

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Bakalářská práce

2016

Klára Šindelková

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

UČITEL JAKO MORÁLNÍ AUTORITA

Bakalářská práce

Autor: Klára Šindelková
Studijní program: B7507 / Specializace v pedagogice (Bc. učitelství)
Studijní obor: 7507R098 / Etická výchova se zaměřením na vzdělávání
7507R / Bc. učitelství - všeobecný základ
7507R060 / Ruský jazyk se zaměřením na vzdělávání
Vedoucí práce: doc. PhDr. Pavel Vacek, Ph.D.

Zadání bakalářské práce

Autor: Klára Šindelková

Studium: P131380

Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Etická výchova se zaměřením na vzdělávání, Ruský jazyk se zaměřením na vzdělávání

Název bakalářské práce: Učitel jako morální autorita

Název bakalářské práce AJ: The teacher as a moral authority

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem práce je prozkoumat názory učitelů, žáků a studentů na roli morální dimenze v učitelské profesi. Teoretická část práce bude postavena na analýze tuzemských i zahraničních zdrojů včetně prací, které jsou věnovány profesní etice příbuzných pomáhajících profesí (včetně analýzy příslušných etických kodexů). Výzkumná část práce bude postavena na sběru a rozboru výpovědí účastníků výchovně vzdělávacího procesu (pedagogů, žáků i studentů). Získané výsledky budou východiskem k formulaci námětů na konstrukci nezbytných etických požadavků na práci učitelů.

VACEK, Pavel. Psychologie morálky a výchova charakteru žáků. 1.vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-108-2. GLUCHMAN, Vasil., GLUCHMANOVÁ, Martha. Profesionální etika učitele. 1.vyd.:Tribun EU, 2010. ISBN 978-80-7399-827-1. PRŮCHA, Jan. Učitel. Současné poznatky o profesi. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7. KOMENSKÝ, Jan Ámos. Didaktika velká. 3.vyd. Brno: Komenium, 1948. BAKOŠ, Ľudovít. Teória výchovy. 3.vyd. Bratislava: Státní pedagogické nakladatelství, 1977. ISBN 25.

Garantující pracoviště: Katedra pedagogiky a psychologie,
Pedagogická fakulta

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

Oponent: Mgr. Kateřina Juklová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 11.2.2015

Prohlášení

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

V Hradci Králové den 12. 4. 2016

Poděkování

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

Anotace

ŠINDELKOVÁ, Klára. *Učitel jako morální autorita*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2016. 62 s. Bakalářská práce.

Cílem práce je prozkoumat názory učitelů, žáků a studentů na roli morální dimenze v učitelské profesi. Teoretická část práce bude postavena na analýze tuzemských i zahraničních zdrojů včetně prací, které jsou věnovány profesní etice příbuzných pomáhajících profesí (včetně analýzy příslušných etických kodexů). Výzkumná část práce bude postavena na sběru a rozboru výpovědí účastníků výchovně vzdělávacího procesu (pedagogů, žáků i studentů). Získané výsledky budou východiskem k formulaci námětů na konstrukci nezbytných etických požadavků na práci učitelů.

Klíčová slova: Autorita, morální autorita, učitel, autorita učitele, etika, morálka.

Annotation:

ŠINDELKOVÁ, Klára. *The teacher as a moral authority*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2016. 63 pp. Bachelor Degree Thesis.

The aim of the thesis is to explore the opinions of teachers, pupils and students on the role of the moral dimension of the teaching profession. The theoretical part is based on an analysis of domestic and foreign sources, including works that are focused on professional ethics of helping related professions (including analysis of relevant ethical codes). The research part is based on gathering of testimonies of participants in the educational process (pedagogues, pupils and students) and its analysis. The results obtained are the base for the formulation of ideas for the construction of the necessary ethical demands on teachers' work.

Keywords: Authority, moral authority, teacher, teaching authority, ethics, morality.

Obsah

1	ÚVOD.....	8
2	UČITEL	9
2.1	Historický vývoj učitelství a učitel v současné škole	9
2.2	Vzdělávání učitelů	12
2.3	Osobnost, znalosti a činnost učitele.....	16
3	AUTORITA.....	21
3.1	Pojem autorita	21
3.2	Rodiče jako prvotní autorita	25
3.3	Autorita učitele a školy.....	28
4	MRAVNÍ STRÁNKA UČITELSKÉ PROFESÍ	32
4.1	Etika, morálka, mravnost a moralita, norma	32
4.2	Etická dimenze učitelství.....	35
5	VÝZKUMNÁ ČÁST.....	40
5.1	Cíle výzkumu	40
5.2	Použitá metoda	40
5.3	Charakteristika výzkumného souboru	41
5.4	Výsledky a jejich analýza	41
5.4.1	Myslíte si, že je pro učitelství nezbytné být morální autoritou? Odůvodněte svoji odpověď.....	41
5.4.2	Které vlastnosti by, podle vás, měl mít učitel jako morální autorita?	45
5.4.3	Byl některý z vašich učitelů morální autoritou? Jak se jeho autorita projevila?.....	48
5.4.4	Kolik učitelů, kteří byli morální autoritou, jste za dobu svého studia potkal(a)? (Uveďte počet, pohlaví a školu, na které působili.)	51
5.5	Shrnutí získaných poznatků.....	53
6	ZÁVĚR	54
7	SEZNAM LITERATURY	56
8	SEZNAM PŘÍLOH.....	59
8.1	Příloha A: Dotazník k bakalářské práci	I

1 ÚVOD

Každý člověk v naší novodobé společnosti byl, anebo stále je součástí vzdělávacího systému, ať už jako učitel, student či jiný zaměstnanec školy. Právě z tohoto důvodu jsem si zvolila téma bakalářské práce s názvem Učitel jako morální autorita. Pedagog má velký vliv na svoje svěřence a jedním z jeho úkolů je připravit žáka na život ve společnosti. Z toho plyne, že čím bude učitel větší morální autoritou, tím bude jeho žák větší morální oporou společnosti, čímž se zlepší její celková úroveň. Téma je velice aktuální z toho důvodu, že respekt učitele obecně upadá, a tím pádem přestává být pedagog pro žáky morálním vzorem. Dokonce se v poslední době vyskytuje i šikana učitelů žáky, což je velice závažný problém

V bakalářské práci se zaměříme na vysvětlení pojmu morální autorita učitele. Pokusíme se podrobněji rozebrat všechny její složky, tedy pojem učitel, autorita, a morální dimenze učitelské profese. Zaměříme se také na podobné pojmy, které mohou být s morální autoritou zaměňovány, tedy na moc a autoritu. Hlavním cílem teoretické části práce bude shrnout podstaty morální autority na základě tuzemské i zahraniční literatury a tím ji co nejlépe definovat.

Na teoretickou část navážeme částí výzkumnou. Zde se zaměříme na problematiku tématu očima žáků, studentů a učitelů. Budeme se tedy snažit zjistit, jak si morální autoritu učitele představují tito respondenti, a to za pomoci kvalitativního výzkumu a obsahové analýzy. Cílem výzkumu bude nejen zjistit, co si respondenti pod pojmem představují, ale také to, jestli za dobu svého studia takového učitele potkali. Dále nás bude zajímat, jestli dotazovaní nezaměňují pojem morální autorita s pojmy autorita a moc. Z výsledků se nakonec pokusíme vyhodnotit, na jaké úrovni je morální autorita učitele ve školských zařízeních, které respondenti navštěvují.

Podle mého názoru není problematika morální autority učitele v České republice příliš známé a diskutované téma. Z toho usuzuji, že mnozí respondenti, hlavně z řad žáků, nebudou vědět, co si mají pod pojmem představit. Výpovědi respondentů navíc nelze srovnat s výsledky jiných výzkumů, protože toto oblast není v naší republice ještě dostatečně prozkoumaná. Snažíme se tedy situaci v oblasti morální autority učitele zmapovat.

2 UČITEL

2.1 Historický vývoj učitelé profese a učitel v současné škole

Na úvod je důležité přiblížit si pojem učitele a charakterizovat si jeho profesi. Nejdříve se budeme krátce zabývat vývojem učitelé profese v historickém kontextu. Dříve byl učitel považován za subjekt vzdělávání, který žákům pouze předával vědomosti. Učitelé profese se vyvíjela mnoho let a její vývoj pokračuje i dnes. Váňová historický vývoj této profese rozdělila do tří etap. První etapa je vymezena od sedmdesátých let osmnáctého století po rok 1869. V této době vznikající učitelé profese ovlivňuje osvícenství a na území Rakouska Uherska hlavně rozhodnutí Marie Terezie poskytnout gramotnost všem lidem. Učitelé se stávali lidé, kteří prošli krátkodobým kurzem, který jim poskytl základy didaktiky a metodik (Váňová in Krykorková, Váňová a kol., 2010).

Druhá etapa je charakteristická pro období mezi velkým říšským zákonem (1869) a koncem první světové války. Toto období je významné pro konstituování učitelé profese. Přibývají noví učitelé a zvyšuje se rozsah a intenzita aktivit spojených s touto profesí, jako například zajištění právního postavení učitele, jeho hmotné zabezpečení a zvýšení vzdělání učitelů. Velký vliv na rozvoj učitelé profese měl také nově vydaný Velký školský zákon (Váňová in Krykorková, Váňová a kol., 2010).

Posledním obdobím je období První republiky. Byly stanoveny nové podmínky a učitelé profese se stala ohroženou a odkázanou na svépomoc. Vzdělání učitelů se odvíjelo od zařízení, ve kterém působili. Vysokoškolské vzdělání měli pouze učitelé gymnázií. Od roku 1920 byly zakládány „pokusné školy dvacátých let“, prostřednictvím kterých chtěli učitelé otestovat principy reformní pedagogiky. Všechny etapy by se daly shrnout jako proces, který začal vykonáváním učitelství jako *„přívazkem k řemeslu, které bylo hlavním zdrojem obživy, přes vyrovnaný podíl služby škole a kostelu, až k samotné profesi, která své příslušníky nejen živí, ale i naplňuje uspokojením a profesní hrdostí a díky službě vzdělání, lidu, hodnotám a národu dosahuje i jisté společenské úcty a vážnosti“* (Váňová in Krykorková, Váňová a kol., 2010; s. 21).

Uvedli jsme si stručný vývoj učitelé profese napříč historií na našem území a nyní je třeba popsat podobu současného učitele. V Pedagogickém slovníku je učitel

definován jako „jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003; s. 261). Role dnešního učitele nespočívá jen v předávání informací žákům, ale také ve vytváření klimatu třídy a v organizování činností žáků (Průcha, Walterová, Mareš, 2003). Průcha ve své knize uvádí, že učitel je „hlavním zprostředkovatelem systematicky upravených a srovnaných poznatků z nejrůznějších oborů vědních ve škole a zároveň vedle otce a matky třetím hlavním činitelem při vychovávání“ (Průcha, 2002; s. 21).

Průcha však zdůrazňuje, že není učitel, jako učitel, a proto vymezuje nejdůležitější kategorie této profese. Neobecnější kategorií jsou edukátoři. V tomto případě se nejedná pouze o učitelskou profesi. Můžeme sem řadit například také instruktory cvičebních kurzů nebo lektory působící v různých organizacích. Do další, užší skupiny patří pedagogičtí pracovníci. V této kategorii najdeme učitele, který však zároveň není synonymem pro pojem pedagogický pracovník, naopak učitel zde stojí vedle dalších profesionálů. Pedagogickým pracovníkem je tedy každý učitel různých školských zařízení, jako jsou například předškolní zařízení, základní školy, školy speciální, speciálně pedagogická centra nebo také zařízení sociální péče. Do této kategorie se mimo učitelů řadí vychovatelé, kteří působí ve školních zařízeních, mistři odborné výchovy, instruktoři tělesné výchovy a trenéři působící na sportovních školách. Poslední skupinou jsou akademičtí pracovníci, mezi které jsou řazeni vysokoškolští učitelé (Průcha, 2002).

