, prosím, na jakých podkladech byla založena Vaše vlastní autorita?
- Kdo nebo co bylo vzorem při budování Vaší autority?
- Jaké faktory měly největší vliv na budování Vaší autority při nástupu do praxe?
- Co Vám podle Vašich dosavadních zkušeností autoritu posílilo/posiluje?
- Co Vám podle Vašich dosavadních zkušeností autoritu naopak oslabilo/oslabuje?



## 5.5 Průběh výzkumu

Před samotným výzkumným šetřením byl nejdříve proveden předvýzkum, jehož účelem bylo zjistit, zda jsou otázky formulovány správně a srozumitelně. Tím se také ověřují zvolené metody pro samotný výzkum a často dochází ke změně formulace výzkumných otázek tak, aby byly pro participanty co nejjasnější a nejpřesnější. (Chráška, 2007) K takovéto úpravě znění některých výzkumných otázek došlo na základě proběhlého předvýzkumu se třemi budoucími participanty i v našem výzkumném šetření.

Samotný výzkum probíhal v měsíci březnu roku 2020. Celková délka rozhovorů byla 7 hodin a 15 minut. Každý z rozhovorů trval přibližně 35 minut. Šest výzkumných rozhovorů bylo pořízeno osobně, zbylé tři byly provedeny pomocí videohovoru prostřednictvím programu Skype. Během všech rozhovorů byla interakce mezi výzkumníkem a participantem po celou dobu, se souhlasem dotazovaného, zaznamenávána na nahrávací zařízení za účelem pozdějšího doslovného přepisu.

## 5.6 Způsob vyhodnocování dat

Jedním ze základních principů při vyhodnocování rozhovorů bylo zachování důvěrnosti informací o účastnících výzkumu. Z tohoto důvodu byla u participantů pozměněna křestní jména a nejsou uvedeny ani konkrétní pracoviště středních zdravotnických škol, které by mohly vést k identifikaci začínajících učitelů. Jako jediný uváděný údaj objevující se ve výsledcích výzkumného šetření, který může mít pro mnohé čtenáře velkou vypovídající hodnotu, bude počet odučených let. Tento údaj je zaznamenán i v tabulce 1 viz níže.

**Tabulka 1. Přehled učitelů a délka jejich praxe**

Začínající učitelé											
	Adam	Danuše	Emílie	Jakub	Lenka	Libuše	Linda	Markéta	Petr	Zdeněk	Zuzana
Léta praxe	4	3	1	1	5	5	4	1	3	5	1

Všichni účastníci průzkumného šetření byli o anonymizaci osobních údajů informováni, souhlasili se způsobem získávání a zaznamenávání poskytnutých informací a souhlasili také s následným uveřejněním jejich výpovědí.

Jednotlivé rozhovory byly v průběhu výzkumu doslovně přepisovány a následně vyhodnocovány prostřednictvím otevřeného kódování. Zvolenou techniku lze definovat jako „*část analýzy, která se zabývá označováním a kategorizací pojmů pomocí pečlivého studia údajů.*“ (Strauss, Corbin, 1999, s. 42). Je to velmi univerzální a efektivní způsob analýzy dat, jejíž podstata spočívá v rozboru údajů z přepsaných rozhovorů na dílčí části (jednotky), které představují slova či krátké fráze. Těmto jednotkám neboli slovům, jež symbolizují určitý jev nebo téma, jsou přiděleny kódy. (Švaříček, Šedřová a kol., 2014) V přepsaném rozhovoru to znamená, že učitelovy vyřčené projevy autority, např. jako „poslušnost žáka, dodržování učitelových pravidel či klid v hodinách“ dostaly přidělený kód s názvem kázeň žáka. Po přidělení kódů všem informacím z rozhovorů byly vytvořeny různé kategorie, kdy je reprezentován určitý jev podle vzájemné podobnosti. V našem případě tak vznikly tři kategorie zaměřené na vnímání učitelovy autority, na tvorbu učitelovy autority a na vlivy učitelova chování na tvorbu autority.

## 6 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V rámci analýzy provedených rozhovorů byly na základě výpovědí participantů vytvořeny tři základní kategorie. Jejich názvy, jako jsou „Vnímání učitelovy autority, Tvorba učitelovy autority a Vlivy učitelova chování na tvorbu autority“, představují jednotlivé oblasti zkoumaných jevů a odpovídají tak na výzkumnou otázku „*Jakým způsobem si začínající učitelé na školách zdravotnického zaměření budují u svých žáků autoritu?*“ Jednotlivé kategorie se podle uvedeného pojmového rozsahu dále rozdělují do dalších subkategorií podle konkrétních otázek z rozhovoru. Abstraktněji tak reprezentují určitý jev, na rozdíl od pojmů v nich uskupených. (Strauss, Corbin, 1999) Každá subkategorie je podrobněji popsána na začátku jednotlivých podkapitol.

### 6.1 Vnímání učitelovy autority

Předtím, než se výzkum začal zabývat samotnou tvorbou autority začínajících učitelů, věnoval se nejdříve zjištění, jak autoritu učitele vnímají sami začínající učitelé. První kategorie vztahující se k prvnímu dílčímu cíli přináší odpovědi participantů z první rozhovorové otázky. Pro větší přehlednost jsme tuto subkategorii nazvali „Pojem autorita“.

#### 6.1.1 Pojem autorita

První subkategorie popisuje výsledky plynoucí z analýzy odpovědí na otázku: „**Co vše si představujete pod pojmem autorita učitele?**“

Z analýzy rozhovorů vyplynulo, že pojem autorita učitele je nejvíce spojován s představou **respektu, úcty a vážením si pana učitele**. Stejně představy měli téměř všichni participanté. Paní Linda si pojem autority učitele představuje např. takto:

*„Představím si, že studenti mají k učiteli respekt. Uznávají jej jako odborníka i jako člověka a souhlasí s tím, aby byl jejich průvodcem na cestě za vzděláním. Jsou zkrátka ochotni se účastnit vzdělávání pod jeho vedením.“*

Respekt spojený s úctou a přijímáním učitelových názorů a postojů, jimiž se žáci sami chtějí ochotně řídit, vyjádřil ve své výpovědi i začínající učitel Jakub:

*„Pod pojmem autorita si představuji úctu k osobě, jejíž názory či postoje přijímám a řídím se podle nich.“*

Jasnou představu o autoritě, která je spojená s respektem, má i paní Markéta, jež se učitelské profesi, stejně jako Jakub, věnuje teprve prvním rokem:

*„Pokud má pedagog autoritu, tak si vždy bude umět sjednat pořádek a uvést studenty tam, kam potřebuje. Jelikož takového pedagoga budou studenti respektovat. Nebude to pro ně problém.“*

O tom, že by měla být autorita učitele spojená i s oboustranným respektem hovoří pan Petr, který autoritu učitele nepovažuje jen za „... jakýsi projev vyslovené dominance, ale spíše vytvoření si respektu na obou stranách (učitel-žák, žák-učitel).“

Respekt by měl mít navíc i trvalý charakter. Stejně tak, jako sama autorita. *„Autorita učitele by se neměla projevovat pouze v hodině, ale i mimo ni. Kromě toho, že žáci učitele respektují během výuky, měli by ho respektovat i mimo ni.“* (Libuše)

S pojmem autorita učitele byla na druhém místě spojená představa **vzájemné pozitivní interakce**, která v sobě sdružovala vzájemnou komunikaci, spolupráci a toleranci.

Pan Adam v rozhovoru uvedl, že autoritu učitele chápe jako: *„...důsledek jeho přístupu a vzájemné interakce s žáky. Autoritu považuju za nezbytnou nutnost v učitelském povolání. Pokud jde o správnou míru autority, nejsem si jí zcela jistý, ale odhaduju, že ve vzájemné komunikaci by to mělo být někde mezi mantinelem - žák si může dovolit říct cokoli - a - žák si nemůže dovolit říct nic - .“*

Vzájemná komunikace neboli schopnost vzájemně komunikovat, je mezi učitelem a žákem opravdu velmi důležitá a těžká zároveň. Vymezení pojmu komunikace, stejně tak jednotlivé pohledy na ni, nabízí odborná literatura mnoho. Základní principy úspěšné komunikace odhalil již před 2300 lety známý řecký filozof Aristoteles. Komunikaci totiž považoval přímo za umění. *„Konkrétně za umění přimět druhého, aby vykonal to, co by za běžných okolností bez cizího podnětu nevykonal.“* (Borg, 2013, s. 18)

Důležitosti komunikace si je vědoma i paní Markéta: *„Autorita se projevuje tím, že žáci respektují pokyny svého učitele, ale zároveň jsou s ním schopni komunikovat,*

*hovořit i oponovat na slušné úrovni. Podle mého názoru je důležité, že žáci umějí říci svůj názor a umějí přijmout též názor učitele nebo ostatních studentů.“*

Další představě, jež byla spojená s pojmem autorita učitele, byl přiřazen kód **kázeň žáka**. S kázní žáka byly spojené pojmy typu žákova poslušnost, přijímání a dodržování učitelových pravidel, plnění zadaných úkolů či klid v hodinách. Téměř všechny uvedené fráze shrnula ve své odpovědi paní Emílie:

*„...učitel dokáže udržovat svým projevem pozornost studentů, ve třídě je klid, studenti jeví zájem o téma učiva, plní zadané úkoly, věnují se výuce a ne vedlejšími činnostem, které s výukou nesouvisí.“*

Jako nejdůležitější pojmy spadající pod kázeň žáka patří učitelovo nastavení konkrétních pravidel. Svě o tom vědí dva začínající učitelé Zdeněk a Lenka, kteří se ve školství shodně pohybují necelých pět let. Pan Zdeněk si autoritu učitele představuje takto:

*„Projevuje se klidem v hodinách a dodržováním pravidel, které učitel nastavil na začátku roku. Víte, žáci si nedovolí jít za určenou hranici, ví, co si mohou dovolit a co ne. Není nutné žákům opakovat každou hodinu, co nesmějí a co smějí. To fakt ne.“*

Paní Lenka považuje nastavení pravidel za součást přirozené autority: *„Přirozená autorita je pro pedagoga, a zejména začínajícího, snažší start do pedagogické praxe. Podle mě spočívá v nastavení pravidel, které se musí dodržovat a musí být pro všechny společná.“*

Otázka, co si účastníci představují pod pojmem autorita, evokovala u dotazovaných také spojitost s osobností učitele. Autorita učitele pro ně znamená následek učitelova úsilí, jeho hodnot, postojů a vlastností. Jakým je on sám, o čem se snaží a jaký přístup si buduje k žákům. Tohle vše se pak odráží v jeho autoritě samotné. Účastníci vyjadřovali slova jako jsou vlastnosti učitele, chování učitele, jeho schopnosti, tzv. přirozená autorita související s přirozenou učitelovou dominancí. Tyto pojmy, které se objevovaly v rozhovorech s účastníky, dostaly přiřazený kód **osobnost učitele**.

*„Autorita učitele se odráží od jeho osobnosti a charakterových vlastností. Každý člověk má předpoklady pro vykonávání určité profese. Predispozicí je, že si člověk musí uvědomit, jakými schopnostmi disponuje, jakou má motivaci k profesi a zda umí vědomosti*

*a znalosti předat. Ale myslím si, že autoritu lze i vybudovat. Tato cesta je, pravda, obtížnější a vyžaduje trpělivost a získávání cenných rad od starších kolegů. ... Důslednost, objektivita, spravedlivé rozhodování a jednání je další atribut, který musí pedagog dodržovat. Na druhé straně však musí ukázat i svou lidskou tvář, taktnost, upřímnost, empatii, schopnost uznat chybu a hlavně být přirozený. Víte, i pedagog se může mylit. Nikdo není dokonalý.“ (Lenka)*

Paní Lenka, jak vyznívá z textu, má představy učitelské autority spojené především s učitelovou osobností. Stejný náhled můžeme najít i v odborné literatuře, kde se uvádí, že učitelské povolání je oproti jiným profesím náročné zejména i z toho důvodu, kdy se od učitele očekává působení na žáky celou jeho osobností, přičemž se projevuje i celá řada jeho vlastností. (Holeček, 2014)

*„Autoritu si učitel musí budovat a mnohdy je to jen o osobnosti učitele, který si svým chováním a jednáním bud' autoritu vybuduje, nebo ji naopak ztratí.“ (Libuše)*

*„Skutečná autorita, jak jsem předeslal, nemůže plynout pouze z postavení učitele jako učitele, ale musí být i důsledkem jeho chování, jednání a přístupu vůči žákům. Ten nelze získat bez úsilí a patrně ani bez určitých vrozených předpokladů.“ (Petr)*

Lze si povšimnout, že v jednotlivých tvrzeních paní Lenky, Libuše i pana Petra se spolu s učitelským chováním a jednáním objevují u kódu osobnosti učitele i pojmy spojené s nutným budováním samotné autority. V jednotlivých tvrzeních jsou podtržuté. Tyto pojmy si ve výzkumné analýze zakódujeme i zcela samostatně a budeme je nazývat **potřeba tvorby učitelské autority**. Při hlubší analýze zkoumaných výpovědí můžeme sice mezi jednotlivými pojmy spatřit jejich velmi blízký vztah, který vyplývá ze vzájemného působení a velmi úzké souvislosti, ovšem z druhého úhlu pohledu má tato potřeba tvorby učitelské autority pro náš výzkum velký význam, a proto i tomuto kódu věnujeme vlastní důležitost a nenecháme ho schovaného v ústraní.