Podle Spilkové je dnešní učitelská profese a její vývoj spojen s růstem zájmu o vědění a vzdělání, které je pro současnou společnost nezbytné. Roste také sociální role učitele, který pomáhá žákům při socializaci a ovlivňuje jejich sociální kapitál, a to buď pozitivně, nebo negativně. Sociální kapitál Spilková definuje jako „rozsah a hloubku sociálních sítí, vzájemné důvěry, norem a hodnot, které podporují spolupráci uvnitř skupiny i mezi nimi“ (Spilková in Krykorková, Váňová, 2010; s. 35). Dále je velmi důležitá spravedlnost vzdělávání, tedy vzdělávání by mělo být dostupné pro všechny. V průběhu vzdělávacího procesu by se měl rozvíjet potenciál každé osobnosti. Podstatným úkolem dnešního učitele je také zindividualizovat vzdělávání, tzn. brát ohled na schopnosti, zájmy a inteligenci každého jedince.

V neposlední řadě je cílem učitele vybavit žáky kompetencemi, které představují souhrn znalostí, dovedností, postojů a hodnot (Spilková in Krykorková, Váňová a kol., 2010).

Pro co nejlepší definování problematiky dnešního učitele, je nezbytné vysvětlit pojem učitelská profese. Pedagogický slovník uvádí, že se jedná o „*sociální pracovní roli, která je spojena s výkonem souboru činností, jejichž smyslem je působit na chování, přesvědčení a citění žáků a předávat jim znalosti, dovednosti a návyky vytvořené kulturou předchozích generací*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003; s. 262). O učitelském povolání můžeme mluvit, pokud je splněna podmínka existence systematické pedagogické teorie, protože právě o ni se činnost učitele opírá. Další podmínkou je osvojení si této teorie, které probíhá v rámci vysokoškolského studia. Aby mohla být učitelská profese vykonávána, musí být splněna společenská potřeba vychovávat a vzdělávat. S tímto je spojena i autorita učitele, která je pro učitele nezbytnou součástí, jak uvedeme v následující kapitole. Neméně důležitá je také „*existence profesních asociací učitelů, jejich cílem je udržovat čest a rozvíjet pravidla profesního chování učitelů*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003; s. 262). Nepostradatelnou součástí učitelského povolání je profesní etika (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

Průcha uvádí, že učitelské povolání může být charakterizováno z hlediska činností učitele. Pedagogická profese a její podoba je také závislá na druhu vzdělávacího zařízení, ve kterém se realizuje. Učitele, a tedy i jejich profesi, můžeme rozdělit i podle funkcí, které vykonávají. Rozdíl bude v práci ředitele školy, třídního učitele, nebo výchovného poradce. Profesi učitele můžeme dále charakterizovat podle profesní dráhy pedagoga působícího ve školství. Rozdíl bude například v práci začínajícího učitele a učitele s dlouhodobou praxí a mnoha zkušenostmi. Nejzásadnější je však příprava pro učitelskou profesi, která je náročná a v dnešní době hodně diskutovaná (Průcha, 2002).

2.2 Vzdělávání učitelů

Vzděláváním budoucích učitelů a jejich celkovou přípravou na profesi se zabývaly Krhutová a Dyrtrtová, podle kterých je v dnešní době kladen největší důraz na profesionalizaci učitelského povolání. Autorky uvádějí, že nejpozitivnější změnou v edukaci učitelů je kladení důrazu na rozvoj jejich empirické složky poznávání, tedy na jejich vlastní zkušenost, hlavním cílem tedy není vzdělávat pouze teoreticky. Vzdělávání učitelů můžeme charakterizovat jako „*směr k propojení teoretického a praktického vědění na základě implicitních a explicitních teorií, které formují učitele v jeho přípravě na praxi*“ (Dyrtrtová, Krhutová, 2009; s. 11). Jedná se o směr, který by měl učitele a jeho činnost vést k výše zmíněné profesionalizaci. Formování učitele začíná již v době, kdy se jedinec pro profesi rozhodne. Oficiálně však začíná v době studia učitelství na vysoké škole a celkově se jedná o velmi dlouhodobý proces, který provází učitele celou jeho následnou praxí (Dyrtrtová, Krhutová, 2009).

Problematice profesionalizace učitelů a jejich přípravě se věnoval také Kořa, který je však k této otázce pesimistický. Zaměřil se v první řadě na studenty vysokých škol, kde pozoruje změny studentských návyků i studentské mentality a morálky. Změna je podle něj také v chování studentů na přednáškách, seminářích i během zkoušek. Stejně jako Martin Trow zastává názor, že stále větší počty přijímaných a studujících jedinců mají dalekosáhlý vliv na terciární vzdělávání, které tak můžeme rozdělit na tři fáze, a to fázi elitní, masovou a univerzální. V první fázi vysoké školy navštěvovalo asi patnáct procent populace, ve druhé fázi procento vysokoškolsky vzdělaných lidí vzrostlo až na padesát procent populace. Ve třetí fázi tedy mluvíme o více jak padesáti procentech vzdělané populace. Kořa se dále zabývá tím, co se ve sféře vysokých škol mění v důsledku narůstajícího počtu vysokoškoláků. Hlavním problémem je změna postoje ke vzdělání. Mnozí jedinci jej nepovažují za výsadní privilegium, jak tomu bývalo dříve, ale chápou jej jako samozřejmost, v horším případě jako povinnost. Zde se tedy rozcházejí názory Koti a Dyrtrtové s Krhutovou. Další překážkou je velké množství studentů na přednáškách a seminářích. Nemalým problémem může také být zpolitizované řízení školy a její samosprávy ze strany zřizovatele. Samotnou vysokoškolskou přípravu učitelů na zvládnutí problému spojených s praxí autor označuje za nulovou (Kořa in Krykorková, Váňová a kol., 2010).

Na vzdělávání učitelů nahlížel i Průcha. Zdůrazňoval, že od sebe musíme oddělovat přípravné vzdělání učitelů, jehož cílem je získání učitelské kvalifikace a další vzdělávání učitelů, které je charakteristické pro již zaměstnané učitele. Průcha rozděluje učitelskou přípravu do dvou modelů, a to souběžného a následného. V souběžném modelu studenti učitelství studují předměty všeobecného základu, vybraných aprobačních předmětů i pedagogických, psychologických a didaktických disciplín souběžně. K těmto předmětům je paralelně zařazen i praktický výcvik ve školách. Tento systém je charakteristický nejen pro Českou republiku, ale také pro další země Evropské unie. V následném modelu je studentům předkládána nejdříve první úroveň terciárního vzdělávání v určitém oboru (biologie, chemie, rusistika). Až ve druhé fázi se studenti specializují na učitelskou profesi v dalším studiu, tentokrát pedagogicky zaměřeném. Praktický výcvik v tomto modelu studenti absolvují až v závěru celého studia. V tomto případě student již ve škole pracuje a pobírá určitý plat, ale nadále zůstává studentem, dokud nezíská kvalifikaci. Zmíněný model můžeme najít například v Německu nebo v Anglii (Průcha, 2002).

Podle Průchy je v České republice velmi dobrá kvalita institucionálního zabezpečení vzdělávání učitelů v porovnání s jinými zeměmi Evropy. Toto tvrzení však mnohdy neplatí o obsahu a kvalitě této přípravy. Prvním problémem je již výběr uchazečů o pedagogické studium. Návrhem, jak tento fakt změnit, je zaměřit přijímací zkoušky na předpoklady uchazeče pro učitelskou profesi. Další možností je přijetí jedinců s předcházející praxí s mládeží. Nejzávažnějším problémem je však charakter a obsah přípravy učitele, a to hlavně v oblasti pedagogicko-psychologické a didaktické. Problém spočívá v obsahovém zaměření těchto složek, které je koncentrováno na teorii, nikoli na uplatnění v praxi (Průcha, 2002).

To, jaký by měl být profil absolventa vysoké pedagogické školy, popsaly ve své knize Dytrtová s Krhutovou, které uvádějí několik základních kompetencí, které by měl začínající učitel mít. Jedná se o způsobilost odbornou, výkonovou, pro kterou je podmínkou psychická a neuropsychická schopnost, která dovoluje zvládnutí pracovního vypětí. Dále je třeba osobní způsobilosti, se kterou jsou spojeny volní a charakterové vlastnosti jedince. Neméně důležitá je společenská způsobilost, která se projevuje morálními vlastnostmi absolventa, který je zároveň nositelem hodnot a vzorem pro druhé. Poslední způsobilost, motivační, je charakteristická ztotožněním

se s profesí učitele a její rolí. Učitel se také angažuje tak, aby tato role byla naplněna (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Nejčastěji je očekávaný profil absolventa učitelství popisován prostřednictvím klíčových kompetencí. Autorky uvádějí sedm kompetencí podle Vašutové. Jedná se o kompetenci oborovou, didaktickou a psychodidaktickou, pedagogickou, diagnostickou a intervenční, sociální, psychosociální a komunikativní, manažerskou a normativní, profesně a osobně kultivující. V profilu absolventa se kompetence oborová projevuje tím, že absolvent má osvojeny znalosti, které se týkají jeho aprobačního předmětu a je schopen tyto poznatky předat svým žákům. Po osvojení si didaktické kompetence, absolvent ovládá strategie vyučování, zvládá spravedlivě a správně hodnotit žáky a umí brát ohled na jejich individuální zvláštnosti. S kompetencí didaktickou souvisí i kompetence pedagogická, která se vyznačuje schopností orientovat se v kontextu výchovy. Do oblastí diagnostické a intervenční patří schopnost absolventa diagnostikovat vztahy ve třídě nebo také schopnost pracovat se žáky na základě jejich individuality. Sociální kompetence se vyznačuje schopností vytvářet příznivé klima třídy a pomoci žákům se socializací. V případě kompetence manažerské a normativní se jedná o znalosti absolventa v oblasti zákonů a norem, které se vztahují k jeho profesi. Absolvent také *„dovede organizovat práci žáků a řídit jejich vzdělávání, dovede organizovat mimovýukové aktivity, je schopen vytvářet projekty a vytvářet podmínky pro efektivní spolupráci i v kooperaci se zahraničními partnery školy“* (Dytrtová, Krhutová, 2009; s. 54). Poslední kompetence je kompetence profesně a osobně kultivující. V jejím případě absolvent dokáže pomáhat při formování postojů žáka a jeho hodnotového žebříčku. Má osvojené zásady etické stánky své profese a tuto profesi zároveň reprezentuje (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Kompetenci definuje ve své knize také Švec, který říká, že se jedná o *„kompletní demonstrovanou schopnost jednotlivce vykonávat speciální úkoly, potřebné na uspokojivé splnění sociálních požadavků anebo nároků zvláštních situací při výkonu odborných pracovních funkcí a jiných hlavních mimo pracovních aktivit a sociálních rolí, zahrnuje praktické znalosti, dovednosti, postoje a jiné kvality osobnosti“* (Švec, 2004; s. 41).

Všechny výše zmíněné teorie mají mnohé společné charakteristiky, které se týkají různých způsobů působení absolventa. Ten by mimo jiné neměl zapomínat ani na svou zodpovědnost v oblasti bezpečnosti žáků a měl by dbát na hygienické podmínky vyučování (Dytrtová, Krhutová, 2009).

2.3 Osobnost, znalosti a činnost učitele

Pokud absolvent splňuje všechny výše zmíněné kompetence, mohli bychom mluvit o obrazu ideálního učitele, který se nám snaží přiblížit Průcha. Podle něj jsou požadavky na osobnost učitele tak náročné, že někteří lidé pochybují o jejich splnitelnosti. Ještě donedávna dokonce sami žáci neměli představu o tom, jak by měl vypadat ideální učitel. Až z posledních výzkumů vyplývá, že jsou pro žáky nejdůležitější tři charakteristiky. Osobní vlastnosti učitele, tedy jeho charakter, temperament a hlavně schopnost spravedlivého hodnocení. Poté následují didaktické dovednosti, které zahrnují odbornost nebo schopnost předat informace žákům. Na posledním, ale neméně důležitém místě, jsou pedagogicko-psychologické charakteristiky. Zde se jedná o vztah k žákům nebo způsob hodnocení. Výzkumy ukazují, že pro žáky je nejpříjemnější přiměřeně dominantní učitel, který si dokáže získat dobrou kázeň, a tedy i klid a pořádek ve třídě (Průcha, 2002).

Problematikou ideálního učitele se zabýval také Bendl, který ze svých výzkumů vyvodil, že si žáci *„žádají přísnější a důslednější učitele, zároveň však takové, kteří mají děti rádi a u kterých cítí, že jim na nich záleží. Jako důležitý předpoklad kázně při vyučování se ukazuje zajímavá výuka. Velký význam má učitelův smysl pro humor a jeho sebevědomé vystupování, tedy protipól strachu ze žáků“* (Bendl, 2001; s. 179).

Jak už bylo uvedeno, k obrazu ideálního učitele se vztahují jeho osobnostní vlastnosti. O tom, jaká by osobnost učitele měla být a jak se vytváří, ve své knize píše Dytrtová s Krhutovou. Ty osobnost chápou jako *„obecný model osobnosti člověka, vyznačující se především psychickou determinací“* (Dytrtová, Krhutová, 2009; s. 15). Tato psychická stránka osobnosti pomáhá v realizaci existence jedince. Osobnost učitele zkoumá věda, která se nazývá pedeutologie. Samo zkoumání pak může mít dva přístupy, a to normativní, který zkoumá, jaký by měl být úspěšný učitel a určuje ideální vzor učitele, ke kterému by měli všichni pedagogové směřovat. Naopak analytický přístup se zabývá osobností konkrétních reálných učitelů a jejich vlastnostmi. Pro postavu učitele v reálných situacích jsou důležité vlastnosti osobnosti jako například psychická odolnost, adaptabilita, schopnost osvojení si nových poznatků nebo velmi důležitá sociální empatie a komunikativnost. Pro to, aby byl učitel dobrým učitelem, je nezbytné, aby byly všechny výše zmíněné

vlastnosti osobnosti propojené a jedna na druhou působily (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Pro učitelskou profesi jsou nezbytné i znalosti a dovednosti učitele, které jsou součástí jeho profesionality. Profesní znalosti učitele můžeme definovat jako „*poznatkové báze učitelství – tzn. jako struktury zahrnující složku vědomostní, dovednostní, zkušenostní, postojovou a hodnotovou*“ (Dytrtová, Krhutová, 2009; s. 43). Pedagogické dovednosti se dají získat pouze, pokud je učitel opakovaně zapojován do pedagogických situací a do práce s žáky. Základem pedagogických dovedností jsou implicitní pedagogické znalosti. Existuje několik skupin znalostí, které by měl učitel mít. Jedná se o znalosti obecné didaktiky, které zahrnují například znalost vyučovacích metod nebo znalost v oblasti řízení práce žáků. Další skupinou jsou znalosti kurikula, učitel by měl tedy vědět, co obsahují školní kurikula a kurikulární teorie. Učitel musí mít znalosti kontextu, měl by tedy mít základní vzdělání v oblasti historie, kultury a filosofie. Měl by znát vzdělávací podmínky státu, ve kterém působí. Neméně důležitá je znalost sebe sama. Jedinec by měl znát své hodnoty, dispozice a slabé i silné stránky osobnosti. Mezi další znalosti patří znalost kauzální, tedy znalost vyučovacích procesů, dále znalost normativní, v případě které zná učitel vzdělávací cíle. Na základě zkušeností a schopnosti jejich reflexe, můžeme uvést znalost empirickou. Následují obsahové, neboli předmětové znalosti a znalosti všeobecné, které jsou spojeny s všeobecným přehledem učitele (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Pedagogické dovednosti bývají definovány jako „*účelné a cílené činnosti učitele, zaměřené na řešení pedagogických situací. Pedagogické dovednosti jsou základem profesní identity učitele*“ (Dytrtová, Krhutová, 2002; s. 45). Při vytváření dovedností jde o dlouhodobý proces, který začíná již uvědoměním si, že jedinec se chce stát učitelem. Dovednosti jsou výsledkem individuálních zkušeností jedince, který si však jejich existenci zřídka uvědomuje. K rozvoji dovedností přispívá nejen praxe a teoretická příprava učitele, ale hlavně sebereflexe a sebehodnocení. Autorky rozdělily dovednosti do čtyř základních skupin.

První skupinou jsou dovednosti, které se týkají plánování a přípravy vyučovací jednotky. Patří sem schopnost stanovit si výchovně-vzdělávací cíl vyučovací hodiny, vyučovací prostředky nebo metody výchovy. Důležitou součástí je také schopnost

rozplánování si vyučovací hodiny, tedy správné a efektivní rozvržení času. Učitel by měl umět transformovat svůj styl a obsah výuky s ohledem na schopnosti žáků a klima třídy (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Druhá skupina zahrnuje dovednosti, které se týkají vlastní organizace a realizace vyučování. Učitel by měl být schopen zaujmout žáky a tím je aktivovat a motivovat. Dalšími úkoly této skupiny dovedností je schopnost učitele vytvořit příznivé klima vyučovací hodiny, měl by tedy udržet pozornost a kázeň žáků. Důležitá je i správná komunikace s žáky.

Dovednosti, které se týkají diagnózy a hodnocení výkonu žáků jsou zahrnuty ve třetí skupině. Učitel by měl být schopen objektivně a spravedlivě hodnotit žáky, a to různými způsoby. Důležitá je schopnost tvorby testů a správné a jasné kladení otázek (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Poslední skupina obsahuje dovednosti, které se týkají sebehodnocení učitele, tedy dovednost přijmout konstruktivní kritiku a využít ji pro zpětnou vazbu a zlepšení vlastního výkonu. Umět provést sebereflexi a na jejím základě obměňovat a vylepšovat své vyučovací procesy. Všechny uvedené skupiny dovedností by měly být v praxi propojeny, aby byla výuka co nejefektivnější (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Uvedli jsme si, jaký by měl být učitel. Nyní zbývá charakterizovat hlavní činnosti učitele, kterými se zabýval Pařízek. Uvádí dělení činnosti podle Baláže, který vyčleňuje úkoly spojené s činností ve třídě, organizační a administrativní prací ve třídě a ve škole, účastí na mimotřídní a mimoškolní činnosti žáků, kontaktem s rodiči, účastí na politické, veřejné, kulturní, osvětové, sportovní a jiné činnosti, účastí na akcích školské správy, vlastní přípravou na vyučování a sebevzděláváním, materiálně technickými pracemi, které souvisí se školou. Časová náročnost těchto činností je různorodá stejně jako jejich význam jak pro školu, žáky, tak pro učitele. Autor se tedy snaží zjistit, jaký je podíl těchto činností v práci učitele. Z dotazníku vyplývá, že samotné vyučování žáků tvoří asi polovinu jejich pracovní náplně v pracovním týdnu. Na druhém místě se jako časově nejnáročnější objevila příprava na vyučování a samostudium. Z výzkumu Pařízek také vyvodil, že učitelé splňují stanovenou pracovní dobu. Navíc se učitelé „zabývají problémy výchovy i ve svém volném čase, například při rozhovorech mezi sebou i doma, a tento čas není možné objektivně evidovat, i když jeho význam je značný“ (Pařízek, 1988; s. 64, 66).

Výzkumy sice ukazují jen přibližné údaje, které jsou založeny na subjektivních výpovědích. Ty ale potvrzují, že časově nejnáročnější je samotná činnost učitele při vyučování. I následující činnosti jsou pro vyučování klíčové, učitel by je měl provádět vždy, protože jen díky nim může dosáhnout optimálních výsledků žákova učení. Jedná se o motivaci žáků k učení, konkretizaci cílů a obsahu vyučovací jednotky, užití prostředků vyučování včetně metod kontroly výsledků učení a výchovné působení učitele při vyučování. „*Činnost učitele ve všech těchto oblastech je analytická i syntetická*“ (Pařízek, 1988; s. 68).

Pokud si získáme žáky, zaujmeme je, můžeme mluvit o správné motivaci žáků k učení. Motivace je založena na třech předpokladech. Je důležité, aby se žáci měli zájem učit, aby se uměli učit a aby věřili tomu, že učivo je pro ně přijatelné a zvládnou jeho osvojení a jeho následnou aplikaci. Motivace je také založená na potřebách a individualitě jednotlivých žáků. Motivovat žáky učitel může například vyučovací metodou, kterou si zvolí nebo organizací vyučovací hodiny. Vliv má také povaha učiva, tedy přiměřenost jak v oblasti množství, tak obsahu informací. Nemalý podíl na motivaci žáka mají odměny a tresty, ale také osobnost učitele a jeho zájem o předmět i samotné žáky (Pařízek, 1988).

Je důležité, aby učitel dokázal zkonkretizovat cíle i obsah vyučování, a to nejen sobě, ale i žákům. Učitel by měl také umět přizpůsobit cíle i obsah situaci ve třídě, klimatu třídy nebo individualitě a dovednostem žáků. Zkonkrétnění cílů může být splněno dvěma způsoby. Prvním je stanovení priorit cílů, a to podle podmínek vyučování. Druhou možností je stanovení roviny, ve které je cílů dosahováno. Při stanovování cílů a obsahu musí mít učitel určitou volnost. Většinou, jak už bylo řečeno, je přizpůsobuje dané třídě, popřípadě jednotlivým žákům. Změna může nastat také v oblasti uspořádání učiva, kde například z deduktivní metody přejde na induktivní. Své vyučování, a tedy i cíle a hlavně obsahy by měl učitel doplňovat o nové poznatky a měl by je inovovat a přizpůsobovat době. Dobré je rozvrhnout si celou hodinu do časových úseků, tak aby bylo cílů co nejoptimálněji dosaženo. Většinou se jedná o změny v časové dotaci předmětu. Může se ale jednat i o umístění předmětu v rozvrhu. Pozornost žáků ráno a po obědě bude rozdílná a to je také třeba brát při plánování cílů v úvahu. Učivo a cíle jsou dány osnovami, i přes to je učitel může dotvářet a modifikovat (Pařízek, 1988).

Po stanovení cílů a obsahu je potřebné zvolit správné a vhodné vyučovací prostředky. Pod pojmem prostředky si představujeme hlavně metody a organizaci vyučovací jednotky. Na volbu v oblasti prostředků má vliv mnoho faktorů. Například vliv tradice, tedy na co je zvyklý učitel, škola, na které působí, ale i společnost. Vliv má stanovený cíl, kterého chceme dosáhnout a obsah vyučování. Učitel musí brát ohled na žáky samotné při volbě vyučovacích prostředků, konkrétně na jejich potřeby a schopnosti. V takovém případě je výhodou znalost kolektivu. Prostředky pro výuku si učitel volí sám podle svého uvážení a zohlednění výše zmíněných proměnných (Pařízek, 1988).

Velmi důležité je výchovné působení učitele, kterému se budeme podrobněji věnovat v následující kapitole (Pařízek, 1988).

3 AUTORITA

3.1 Pojem autorita

Význam autority a její respektování je důležitým faktorem pro celou společnost, i když v dnešní době bývá spíše odsuzována, než uznávána (Vališová, 2008).

Slovo autorita pochází z latinského pojmu *aucoritas*, které překládáme jako podpora, záruka nebo spolehlivost. Důležité je také zmínit slovo *auctor*, které vyjadřuje pojmy vzor nebo příklad (Vališová, 2008).

Podle Vališové pojem autorita můžeme chápat různě, každý obor totiž uvádí jinou definici. V Pedagogickém slovníku je uvedeno, že autorita je „*legitimní moc. Moc uplatňovaná v souladu s hodnotami těch, kdo jsou ovládání, jim přijatelnou formou, která si získala jejich souhlas*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003; s. 23). V Psychologickém slovníku je uvedeno, že autorita se vyznačuje vlivem na jiné osoby a tento vliv vede k poslušnosti v určité oblasti (Hartl, 2004). Pro účely této práce budeme pracovat spíše s variantou pedagogickou.