*„Autorita ovšem není nic, co by bylo samozřejmé a myslím, že každý pedagog si musí svoji autoritu u žáků vytvořit – vypěstovat.“ (Markéta)*

## 6.2 Tvorba učitelovy autority

Druhá kategorie Tvorba učitelovy autority se vztahuje k druhému dílčímu cíli diplomové práce a přináší poznatky, na jakých podkladech si začínající učitelé budují u svých žáků autoritu. Podle druhé, třetí a čtvrté rozhovorové otázky tak vznikly konkrétní subkategorie s názvy „Tvorba vlastní autority, Autorita podle vzoru a Faktory ovlivňující tvorbu autority“.

### 6.2.1 Tvorba vlastní autority

První subkategorie popisuje výsledky plynoucí z analýzy odpovědí na otázku: **„Popište mi, prosím, na jakých podkladech byla založena Vaše vlastní autorita?“**

Cílem druhé otázky bylo zjistit, na jakých základních pilířích si začínající učitelé budují svoji vlastní autoritu. Otázka byla mířená na oblast učitelova jednání a chování, na jeho preferenci základních učitelových kompetencí. Výzkum prokázal, že většina dotázaných participantů si svoji učitelovou autoritu staví na hlavních čtyřech úzce provázaných podkladech, kterými jsou stanovení pravidel, přátelství, autoritativní přístup a osobnost učitele. Jeden pilíř vždy souvisel s druhým. Jednotlivé postupy budování autority tak byly vždy spojené s dalšími postupy, a jak z rozhovorů vyplynulo, samostatně by těžko dosáhly požadovaného výsledku.

Budování učitelové autority je tedy podle participantů nejvíce založeno na jasně **stanovených pravidlech**. Takové vytyčení hranic, mantinelů, neboli jak popisuje začínající učitel pan Zdeněk - nastavení určitých pravidel, za která nikdy nejde. *„To znamená,“* pokračuje dále Markéta, *„ano, umím se zasmát, ale pokud řeknu, že něco vyžadují, tak to taky vyžadují a pokud se mi něco nelíbí, tak jim to řeknu tak, jak to je.“* S totožnými prohlášeními jsme se setkali i u paní Libuše, která se snaží *„mezi žáky a sebou udržet určité hranice tak, aby je respektovali“* a také u paní Emílie, jež se snaží o to, aby ona byla ve třídě tím učitelem *„a studenti respektovali mez, za kterou nemohou zajít.“* Vhodnou dobou na stanovení pravidel je podle pana učitele Petra začátek školního roku. Své podmínky si tak nastavuje v každé třídě, kde začíná učit. O stejném postupu hovoří i pan učitel Adam. I on si založil svou autoritu právě na upevňování mantinelů hned při prvním kontaktu s třídou.

Jak už bylo zmíněno v úvodu druhé subkategorie, jeden zvolený postup tvorby učitelské autority souvisel s druhým. Proto v návaznosti na stanovená pravidla bylo druhým nejčastějším podkladem označeno **přátelství**. Typickým příkladem odpovědi tak bylo:

*„Ve třídě vystupuji přátelsky, ale jestliže se mi něco nelíbí, dám to žákům snad přiměřeně najevo.“ (Libuše)*

*„Já se snažím k žákům přistupovat co nejvíce přátelským způsobem. Jsem sice člověk, který jim říká, co mají dělat, ale stojím si za svým. To ale neznamená, že se s žáky nebudu snažit hledat kompromis nebo neuzpůsobím hodiny jejich potřebám a přáním. Zvláště pokud to uznám za vhodné.“ (Danuše)*

Ruku v ruce s nastaveným přátelským přístupem a předem danými pravidly souvisel i **autoritativní přístup učitele**. Tento kód byl u participantů nejčastěji spojován s pojmy typu přísnost, odměřenost, učitelova dominance a snaha o přirozenou autoritu. Začínající učitel Adam zjistil, že kromě upevňování mantinelů od prvního setkání s žáky, je také *„...nejlepší vystupovat co možná nejvíce autoritativně a odměřeně. Polevit se dá vždy. Naopak je to ale prakticky vyloučeno.“*

Začínající učitelka Zuzana popisuje autoritativní přístup takto: *„Moje autorita spočívá v zhodnocení, kdy je třeba být přísná a kdy nikoliv.“*

Jako čtvrtým nejčastějším podkladem, na kterém si začínající učitelé budují svoji autoritu, byla **osobnost učitele**. Mezi stěžejní vlastnosti patřila nejvíce zmiňovaná spravedlnost, důslednost, objektivita, empatie, ale také i otevřenost, kdy je učitel schopný komunikovat na jakékoli téma. Tuto vlastnost oceňuje zejména paní učitelka Markéta: *„Jsem otevřená jakékoliv konverzaci a to si myslím, že také žáci oceňují.“*

Pan učitel Adam vyjádřil svoji otevřenost a zejména důslednost při plnění slibů tímto způsobem: *„Víte, žákům vždy opakuji, že se mě mohou ptát na cokoli, že mi to dělá radost a že i pokud něco nevím, do příště to zjistím. Ze zkušenosti vím, že žáka to za týden už nezajímá, ale nesmírně ho potěší, když na to budu myslet já a správnou odpověď mu následně sdělím. Bude si mě tak vážit. Proto nesmím zapomenout všechny sliby plnit.“*

Kromě výše vyjmenovaných čtyř nejčastějších kódů, na kterých si začínající učitelé budují svoji autoritu, jsme v rozhovorech zakódovali ještě další dva. Byly to důvěra



k učiteli a odbornost učitele. V dané problematice tvorby učitelské autority hodnotí paní Libuše **důvěru žáka k učiteli** na stejně důležité pozici jako samotný respekt:

*„Vedle respektu je to také důvěra, kterou by žáci měli mít k učiteli. Žáci, kteří mají víru ve svého učitele, se nebojí zeptat na různé otázky, které je tíží. Stejně tak jako učitel prostřednictvím svých zkušeností mnohdy odhaluje své soukromí, tak i žáci ho odhalují.“*

Začínající učitelka Danuše hovořila o důvěře, jako o jednom z podkladů její autority, takto: *„Tvorba autority je podle mě založená hodně na důvěře v to, že ten člověk, který je vůči mě v nadřazené pozici, tedy tím myslím to, že určuje, co já mám dělat, ví, co dělá, a vnímá mě jako osobnost. Pokud věřím, že přede mnou stojí inteligentní člověk, který je tu od toho, aby mi pomáhal a rozvíjel mě, pak budu vůči němu projevovat maximální respekt. Uznávám ale, že tato moje myšlenka úplně neplatí. Řekla bych, že je platná tak na 90 %. Těch zbylých 10 % je katastrofa.“*

Pod kódem **odbornost učitele** jsme zafixovali pojmy spojené se vzděláním učitele, jeho znalostmi a zkušenostmi. Začínající učitelka Markéta považuje svoji odbornost jako hlavní podklad pro získání učitelské autority.

*„Myslím si, že jsem si autoritu získala na základě mých zkušeností a znalostí. Kdykoliv se mě studenti na cokoli zeptali, byla jsem schopná jim adekvátně odpovědět. ... Neustále opakuji důležité věci z praxe. Přeci jenom jsem stále více sestra z praxe než pedagog, ale zase vím, co učím a vše umím vysvětlit na praktických situacích z praxe. A to si myslím, že studenti velmi oceňují. Teda podle jejich slov. Mám taky široký rozhled, protože jsem pracovala nejen v České Republice, ale i v zahraničí.“* (Markéta)

Paní Emílie rozmýšlela nad budováním své autority v souvislosti se svými znalostmi těmito slovy: *„A co ještě stojí za mojí autoritou? Tak určitě ten pocit, že jsem v té dané hodině pro studenty a mám jim předat co nejvíce ze svých znalostí a zkušeností. A tak se o to snažím.“* A tak jako paní Emílie se o to stejné jistě snaží i každý další učitel. Nikoli jen ten začínající.

## 6.2.2 Autorita podle vzoru

Do druhé subkategorie spadající pod hlavní oblast Tvorba učitelovy autority patří otázka týkající se vzoru, kterým se začínající učitelé řídili nebo chtěli řídit. Otázka „**Kdo nebo co bylo vzorem při budování Vaší autority?**“ doplňuje informace o dalších podkladech, na jakých si začínající učitelé vytváří na školách zdravotnického zaměření učitelskou autoritu. Kromě zjištění, jaké vzory nejvíce působily na naše participanty, promítl tento dotaz i zajímavé představy a přání participantů, jakými učiteli by si přáli být. Mimo jiné byl tento dotaz konstruován tak, aby participantům nebyla vnuknuta představa konkrétní osoby jako vzoru, ale aby nabízel možnosti jakékoliv odpovědi.

Výzkumné šetření dalo za vznik čtyřem kódům, které představovaly konkrétní učitelské vzory. Jsou to bývalí učitelé, současní kolegové, vytváření vlastní cesty a životní vzory. Skupina **bývalých učitelů** představovala učitele, s nimiž se participanti setkávali na základních, středních a vysokých školách. Pro příklad jsou uvedené mnohé výpovědi.

*„Jako vzorem autority se asi stali mí bývalí vyučující, kdy jsem si od každého snažil vzít nějakou tu zkušenost a vlastnost. Např. nepovýšenost, „zdravá“ přístnost, názornost, spravedlivost, neupozorňovat pouze na chyby, ale i na ty úspěchy, které žák dokázal. A když už se někdo dopustí chyby, snažím se mu pomoci najít správnou odpověď. Nebo cestu. To je jedno.“ (Jakub)*

*„Mým vzorem je asi pár učitelů, kteří mě učili na střední škole. Z každého učitele jsem si odnesla něco, co mě ovlivnilo. Nejvíce se mi asi na mých vzorech líbilo, že s námi, jako s žáky, jednali empaticky a lidsky, že nás dokázali pochopit. Snažím se být stejná.“ (Zuzana)*

*„Vzorem mi byli moji bývalí učitelé. Ovšem byli vzorem negativním. Řada z nich totiž svou autoritu uplatňovala diktátorským režimem, což vedlo k tomu, že jsme se báli chodit do hodin zeměpisu, protože jsme věděli, že na nás čeká zeměpisář despota. Nebo že chemikář rozdává celé třídě pětky. Podle mě by učitel neměl žáky vůbec ztrapňovat a za jedno špatné chování jedince trestat celou třídu.“ (Danuše)*

*„Byli to dobří učitelé na všech stupních. Jejich pracovitost, spravedlivost, nešetření se, vycházení vstříc žákům a upřímnost. Taky férové jednání.“ (Zdeněk)*

*„Na základní a střední škole se mi u učitelů nelíbilo některý jejich chování, jako náladovost, nadržování, ztrapňování žáků, využívání moci ve svůj prospěch. Takže takovému chování se snažím vyhýbat. Učitelé, na které vzpomínám ráda, byli přátelští, důslední, metodičtí a zábavní. Takovou se snažím být i já.“ (Linda)*

*„Mým vzorem byla moje třídní na střední škole. Byla to starší dáma a měla kouzlo osobnosti. Uměla být přísná, ale také i mateřská. Když se jí něco nelíbilo, tak nám to prostě řekla, ale vždy s klidným hlasem. Taky nám vždy vysvětlila, proč se jí to nelíbilo, a snažila se nám vždy ukázat ty správné cesty. Dávala nám na výběr, nikdy nás do ničeho nenutila a také respektovala naše názory. Byl to vždy dialog a ne monolog. A o to se snažím i já se svými žáky. Hrát prostě čistou hru a vést dialog.“ (Libuše)*

Z jednotlivých výpovědí lze vyčíst, že participanty v této oblasti nejvíce ovlivnilo dané přistupování konkrétního vzoru ke svým žákům. Nejčastěji byl přístup učitele zmiňován v jeho pozitivním slova smyslu, např. byl spojován s přátelstvím, spravedlivostí, empatií, upřímností, mateřským přístupem, respektem k žákům, ale také s důsledností a zábavou. Na druhé straně se od participantů dovídáme, jaké měl jejich učitelský vzor špatné vlastnosti, chování a v čem nejvíce chyboval. Negativní působení učitelského vzoru uvedla paní Danuše i Linda. Diktátorský režim, ztrapňování žáků, nespravedlivé chování, strach z učitele, náladovost či využívání mocenského postavení si tak obě participantky ve svých vzpomínkách nosí do dnešních dnů.

V rámci druhého kódu byli učitelským vzorem dotazovaných označeni **současní kolegové**. Začínající učitel Adam si velmi váží svých kolegů. A zejména těch starších kolegů. Těch, „*co mají dobré renomé, a které jsem z hospitačních hodin pozoroval. Nikdy to nebyla ztráta času. Ne všechno, co využívají, bych použil také, ale zase lepším způsobem. Nejen pozitivní, ale i negativně působící didaktické formy mi pomáhají vpřed.*“

Kolegové v práci, respektive kolegyně, ovlivnily i začínající učitelky Lenku, Lindu a Emílii.