Vališová autoritu vymezuje jako „*jednu z podstatných forem uskutečňování moci, která je víceméně založená na obecném uznání oprávněnosti (legitimity) vlivu určité osoby, instituce nebo skupiny*“ (Vališová, Šubrt, 2004; s. 17). Autorita může být také charakterizována jako vážnost, díky které má jedinec, společenská skupina nebo myšlenka převahu. K této vážnosti se ze strany okolí vztahuje respekt. Může se jednat o peníze, úřad, vysoce postaveného člověka, nebo o moudrost či inteligenci. Další definice uvádí, že je autorita „*souhrn psychických vlastností, které umožňují efektivnější vztahy mezi lidmi*“ (Vališová, Šubrt, 2004; s. 18). Všechny definice spojuje motiv vzájemných vztahů mezi lidmi, a to konkrétně schopnost aktivně ovlivňovat sociální interakci. Autoritu tedy chápeme jako sociální vztah, a to nejméně mezi dvěma lidmi, kdy jeden je nositelem autority a druhý jejím příjemcem. Nositel autority působí a ovlivňuje příjemce, který jeho autoritu uznává. K nositeli autority většinou cítíme respekt a úctu, které však mají tenkou hranici s pocitem strachu (Vališová, Šubrt, 2004).

Neznalost významu pojmu může pak vést k jeho nepochopení, které se projevuje například odmítáním autority. Mnozí lidé považují autoritu za moc, která je omezuje a brání jim v jejich svobodě. Vališová rozděluje chápání autority

do tří okruhů. Prvním okruhem je všeobecně či lokálně uznávaná vážnost, vliv nebo respekt. Dále se může jednat o obecně uznávaného odborníka a ve třetím případě je autorita přisuzována mocné instituci (Vališová, Šubrt, 2004).

Autorita má několik základních funkcí, které vystihla Kučerová jako konstantu „*kteřá spoluvytváří pravidla skupinového života, organizační řád skupiny, spolupodmiňuje její biologické přežití, rozvoj jedinců i předávání zkušeností z generace na generaci*“ (Kučerová in Vališová a kol., 1999; s. 73). Při čtení této definice se mnohým může vybavít učitel v roli autority, kde příjemci jsou jeho žáci. Každý učitel tvoří pravidla třídy a života v třídním kolektivu, také se stará o organizaci skupiny žáků a v neposlední řadě žáky rozvíjí a předává jim svoje zkušenosti a znalosti.

Mimo funkce, které má autorita je důležité zmínit i její členění, tedy druhy autority. Nejzákladnějším a nejdůležitějším je rozdělení na autoritu přirozenou, která je výsledkem spontánního chování, profesionálních kvalit nebo osobnostních charakteristik jejího nositele. Naproti ní je získaná autorita výsledkem výchovy a individuálního cílevědomého úsilí. Čerpá z přirozené autority. Uveďme si ale ještě další členění autorit, například skutečnou a zdánlivou. Skutečná autorita se projevuje uznáním ze strany skupiny podřízených, kteří autoritu respektují, plní její pokyny a kolektiv se nerozpadá ani v krizových situacích. Ke zdánlivé autoritě mohou její příjemci pociťovat nedůvěru, nechťejí spolupracovat a nepodpoří jejího nositele v době krize. Následující autoritou je autorita osobní, která je úzce spjata s přirozenou. Nositel má přirozený vliv, který pochází od jeho schopností, vlastností a dovedností, a také pramení z jeho jednání v sociální situaci. Oficiálně předaným vlivem, který vyplývá z postavení jedince ve skupině nebo organizaci, je poziční autorita. Nositel funkční autority si ji získává prostřednictvím plnění úkolů a kvalitou výkonu v sociální roli nebo funkci.

Dále se uvádí rozdělení na autoritu formální a neformální, kde autorita formální vyplývá z postavení jedince v hierarchii instituce, a nebere ohled na jeho vlastnosti. Nositel neformální autority si ji získává přirozeným a spontánním vlivem na druhé. Autorita charismatická se odvíjí od naší osobnosti a její síla je závislá na nás jako celku (postojích, rysech chování nebo také vzhledu). Díky

profesním znalostem máme autoritu oborovou. A nakonec, pro naši práci nejdůležitější, autorita morální, kterou získáváme „*pocitivým vztahem k sobě, druhým lidem a okolnímu světu*“ (Vališová, Šubrt, 2004; s. 32). Je závislá na schopnosti empatie člověka, na jeho charakteru a morálním vlivu na okolí (Vališová, Šubrt, 2004).

U jednotlivých autorit jsme si uvedli i jejich vlastnosti. Specifické vlastnosti nositele autority obecně jmenuje Vališová, podle ní se jedná o aktivitu, samostatnost, rozhodnost, upřímný zájem o druhé a přiměřené sebeprosazení, neboli asertivitu (Vališová, Šubrt, 2004). Aktivita je v Pedagogickém slovníku definována jako „*činnost zejména živých bytostí*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003; s. 15), při které je z psychologického hlediska aktérem jedinec, který má psychické charakteristiky a má stanovený určitý cíl, kterého chce dosáhnout. Na cestě k dosažení cíle „*vynakládá volní úsilí, a jeho snažení je ovlivněno sociálním kontextem*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003; s. 15). Z pedagogického hlediska se jedná jen o ty činnosti, při kterých jedinec vynakládá větší iniciativu, samostatnost, velké úsilí a musí být celkově výkonnější. Samostatnost obecně znamená, že člověk je schopen vykonávat určitou aktivitu bez pomoci druhých a rozhodnost můžeme definovat jako schopnost rozhodnout se. Velmi důležitá je asertivita. Jedná se o tzv. zdravé sebeprosazení sebe sama, kdy člověk prosazuje své názory, myšlenky a postoje, a to přiměřeně dané situaci. Asertivní člověk je schopen jak pozitivního, tak negativního vyjádření myšlenek a postojů, a při prosazování svých názorů postupuje tak, aby nenarušil asertivitu druhých lidí (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

Jak už jsme uvedli na začátku kapitoly, dochází k častému zaměňování pojmů autorita a moc, nebo se mezi ně staví rovnítko. Považuji tedy za nutné, odlišit od sebe tyto pojmy. Bedrnová a Nový uvádí, že moc je chápána „*jako možnost uplatnění něčího přání nad přáním druhých*“ (Bedrnová, Nový, 2001, s. 10). Naopak autorita je, jak už jsme uvedli, „*moc uplatňovaná v souladu s hodnotami těch, kdo jsou ovládáni, jim přijatelnou formou, která si získala jejich souhlas*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003; s. 23). Za jeden ze zdrojů moci je považováno vlastnictví, které u původu autority nenajdeme. Osobnost, která je nositelkou moci, se vyznačuje fyzickou silou, která v případě autority uplatňována není,

tedy neměla by být. Moc a autorita mají i společné znaky, které mohou mást, a to hlavně v případě nositele moci. Mocný člověk není charakteristický jen výše zmíněnou fyzickou silou, ale také duševními kvalitami, morální jistotou a osobnostními zvláštnostmi. Tyto znaky najdeme i u nositele autority (Bedrnová, Nový, 2001). Podle mého názoru, je hranice mezi autoritou a mocí stejně tenká jako hranice mezi respektem a strachem.

3.2 Rodiče jako prvotní autorita

První autoritou v životě člověka je rodina, která jedince rozvíjí po mnoha stránkách a je základem pro přijímání autority školy a učitele dítětem. Je důležité podotknout, že se jedná převážně o osobní autoritu, nikoli o institucionální, a proto je tak výjimečná a silná. Rodina je autoritou, která na jedince může působit pozitivně, ale i negativně. Důležité je, že se jedná o skupinu, která je primární, malá, poloformální a referenční, a proto má na vývoj člověka takový vliv. Podle Laška a Loudové je rodina základem dobrého života jako celku. Když je šťastná rodina, je pozitivně ovlivněn charakter dítěte a poté i jeho následné chování (Lašek, Loudová, 2013).

Pro co nejlepší působení na dítě je optimální funkční rodina. Podle Laška a Loudové je taková rodina „nejlepší zárukou, že dítě bude realizovat své rozvojové možnosti, bude vytvářet základ své osobnosti a nalezne pozitivní vztah ke škole a ke vzdělání“ (Lašek, Loudová, 2013; s. 11). Autoři se odkazují na Heluse, který říká, že mnohá rodina tuto funkčnost postrádá. Nejčastějšími důvody je nezralost rodičů, kteří jsou příliš málo zkušení, než aby poskytli svým dětem oporu a autoritu. Jindy bývají rodiče příliš zaměstnaní a na dítě nemají čas. Dalším problémem je, když si rodiče na svých dětech „plní své sny“. Mají přehnané nároky a mnohdy je nezajímá, co by dítě ve skutečnosti chtělo a potřebovalo. Rodiče mohou být také příliš autoritářští, rozmazlující, liberální, odkládající nebo disociovaní. Všechny výše zmíněné patologické vlastnosti rodičů neblaze ovlivňují vliv autority a následný přístup dítěte k autoritám. (Lašek, Loudová, 2013). Vališová uvádí další příznaky krize funkční rodiny, která neblaze omezuje vliv autority. Jedná se o nestálost vztahů a s ní spojenou vysokou rozvodovost, patří sem také úbytek morálních zábran a také stále častější syndrom CAN. Autorita rodiče je navíc v dnešní době narušována médii, které formují veřejné mínění, a reklamou, která působí jako nežádoucí vychovatel často v rozporu v zájmu rodiny (Kučerová in Vališová a kol., 1999; s. 75 – 76).

Autoritu rodiny charakterizuje její výchovný styl. Například Shaffer rozděluje styly výchovy na tři základní. První je autoritářský, kde najdeme velké množství direktivnosti, a to hlavně při prosazování požadavků. Komunikace v takové rodině často vázne a dítě je spíše vedeno k práci beze slov. Dalším znakem tohoto stylu je

časté trestání, a to jak psychické, tak fyzické (Lašek, Loudová, 2004). Kořeny této výchovy můžeme vidět již v patriarchální společnosti, která byla založena na neomezené moci otce. Nezáleželo na vlastnostech a dovednostech otce, byl všeobecně uznávaný, „žena byla v podřízeném postavení, děti v područí“ (Kučerová in Vališová a kol., 1999; s. 74). K tehdejšímu postavení dětí přispívala církev, která dítě považovala za jedince náchylného k hříchu, a proto jej rodiče vedli a nutili k striktní poslušnosti. Autoritářská osobnost, která byla zmíněna v tomto výchovného stylu, nevzbuzuje přirozený respekt, naopak dochází „k rozdvojení vnějšího chování a vnitřního prožívání“ (Vališová, Šubrt, 2004; s. 49). Hlavním znakem je podřízení se nadřazeným osobám a pohrdání těmi, koho autoritářská osobnost považuje za méněcenné, nerovné (Vališová, Šubrt, 2004). S postupem doby se objevovaly demokratizační tendence, které vedly ke změně postavení ženy i dítěte v rodině. Výchovné styly se z tvrdých změnily v měkké (Kučerová in Vališová a kol., 1999). Například styl, který se vyznačuje volností, kterou dítě od rodičů dostává, mluvíme tedy o stylu povolujícím. Na dítě nejsou kladeny téměř žádné požadavky a tresty jsou z výchovy téměř vyloučeny. Poslední styl bychom mohli označit za nejprospěšnější pro dítě a jeho vztah k autoritám. Jedná se o styl opřený právě o autoritu. Důležitými znaky jsou zde vyvážená komunikace a jasné stanovení zásad a mantinelů. Podle Matějčka jsou tato schémata pouze krajními body, které většinou nestojí při výchově sami o sobě, ale různě se prolínají a modifikují (Lašek, Loudová, 2013).

Vališová ve své knize uvádí, že „rodičovská autorita pramení z toho, že otec a matka o dítě pečují, že je podporují, že mu poskytují domov, pocit solidarity, základ bezpečí a jistoty“ (Kučerová in Vališová a kol., 1999; s. 75). Rodiče také předávají dítěti rodinné hodnoty, hodnoty manželského života, sociálního chování a životního stylu. Rodiče představují autoritu, o kterou se dítě může opřít hlavně proto, že mají zkušenosti, moudrost a velmi blízký citový vztah ke svému potomkovi (Kučerová in Vališová a kol., 1999).

Vývoj vztahu k autoritě souvisí se socializačním procesem, jehož fáze rozdělil Lašek na fázi imitace, identifikace a internalizace. Ve fázi imitace dítě napodobuje model a chová se podle něj. V raném dětství tímto objektem bývá právě jeden z rodičů, později se jím stávají učitelé, kamarádi a často i nereálné osobnosti, které znají například z prostředí masmédií. Ve druhé fázi se dítě s modelem

identifikuje a jedná neuvědoměle jako jeho vzor. V poslední fázi je model zvnitřněn, již nevidíme rozdíl mezi imitátorem a jeho vzorem (Lašek, Loudová, 2004).

3.3 Autorita učitele a školy

Autorita školy se vyvíjela mnoho let a dnes má naprosto jinou podobu než dříve. Například ve středověku byla na žáky uplatňována hrubá pravidla výchovy, jak bití, zesměšňování, urážení a celková potupa lidské důstojnosti (Kučerová in Vališová, 1999).

Jako reakce na nevyhovující výchovu hlavně v období socialismu a komunismu, vznikají směry, které usilují o naprostou změnu ve vztahu učitele a žáka. Téma autority a svobody ve výchově se začalo častěji objevovat v padesátých letech tohoto století. Můžeme zaznamenat vznik různých směrů v šedesátých letech, které byly ovlivněny například sociálním proudem hnutí mládeže. Škola byla pokládána za instituci, která vyvíjí nátlak a autorita byla zavrhována a odmítána. Naopak je kladen vyhrocený důraz na práva dítěte a na jeho osobnost. Když se dítěte zastáváme až v přehnaném měřítku, můžeme mluvit o směru, který se nazývá antipedagogika. Skalková říká, že antipedagogika „řeší složité vztahy pedagogických interakcí tím, že se v podstatě vědomě zřiká role dospělého a jeho výchovných zásahů“ (Skalková in Vališová, 1999; s. 15). Podle tohoto směru je pedagogika a pedagogický proces nepřítelem dítěte. Vztah učitele a žáka by měl být tedy postavený na rovnosti. V takovém případě však hrozí, že bude vyvolána bezradnost učitele, která může vyústit až v jakýsi strach učitele z žáků. Naopak Popp zdůrazňuje, že „by učitel měl zůstat ve vedoucí roli. Také předpokládá úctu k žákům, respektování jejich osobnosti, jejich vedení ke stále výraznějšímu sebeurčení a vlastní odpovědnosti“ (Skalková in Vališová, 1999; s. 14). Učitel se snaží vytvořit takové prostředí, ve kterém bude podpořena činnost žáků, jejich sebeuplatnění a hlavně optimální rozvoj osobnosti. Antipedagogika se tedy snaží změnit pozici dítěte ve výchovném procesu, ale kvůli její anarchistické povaze je většinou odmítána (Skalková in Vališová, 1999).

Za další, liberálnější přístup, který byl ve školství často uplatňován, můžeme považovat pedocentrismus, který je v Pedagogickém slovníku charakterizován jako „pedagogický směr (...), který podřizuje cíle výchovy a vzdělání zcela individuálním potřebám a zájmům dítěte, přeceňuje však hlediska biologická před společenskými“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003; s. 162). Pedocentrismu, který říká, že středem

výchovy je dítě, začal být nakonec odmítán, kvůli své jednostrannosti (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

Zmínili jsme tedy, jak se autorita školy a učitele měnila spolu s pohledem na vzdělávání a výchovu. Nyní se podrobněji zaměříme na samotnou autoritu školy a vzdělávacího zařízení jako celku. Pařízek definuje autoritu školy takto: „*Autorita školy je vnitřní, vyjadřovaná postojem žáků a učitelů vůči škole, a vnější, daná významem vzdělání pro absolventy a společnost*“ (Pařízek in Vališová, 1999; s. 24). Vnitřní autorita školy je hodnocená podle toho, jakou oblibu mají učitelé, v jakém jsou žáci složení a vliv má také povaha probírané látky a zkoušek. Vnější autorita školy je závislá na své významnosti a ocenění vzdělání, kterého zde můžeme využít a dosáhnout jej. Celková autorita školy pak vzniká sloučením jednotlivých autorit. Dále Pařízek v knize Vališové píše: „*Přestože každá škola má školní řád, který říká, co je zakázáno a co se smí, je její autorita hlavně duchovní a mravní, nikoli právní, povahy*“ (Pařízek in Vališová, 1999; s. 31). Základem fungování autority školy je spolupráce učitelů, žáků, ale také rodičů, jejichž cílem by měla být vize vzdělanosti a kultivace člověka. Podle Pařízka ve školách stále najdeme systém odměn a trestů, ale do popředí se dostává svobodné rozhodování žáka spolu s volbou alternativ, a to konkrétně mezi dobrým a špatným. Škola se tedy člověka snaží přivést k samostatnosti (Pařízek in Vališová, 1999).

Na autoritu školy úzce navazuje autorita učitele, dalo by se říci, že je její součástí, což vyplývá i z toho, co o autoritě učitele říká Kolář: „*Svou autoritou přece učitel současně představuje autoritu společnosti státu, i lidského poznání*“ (Kolář in Vališová, 1999; s. 59), a tedy i autoritu školy. Učitel má také velký vliv na rozvoj osobnosti žáka, a to proto, že se stává vzorem a ideálem (Kolář in Vališová, 1999). Celkovou autoritu učitele vymezila Vališová. „*Autorita učitele v souvislosti s jejími vymezenými zdroji souvisí kromě jiného i s profesními dovednostmi, se vzdělávacími koncepcemi, s interakčními schémata v edukačním prostředí, se situačním chováním zúčastněných a celkovým sociálním klimatem*“ (Vališová in Krykorková, Váňová a kol., 2010; s. 122).

Autorita učitele však nebyla vždy chápána právě tímto způsobem. Dříve měla mocenskou povahu, která byla vázána na tresty a sankce, které měly často fyzickou povahu. Vliv na tento druh autority měli však také znalosti učitele, jeho zkušenosti a

znalost pracovních postupů. S příchodem humanismu se autorita učitele začala zmírňovat a zlidšřovat, vymizely tedy fyzické tresty a mocenská převaha učitele a zůstala autorita, která byla představitelkou vědění a která řídila odpovědnost ve vyučování. Měnila se na přirozenou autoritu, která závisela na charakterových vlastnostech učitele a na vztahu učitele k žákům. Jak uvedl Kolář, „*posouvala se od autority moci do polohy autority kvalifikované osobnosti*“ (Kolář in Vališová, 1999; s. 60). Tímto se však vývoj autority učitele nezastavil a posouval se ještě dál. Pragmatické pojetí vyučování, které je charakteristické kladením důrazu na individuální zkušenosti žáků, narušilo tradiční pojetí autority učitele. Autorita se v takovém případě zakládá spíše na schopnosti pracovat s žákovými zkušenostmi. V důsledku toho je posilována autorita žáka. I výzkumy dokazují, že v poslední době se autorita učitele mění z formální na přirozenou, a to nejen v České republice (Kolář in Vališová, 1999).

Jak už z výše zmíněného vyplynulo, autorita učitele se z velké části zakládá na jeho vlastnostech. Dobal v knize Vališové předkládá výsledky výzkumu, ve kterých uvádí názory učitelů na to, na čem se podle nich zakládá autorita učitele. Na prvním místě je mravní síla jedince a povaha charakteru. Za nimi stojí znalosti a vědomosti pedagoga. Na třetím místě najdeme předpoklady učitele k dobrému a efektivnímu učení. Mluvíme tedy o pedagogických a didaktických dovednostech. Dále je podle výzkumu důležitý dobrý vztah k žákům, poté důslednost jednání a společenský status učitele. Na posledních dvou místech je pozice pedagoga v systému školy a role učitele ve škole. Učitelé za nejdůležitější považují charakter učitele a jeho mravní zdatnost, ale také znalosti a dovednosti. Dobal se tedy blíže zaměřil právě na osobnostní stránku učitele a na to, které charakterové rysy mají podle učitelů největší vliv na autoritu učitele. Nejdůležitější je důslednost učitele a hned po ní následuje kvalifikovanost a znalosti. Dále jsou uvedeny mravní hodnoty a charakter učitele. Až na pátém místě je uvedena spravedlnost a po ní empatie. Na poslední pozici se nachází rozhodnost a ráznost (Dobal in Vališová, 1999).

Výchova i vedení konkrétního vyučování je pro učitele s pevnou autoritou snazší, mají na žáka větší vliv a také mají možnost vztahu, který je založený na vzájemném respektu. Pokud přijde situace, kdy je potřeba autoritu uplatnit, někteří učitelé volí formu trestů a odměn. Druzí však zastávají názor, že pokud se musí

autorita uplatňovat, pak žádná ani neexistuje. Nejčastěji však učitelé uplatňují změnu intonace a hlasitosti řeči (Dobal in Vališová, 1999).

Dobal se zaměřil i na vlastnosti, které podle učitelů autoritu pedagoga oslabují. Mezi nejvíce oslabující vlastnosti patří neznalost, nečestné jednání a nespravedlnost, méně pak autoritu oslabují nadřazenost, nejistota, submisivnost a slabost (Dobal in Vališová, 1999).

Problematikou nežádoucího chování učitelů, a tím, jak toto chování působí na žáky, se zabýval také Vacek. Výzkum byl zaměřen jak na žáky, tak na pedagogy. Z výzkumů vyplynulo, že se ve školách nejvíce objevuje povyšování se nad žáky a jejich zesměšňování. Dále bylo častým jevem nespravedlivé hodnocení žáků a měnění pravidel. Hned na třetím místě byla fyzická agrese a tělesné tresty. V četnosti pak následovalo vulgární chování a špatný příklad učitele, čímž byla myšlena například konzumace alkoholu nebo kouření před žáky. Všechno uvedené negativní chování samozřejmě snižuje autoritu učitele a respekt vůči ní (Vacek, 2011).

Jak na tuto problematiku nahlíží žáci, studenti i učitelé se pokusím vystihnout ve své praktické části práce.

4 MRAVNÍ STRÁNKA UČITELSKÉ PROFESE

V předchozích kapitolách jsme obecně charakterizovali učitele i autoritu. Nyní se zaměříme na mravní stránku profese pedagoga a na to, jak se projevuje mravní jednání učitele. Nejdříve se pokusíme charakterizovat, co si pod mravním jednáním můžeme představit, a proto si musíme přiblížit pojmy, se kterými daná problematika souvisí.

4.1 Etika, morálka, mravnost a moralita, norma

Nejdůležitějším termínem, který je nadřazený všem ostatním, je etika. V Pedagogickém slovníku je definována třemi způsoby. První charakterizuje etiku jako „*teorii mravnosti, filozofickou disciplínu, zabývající se hodnotovým základem postojů, jednání a chování lidí*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003; s. 59). Dále může být chápána jako soubor norem, které jsou základem společnosti a jsou směrnicemi pro každého člověka a jeho chování. Etika může být také samotné chování a rozhodování člověka, které je v souladu s danými normami. Jedná se však také o název vyučovacího předmětu (Průcha, Walterová, Mareš, 2003). Filozofický slovník nám nabízí vysvětlení původu a významu slova etika. Slovo pochází z řečtiny a označuje zvyk nebo obyčej. Dále je zde uvedeno, že etika je „*jedna z nejstarších teoretických disciplín, jejímž objektem zkoumání je morálka*“ (Afanasjev, Altman a kol., 1976; s. 125). Z obou definicí můžeme tedy vyvodit, že je etika společenskou vědou, která zkoumá a zabývá se správným a dobrým chováním ve společnosti. Etikou se zabývali již ve starověkém Řecku, kde správné chování lidí a celkové dobro společnosti mělo vést k blaženosti občanů. Dnes má již etika svůj předmět zkoumání, kterým je morálka. Tím se dostáváme k charakteristice dalšího klíčového pojmu (Jankovský, 2003).