*„Při budování autority mi pomohly rady od mých kolegyně, jejich způsoby řešení konfliktních situací a chování vůči žákům – bez takového toho povyšování, ponižování, prostě přirozeně, podle pravidel slušného chování. Zejména jedna kolegyně ve mně zanechala hlubokou stopu. Vážím si ji za její upřímnost, ochotu, obětavost a zkušenosti. Jak pedagogické, tak odborné.“ (Lenka)*

*„V práci jsem potkala mnoho kolegů, kteří mě inspirují chováním. Jsou aktivní a využívají mnoho metod, mnoho her a aktivit, berou studenty vážně a mají k nim osobní přístup, jsou všestranně vzdělaní, mají všeobecný přehled, snaží se vzdělávat a učit se nové věci, jsou přátelští a loajální i vůči kolegům a táhnou spolu za jeden provaz.“ (Linda)*

*„...Dalším člověkem, který byl mým vzorem, byla má zavádějící učitelka - kolegyňka. Ta působila již při mém příchodu přirozenou autoritou a na první pohled působila velmi nekompromisním dojmem. Později jsem poznala, že ač vyžaduje ve všem pořádek, je pro studenty takovou mámou, za kterou mohou přijít s čímkoli. Jednou bych si přála, aby i ke mně studenti vzhlíželi tak, jako já k těmto dvěma ženám.“ (Emílie)*

Třetí kód s názvem **vytváření vlastní cesty** reprezentuje dva případy začínajících učitelů, Petra a Adama, kteří své budování učitelské autority postavili na svém vlastním postoji a sebeevaluaci. Pan Petr doslovně uvedl:

*„Nemyslím si, že bych měl nějaký vzor. Určitě jsem pozoroval a nasával informace od kolegyň a kolegů, kteří řešili různé kázeňské prohřešky svých žáků, ale přímo vzor jsem v nikom nehledal. Ba naopak se domnívám, že jsem průřezově využil těchto jejich zkušeností a postojů k tomu, abych si vytvořil ten svůj. V něčem se mé názory s nimi shodovaly, v něčem ne, někdy jsem si řekl, že takto bych to v životě rozhodně neřešil. A tak jsem si vytvořil svůj vlastní postoj.“*

Začínající učitel Adam ve své první části odpovědi týkající se učitelského vzoru uvedl své starší kolegy, ovšem v části druhé se zaměřil na popis své sebeevaluace (tzn. sebehodnocení, sebezposuzování – pozn. výzkumníka), která mu pomáhá ukazovat na cestě k budování učitelské autority ten správný směr.

*„...Pak je to samozřejmě sebeevaluace, zpětná vazba od žáků. Dělam to vždy na konci roku a vždy si to projdu, utřídím, s někým to i proberu a připravím si krátký výstup na příští rok, na čem dále zapracovat.“*

Poslední kód v kategorii zabývající se tvorbou učitelovy autority nese název **životní vzory**. Jimi se řídí paní učitelka Markéta a pan učitel Jakub. Tím prvním životním vzorem je pro začínající učitelku Markétu její vlastní maminka. Paní Markéta se vyjádřila, že stejně jako její maminka jsou pro ni i učitelka ze základní školy a kolegyň v kabinetu *„přísné, dokáží povzbudit, podpořit, komunikovat a ocenit snahu a práci, při řešení*

*konfliktních situací se vždy chovají fěr a snaží se opravdu pojmenovat problémy takovými, jakými jsou“.*

Vedle Markétiny maminky, která se pyšní rolí životního vzoru, se ve druhé roli může pyšnit i pan Tomáš Garrigue Masaryk. Jeho osobnost uvedl v rozhovoru začínající učitel pan Jakub:

*„Mým životním vzorem je pan profesor Masaryk, ne jako prezident či politik, ale jako člověk a filosof. Podle něj se např. snažím v odpovědi žáka nehledat pouze chybu a podle ní žáka hodnotit, ale pokouším se zhodnotit to, v čem má pravdu. A když už žák řekne nějakou chybnou odpověď, snažím se zjistit, co ho k této odpovědi vedlo.“*

### **6.2.3 Faktory ovlivňující tvorbu autority**

Otázka „**Jaké faktory měly největší vliv na budování Vaší autority při nástupu do praxe?**“ uzavírá okruh otázek vztahující se k druhému dílčímu cíli zaměřenému na podklady potřebné k tvorbě učitelovy autority. V teoretické části diplomové práce je uvedeno mnoho faktorů, které mají vliv na tvorbu učitelské autority. Ovšem hrály tyto faktory velkou roli i u našich začínajících učitelů v době nástupu do školství? Jakými faktory byli při budování autority nejvíce ovlivněni právě naši participanti? Mohlo to být vzdělání, zkušenosti v oboru, pohlaví, věk, přirozená autorita nebo osobnost učitele?

Výzkumné šetření ukázalo, že největší vliv na formování autority měla u participantů právě jejich osobnost. Odpovědi participantů nejčastěji obsahovaly tyto pojmy - povahové a osobnostní vlastnosti, sympatie, empatie, upřímnost, vstřícnost, otevřenost, tolerance, osobní přístup, přátelské chování, přirozená autorita, ochota naslouchat a také vyloučení nevhodných poznámek směřujících k žákovi. Všechny tyto pojmy související s vlastnostmi daného učitele byly zakódovány jako **osobnost učitele**. Pro příklad jsou níže uvedeny některé úseky z rozhovorů.

*„Postupem času jsem dospěla k názoru, že tyto faktory (vzdělání, profese pedagoga a zkušenosti z oboru – pozn.výzkumníka) jsou sice potřeba k vykonávání této profese, ale to ještě z člověka nedělá dobrého pedagoga. Je to kombinace několika aspektů, které je nutné zhodnotit a vzít na vědomí. Zejména osobnost pedagoga, jeho povahové a osobnostní vlastnosti jsou pro tuto profesi předpokladem pro vykonávání úspěšné a efektivní pedagogické činnosti.“ (Lenka)*

*„Protože jsem dříve hodně sportoval, byly to moje vlastnosti, vůle po společném úspěchu, kolektivní duch, systematicčnost, pravidelnost a snaha něčeho dosáhnout.“*  
(Zdeněk)

*„Já bych řekla, že to byl můj přístup k žákům. Nevnímala jsem je jako podřízené, ale jako partnery. Učili jsme se spolu. Oni se učili nové věci a já se učila, jak učit nové věci. Záleželo mi na jejich názoru, snažila jsem se jim co nejvíc vyjít vstříc.“* (Danuše)

Pro začínající učitelku Zuzanu, která učí teprve prvním rokem na škole zdravotnického zaměření, měla na budování její autority při nástupu do školství také největší vliv její osobnost. Sama o sobě hovořila takto:

*„...umím učivo podat zajímavě, dokážu se vcítit do toho, že jsem taky byla mladá.* (směje se – pozn. výzkumníka) *... Samozřejmě je to vše o sympatiích a nemůžete se zalíbit všem. Každému žákovi vyhovuje něco jiného.“* (Zuzana)

Pro paní Libuši mělo největší vliv na tvorbu její autority právě samotné pochopení žákova chování, kdy se ho snaží nejen respektovat, ale zejména mu naslouchat.

*„Myslím si, že by učitel měl respektovat svoje žáky, jejich názory, chování... A jestliže se mi něco nelíbí, tak se snažím s žákem mezi čtyřma očima promluvit. Nejdříve jej nechám povídat, aby mi sám vysvětlil své chování. Ono je velice jednoduché ho odsoudit, ale pak, když mnohdy známe důvody, tak si uvědomíme, že žákovo chování není vůbec postavené proti nám... ale že zažil třeba něco špatného s někým jiným... nebo se zkrátka jen špatně vyspal.“* (Libuše)

Dalším kódem, který zaznamenal shodné odpovědi u dotázaných, byly **zkušenosti učitele**. Participanti tím měli na mysli svoje zkušenosti s pedagogickou praxí, učitelským vystupováním, s vedením různých zájmových kroužků, nebo také často popisovali svoje zkušenosti v rámci své původní nebo ještě stávající profese zdravotní sestry. Právě těm začínajícím učitelům, jenž vykonávají současně i práci ve zdravotnickém zařízení, bylo budování učitelské autority při jejich nástupu do praxe hodně usnadněné.

O svých zkušenostech v oboru a o tom, jaké má vykonávání dvou profesí naráz vliv na tvorbu učitelské autority, se více rozvyprávěli dva participanti. Byla to paní učitelka Zuzana a pan učitel Jakub, jež ještě stále dochází na pár služeb měsíčně do zdravotnického zařízení.

*„Netvrdím samozřejmě, že zkušenosti v oboru mám dlouholeté, ale dost zajímavé. Což se v rámci odborných předmětů na zdravotnické škole velmi hodí a vždy vytáhnu něco, co se k dané problematice hodí a žáci vše lépe pochopí a dokážou si lépe představit. Také je to tím, že o víkendech stále pracuji jako zdravotní sestra, tak jim dodávám stále čerstvé informace a zkušenosti.“ (Zuzana)*

U začínajícího učitele Jakuba si dovolíme uvést celou jeho odpověď, kterou nám při rozhovoru sdělil. Podle něj měly na tvorbu jeho učitelské autority největší vliv tyto faktory:

*„Největší vliv na budování mé autority mělo to, že jsem brán jako autorita v nemocnici, takže se to částečně odrazilo i v budování autority jako učitele. Dalším faktorem je určitě pohlaví. A také asi to, že někteří žáci mě donedávna považovali za lékaře, což je většinou autorita sama o sobě.“*

Dalšímu faktoru, který participanti uváděli, jsme přiřadili kód **přiznání chyby**. Ukázalo se, že tato schopnost hrála při budování učitelovy autority na začátku jeho školní praxe velkou roli. Např. u pana učitele Petra bylo přiznání chyby spolu s jeho osobností jedním ze dvou uvedených hlavních faktorů ovlivňující jeho počáteční tvorbu autority.

Konkrétně uvedl, že: *„...k budování autority určitě přispělo i to, že v případě, kdy jsem si byl nějakou informací či postupem nejistý, tak jsem tuto nejistotu přiznal, protože všichni jsme omylní – i učitelé. A toho si žáci váží. Domnívám se, že pak k vám mají i větší respekt. A hlavně v nich budujete i jejich vlastní zodpovědnost. Když s nimi poté nastupuji na odbornou praxi, tak mám, myslím si, větší šanci na to, že kdyby nedejbože něco provedli, tak se to nebudou snažit ututlat, ale chybu přiznají, protože si budou uvědomovat rizika.“ (Petr)*

O přiznání své chyby mluvila i začínající učitelka Zuzana, jež se věnuje učení teprve prvním rokem. V rozhovoru uvedla: *„...umím přiznat svou chybu a nehraji si na to, že vím všechno nejlíp. Dokážu uznat, že jsem jen člověk a ten neví úplně všechno.“*

Mezi další časté pojmy, které se v rozhovorech - při otázce zjišťující faktory s největším vlivem na tvorbu autority - objevovaly, byly vlastní zkušenosti s vyučujícími, vliv některých učitelů a příklady některých kantorů. Těmto shodným vyjádřením jsme udělili kód s názvem **učitelský vzor**.

Pan učitel Zdeněk se v rozhovoru vyjádřil, že šlo především o příklady některých kantorů z gymnázia a vysoké školy. „*Ať už pozitivní i ty negativní. Sám jsem viděl, jakou mají autoritu obojí typy učitelů.*“

Totožný vliv na tvorbu učitelské autority uvedla i paní Libuše, která navíc zmínila, že vzor jiného učitele ovlivnil budování její vlastní autority úplně nejvíce.