Jankovský popisuje morálku jako oblast etiky, která „*hodnotí lidské jednání z hlediska dobra a zla, a to porovnáním se svědomím člověka*“ (Jankovský, 2003; s. 22). Mezi etiku a morálku však nesmíme klást rovnítko, jedná se o rozdílné oblasti. Můžeme však říci, že etika morálku zkoumá a je tedy teorií morálky. Morálka je souhrn norem, které jsou velmi podobné normám právním a někdy se mohou dokonce i shodovat a prolínat. Je důležité uvědomit si, že morálka je pro každou společnost a dobu specifická. Jiná pravidla platí u nás a jiná na opačné straně světa, stejně tak byla jiná pravidla ve středověku a dnes (Jankovský, 2003).

S mravním jednáním člověka úzce souvisí mravnost a moralita. Tyto pojmy jsou si velmi blízké, ale nejsou totožné, proto bychom je neměli zaměňovat. Mravnost je úzce spojena s charakterem člověka. O člověku můžeme říct, že jedná mravně, pokud je jeho jednání v souladu se svědomím. Hlavním rysem mravnosti je lidské jednání, které jednajícímu člověku není k jeho osobnímu prospěchu, nebo je dokonce proti tomuto prospěchu. Pro mravnost a mravní jednání by měl mít člověk dispozice, podle Jankovského se tedy takové jednání nedá naučit, ale pramení z naší citové stránky osobnosti, ovšem o racionální stránku osobnosti se také opírá. Moralita je také spojena se svědomím jedince a souvisí s dobrem a zlem. Jak uvádí autor, „*morální dobro je definováno jako to, co je ve shodě se svědomím člověka, a morálním zlem je zase to, co svědomí člověka odporuje. Morální kvalita jednání je přitom závislá na smýšlení jednajícího*“ (Jankovský, 2003; s. 31). Najdeme zde tedy pouze dva protipóly, a to morální dobro a zlo. Je důležité, aby člověk přešel od morality, kde jsou pouze ony dva protipóly, k mravnosti, díky které člověk respektuje normy prostřednictvím svého svědomí (Jankovský, 2003).

Tím se dostáváme k posledním dvěma pojům, kterými jsou norma mravní a právní, které jsou základem každé lidské společnosti. Normy dávají lidem mantinely a určují směr jejich chování. Mravní normy jsou na rozdíl od právních většinou nepsané a pocházejí z tradice daného společenství. Jejich dodržování není vymahatelné zákonem ani státem, přesto může přijít trest například ve formě nepochopení nebo vyčlenění ze společnosti. Při plnění mravní normy hraje velkou roli svědomí člověka. Nedodržení právní normy bývá sankcionováno orgány státu. Dodržování obou norem je velmi důležité pro fungování každé společnosti (Jankovský, 2003).

Se všemi výše uvedenými pojmy souvisí mravní jednání člověka, kterému se věnoval Rotter, který říká, že toto jednání vždy vychází z našeho mravního přesvědčení a z našeho chápání norem a hodnot. Jde o sociální proces, protože většinou probíhá v interakci s jinými jedinci. Z toho vyplývá, že „*mravní význam činu tedy nespočívá ani tak v manipulaci s objektivním stavem věcí, nýbrž především v personálním postoji, v jeho sdělení někomu druhému, v interpretaci činu člověkem, kterého se tento čin týká, a v odpovědi, která je tím vyvolána*“ (Rotter, 1997; s. 80). Záleží tedy především na interpersonálním výsledku činu, než na výsledku fyzickém.

Mravní jednání má sice sociální dimenzi, to ale neznamená, že při něm musí být vždy druzí lidé. Mravně jednáme, nebo bychom alespoň jednat měli, i když nás zrovna nikdo nevidí, tím jen dokazujeme naši mravní vyspělost (Rotter, 1997).

4.2 Etická dimenze učitelské profese

Z výše uvedeného plyne, že by měl učitel mravně jednat, a tedy dodržovat a také reprezentovat určitá pravidla a normy společnosti, ve které žije. Jeho profese má za úkol nejen předávat žákům informace, ale také na žáky mravně působit. Učitel tedy působí na utváření a rozvoj charakteru žáků. Vacek ve své knize uvádí, čím je podmíněno morální působení učitele na žáky. Jedná se o motivovanost učitele při rozvíjení mravní stránky žáků. Dále učitel musí mít znalosti z oblasti etiky, filozofie, psychologie a pedagogiky. Důležité je, aby zvolil vhodné prostředky ke kladnému ovlivnění žáků. Někteří učitelé považují morální působení na dítě za úkol rodiny, a proto této oblasti věnují jen malou nebo vůbec žádnou pozornost. Problematika etické oblasti práce učitele je v České republice málo řešenou otázkou. Nejasné je, co všechno tato dimenze zahrnuje. Podle autora by se měla projevat v několika oblastech, a to „*především ve vzájemném vztahu učitel – žák, učitel – rodiče (rodina), ve vztazích v rámci učitelského sboru, ale i směrem k veřejnosti*“ (Vacek, 2011; s. 156). Etická dimenze učitelské profese se odráží nejen ve všech činnostech učitele, které jsou spojené se školou, ale také v oblastech jeho soukromého života (Vacek, 2011).

Etická dimenze učitelské profese by měla být charakterizována pomocí etického kodexu. Téměř všechny profese, jejichž úkolem je práce s lidmi, se řídí etickými kodexy, jedná se o profese jako je například sociální pracovník, lékař, novinář a další. V České republice však chybí etický kodex pedagogů, i když jinde ve světě je samozřejmostí. Etickými kodexy v České republice se zabývaly autorky Nytrová a Pikálková. Ty považují kodexy za ukazatele cesty, směru a mantinelů pracovníkům, kteří se podle nich řídí. Dále uvádějí, že etické kodexy mají původ již v Desateru božích přikázání (Nytrová, Pikálková, 2011).

Autorky se pokusily vystihnout etický kodex pedagoga, který by mohl být vzorem pro vytvoření kodexu českého školství. Opírají se o etická pravidla učitele, která uvádí pedagogická komora. Prvním bodem je rozvoj žáka učitelem po všech stránkách, tedy jak intelektuální, tak tělesné, emocionální, sociální a společenské. Dalším úkolem pedagoga je vytvořit co nejlepší prostředí k výuce. Povinností učitele je také dále rozvíjet své schopnosti a dovednosti a pokračovat ve svém vzdělávání. Podstatou dalšího bodu je smysluplná spolupráce s kolegy a jinými odborníky a

nelze opomenout ani spolupráci s rodiči. Učitel by měl respektovat soukromí svých studentů i jejich rodičů, spolu s jejich právy. Učitelovou povinností je rozvíjet své žáky také po etické stránce. Dále autorky zmiňují body, které nejsou ve výše zmíněných pravidlech obsažené. Jedná se například o zákaz zneužívat svoji moc a postavení proti žákům. Učitelské povolání by pro jeho vykonavatele mělo být zároveň posláním. Velmi důležité je také vědomí toho, že by měl pedagog působit jako vzor nejen pro žáky, ale i pro celou společnost. Každý učitel by měl zastávat názory demokracie a vést k nim i své žáky. Posledním, ale velmi důležitým bodem je spravedlivost každého pedagoga a jeho objektivní hodnocení žáků (Nytrová, Pikálková, 2011).

Při tvoření kodexu pro učitelskou profesi se můžeme inspirovat i v kodexech jiných povolání jako je například sociální pracovník nebo lékař. Etický kodex sociálních pracovníků je rozdělen do několika skupin pravidel. První skupinu tvoří obecné etické zásady, které zdůrazňují, že sociální práce čerpá z hodnot demokracie a je na nich založena a opírá se o dodržování lidských práv, které jsou uvedeny ve Všeobecné deklaraci lidských práv a v Listině základních práv a svobod, která je obsažena v Ústavě. Etický kodex zakazuje sociálnímu pracovníkovi dělat z jakéhokoli důvodu rozdíly mezi lidmi. Do další skupiny se řadí chování sociálního pracovníka, a to ve vztahu ke klientovi. Patří sem například podpora klienta a rozvoj jeho silných stránek. Povinností sociálního pracovníka je diskrétnost vůči klientovi a jeho rodině a platí zde zákaz zneužívání informací o klientovi. Při jeho práci je důležitá empatie, prosociálnost a účast na problémech svých svěřenců. Další dvě skupiny definují vztah sociálního pracovníka k zaměstnavateli a k jeho kolegům. Je důležité, aby sociální pracovník splňoval podmínky, které plynou z jeho závazku k zaměstnavateli a aby se snažil pozitivně ovlivňovat podmínky v organizaci, ve které působí. Měl by dobře vycházet a spolupracovat se svými spolupracovníky a zároveň respektovat jejich případné rozdíly v názorech. Neméně důležitá je i konstruktivní kritika kolegů. Třetí skupina vymezuje vztah sociálního pracovníka a jeho povolání, kde je hlavním požadavkem reprezentace a zvyšování prestiže tohoto povolání. Ve vztahu ke společnosti se sociální pracovník snaží zlepšit celkovou úroveň sociálních podmínek a podílí se na zlepšení kvality života všech jedinců ve

společnosti. Všechna výše zmíněná pravidla by se dala vztáhnout i na učitele, který ve společnosti a sociální sféře hraje také velkou roli (Nytrtová, Pikálková, 2011).

Lékařský kodex stanovuje, že by měl lékař ctít život a zdraví a také o ně svědomitě pečovat bez ohledu na rozdílnost ošetřovaného člověka. Lékař je odpovědný za všechna svoje rozhodnutí a nikdo jej nemůže nutit k úkonům, které jsou v rozporu s jeho morálním přesvědčením a svědomím. Lékař musí ctít lidskou důstojnost, se kterou je spojeno zmírnění utrpení pacienta. Stav pacienta může být prokonzultován s jiným lékařem, pokud k tomu nemocný svolí a žádají si to okolnosti. Lékař musí vždy zachovávat diskrétnost vůči pacientovi a ctít lékařské tajemství. Měl by být chápavý, trpělivý a korektní (Etický kodex lékařské komory).

Přiblížili jsme si možnou podobu etického kodexu učitelů v České republice a nyní se zaměříme na postoj českých učitelů k této problematice, který zkoumali Vacek, Lašek a Doležalová. Autoři zdůrazňují, že „*etická složka je v reálné výchovné činnosti víceúrovňovým systémem*“ (Vacek, Lašek, Doležalová in Vacek, Švarcová, 2005; s. 6). Základní rovinou je běžné užívání etických norem, které vede k celkovému fungování společnosti a vztahů mezi lidmi. Druhá rovina je etická, kterou vytvářejí sami učitelé tím, že předávají žákům odkazy předešlých generací a připravují své svěřence na život ve společnosti tím, že působí na optimální vývoj a rozvoj jedince. Třetí rovina je uskutečněna tehdy, když se učitel stává pro své žáky morálním vzorem a pozitivně tak působí na jejich výchovu. Autoři ale dodávají, že tyto tři roviny „*se v praxi prolínají. Etický rozměr je paralelně přítomen a nemá anticipační charakter. Etické chování lze považovat za cíl a prostředek výchovy, jakož i podmínku pro fungování stránek výchovně-vzdělávacího snažení*“ (Vacek, Lašek, Doležalová in Vacek, Švarcová, 2005; s. 6).