„*Především to byla moje vlastní zkušenost s vyučujícími, ať na základní, střední či vysoké škole. To co se mi nelíbilo a nepovažuji to za správné, tak se snažím svým žákům nedělat.*“ (Libuše)

Paní Lindu ovlivnil učitelství vzor jednak na střední škole, kde již věděla, jak by učit chtěla a nechtěla, a jednak na škole vysoké, kde jim jeden učitel z praxe říkal „*skutečně důležité věci*“. (Linda)

U třech dalších participantů byl zaznamenán kód **zájem o žáky**. Tento kód byl vytvořen z pojmů, kdy začínající učitelé popisovali svou potřebu žákům pomáhat, podporovat, či jim chtít předávat své vědění a poznání. Začínající učitel Adam vyjádřil svůj zájem o žáky, jako největší vliv při budování jeho učitelství autority, tímto způsobem:

„*Myslím, že to byl přístup k žákům ve smyslu naprosté otevřenosti k jejich touze po vědění a poznávání. Jak už jsem mluvil před chvílí. I za cenu velkého nepohodlí a leckdy i hodin studie považuji za nutné jim toto poznání poskytnout. Nejen proto, že jde prakticky o mou profesi, ale je to i cesta k jejich výchově a zdravému rozvoji. Myslím si, že nevhodným přístupem a odbytím bych je mohl nezdravě narušit. No a tento přístup vede nenásilně k upevnění autority a přiblížení se žákům. Byť je to spíše jen vedlejší efekt.*“

Paní Emílie se vyjádřila takto: „*Snažím se studentům pomoci, napovědět a ne je potopit při jejich nevědomosti. Snažím se je podporovat v praktických výkonech. Když se jim něco nepovede, tak je prostě podpořit, ne je ztratovat.*“

Mezi posledními uváděnými faktory s největším vlivem na tvorbu autority začínajících učitelů byly kódy s názvem **vzdělání učitele** a **postavení učitele**. Oba kódy dotazovaní nijak blíže nespecifikovali. Oproti nim stojí úplně poslední kód, s názvem **dodržování slibů**. Tento kód velmi důkladně popsal pan Adam. Svou vyčerpávající výpověď tak uzavírá první subkategorii faktorů působících při nástupu do praxe:



*„Dalším nutným faktorem je plnění slibů. Pokud se na něčem domluvíme, musí to bezpodmínečně platit včetně těch „nepříjemností“, jakými jsou pro ně písemky. Ve chvíli, kdy se týden dopředu domluvíme na písemce a před hodinou mě část (klidně i drtivá většina) přemluví k jejímu odkladu, ztrácím u těch samých žáků autoritu, okamžitě a nenávratně. A to i za předpokladu, že dojde k nějaké situaci, která by odklad více či méně odůvodnila. Učitel, který nedoručí slovo, není učitel.“ (Adam)*

### **6.3 Vlivy učitelova chování na tvorbu autority**

Třetí kategorie výzkumného šetření se zabývala vlivy učitelova chování na tvorbu autority začínajícího učitele. Je spojena s třetím dílčím cílem diplomové práce a přináší nám informace, jaké chování začínajícího učitele má pozitivní a naopak negativní vliv na tvorbu jeho autority. I v této kategorii byly podle konkrétních rozhovorových dotazů vytvořeny další subkategorie, a to „Pozitivní vliv na autoritu“ a „Negativní vliv na autoritu“.

#### **6.3.1 Pozitivní vliv na autoritu**

V této subkategorii jsou uvedené výsledky plynoucí z analýzy odpovědí na otázku: **„Co Vám podle Vašich dosavadních zkušeností autoritu posílilo/posiluje?“** Dotaz byl zaměřený na získání výpovědí vyplývajících z vlastních zkušeností začínajících učitelů. Na jejich vlastní prožitky a konkrétní situace.

Výzkumné šetření poukázalo na skutečnost, že největší pozitivní vliv na tvorbu autority začínajícího učitele má jeho poctivá **příprava na výuku**. Kód s tímto pojmenováním jsme zaznamenali u většiny participantů a mimo jiné byl charakterizován pojmy jako připravenost hodiny, vedení výuky, výklad učiva a organizační plán vyučovací hodiny. Pro příklad uvádíme některé z mnoha výpovědí.

*„Nejvíce důležité je si hodinu dobře připravit. Někdy je náročné se na hodiny dostatečně připravit, protože ne vždy je dostatečný čas, ale snažím se, jak to jen jde.“ (Libuše)*

*„Je opravdu zapotřebí mít hodinu naplánovanou, protože ještě nemáte ty zkušenosti, vědomosti a věřte, že v té chvíli je minuta dlouhá jako hodina. To je vlastní*

*zkušenost. Až nyní jsem schopna předstoupit před třídu bez příprav a 45 minut je pro mě málo. Navíc hodiny musím vést tak, aby byly zajímavé, poučné a splnily požadavky výuky a zejména ŠVP.“ (Lenka)*

*„Co mi pomáhá posilovat autoritu je příprava na výuku. Vždy se snažím před praxí zjistit co nejvíce o pacientech na oddělení, popřípadě domluvit si se sestrami nějaké výkony, které bych chtěl žákům ukázat.“ (Jakub)*

Druhý nejčastější kód posilující tvorbu učitelovy autority dostal označení **záživné vyučování**. Pojmy, které daly za vznik názvu tohoto kódu, byly zajímavé hodiny, zábavné hodiny, používání inovativních metod v hodinách, střídání výukových metod, zapojení žáků do výkladu, udržování žákovy pozornosti, snaha o aktivitu žáka, apod. O správném vedení výuky, které má navíc záživný dopad na žáka, hovořila rovněž většina participantů. Níže uvádíme výpovědi pěti participantů.

*„V každé hodině mám určitou systematičnost, logiku a také veselé a zajímavé odkazy, které drží studenty v pozornosti. Snažím se jim připravovat hodně samostatné práce, která má pro ně význam.“ (Zdeněk)*

*„Když mi žáci řeknou, že jim nějaký typ cvičení nevyhovuje, tak cvičení obměním nebo přestanu zařazovat do hodiny. Pokud mi naopak řeknou, že jim nějaký typ cvičení připadá užitečný, zařazuji ho do hodin častěji.“ (Danuše)*

*„Studenti mají rádi, když občas do hodiny zařadím nějakou aktivitu. Pak je to víc baví.“ (Linda)*

*„K výuce používám často videoukázky, které jsou mnohdy pro představu žáků lepší než přednáška.“ (Lenka)*

*„Ve vyučování se snažím využívat metody, které žáky baví a nadchnou je. Využívám diskuzi, ptám se na jejich názor a snažím se vnést do výuky své zkušenosti z praxe ve zdravotnictví, což žáky vždy velmi zaujme.“ (Zuzana)*

Jako třetí nejčastější pozitivní vliv na tvorbu autority mají podle začínajících učitelů v našem výzkumném šetření **odborné znalosti a zkušenosti**. O důkladné teoretické přípravě hovořil např. pan učitel Jakub, který svou přípravu obohacuje navíc o zodpovídání vlastních vymyšlených dotazů, jež mu mohou žáci v připravované vyučovací hodině

položít: „Vždy se snažím vymyslet co nejvíce otázek, které by mi mohli žáci položit, abych na ně dokázal odpovědět.“ (Jakub)

Na teoretické znalosti sází i začínající učitelka Markéta: „Autoritu určitě posiluje perfektní teoretická připravenost v hodinách. To proto, aby studenti viděli, že opravdu učitel ví, o čem mluví.“

Z rozhovorů vyplynulo, že včetně teoretických znalostí mají participanti na mysli i jejich zkušenosti z nemocničního prostředí, které jim autoritu posilují. Tak jako paní učitelka Zuzana: „Autoritu posilují dlouholeté zkušenosti. To určitě vím, že studenti ocení, pokud má pedagog přehled a umí zodpovědět 99 % jejich otázek. To 1 % jsou otázky, které opravdu člověk ani z praxe znát nemůže, nebo se s nimi prostě nesetkal.“

Na tomto místě bychom rádi uvedli i část výpovědi začínajícího učitele Jakuba: „Ten největší pozitivní vliv na moji autoritu má ta skutečnost, že učím odbornou praxi v naší nemocnici a navíc ještě na domácí půdě. V nemocnici jsem brán jako autorita jednak díky tomu, že jsem dle mých kolegů a lékařů zkušený, a jednak toho hodně vím a umím. Takže díky tomu žáci zjistili, že nejsem asi úplně hloupej. A že jsem v nemocnici brán jako autorita, tak mě jako autoritu začali z části brát taky.“

O zkušenostech a znalostech týkajících se především samotného vyučování, školního dění a školního řádu se více rozhovořil pan Petr, který se za tři roky učitelké praxe již mnoho naučil. Zjistil, že čím déle učí a čím více zkušeností má, tak tím více se i dostává do vnitřního dění školy, je více zapojován do tvorby vzdělávacích dokumentů a různých řádů, a tím získává i mnoho důležitých a podstatných informací, s kterými je schopen žákům v jakémkoliv sporu věcně a přesně argumentovat. Jako příklad uvedl v rozhovoru tuto konkrétní situaci:

„Třeba jsem řešil spor s omluvenkou u žákyně, kdy jsem požadoval razítko od lékaře v omluvném listě. Žákyně jej nechtěla obstarat, ani nechtěla předat telefonický kontakt na lékaře, abych si pouze ověřil, zda-li v exponovanou dobu u něj byla. V tu chvíli stačilo odcitovat pasáž ze školního řádu, který jasně stanovuje, že třídní učitel má právo v případě pochybností zažádat o toto potvrzení. Pokud toto potvrzení není do stanovené doby předloženo, postupuje třídní učitel standardně, čili hodiny dá neomluvené. To jsou situace, na které vás nikdo dopředu připravit nemůže, protože každý žák je individualitou. Tohle můžete čerpat jen ze zkušeností. Ideálně, když to jsou zkušenosti vlastní.“ (Petr)

Pan učitel Petr považoval tuto situaci jako výhru. Dle svých slov tak nenásilnou formou i všem ostatním žákům ukázal, jaká jsou učitelova práva a jaké jsou žákovy povinnosti, jež jsou navíc uvedena ve školním řádu, se kterým byli žáci na začátku roku seznámeni a svým podpisem stvrdili, že se těmito pravidly budou řídit. „*Takto se podle mne nenásilnou formou pozitivně posiluje přirozená autorita*“, dodává v závěru pan učitel Petr.

Pozitivní vliv na autoritu má podle začínajících učitelů také samotný **přístup učitele**. Toto další kódování bylo vyvozeno z několika často se opakujících významových pojmů v rozhovorech, např. individuální přístup učitele, přátelský přístup učitele, respekt k žákovi, postoj k žákům, aj. Pan učitel Adam ho označil jako „*otevřený přístup k žákům spojený s pevným odhodláním plnit vytyčené cíle výuky*“. Paní učitelka Linda uvedla, že autoritu posiluje to, když bere žáky vážně. Přátelský vztah zmínily i paní učitelky Markéta, Lenka a Libuše. Paní Libuše spatřuje pozitivní vliv na její autoritu tehdy, když se dokáže přizpůsobit situaci i potřebám žáků. Kód přístup učitele se objevuje také v rozhovoru s paní učitelkou Danuší, která si myslí, že:

*„...autoritu posiluje to, když jsem ochotná řešit jakýkoliv problém žáků. Díky tomu se nebojí za mnou přijít a říct, že něco potřebují. Také s žáky mluvím jako se sobě rovnými. Konkrétně mě napadá situace, kdy se mě žákyně v hodině zeptala na otázku týkající se probíraného učiva. Byla vedle ní volná židle, tak jsem si k ní přisedla a cvičení jsme vyplnily spolu. Po hodině mi žákyně přišla poděkovat.“ (Danuše)*

Mezi vlivy, jenž mají pozitivní dopad na tvorbu autority začínajícího učitele, také patří jeho vlastnosti. Právě tato stránka učitelovy osobnosti byla již nejménou zmíněna, a proto konfiguruje i na tomto místě výzkumného šetření. V rozhovorech bylo uvedeno mnoho různých vlastností učitele, např. přirozenost, otevřenost, spravedlnost, upřímnost, empatie, umění pochválit a jiné. Ovšem jen dvě z nich měly podle participantů největší váhu a byly nejčastěji zmiňované. Byla to důslednost učitele neboli dodržování slibů, a přiznání vlastní nevědomosti. Těmito dvěma vlastnostem byl přiřazen vlastní kód a je jim věnována následující část textu.

Zastavme se nejdříve u **důslednosti učitele** a uveďme si její důležitost. Ta je popsána již mnohými autory. Jeden z nich uvádí, „*chceme-li mít ukázněné děti, musíme být sami důslední. A pokud něco řekneme, musíme to myslet vážně a musíme to splnit*“. (Severe 2000, s. 84) Ve školním prostředí to znamená, že si tak žáci berou z učitelova

příkladu ponaučení. Velmi podobná vyjádření o důslednosti, jež má pozitivní vliv na tvorbu učitelovy autority, měla v našem výzkumném šetření téměř polovina participantů.

Stejný počet participantů také uvedlo, že pozitivní vliv na tvorbu autority má i **přiznání vlastní nevědomosti**. Tato schopnost může být pro kteréhokoliv člověka opravdu těžkým úkolem a velkým ústupkem, ovšem v podání začínajícího učitele tomu tak není. Do kódu přiznání vlastní nevědomosti jsme sloučili i pojem zachycující uvědomění si vlastní chyby.

*„... mou autoritu posiluje to, že dokáži přiznat chybu nebo říci studentům, že nejsem vševědoucí a některé věci také nevím a musím je zjistit. Nebo že si něco musím stejně oživit, že jsem daný výkon třeba vůbec nedělala, nebo je to již dlouho.“* (Emílie)

*„... žáci oceňují, když přiznám chybu. Už několikrát se mi stalo, že jsem se spletla nebo na něco zapoměla. To je lidské. Ale musím se za to omluvit a situaci spravit.“* (Danuše)

*„Posílení autority vidím i v přiznání své chyby. Klidně se za ni žákům omluvím, abych tímto způsobem působil jako vzor respektu. Myslím si, že když to žáci uvidí každý den, stejný respekt budou pocítovat i ke mně. Teda k vyučujícímu. Tím se podle mě vytváří beznátlaková autorita.“* (Petr)

Jako poslední příklad uvedeme vyjádření začínajícího učitele Jakuba. Ten vidí posilující vliv na tvorbu učitelovy autority v tom, že když nezná odpověď na žákův dotaz, svou neznalost přizná a snaží se ji napravit do další výuky, *„čímž žákům ukážu, že nejsem chodící encyklopedie. Ze svých studentských let vím, že někteří vyučující, když neznali odpověď na otázku, zadali nám ji jako úkol. To pak vedlo k tomu, že jsme se tím pádem báli zeptat na cokoli. Já tohle prostě nedělám.“* (Jakub)

### **6.3.2 Negativní vliv na autoritu**

Třetím dílčím cílem diplomové práce bylo zjistit, jaké důsledky má učitelovo chování na tvorbu jeho autority. Zatímco se předcházející podkapitola věnovala pozitivním vlivům, ta následující se věnuje vlivům negativním. Při výzkumném šetření byl kladen důraz na vlivy vyplývající z vlastních učitelových zkušeností a prožitých situací.

Na otázku „**Co Vám podle Vašich dosavadních zkušeností autoritu oslabilo/oslabuje?**“ jsme od participantů získali různorodé odpovědi. Někteří participantů začali hovořit mimo téma a k samotné odpovědi na konkrétní dotaz se ani po usměrnění nedostali. Jiní vyžadovali delší časový úsek, aby byli schopni se k danému dotazu vyjádřit, a ti zbývající odpovídali spíše zkrácenou formou. Již v průběhu výzkumného šetření tak bylo zřejmé, že mnoho negativních situací a konkrétního nevhodného chování si sami začínající učitelé nejsou příliš vědomi. Níže vyjmenované kódy jsou opět řazené podle četnosti a podle preference v jednotlivých výpovědích.

Po analýze dat byly ze získaných pojmů vytvořeny následující kódy. Ten první dostal označení **přátelský přístup**. Ukázalo se, že přátelství mezi učitelem a žákem může mít nejen posilující dopad na vzájemný vztah, ale také negativní. „*Je to dvojsečná zbraň,*“ uvádí paní učitelka Danuše. „*Když se žákům snažím vyjít vstříc, tak někteří získají pocit, že stačí, když se budu snažit jen já a oni nemusí dělat nic. Například jednou se mi stalo, že se mi žákyně nenaučila na test a mávla rukou s tím, že ji stejně nechám napsat opravný test, takže vlastně o nic nejde. Já jim totiž zpravidla opravné testy nabídnu, pokud vidím, že se jim test obzvlášť nevydařil. Víte, to je ale moje cesta, jak jim vyjít vstříc a ne je podporovat v nicnedělání.*“ (Danuše)

Stejného názoru a smýšlení o vstřícnosti je i začínající učitel Adam, který uvádí, že oslabující vliv na tvorbu autority má „*snaha vyhovět žákům za každou cenu.*“ Po jeho slovech nastalo v rozhovoru krátké ticho. Pan učitel Adam se zahleděl z okna, měl nepřítomný pohled a jen mlčel. Pak pokračoval: „*Pokud chcete žákům vyhovět v maličkosti, ve skutečnosti mnohem více ztratíte. Chcete být učitel kamarád, ale kamarádským přístupem se z vás stane ňouma v mysli právě těch, kterým jste chtěl k lepšímu vyhovět.*“

Tento přátelský přístup, o kterém hovořil pan Adam, z nás může dle jeho slov udělat nejenom „*ňoumu*“, ale také přinést projevy žákovy nekázně. Svě o tom ví učitel Jakub, který svou slabinu také vidí v přátelském vztahu a ve své mírnosti k žákům: „*Mé vnitřní já by chtělo být přísné, ale když dojde k nějaké situaci, vždycky vychladnu a situaci řeším mírněji než bych ve skutečnosti chtěl.*“ Uvedené příklady jsou důkazem toho, že ve vzájemné interakci učitele a žáka je zapotřebí neustálého autoritativního přístupu a dominance. „*Daní žáci nepotřebují učitele, který se s nimi chce dohodnout,*

*ale potřebují učitele, který je nekompromisní. Jinak totiž získají pocit, že pro ně pravidla neplatí.“ (Danuše)*

Negativní vliv na tvorbu autority má také druhý kód s názvem **nespravedlnost**. Právě nespravedlivé chování učitele dokáže jeho tvorbu učitelské autority velmi oslabit. *„Je důležité chtít po studentech jen to, co jsem schopná vyžadovat od všech,“* tvrdí začínající učitelka Linda. *„Pokud nastavím pravidlo, že slohovka musí být odevzdána, aby byl student na pololetí hodnocený, musí to pravidlo platit u všech bez ohledu na to, že student pracuje po nocích, má nemocné rodiče, dítě atd. Zní to jednoduše, ale je velmi těžké to provádět. A stačí jedna výjimka pro někoho a autorita u studentů klesá.“*

Spolu s učitelkou Lindou označil nespravedlnost jako oslabující vliv učitelova chování na tvorbu autority i pan učitel Adam. Považuje ji jako *„nerovný přístup k jednotlivcům, kteří si umí vydupat své“*.

Třetí kód s názvem **neznalost** byl přiřazen k pojmům, které v rozhovorech zaznívaly jako nedostatečné teoretické znalosti a zkušenosti, neznalost učiva, zapomínání jmen, ale také *„učitel neví a udělá chybu“*. Stejně jako ostatní kódy v subkategorii negativních vlivů na tvorbu autority, byl i tento kód zaznamenán u čtyř participantů. Všechny výpovědi, u kterých byla zakódována neznalost, uvádíme níže:

*„Co mi autoritu oslabuje? Bude to vlastní neznalost některých informací o chodu školy. Jsme v době, kdy na všechno existuje papír, nějaký standard, nějaká směrnice... Je to sice někdy opruz, ale jejich nastudování pomáhá.“ (Petr)*

*„Taky se mi párkrát stalo to, že jsem opravdu něco nevěděla, a nebo jsem udělala v něčem chybu. Myslím si, že to si žák taky zapamatuje a autoritu to svým způsobem ovlivní.“ (Zuzana)*

*„Myslím si, že autoritu může srazit i ta skutečnost, když před žáky předstírám, že vím něco, co ve skutečnosti nevím.“ (Emílie)*

*„Možná ji oslabuje to, když si nevzpomenu na jméno žáka, nebo udělám chybu.“ (Zdeněk)*

Stejně jako učitelova neznalost má oslabující vliv na tvorbu autority **despekt k žákům**. S tímto kódem byly nejčastěji spojené pojmy typu nadřazenost, ponižování,

zesměšňování nebo zastrašování. Jako příklady uvádíme části výpovědí třech začínajících učitelů:

*„Určitě se mi neosvědčilo zastrašování žáků a přílišná diktatura ze strany učitele. To naopak žáky odradí.“ (Libuše)*

*„Učitel by rozhodně neměl kázat celé třídě, jedince ztrapňovat nebo trestat celou třídu přepadovým testem.“ (Danuše)*

*„Rozhodně je na místě se vyvarovat nucenému vytváření autority, která by hraničila s ponižováním či porušováním práv žáků.“ (Petr)*

Začínající učitel Adam uvedl v rozhovoru v souvislosti s despektem také pojmy typu neupřímnost, neotevřenost a pronášení zbytečných a nevhodných poznámek. Tentýž kód byl zaznamenán i u pana Zdeňka, jenž zmiňuje neustálé zvyšování hlasu, nebo dokonce samotný křik. Ke křiku a ke ztrátě sebekontroly s následkem negativního vlivu na autoritu se přiznává začínající učitelka Linda:

*„Podle mě to byly situace, kdy jsem ztratila kontrolu nad svými emocemi. Buď jsem začala křičet, nebo jsem prostě jen byla nepříjemná. Měla jsem pocit, že v tom momentu se spolupráce zvrhla v nepřátelství, že nás to postavilo na opačné strany a všechno šlo do kytek. Třeba studenti hráli v mé hodině karty. Byl to můj první rok ve škole. Hrozně mě to rozzuřilo. Nedokázala jsem vztek vůbec ovládnout a asi jsem trochu křičela, dnes to vidím tak, že jsem ztrapnila samu sebe.“ (Linda)*

K posledním dvěma vlivům, jenž mají oslabující vliv na tvorbu autority, byly po analýze získaných informací přiřazeny také kódy vztahující se k nízkému sebevědomí a věku učitele. **Nízké sebevědomí** bylo spojeno s pojmy jako nejistota, strach z vystupování a nízká sebedůvěra. Tyto pojmy se objevily v rozhovoru s paní Emílií a Danuší:

*„Ze začátku to byla moje nejistota. Hlavně nerada mluvím před velkým počtem lidí, což se postupně snažím odbourat.“ (Emílie)*

*„Podle mě je to nízká sebedůvěra, kdy se učitelé nechají vydeptat těmi žáky, na které jejich učitelský přístup nefunguje. Neexistuje člověk, a tedy ani učitel, který by se zavděčil všem.“ (Danuše)*



Jako poslední oslabující vliv na učitelovu autoritu jsme ve výzkumném šetření zaznamenali samotný **věk učitele**. Je samozřejmé, že se naši participanti potýkali s nepříjemnostmi vyplývajícími z malého věkového rozdílu mezi sebou a žáky. Na ukázkou uvádíme výpovědi začínajícího učitele Jakuba, paní učitelky Lindy a Zuzany.

*„Nejhorší oslabení autority jsem viděl hned v prvních hodinách. Jelikož učím převážně dívky, které jsou ode mě mladší jen o 10 let a jsou tedy v pubertálním věku, braly mě původně jako svého spolužáka/kamaráda. Jeden ze studentů mě dokonce požádal, jestli bychom si nemohli potykat.“* (Jakub)

*„Autoritu může oslabovat i věk. Jelikož mi kariéru přerušila dvojitá rodičovská dovolená, tak až teď vidím, že jak jsem starší, je mezi mnou a studenty vhodnější věkový rozdíl.“* (Linda)

*„Mě oslabuje autoritu to, že jsem velmi mladá a začínající učitelka. Také to, že ještě nemám titul magistr, čehož si žáci také všímají.“* (Zuzana)

## 7 DISKUSE

Diplomová práce na téma „*Autorita začínajícího učitele na školách zdravotnického zaměření*“ se zabývala tvorbou autority začínajících učitelů. K získání konkrétních informací o dané problematice byl proveden vlastní výzkum na podkladě kvalitativní výzkumné metody za pomoci polostrukturovaných rozhovorů s jedenácti participanty. Soubor participantů se skládal ze sedmi začínajících učitelek a čtyř začínajících učitelů. Všichni participanti pracovali na středních zdravotnických školách v rozmezí jednoho roku až pěti let, čímž splňovali kritéria začínajících učitelů. Do výzkumu byli vybráni metodou záměrného výběru za použití kumulativního výběru, jinak nazývaného metodou sněhové koule. Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, jakým způsobem si začínající učitelé na školách zdravotnického zaměření budují u svých žáků autoritu. Vedle hlavního cíle byly zformulovány 3 cíle dílčí. Na jejich podkladě bylo výzkumné šetření rozděleno do třech obsahově shodných kategorií.

**První dílčí cíl** měl za úkol prozkoumat, jak vnímají začínající učitelé pojem autorita učitele. Jak již bylo zmíněno v teoretické části, obecné vymezení autority bývá velmi náročné. Jednak je to z důvodu širě samotného pojmu, jednak kvůli různým názorům a možnostem jejího uchopení. Vznikla tak celá řada definic, které často souvisejí se zaměřením jejich autorů a podle okruhu jejich zájmu, a to má za následek pojmovou roztržitost a nejednotnost vedoucí k nepřesnému a někdy zavádějícímu definování autority. (Šaroch, 2015) Proto se stala oblast vnímání učitelovy autority i předmětem našeho zkoumání.

K získání samotnému náhledu o autoritě učitele sloužila úvodní otázka rozhovoru, která zjišťovala představy začínajících učitelů spojené s pojmem autorita učitele. Z výzkumného šetření vyplynulo, že participanti mají pojem autorita učitele nejčastěji spojený s představou *respektu, úcty a vážením si pana učitele*. Tímto vnímáním se zcela shodli s popisem mnoha autorů, např. s autorkou Vališovou, která uvádí významy autority jako „*vliv, úcta, respekt, moc, obdiv*“. (Vališová et al., 2007, s. 394) Analýza autora Pařízka (1988) ukázala, že autorita učitele je složená z několika částí, např. schopnost zaujmout, dobré lidské vlastnosti, znalost vyučovaných předmětů, znalost svých žáků aj. Tato skutečnost se projevila i v našem výzkumu, kdy participanti uváděli další představy spojené s pojmem autorita učitele. Druhou nejčastější představou tak byla *vzájemná*

*pozitivní interakce* mezi učitelem a žákem, která představovala vzájemnou komunikaci, spolupráci a toleranci. S pojmem autorita se velmi často spojuje i představa poslušného žáka, jenž se zájmem poslouchá pana učitele. Tato představa zakódovaná pod *kázní žáka* se u našich participantů objevila na třetím místě. Problémy s kázní žáka mívají podle autora Průchy (2003) právě začínající učitelé. U nich žáci zkouší, co všechno si mohou dovolit a kam až mohou zajít. Autorita učitele také vychází ze samotné osobnosti učitele. S tím, jaký učitel doopravdy je, jaké má vlastnosti, schopnosti, jaký má přístup k žákům. Proto se kód *osobnost učitele* objevuje i v našem výzkumu. Pro participanty mimo jiné znamenala autorita i následek jejich úsilí, hodnot, postojů a vlastností. To, jakými se oni snaží být a jaký přístup si budují ke svým žákům. S čím také často spojují začínající učitelé jejich autoritu, je *potřeba její tvorby*. Uvědomují si, že bez jejich úsilí, vytrvalé snahy a píle si neformální autoritu ve třídě nevytvoří. A pokud schází učiteli autorita, nemusí být ani žakovy znalosti. Tento důsledek popisuje ve své publikaci „Authority and the Teacher“ William H. Kitchen. Autor uvádí, že „*rozvoj znalostí a následné vzdělání závisí na autoritě. Když není přítomna autorita, nejsou přítomny ani vědomosti.*“ (Kitchen, 2014, str. 177)

První dílčí cíl diplomové práce byl splněn. Bylo prozkoumáno, jaké představy mají začínající učitelé spojené s pojmem autorita, což nám pomohlo vytvořit obraz o jejich celkovém vnímání učitelovy autority.