Z výzkumu vyplynulo, že více než osmdesát procent pedagogů, kteří se do výzkumu zapojili, by souhlasili se zavedením etického kodexu pro jejich profesi. Kodex by raději uvítali muži než ženy. Našli se však i jedinci, kteří byli proti zavedení etického kodexu. Nejčastějším argumentem bylo, že učitel by měl mít vyspělou morální stránku osobnosti a měl by být morálním vzorem žákům i bez kodexu, který by mu to určoval. Objevily se však i skeptičtější názory, například, že špatnému učiteli, který porušuje normy a nejde příkladem žákům, žádný kodex nepomůže (Vacek, Lašek, Doležalová in Vacek, Švarcová, 2005).

Autoři také zjišťovali, co by mohl podle učitelů kodex obsahovat. Nejčastěji by učitelé chtěli v kodexu pravidla, která by upravovala chování pedagogů a vztahy na pracovišti i mimo ně. Žádoucí je podle respondentů také vymezení učitelových vlastností a schopností, které by měl mít. Převážně ženy by ve svém povolání rády specifikovaly přístup učitele k žákovi. Tato specifikace by měla obsahovat například respekt a důvěru k žákům, schopnost jejich spravedlivého hodnocení nebo komunikaci jako se sobě rovným. V žádném případě by učitel neměl žáka zesměšňovat, ironizovat a ponižovat, naopak by měl respektovat jeho důstojnost. Dalším bodem v kodexu by mělo být respektování soukromí žáků a rodičů. Důležitou roli ve výchově hraje také vystupování učitele a jeho chování, které by měl kodex podle respondentů také upravovat. Učitel by měl jít příkladem, správně a slušně se vyjadřovat. Měl by se chovat přiměřeně a ctít zásady správného chování vůči žákům, rodičům i kolegům, toto chování by měl mít zautomatizované a chovat se tak, i když jej zrovna nikdo nepozoruje. Důležitý je i styl oblékání, pedagog by se neměl oblékat vyzývavě, ale slušně a reprezentativně. I na veřejnosti by chování učitele mělo být příkladem pro okolní jedince. Učitel by měl věnovat svůj čas i samostudiu a inovaci vyučovacích metod. Učitelé uvádějí, že kodex by měl vymezovat hodnocení žáků, tedy nezaujatost, objektivnost a spravedlivost hodnocení. Muži se navíc dovolávají jasného stanovení a vymezení tělesných trestů. *„Pouze ženy by do kodexu včlenily postihy za neprofesionalitu (včetně možných sankcí): zákaz tělesných trestů, psychického nátlaku a stresu, zákaz násilí vůči dětem, vyloučení alkoholismu, kuřáctví, záruky proti sexuálnímu zneužití dětí“* (Vacek, Lašek, Doležalová in Vacek, Švarcová, 2005; s. 13).

Jednotliví respondenti uvedli i další činnosti, které by se měly v kodexu objevit, jedná se například o dochvilnost nebo o zákaz působit v jiném zaměstnání, které je v rozporu s morálkou dané společnosti, nebo je na vysoce komerčním místě. Učitel by také neměl žákům nutit svůj názor ohledně politických a náboženských problémů, měl by se vyvarovat jakémukoli projevu rasismu a měl by mít nekomunistickou minulost. Z odpovědí respondentů tedy autoři vyvozují, že *„je zřejmé, že pedagogové by upřednostnili profesní kodex v podobě závazného obecného dokumentu, v němž by byly řešeny pravidla a zásady spojené se vztahy, do kterých pedagogové v procesu výchovy a vzdělávání vstupují. Volání po obecnějších*

pravidlech se objevuje na druhém místě. Ostatně tomu odpovídá i třetí nejpočetnější skupina požadavků na obsah kodexu jako souhrn žádoucích vlastností pedagogů“ (Vacek, Lašek, Doležalová in Vacek, Švarcová, 2005; s. 14).

Průcha se také věnoval etické dimenzi učitelské profese a to konkrétně normám učitelských činností. Autor se ve své knize odkazuje na konkrétní právní předpisy, upravující učitelské působení a dělí je na dva druhy. „*Jednak jsou to zákonné předpisy určující povinnosti pracovníků škol a školských zařízení, především Pracovní řád; jednak speciální právní normy vymezující náplň a rozsah práce pro učitele jednotlivých druhů a stupňů škol, zejména nařízení vlády ČR (z 28. 6. 1999) stanovující míru vyučovacích povinností učitelů“* (Průcha, 2002; s. 33). Podle zákona č. 29/1984 Sb. jsou učitelé povinni vychovávat žáky na úrovni vědeckého poznání a ctít při výchově pravidla demokracie, humanity a vlastenectví. Nutností je také příprava na vyučování a další vzdělávání sebe sama. Všichni učitelé, kteří pracují ve veřejných školách, tedy těch, které jsou zřizovány Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, kraji a obcemi, jsou nuceni řídit se podle Pracovního řádu pro zaměstnance škol a školských zařízení. Tento řád vymezuje i náplň pracovní doby učitele, kterou tvoří v první řadě vyučovací nebo výchovná činnost a všechna práce, která s touto činností souvisí. Jedná se například o svědomitou přípravu na vyučování, spolu s přípravou vyučovacích pomůcek. Učitel musí dokumentovat proběhlé vyučování. Vytváří písemné práce a následně je opravuje a hodnotí. Zapojuje se i o přestávkách, kdy vykonává různé dozory nad žáky a aktivně se účastní při mimoškolních akcích, které pořádá škola. Musí umět spolupracovat a vycházet se svými spolupracovníky i s jinými jedinci, kteří jsou součástí vzdělávacího systému, a také se zákonnými zástupci žáků. Učitel se musí dále vzdělávat a inovovat svoje metody a postupy při vyučování a výchovném působení. Jak už jsme uvedli, nemůžeme přesně stanovit délku pracovní doby učitelů, ale jeho výchovné a zároveň morální působení na žáky a na společnost by mělo probíhat nepřetržitě (Průcha, 2002).

5 VÝZKUMNÁ ČÁST

5.1 Cíle výzkumu

Hlavním cílem výzkumné části práce bylo zjistit, jak na problematiku učitele jako morální autority nahlíží žáci druhého stupně základní školy, studenti pedagogické fakulty a učitelé na základní škole. Úkolem výzkumu bylo také prozkoumat rozdílné názory na danou problematiku, které se odvíjí od věku a zkušeností respondentů, ale také od jejich postavení ve školském systému. Dali se tedy předpokládat rozdílné odpovědi a názory ve všech třech skupinách. Pomocí výzkumu jsme se také snažili zjistit, jakou důležitost má morální stránka autority učitele ve výchovném procesu, a to opět pro žáky, studenty a učitele. Dále jsme zjišťovali, co si jednotliví respondenti pod pojmem morální autorita učitele představují a jak by ji charakterizovali, a zda nezaměňují pojmy autorita a moc. Ve druhé polovině výzkumné části se snažíme zjistit, zda respondenti potkali během svého studia učitele, který pro ně byl morální autoritou a jak se jeho autorita projevovala.

Podle mého názoru se dá očekávat, že všichni respondenti, kteří si pojem vyloží správně, budou morální autoritu učitele považovat za důležitou. Dále předpokládám, na základě vlastních zkušeností, že každý respondent, potkal za dobu svého studia minimálně pět morálních autorit.

5.2 Použitá metoda

K prozkoumání problematiky učitele jako morální autority jsme použili dotazník vlastní konstrukce (viz Příloha č. 1), který obsahuje pět položek. Dotazník obsahoval položky jak pro kvalitativní, tak pro kvantitativní výzkum. První položka zjišťovala pohlaví respondenta. U druhé, čtvrté a páté položky se jednalo o otevřené otázky, přičemž v případě druhé a čtvrté položky byl vyžadován výrok, naopak u poslední, páté položky, bylo vyžadováno uvedení dat. Třetí položka dávala respondentům možnost vybrat pět tvrzení z dvaceti, z toho dvacátá možnost byla položka „Jiné“, kde mohli respondenti uvést vlastní názor.

Získané údaje byly analyzovány obsahovou analýzou.

Konkrétně jsme se věnovali otázce důležitosti morální autority učitele ve vzdělávacím procesu, a tomu, jak se tato autorita projevuje, nebo jak by se projevovat měla (položky 2 a 3). Dále jsme zkoumali, jestli se respondenti setkali s učitelem, který byl morální autoritou. Pokud ano, zjišťovali jsme, kolik takových učitelů bylo, jakého byli pohlaví a na jaké škole se s nimi setkali. Zajímalo nás také, jak se jejich morální autorita projevovala (položky 4 a 5).

5.3 Charakteristika výzkumného souboru

Náš výzkumný soubor zahrnoval dohromady tři skupiny respondentů. První skupinu tvořili žáci druhého stupně základní školy, konkrétně devátých tříd. Jednalo se o výzkumný vzorek ze dvou základních škol, přičemž jedna se nachází v Jihomoravském kraji a druhá v kraji Středočeském. Dohromady dotazník vyplnilo 46 žáků, z toho 16 chlapců a 30 dívek. Druhá skupina zahrnovala studenty pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové bez ohledu na aprobaci. Vzorek čítal 50 respondentů, z toho 38 žen a 12 mužů. Poslední skupina zahrnovala učitele základních škol. Opět se jednalo o vzorek ze dvou škol, tedy ze základní školy na území Jihomoravského a Středočeského kraje. Dohromady jsme získali vyplněné dotazníky od 29 učitelů, z toho od 7 mužů a 22 žen. Nutno podotknout, že na základní škole na území Středočeského kraje jsme získali pouze 10 vyplněných dotazníků z důvodu neochoty učitelů při vyplňování. Dohromady jsme tedy získali názory na danou problematiku od 125 respondentů, z toho výzkumný vzorek čítá 35 mužů a chlapců a 90 žen a dívek.

5.4 Výsledky a jejich analýza

5.4.1 Myslíte si, že je pro učitelskou profesi nezbytné být morální autoritou? Odůvodněte svoji odpověď.

Tab. č. 1.: Je důležité, aby byl učitel morální autoritou?