**Druhý dílčí cíl** měl za úkol zjistit, na jakých podkladech si začínající učitelé budují u žáků autoritu. Tento cíl zjišťovala v rozhovoru druhá, třetí a čtvrtá otázka. Druhá otázka byla cílená přímo na podklady, na kterých si začínající učitelé budují vlastní autoritu. Výzkum prokázal, že většina dotazovaných si svou vlastní autoritu staví na *jasném stanovení pravidel*. Naše výzkumné šetření se tak v prvním bodě shodlo s tvrzením autora Holečka (2014), podle něhož je vhodné, aby učitel na začátku roku stanovil pravidla, která budou důsledně dodržována. Jako další podklady uvedli participanty *přátelství* a *autoritativní přístup*. I když jsou tyto podklady obsahově zcela odlišné, přesto je jejich spojení a současné používání v praxi zcela na místě. V tomto zjištění se náš výzkum shodnul s autorem Pařízkem (1996), který ve svém výzkumu uvádí, že žáci nerespektují učitele, jenž je k nim příliš tolerantní a neumí si sjednat pořádek a kázeň ve třídě. Tentýž názor zastává i autor Průcha (2003), podle něhož je dovednost sjednat si kázeň ve své třídě jedním ze základních předpokladů autority. Mezi další podklady figurující při budování autority jsou podle našeho výzkumného šetření

také *osobnost učitele, důvěra žáka a učitelova odbornost*. O učitelově odbornosti hovoří např. známý autor Ken Bain ve své knize „What the Best College Teachers Do“, jež získala v roce 2004 cenu Virginie a Warren Stone za vynikající knihu o vzdělávání a společnosti. Autor v ní považuje učitele, který excelentně ovládá vyučovací předmět, klade vysoké nároky na žáky a rozvíjí žákovo kritické myšlení, přímo za ideál vynikajícího učitele. (Bain, 2004)

Třetí otázka byla zaměřená na zjištění vzoru, kterým se začínající učitelé řídili nebo chtěli řídit. Otázka svojí podstatou doplňovala další podklady, na nichž si začínající učitelé budují svou autoritu. Podle našeho očekávání čerpali účastníci nejčastěji ze vzorů *bývalých učitelů a současných kolegů*. Výzkum nás obohatil o zjištění, že si někteří začínající učitelé vytváří při tvorbě autority svou *vlastní cestu*, kdy čerpají z vlastních zkušeností, a někteří si pro změnu berou příklad ze svých *životních vzorů*. Za zmínku stojí studie založená na rozhovorech s americkými akademiky zabývající se zdroji znalostí o výuce a učení, kterou provedli autoři Amanda Oleson a Matthew T. Hora. Studie identifikovala právě vlastní zkušenosti jako klíčový zdroj při plánování a vedení výuky. Jako další významné zdroje zkušeností s výukou a učním uvádí autoři zkušenosti v rámci studentské role, zkušenosti v rámci neakademických rolí a zkušenosti na pozici výzkumného pracovníka. (Oleson, Hora, 2014) Z našeho výzkumu i ze zmíněné americké studie vyplývá, že při výuce dochází „*k imitaci zažitých výukových postupů, které se tímto způsobem reprodukuje*“. (Šedřová, Švaříček, a kol., str. 14)

Čtvrtou rozhovorovou otázkou jsme zjišťovali faktory, které měly u začínajících učitelů největší vliv na tvorbu autority při jejich nástupu do praxe. Zjistili jsme, že největší vliv má podle účastníků jejich *osobnost* a s ní spojené povahové vlastnosti učitele. Naši účastníci si myslí, že to jsou především jejich sympatie, empatie, upřímnost, vstřícnost, otevřenost, tolerance nebo i ochota naslouchat. Se svým postojem se tak shodli např. s autorkou Vašutovou (2007), podle níž si učitel vybuduje autoritu a respekt tehdy, když se svými žáky bude jednat empaticky, zodpovědně a tolerantně. Jako zajímavost uvedeme pohled žáků, kteří si podle výzkumu autora Holečka (2014) nejvíce na učiteli cení smyslu pro spravedlnost, učitelovy rozhodnosti a klidného řešení konfliktních situací. Druhým faktorem majícím největší vliv na tvorbu autority jsou podle našich začínajících učitelů jejich *zkušenosti*. Na mysli měli odborné i pedagogické. Třetí faktor ovlivňující tvorbu autority spatřují účastníci v *přiznání chyby*. Další důležitý vliv vidí ve svých vlastních *prožitcích s některým bývalým učitelským vzorem*. Účastníci hovořili

nejen o krásných vzpomínkách, ale hlavně o těch špatných. O těch, které se jim do paměti vryly natolik, že již před svou vlastní pedagogickou praxí věděli, jak se ke svým žákům nebudou chtít nikdy chovat. Mezi další faktory, které participanti uváděli, patřil také *zájem o žáky, vzdělání učitele, postavení učitele* a důslednost v podobě *dodržování slibů*.

Druhý dílčí cíl diplomové práce byl splněn. Pomocí několika otázek zaměřených na oblast tvorby autority bylo z výzkumného šetření zjištěno, na jakých podkladech si začínající učitelé budují u svých žáků autoritu.

**Třetí dílčí cíl** měl za úkol popsat vlivy učitelova chování na tvorbu autority. Jak víme, učitelovo chování, respektive různé jeho podoby a způsoby, mohou mít na tvorbu autority buď pozitivní, nebo negativní dopad. A právě na tyto konkrétní komponenty učitelova chování bylo zaměřeno i naše výzkumné šetření v souvislosti s pátou a šestou otázkou v rozhovoru. Pátá otázka se zabývala pozitivními vlivy. Tedy tím, co podle zažitých zkušeností dotazovaných tvorbu autority posiluje. Výzkum ukázal, že na tvorbu autority má největší pozitivní vliv *řádná příprava na výuku a záživné vyučování*. S těmito fakty se naše výzkumné šetření shodlo s výzkumem autora Pařízka (1996), v němž si žáci váží učitele, který svůj vyučovaný předmět nejen dobře zná a je jeho nadšencem, ale také do výuky přináší aktuální informace okořeněné zajímavými fakty, novými vědeckými objevy apod. S tím, jak je důležitá příprava na výuku, se participanti shodli také s tvrzením autora Kyriacou. Právě on řadí plánování a přípravu na vyučovací hodinu hned na první pozici z výčtu sedmi pedagogických dovedností, o nichž se domnívá, že jsou základem efektivního vyučování. (Kyriacou, 2004) *Záživné vyučování* neboli poutavý výklad byl zaznamenán i u výpovědi žáků v sociologickém výzkumu provedeném agenturou STEM/MARK pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v roce 2009. Výzkum zaměřený na analýzu postojů veřejnosti k problematice školství a vzdělávání tak ve svých závěrech doslovně uvádí, že „*žáci volají zejména po rozmanitější výuce a po učitelích, kteří dokáží zaujmout. Poukazují i na potřebu větší volnosti a diskuse.*“ (STEM/MARK, 2009, str. 13) Třetí pozitivní vliv na tvorbu autority mají podle našeho výzkumného šetření *odborné znalosti a zkušenosti* učitele. S tímto přesvědčením se participanti shodli rovněž s výzkumem agentury STEM/MARK (2009), který uvádí, že žáci si na svém učiteli nejvíce cení právě jeho hluboké znalosti vyučovaného předmětu a jeho schopnosti látku dobře vysvětlit. Mezi další pozitivní vlivy, jež participanti uváděli, patří *přístup učitele* spojený s přátelstvím, respektem, přizpůsobením se žákům, dále jeho *důslednost a přiznání vlastní nevědomosti*. Přátelství a vřelý vztah k žákům se objevil

i ve výzkumu zahraničního autora Hamreho. Jeho výzkumná sonda taktéž potvrdila, že učitelův přátelský přístup, větší emoční podpora a náklonnost k žákům má za následek menší množství konfliktních situací, a tím pádem i pozitivní dopad na formování autority. (Hamre a kol., 2008) I když byl posledním zmiňovaným pozitivním vlivům u páté otázky příkládán participanty menší důraz, můžeme si povšimnout, že právě tyto kódy prolínají celým výzkumným šetřením.

Šestá otázka byla zaměřená na zjištění negativních vlivů na tvorbu učitelovy autority. Konkrétně nás zajímalo, co podle vlastních zkušeností účastníků jejich autoritu oslabilo či oslabuje. Výzkum prokázal, že ačkoli je *přátelský přístup* při tvorbě autority velmi podstatný, může podle slov začínající učitelky Danuše působit i jako „*dvojsečná zbraň*“. Stejně jako jí se i mnohým dalším účastníkům přihodilo, že pokud se „*žákům snaží vyjít vstříc, tak mohou získat pocit, že stačí, když se bude snažit jen učitel a oni nemusí dělat nic.*“ (Danuše) Proto se přátelský přístup objevil v našem výzkumu i mezi negativními vlivy, a dokonce na první pozici. Druhým nejčastějším oslabujícím vlivem byla účastníky hodnocená *nespravedlnost*. Nespravedlivé chování jako oslabující faktor při tvorbě autority se objevuje i v mnoha dalších výzkumech. Poukazují na to např. výzkumy provedené zmíněným autorem Jaroslavem Šarochem z roku 2015 i agenturou STEM/MARK z roku 2009. Jako další negativní vliv na tvorbu autority byla účastníky uváděna *neznalost učitele a despekt k žákům*. Despekt byl nejčastěji spojován s neúctou k žákům, zesměšňováním, nevhodnými poznámkami, zastrašováním či učitelovou nadřazeností. Takové zastrašování je již uvedeno ve výzkumu pana autora Pařízka (1996), který z výpovědí žáků potvrzuje domněnku, že vede jen k nerespektování pana učitele. Despekt k žákům je popisován i v novější studii Bayrama Özera a kol. (2016), kteří popisu nejčastějších učitelových chyb věnovali celou studii. Despekt k žákům vzniká podle autorů následkem neúspěšného pokusu o získání autority. Učitelé se při pokusu o ovládnutí třídy začínají chovat příliš autoritativním přístupem, žákům vyhrožují, podceňují je a ponižují, straší je známkami a různými tresty. Začínající učitelé mají také tendenci více kritizovat žáky. Výše zmíněná učitelova negativa považují autoři studie dokonce za běžné učitelské chyby. K posledním vlivům oslabujícím tvorbu autority patří dle našeho výzkumného šetření *nízké sebevědomí* učitele a jeho *věk*. O tom, jak sebevědomí učitele ovlivňuje jeho profesní pozici, již napsala autorka Píšová, která se zabývala klíčovými problémy začínajících učitelů. I v jejím případě respondenti hovořili o „*nedostatku sebedůvěry, schopnosti prosadit se především v učitelském sboru,*

*obtížně se vyrovnávali s neúspěchem (svým i žáků) i s pocity nejistoty a nestability ve školní třídě“.* (Hanušová, Píšová a kol., 2017, str. 29)

Třetí dílčí cíl diplomové práce byl splněn. Analýza získaných dat nám umožnila popsat jednotlivé vlivy učitelova chování, které podle participantů mají na jejich tvorbu autority pozitivní i negativní dopad.

Všechny tři dílčí cíle diplomové práce byly koncipovány tak, aby byl naplněn hlavní cíl diplomové práce. Ten měl za úkol zjistit, jakým způsobem si začínající učitelé na školách zdravotnického zaměření budují u svých žáků autoritu. Hlavní cíl diplomové práce byl splněn. Byly zodpovězeny i všechny výzkumné otázky, které jsme si před samotným výzkumným šetřením stanovili. Výsledky našeho šetření navíc ukazují, že i menší skupina výzkumného souboru vykazuje velké shody s jinými dostupnými studii a odbornou literaturou, čímž považujeme náš výzkum za úspěšný.

## ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala způsoby, jakými si začínající učitelé na školách zdravotnického zaměření budují u svých žáků autoritu. Práce byla rozdělena na teoretickou a empirickou část. Cílem teoretické části bylo uvést ucelené informace o problematice učitelské profese, o roli začínajícího učitele a jeho autoritě. Cílem empirické části bylo získání potřebných dat z rozhovorů s participanty, jejich následná analýza, shrnutí a uvedení výsledků výzkumného šetření. Oba cíle teoretické a empirické části byly splněny.

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, *jakým způsobem si začínající učitelé na školách zdravotnického zaměření budují u svých žáků autoritu*. K jeho splnění byly v rámci kvalitativního výzkumu realizovány polostrukturované rozhovory s participanty. Výzkumný soubor participantů byl vytvořen metodou sněhové koule, při které se podařilo získat celkem jedenáct začínajících učitelů pracujících na školách zdravotnického zaměření v rozmezí jednoho roku až pěti let. Každý z rozhovorů obsahoval šest otevřených otázek, z jejichž odpovědí byly jednotlivé údaje dále kategorizovány. Výsledky výzkumného šetření tak přinesly odpovědi nejen na hlavní cíl diplomové práce, ale především na cíle dílčí.

Prvním dílčím cílem bylo prozkoumat, jak začínající učitelé vnímají autoritu učitele. Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že začínající učitelé mají vnímání pojmu autorita učitele spojené zejména s představou respektu, úcty a vážením si pana učitele, dále pak se vzájemnou pozitivní interakcí, s kázní žáka, ale také s jejich osobností a s potřebou její nutné tvorby.

Druhý dílčí cíl měl za úkol zjistit, na jakých podkladech si začínající učitelé budují u žáků autoritu. Zjistilo se, že začínající učitelé si svoji autoritu nejčastěji budují na jasně stanovených pravidlech, na přátelství, autoritativním přístupu a na svých vlastnostech, kterými jsou především spravedlnost, důslednost a objektivita. Když začínající učitelé nastoupili prvním rokem do pedagogické praxe, stavěli také hodně na svých odborných a pedagogických zkušenostech a na tom, když před žáky přiznali svou vlastní chybu. Jako posledním důležitým faktorem, na jehož podkladě si začínající učitelé budují autoritu, byl zažitý učitelský vzor. Nejčastěji jím byli bývalí učitelé a současní kolegové.



Třetí dílčí cíl měl popsat vlivy učitelova chování na tvorbu autority. Zajímaly nás pozitivní a negativní dopady na autoritu, které byly spojené s chováním učitele, jeho vlastnostmi i způsoby vedení jeho výuky. Výzkumné šetření ukázalo, že na tvorbu učitelovy autority má největší pozitivní vliv právě způsob, jakým učitel vede výuku. Je to nejen řádná příprava na výuku, záživné výukové metody, ale také i to, jaké má učitel odborné znalosti a zkušenosti a co umí žákům ve výuce předat. Menší důraz byl také učiteli přikládán na jejich individuální a přátelský přístup k žákovi a na již zmíněnou důslednost a schopnost přiznat chybu. Negativní vliv na tvorbu učitelovy autority spatřují začínající učitelé rovněž v přátelském přístupu, dále v jejich nespravedlnosti, neznalosti a v despektu k žákům. Co také oslabuje tvorbu autority je podle výzkumného šetření nízké sebevědomí začínajících učitelů a jejich mladý věk.

Na základě výzkumného šetření tak bylo zjištěno, že mezi způsoby, jakými si začínající učitelé budují u žáků autoritu, patří jasně stanovená pravidla, přátelský vztah a autoritativní přístup k žákům. Začínající učitelé se také hodně opírají o své odborné znalosti a zkušenosti a při vzájemné interakci s žáky se vždy snaží o spravedlnost, důslednost, objektivitu, přiznání chyby a nevědomosti. K tomu, aby si začínající učitelé (dle svých představ) vytvořili u žáků určitý respekt, úctu, ale také kázeň, pak často čerpají ze vzorů bývalých učitelů a současných kolegů. Hlavní cíl diplomové práce, jenž se opíral o cíle dílčí, tak byl naplněn.

Velký přínos předkládané diplomové práce spatřujeme v mnohých doporučeních, která nám byla participanty během rozhovorů sdělena. Tato doporučení nacházející se ve výpovědích každého respondenta tvoří spolu s teoretickou částí diplomové práce jeden velký souhrn zajímavých poznatků a rad k budování učitelské autority, z něhož mohou čerpat nejen budoucí začínající učitelé, ale i ti, kteří se v rámci své profesní učitelské dráhy ještě hledají.

## SOUHRN

Diplomová práce se zabývala tvorbou autority u začínajících učitelů. Kladla si za cíl odpovědět na otázku: „*Jakým způsobem si začínající učitelé na školách zdravotnického zaměření budují u svých žáků autoritu?*“ Pro zjištění cíle byla zvolena kvalitativní metoda, konkrétně polostrukturovaný rozhovor, který byl veden s jedenácti participanty působících v pedagogické praxi v rozmezí jednoho roku až pěti let. Získaná data byla v průběhu výzkumného šetření doslovně přepisována a následně vyhodnocována prostřednictvím kódování. Výsledkem bylo formulování tří kategorií zaměřených na vnímání učitelovy autority, na tvorbu učitelovy autority a na vlivy učitelova chování na tvorbu autority. Z výzkumného šetření vyplynulo, že participanti vnímají autoritu učitele jako respekt, úctu, pozitivní interakci se žákem, ale také jako kázeň žáka. Svoji autoritu u žáků budují především na jasně stanovených pravidlech, přátelském vztahu a autoritativním přístupu. Opírají se o své odborné znalosti a zkušenosti, snaží se být spravedliví, důslední a objektivní. Jako důležitý faktor ovlivňující tvorbu autority spatřují participanti i ve schopnosti přiznat svou chybu a nevědomost. Často také svou autoritu vytváří podle vzoru bývalých učitelů a současných kolegů.

### **Klíčová slova:**

učitel, začínající učitel, autorita, tvorba autority, autorita učitele, žák, školy zdravotnického zaměření

## **SUMMARY**

The diploma thesis deals with how novice teachers build their authority over students. The target of diploma thesis was to answer the question:” How novice teachers at health care schools build their authority over students?” A qualitative method was used to establish the findings. Specifically semi-structured interviews, which were conducted with eleven participants. All the participants were from the educational sector and were interviewed during one to five years. The obtained information was transcribed through the research and then processed by coding. The results were divided into three categories. The first category was focused on the perception of the teacher's authority, the second category was creation of the teacher's authority and the last category was the effects of teacher’s behaviour on building their authority. From this research it was indicated that, the participants perceive the teacher’s authority as respect, as positive interaction between them and also as student obedience. Primarily involved teachers build up the authority on straightforward rules, on friendly relationship and at the same time on leadership, using their professional knowledge and experience while always trying to be fair, consistent and objective. The important factor in the creation of the authority is the ability to see and admit to mistakes as well as unawareness. Often they model their own authority according to former teachers or present colleagues.

### **Keywords:**

teacher, novice teacher, authority, creation of authority, teacher authority, pupil, schools of health care

## REFERENČNÍ SEZNAM

BAIN, K. *What the best college teachers do*. Harvard University Press [online]. 2004. [cit. 2020-05-08] Dostupné z:

<<https://cpb-us-w2.wpmucdn.com/blog.nus.edu.sg/dist/5/4600/files/2015/04/How-Best-Teachers-Conduct-Class-1ftuv7n.pdf>>

BORG, J. 2013. *Umění přesvědčivé komunikace*. Praha: Grada. 240 s. ISBN 978-80-247-4821-4

ČESKÁ REPUBLIKA. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: Sbíрка zákonů České republiky [online]. 2019 [cit. 10-01-2020]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k1-zari>>

EU COMMISSION. Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: A handbook for policymakers. *European Commission Staff Working Document SEC* [online]. 2010 [cit. 2020-02-08]. Dostupné z:

<[http://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/school/doc/handbook0410\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf)>

CLAESSENS, L. et al. Beginning and experienced secondary school teachers' self- and student schema in positive and problematic teacher-student relationships. *Teaching and Teacher Education* [online]. 2016, 55, pp. 88-99. ISSN 0742-051X, Vol 55, Page 88-99 [cit. 2020-02-08] Dostupné z:

<<https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/327259>>

DVOŘÁK, D., STARÝ, K., URBÁNEK, P., CHVÁL, M., WALTEROVÁ, E. 2011. *Česká základní škola: vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum.

DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. 2009. *Učitel: příprava na profesi*. Vyd. 1. Praha: Grada, Pedagogika. ISBN 978-80-247-2863-6.

GAVORA, P. 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. vyd. Brno: Paido. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

HAMRE, B. K., et al. *Teachers' perceptions of conflict with young students: Looking beyond problem behaviors*. *Social Development* [online]. 2008, 17.1: 115-136. [cit. 2020-02-08] Dostupné z: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-9507.2007.00418.x>>

HANUŠOVÁ, S., PÍŠOVÁ, M., KOHOUTEK, T. a kol. 2017. *Chtějí zůstat nebo odejít? Začínající učitelé v českých základních školách*. Brno: Masarykova univerzita.

HANUŠOVÁ, S. a PÍŠOVÁ, M. *Začínající učitelé a odchody ze školy nebo školství: význam profesního aktérství* *Komenský: odborný časopis pro učitele základní školy* [online]. 0323-0449 Roč. 143, č. 4, červen 2019, 2018/2019, s. 16-21 [cit. 2020-02-08] Dostupné z: <<https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11875&lang=cs>>

- HELMS-LORENZ, M., VAN DE GRIFT, W., MAULANA, R. Longitudinal effects of induction on teaching skills and attrition rates of beginning teachers. *School Effectiveness and School Improvement* [online]. 2016, 27.2, 178-204 [cit. 2020-02-08] Dostupné z: <[https://www.rug.nl/research/portal/publications/longitudinal-effects-of-induction-on-teaching-skills-and-attrition-rates-of-beginning-teacher\(0c1049e1-5b83-488e-bd6a-209b6b621a64\).html](https://www.rug.nl/research/portal/publications/longitudinal-effects-of-induction-on-teaching-skills-and-attrition-rates-of-beginning-teacher(0c1049e1-5b83-488e-bd6a-209b6b621a64).html)>
- HENDL, J. 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 4. rozš. vyd. Praha: Portál. 440 s. ISBN 978-80-262-0982-9.
- HOLEČEK, V. 2014. *Psychologie v učitelské praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, Pedagogika. ISBN 978-80-247-3704-1.
- HOLOUŠOVÁ, D., KROBOTOVÁ, M. 2002. *Diplomové a závěrečné práce*. Olomouc: UP. 117 s. ISBN 80-244-0458-3.
- HUBERMAN, M. A. The Lives of Teachers. *New York: Teachers College Press* [online]. 1993, ISBN 978-0807733219 [cit. 2020-02-08] Dostupné z: <<https://www.worldcat.org/title/lives-of-teachers/oclc/28586037> >
- JANÍK, T. 2005. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-7315-080-8.
- JANÍK, T., SLAVÍK, J., NAJVAR, P. a kol. 2011. *Kurikulární reforma na gymnáziích – od virtuálních hospitací k videostudiím*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- JANÍK, T., WILDOVÁ, R., ULIČNÁ, K. a kol. 2017. *Adaptační období pro začínající učitele: zahraniční přístupy a návrhy řešení*. *Pedagogika*, 67(1), 4–26.
- JOHNSON, S. M., KARDOS, S. M. Bridging the generation gap. *Educational Leadership* [online]. 2005, 62 (8), 8–14 [cit. 2020-02-08] Dostupné z: <<http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/may05/vol62/num08/Bridging-the-Generation-Gap.aspx>>
- JUKLOVÁ, K. 2013. *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové: Gaudeamus. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-266-9.
- KITCHEN, H. W. *Authority and the Teacher*. London: Bloomsbury Publishing [online]. 2014. ISBN 978-14-725-2367-9 Dostupné z: <[https://www.research.ed.ac.uk/portal/en/publications/authority-and-the-teacher-william-h-kitchen-2014-pp202-london-bloomsbury-academic-pbk-isbn-9781472524287\(381fdcb1-084d-4bf7-872b-ace2cc77a981\).html](https://www.research.ed.ac.uk/portal/en/publications/authority-and-the-teacher-william-h-kitchen-2014-pp202-london-bloomsbury-academic-pbk-isbn-9781472524287(381fdcb1-084d-4bf7-872b-ace2cc77a981).html)>
- KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. 2009. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada. Pedagogika. 199 s. ISBN 978-80-247-2834-6.
- KOLÁŘ, Z., VALIŠOVÁ, A. 2009. *Analýza vyučování*. 1. vydání. Praha: Grada. 232 s. ISBN 978-80-247-2857-5.

KOTRBA, T., LACINA, L. 2011. *Aktivizační metody ve výuce. Příručka moderního pedagoga*. Brno: Barrister & Principal. ISBN 978-80-87474-34-1.

KOLEKTIV AUTORŮ; BURDOVÁ, E., HUBENÁ, I., KOPÁČOVÁ, J., KOSOVÁ, B., LISNER, L., MATONOHA, D., NÁLEPOVÁ, J., SPILKOVÁ, V., VINCEJOVÁ, E. NÁLEPOVÁ, J., SPILKOVÁ, V., VINCEJOVÁ, E., ZMRZLÍK, B. *Začínající učitel*. Národní institut dalšího vzdělávání [online]. 2019, ISBN 978-80-7578-012-6 [cit. 2020-02-08] Dostupné z: <[https://www.nidv.cz/images/npublications/publications/files/1560949924\\_Za%C4%8D%C3%ADnaj%C3%ADc%C3%AD%20u%C4%8Ditel.pdf](https://www.nidv.cz/images/npublications/publications/files/1560949924_Za%C4%8D%C3%ADnaj%C3%ADc%C3%AD%20u%C4%8Ditel.pdf)>

KOŤA, J. O vztahu profesního jednání a etiky. In: DOROTÍKOVÁ, S. 2011. *Profesní etika učitelství*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7290-102-8.

KOSÍKOVÁ, V. 2011. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Vyd. 1. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2433-1.

KYRIACOU, Ch. 2004. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 2. vyd. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-965-8.

LAZAROVÁ, B. 2010. *Mentoring jako forma kolegiální podpory a strategie dobré školy*. Pedagogika, 55(3–4), 254–264 [cit. 2020-02-08] Dostupné z: <<https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=906&lang=cs>>

LOJDOVÁ, K. *Dlouhá cesta profesionalizace učitelů*. In Komenský [online]. roč. 138, č. 4., Muni PRESS, 2014, ISSN 0323-0449 [cit. 2020-02-08] Dostupné z: <[https://katkalojdova.weebly.com/uploads/2/4/3/0/24306750/138\\_04\\_standard\\_ucitele.pdf](https://katkalojdova.weebly.com/uploads/2/4/3/0/24306750/138_04_standard_ucitele.pdf)>

MAZÁČOVÁ, N. 2002. *Pedagogické dovednosti studentů učitelství a možnosti jejich rozvíjení*. Disertační práce. Praha: UK. Pedagogická fakulta.

MERTIN, V. 2015. *Ze zkušeností dětského psychologa*. Praha: Wolters Kluwer. 224 s. ISBN 978-80-747-8765-2.

MIKULKOVÁ, M. 2015. *Ruce hlavu vzhůru, rodiče!: na výchovu selským rozumem*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-5606-6.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Pětina učitelů zahajuje praxi bez uvádějícího učitele* [online]. © 2013 [cit. 2020-02-08] Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/petina-ucitelu-zahajuje-praxi-bez-uvadejiciho-ucitele>>

MIOVSKÝ, M. 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 332 s. ISBN: 80-247-1362-4.

OECD. Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers [online]. 2005, Paris, OECD [cit. 2020-02-08] Dostupné z: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.472.8545&rep=rep1&type=pdf>>

OLESON, A., HORA, M. T. (2014). *Teaching the way they were taught? Revisiting the sources of teaching knowledge and the role of prior experience in shaping faculty teaching practices* [online]. Higher Education, 68(1), 29–45. [cit. 2020-05-08] Dostupné z: <[https://www.researchgate.net/publication/258162674\\_Teaching\\_the\\_way\\_they\\_were\\_taught\\_Revisiting\\_the\\_sources\\_of\\_teaching\\_knowledge\\_and\\_the\\_role\\_of\\_prior\\_experience\\_in\\_shaping\\_faculty\\_teaching\\_practices](https://www.researchgate.net/publication/258162674_Teaching_the_way_they_were_taught_Revisiting_the_sources_of_teaching_knowledge_and_the_role_of_prior_experience_in_shaping_faculty_teaching_practices)>

ÖZER, B., et al. The Most Common Mistakes of Teacher Trainees' Former Teachers. *Universal Journal of Educational Research* [online]. 2016, vol. 4, no. 5, pp. 963-972. ISSN 2332-3205. [cit. 2020-06-08] Dostupné z: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1099672.pdf>>

PETTY, G. 2004. *Moderní vyučování*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-71-78- 978-X.

PIETARINEN, J., MERILÄINEN, M. *Aktivní a pasivní fáze kariéry učitele v kontextu malotřídní školy* [online]. *Studia paedagogica*, pro. 2008, S.l., v. 13, n. 1, p. 65-83, ISSN 2336-4521 [cit. 2020-02-08] Dostupné z: <<http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/196/311>>

PAŘÍZEK, V. 1988. *Učitel a jeho povolání*. 1 vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 125 s.

PAŘÍZEK, V. 1996. *Základy obecné pedagogiky*. Praha: Pedagogická fakulta, UK. 76 s.

PINKOVÁ, P. *Problémy začínajících učitelů* [online]. Brno, 2013. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta. [cit. 2020-02-08] Dostupné z: <[https://is.muni.cz/th/135518/pedf\\_m/Diplomova\\_prace\\_Pinkova.pdf](https://is.muni.cz/th/135518/pedf_m/Diplomova_prace_Pinkova.pdf)>

PÍŠOVÁ, M., HANUŠOVÁ, S. *Profesní aktérství začínajících učitelů v základních školách* [online]. ORBIS SCHOLAE. 2019, 1, 85-107, 10.14712/23363177.2019.1. [cit. 2020-02-08] Dostupné z: <[https://www.researchgate.net/publication/334709655\\_Profesni\\_akterstvi\\_zacinajicich\\_ucitelu\\_v\\_zakladnich\\_skolach](https://www.researchgate.net/publication/334709655_Profesni_akterstvi_zacinajicich_ucitelu_v_zakladnich_skolach)>

PÍŠOVÁ, M., DUSCHINSKÁ, K., KARGEROVÁ, J. a kol. 2011. *Mentoring v učitelství*. Praha: Karolinum.

PODLAHOVÁ, L., JŮVOVÁ, A. 2012. *Učitel sekundární školy I*. Brno: Paido. 120 s. ISBN 978-80-7315-234-5.

- PROCHÁZKA, M. Kompetence a autorita učitele. In: SOMR, M. a kol. 2012. *Pedagogika pedagogů: tradice a současnost učitelství*. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. ISBN 978-80-7394-397-4.
- PRŮCHA, J. 2002. *Učitel. (Současné poznatky o profesi)*. Praha: Portál. 160 s. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, J., MAREŠ J., WALTEROVÁ, E. 2003. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.
- PRŮCHA, J., MAREŠ, J., WALTEROVÁ, E. 2013. *Pedagogický slovník*. 7. aktual. a rozš. vyd. Praha: Portál. 400 s. ISBN 978-80-262-0403-9.
- RADA EVROPY. 2003. *Příručka k provádění výběru metodou sněhové koule: snowball sampling*. 1. vyd. Praha: Úřad vlády České republiky. ISBN 80 – 86734 – 08 – 0.
- ŘÍČAN, P. 2010. *Psychologie osobnosti. Obor v pohybu*. Praha: Grada. 208 s. ISBN 978-80-247-3133-9.
- SEVERE, S. 2000. *Co dělat, aby se vaše děti správně chovaly*. Praha: Portál. 196 s. ISBN 80-7178-368-4.
- SPIPKOVÁ, V. *Východiska vzdělávání učitelů primárních škol* [online]. Pedagogika, 1996, ročník 46 (2), s. 135–146 [cit. 2020-02-08] Dostupné z: <file:///C:/Users/Red\_b/Downloads/Pedag\_1996\_2\_05\_V%C3%BDchodiska\_135\_146.pdf>
- SPIPKOVÁ, V. a kol. 2004. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-081-6.
- STEFFY, B. E. et al. (Eds.). 2000. *Life cycle of the career teacher*. Thousand Oaks: Corwin Press ISBN 0-7619-7539-3.
- STEMMARK. 2009. Sociologický výzkum zaměřený na analýzu struktury postojů a očekávání veřejnosti k oblasti školství, výchovy a vzdělávání. Část 2. *Postoje rodičů a žáků ke vzdělávání*. Závěrečná zpráva z výzkumu pro: Česká republika – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. Praha. [cit. 2020-02-08] Dostupné z: <www.msmt.cz/file/10098\_1\_1/download/>
- STRAUSS, A., CORBIN, J. 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. 1. Vydání. Brno: Sdružení Podané ruce; Boskovice: Albert., SCAN. ISBN 80-85834-60-X.
- STROUHAL, M. 2013. *Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4212-0.
- ŠAROCH, J. *Východiska budování a uplatňování autority v edukaci z pohledu studentů učitelství v mezinárodním kontextu* [online]. Praha, 2015. Dizertační práce.



Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta. Oddělení pro vědeckou činnost. Vedoucí práce Bendl, Stanislav. [cit. 2020-02-08] Dostupné z: <file:///C:/Users/Red\_b/Downloads/IPTX\_2010\_1\_11410\_0\_324311\_0\_101489%20(3).pdf>

ŠEĐOVÁ, K., ŠVARŤÍČEK, R., SEDLÁČKOVÁ, J., ČEJKOVÁ, I., ŠMARDOVÁ, A., NOVOTNÝ, P., ZOUNEK, J. (2016). *Pojetí výuky a profesní identita začínajících vysokoškolských učitelů*. *Studia paedagogica*, 21(1), 9–34. [cit. 2020-05-08] Dostupné z: <[https://www.researchgate.net/publication/301888291\\_Pojeti\\_vyuky\\_a\\_profesni\\_identita\\_zacinajicich\\_vysokoskolskych\\_ucitelu](https://www.researchgate.net/publication/301888291_Pojeti_vyuky_a_profesni_identita_zacinajicich_vysokoskolskych_ucitelu)>

ŠIMONÍK, O. 1995. *Začínající učitel*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-0944-6.

ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. 1. vydání. Praha: Portál. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vydání. Praha: Portál. 384 s. ISBN 978-80-262-0644-6.

ŠVEC, Š. 2009. *Metodologie věd o výchově: kvantitativně-scientické a kvalitativně-humanitní přístupy v edukačním výzkumu*. Brno: Paido. 303 s. ISBN 978-80-731-5192-8.

VALÍŠOVÁ, A. 2012. *Autorita v edukační a sociální práci*. Pardubice: Univerzita Pardubice, ISBN 978-80-7395-507-6.

VALÍŠOVÁ, A. 2008. *Jak získat, udržet a neztrácet autoritu*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. 144 s. ISBN 978-80-247-2282-5.

VALÍŠOVÁ, A. 2007. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing. 402 s. ISBN 978-80-247-1734-0.

VALÍŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H., BUREŠ, M. 2011. *Pedagogika pro učitele*. 2. rozš. a aktualiz. vydání. Praha: Grada Publishing. 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.

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

VÍTEČKOVÁ, M., GADUŠOVÁ, Z.. Teachers Professional Induction in the Czech Republic and Slovakia. *American Journal of Educational Research* [online]. 2014, 2(12), 1131–1137 DOI: 10.12691/education-2-12-1 [cit. 2020-02-08] Dostupné z: <[https://www.researchgate.net/publication/286166240\\_Teachers\\_Professional\\_Induction\\_in\\_the\\_Czech\\_Republic\\_and\\_Slovakia](https://www.researchgate.net/publication/286166240_Teachers_Professional_Induction_in_the_Czech_Republic_and_Slovakia)>

VLČKOVÁ, K. a kol. 2015. *Z posluchárny za katedru. Mocenské vztahy ve výuce studentů učitelství*. Brno: Masarykova univerzita. 237 s. ISBN 978-80-210-8096-6.

ZÁLESKÁ, K., JUHAŇÁK, L., TRNKOVÁ, K., ŠMAHELOVÁ, M. *Uvádění začínajících učitelů v mateřských, základních a středních školách pohledem jeho hlavních aktérů* [online]. *Pedagogická orientace*, 2019, roč. 29, č. 2, s. 149–171 [cit. 2020-02-08] Dostupné z: <<https://journals.muni.cz/pedor/article/viewFile/12383/pdf>>

ZIELENIECOVÁ, P. *Autorita učitele* [online]. 2012 [cit. 2020-02-08] Dostupné z: <[http://kdf.mff.cuni.cz/vyuka/pedagogika/dopl\\_texty/Autorita%20ucitele.pdf](http://kdf.mff.cuni.cz/vyuka/pedagogika/dopl_texty/Autorita%20ucitele.pdf)>

## **SEZNAM ZKRATEK**

OECD – Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

SYPO – Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů

## **SEZNAM TABULEK**

<b>Tabulka 1.</b> Přehled učitelů a délka jejich praxe.....	33
---	----

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Bc. Jana Krausová
<b>Katedra nebo ústav:</b>	Antropologie a zdravotní vědy
<b>Vedoucí práce:</b>	Doc. Mgr. Martina Cichá, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2020

<b>Název práce:</b>	Autorita začínajícího učitele na školách zdravotnického zaměření
<b>Název v angličtině:</b>	The authority of a novice teacher at schools of health care
<b>Anotace práce:</b>	Diplomová práce se zabývá způsoby, jakými si začínající učitelé budují u svých žáků autoritu. Teoretická část popisuje učitelskou profesi, roli začínajícího učitele a autoritu učitele. Empirická část se zabývá tvorbou autority začínajícími učiteli, popisuje výzkumné šetření a interpretuje zjištěné výsledky. Je založena na kvalitativním výzkumu, jenž byl proveden prostřednictvím hloubkového rozhovoru.
<b>Klíčová slova:</b>	Učitel, začínající učitel, autorita, tvorba autority, autorita učitele, žák, školy zdravotnického zaměření
<b>Anotace v angličtině:</b>	The diploma thesis deals with the ways, which shows how novice teachers build their authority over students. The theoretical part describes the teacher's professionalism, the role of the novice teacher and the authority of the teacher. The empirical part of the thesis deals with the creation of the authority by novice teachers, describes the research and interprets its results. This part is based on qualitative research, which was conducted through an in-depth interview.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Teacher, novice teacher, authority, creation of authority, teacher authority, pupil, schools of health care
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	0
<b>Rozsah práce:</b>	77
<b>Jazyk práce:</b>	Český