	ANO	%	NE	%
Žáci	40	87%	6	13%
Studenti	50	100%	0	0%
Učitelé	29	100%	0	0%
Celkem	119	95%	6	5%

První otázka výzkumu zkoumala, zda respondenti považují za důležité, aby se v učitelské profesi projevovala také morální autorita učitele. Za důležitou morální autoritu považuje 40 žáků, zbylých šest odpovědělo záporně. 31 žáků svoji odpověď zdůvodnilo, ať už byla záporná, nebo kladná. Kladné výroky žáků můžeme pomocí obsahové analýzy rozdělit do tří základních skupin. První skupina zahrnuje žáky, kteří svoji odpověď nejčastěji odůvodňovali tím, že učitel si díky morální autoritě udržuje pořádek ve třídě a celkovou kázeň třídy. Objevily se následující odpovědi: *Myslím si, že je to důležité. Aby žáci nebyli drzí a poslouchali, co nám paní učitelka říká. Když ji nebudeme poslouchat, tak si bude myslet, že to dělá všechno zbytečně.* Dále například: *Ano, musí si vždy sjednat pořádek, potrestat neustále vyrušující žáky. Ano, aby měl respekt před žáky.*

Druhá skupina uváděla, že prostřednictvím morální autority jde učitel příkladem svým žákům a tím je vede správnou cestou. Žáci uváděli: *Ano, je to nezbytné, aby si mohli žáci prát brát příklad z učitele. Rozhodně, učitelé by měli být vzorem. Ano, aby se choval slušně a šel tak příkladem.*

Třetí skupina žáků napsala, že je morální autorita důležitá pro spravedlivost učitelů a pro jejich slušné chování a vystupování. *Měl by být slušný, nejen navenek, ale i vnitřně, jako povahově. Měl by být spravedlivý ohledně známkování. Měl by se slušně chovat k žákům, neměl by být povýšený.*

Objevovaly se i jednotlivé odpovědi jako například: *Učitel by měl být ochoten pomoci žákům, měl by udržet věci v tajnosti, být spolehlivý. Nebo: Ano, protože žáci k učitelům nějakým způsobem vzhlíží. Měl by se tedy chovat na úrovni, být fajn. Ano, protože by učitelé měli záležet na jeho žácích, snažit se jim co nejvíce pomoci a co nejvíce je naučit. Ano, děti by měli poslouchat učitele a hlavně v dnešní době, když všechny děti jsou na telefonech a je jim všechno jedno.*

6 žáků odpovědělo, že morální autorita učitele důležitá není, jejich odpovědi ale byly založeny na záměně pojmů morální autorita, autorita a moc, což můžeme vidět na následujících odpovědích: *Ne. Myslím, že není důležité, aby měli žáci strach a byli ticho. Měli by být ticho, protože je zajímavá, co učitel říká. Nebo: Ne. Přátelští učitelé jsou lepší. Ne. Je lepší, když se jakože spráteli a „nebojují“ spolu (myšleno jako učitel a žák). Je to taky jen člověka. Můžeme tedy říci, že většina žáků považuje morální autoritu za důležitou.*

Druhá skupina respondentů, tedy všichni studenti, kteří vyplnili dotazník, odpověděli, že morální autorita je pro učitelskou profesi důležitá. Svoji odpověď odůvodnilo 44 studentů a můžeme je rozdělit do tří skupin. Nejpočetnější skupina považuje morální autoritu za důležitou, protože díky ní je učitel vzorem žákům. *Učitel musí být dětem vzorem, protože napodobují jeho chování. Ano, učitel má být vzorem pro budoucí generaci. Musí jít příkladem, má děti vzdělávat. Ano, učitel je člověk, který tráví se studenty/žáky mnohdy více času než jejich vlastní rodiče, z toho důvodu musí nejen předávat znalosti, ale působit jako autorita a vzor pro studenta.*

Druhá skupina je charakteristická tvrzením, že je pro žáka důležité, aby jej učitel naučil morálnímu chování a proto je nezbytné, aby byl morální autoritou. *Učitel by měl vštěpovat dobré mravy. Učitel hraje v životě žáka velmi významnou roli a měl by mu poskytovat co nejvíce možných pohledů na svět a měl by žáka motivovat k čestnému chování. Poučit ho, že když bude lhát a krást, tak s tím v životě moc daleko nedojde. Naopak mi ho měl motivovat jednat spravedlivě, objektivně a čestně. Podle mě je to velmi důležité, podle toho, jak se chovají učitelé, si žáci vytvářejí pohled na svět a formují svou osobnost a názory.*

Ve třetí skupině morální autorita učitele pomáhá při vyučování. Učitel, který je morální autoritou umí vysvětlit látku, nejde mu tedy jen o na diktování nějakého obsahu, ale záleží mu na pochopení dané problematiky žáky. *Dnes se upřednostňuje kvantita učiva nad kvalitou. Měli bychom děti mnohem méně zásobovat zbytečnými poučkami a učit je co opravdu potřebují a všechny poznatky jim důkladně vysvětlit a neustále se přesvědčovat, zda žáci netápou. Pro mě vždy bývalo důležité, aby učitel uměl učivo vysvětlit a předat přijatelnou formou, takový učitel byl pro mě morální autoritou.*

Všechny odpovědi, které studenti uvedli, můžeme zařadit do výše zmíněných skupin. Neobjevily se tedy žádné odpovědi, které se vymykaly a byly něčím specifické.

V případě poslední skupiny respondentů, učitelů, se také objevila pouze odpověď „ANO“, kterou rozvedli všichni respondenti, a byla nejčastěji odůvodňována dvěma způsoby. Do první skupiny můžeme řadit výroky, podle kterých je morální autorita důležitá pro to, aby byl učitel vzorem pro žáky, a také je charakterizovaná výrokem „káže vodu, pije víno“. Podle učitelů je tedy důležité, aby

učitel sám dodržovat stanovená pravidla a teprve poté vyžadoval jejich dodržování. *Káže vodu a pije víno? To přece nejde. A když už, tak ho u toho žáci nesmí vidět. Ano, je důležité být dětem vzorem, nemohu po nich chtít něco, co sama nesplňuji.* Dále se v této skupině objevovaly následující odpovědi: *Ano. Učitel je vzorem pro žáky, přebírají normy jeho chování. Vzor má být jak v rodině, tak ve škole, pomáhá to zlepšovat vztah ke škole. Jednoznačně je vzorem pro žáky a někdy i pro jejich rodiče.*

Druhá skupina zahrnovala názor, že pomocí morální autority si učitel udržuje respekt a lépe zvládá nekázeň ve třídě. *Pro žáky je důležitý respekt ze strany pedagoga, ale zároveň i kamarádský přístup. Důvěra k učiteli ze strany žáků a zároveň férový přístup k žákům umožňuje zvládnutí nekázně, pokud se v takovém případě nějaká vůbec objeví.*

Mezi jednotlivými odpověďmi se vyskytovaly například: *Ano, opak narušuje důvěru žáka v učitele obecně. Ano, děti by si měli vážit vzdělání.* Nejvíce mě však zaujala odpověď od jedné respondentky, která se do tématu ponořila a, podle mého názoru, vystihla podstatu postavení morální autority v dnešní společnosti: *Ano, morálně slabý jedinec nedokáže vytvořit žákům vzor morálně silného jedince. Morálka v této společnosti má velmi slabé postavení. Část populace vyznává křesťanskou morálku, ale pro zbytek civilizace je to problém, a to zejména v rodinné výchově, kde se mnohé toleruje a toto se pak odráží ve školním prostředí.*

Z výsledků plyne, že morální autorita učitele je podle většiny respondentů důležitá hlavně z toho důvodu, aby šel pedagog žákům a studentům příkladem a byl jejich vzorem. Důležité je také to, že právě morální učitel si dokáže dobře sjednat ve třídě pořádek a udržet kázeň na co nejlepší úrovni, což uvedli žáci a učitelé. Naopak pro studenty je důležitý i způsob výuky, morální učitel podle nich dokáže lépe naučit a vysvětlit látku.

5.4.2 Které vlastnosti by, podle vás, měl mít učitel jako morální autorita?

Tab. č. 2: Pořadí četnosti výroků:

	Žáci n = 46		Studenti n = 50		Učitelé n = 29	
	n	%	n	%	n	%
1	37	80%	39	78%	17	59%
2	9	20%	5	10%	4	14%
3	16	35%	19	38%	5	17%
4	1	2%	2	4%	1	4%
5	19	41%	34	68%	11	38%
6	12	26%	9	18%	3	10%
7	8	17%	2	4%	0	0%
8	11	24%	20	40%	10	35%
9	24	52%	24	48%	9	31%
10	4	9%	8	16%	2	7%
11	10	22%	24	48%	12	41%
12	7	15%	15	30%	11	38%
13	8	17%	5	10%	3	10%
14	4	9%	0	0%	4	14%
15	8	17%	1	2%	0	0%
16	8	17%	17	34%	3	10%
17	7	15%	3	6%	5	17%
18	7	15%	0	0%	0	0%
19	30	65%	22	44%	6	21%

V případě této položky bylo úkolem respondentů vybrat z dvaceti možností, které obsahovaly morální vlastnosti a charakteristiky učitele, pět, které jsou podle nich nejdůležitější pro učitele jako morální autoritu. Žáci nejčastěji vybírali první položku, tedy spravedlivé hodnocení žáků, která se v první skupině respondentů objevila 37x (80%). Jako druhou nejdůležitější vlastnost žáci zvolili 19. položku, tedy snahu nejen o probrání učiva, ale také o jeho pochopení všemi žáky (schopnost vysvětlit látku), která se v dotazníku objevila 30x (65%). Žáci považují za velmi důležitou také devátou položku - psychickou podporu žáků, kterou vybralo 24 žáků (52%). Na dalším místě se ukázala jako důležitá důstojnost a stanovení jasných pravidel, která se nemění, tuto pátou položku vybralo 19 respondentů (41%). Méně žáků naopak považuje za důležité například stálost nálad (2. položka, 20%), materiální odměny (7. položka, 17%), diskrétnost vůči žákům a rodičům (13. položka, 17%), poskytnutí podpory potřebným i nadaným žákům (17. a 18. položka,

15%), ale také pouze deset respondentů (22%) považuje za důležitou 11. položku, vedení žáků ke správnému, morálnímu jednání. Nejméně se v dotazníku vyskytovala položka číslo 4 - dochvilnost, kterou žáci nepovažují za důležitou vlastnost v morální dimenzi učitelské profese (2%).

U studentů se také nejčastěji objevovala zakroužkovaná první položka, tedy spravedlivé hodnocení žáků, první položku zakroužkovalo 39 studentů (78%). Na druhém místě najdeme pátou položku, důstojnost a neměnění pravidel se zde objevilo 34x (68%). Třetí nejpočetnější položkou byla psychická podpora žáků, devátá položka, a také vedení žáků ke správnému, morálnímu jednání, jedenáctá položka, které vybralo 24 žáků (48%). Dále se o něco méně hojně objevovaly povahové rysy jako snaha o vysvětlení učiva (19. položka, 44%), uznávání žáků (8. položka, 40%) a dobrý příklad učitele (3. položka 38%). Studenti vůbec nevybrali položky, které zmiňují poskytnutí podpory nadaným žákům (18. položka) a diskrétnost vůči kolegům a kolegyním v učitelském sboru (14 položka).

Učitelé také považují za jednu z nejdůležitějších vlastností učitele jako morální autority spravedlnost a spravedlivé hodnocení žáků, tedy položku číslo jedna, která se v jejich odpovědích vyskytlo 17x (59%). Na druhém místě, 11x (38%), se objevilo vedení žáků ke správnému, morálnímu jednání – jedenáctá položka, a také diskrétnost vůči žákovi – dvanáctá položka. Zde tedy můžeme vidět rozdíl v pohledu na danou problematiku mezi žáky a učiteli, kde žáci tyto dvě položky považují za méně důležité než učitelé. Dále se často objevovala odpověď, že je důležitá důstojnost učitele a s ní spojená stálost pravidel (5. položka, 38%), a hned poté psychická podpora žáků (9. položka, 31%) a uznání žáků, vyzdvihování jejich kladů nad záporny a braní ohledu na jejich názory (8. položka, 35%). Žádný učitel nezakroužkoval materiální odměny (položka č. 7), inovaci vlastních pracovních postupů (15. položka) a poskytnutí podpory nadaným žákům (17. položka). To však neznamená, že by tyto body nebyly při výchovném působení důležité, což dokazují i některé odpovědi, které jsou v dotazníku uvedené: *Těžko vybrat, kvalitní učitel zvládá většinu. Nebo: Všechny uvedené vlastnosti jsou důležité pro to, aby byl učitel vzorem a vedl žáky správným směrem. Některé jsou sice důležitější než druhé, ale objevovat by se v osobnosti dobrého učitele měly všechny.*

Nejdůležitější je tedy podle všech skupin respondentů spravedlivé hodnocení žáků a obecně spravedlnost učitele. V této kategorii však můžeme pozorovat, že pro žáky a studenty je spravedlnost učitele důležitější (80%, 78%), než pro učitele samotné (59%). Dále je pro všechny respondenty důležité, aby učitel neporušoval stanovená pravidla a bral ohled na důstojnost svoji i žáků, což je nejdůležitější pro studenty (68%) a méně pak pro žáky (41%) a učitele (38%). Naopak za méně důležitou považují všechny skupiny dochvilnost (žáci 2%, studenti 4%, učitelé 4%) a poskytnutí podpory nadaným žáků (žáci 15%, studenti a učitelé 0%). Žáci a studenti nepovažují za významně důležitou diskrétnost vůči kolegům a kolegyním v učitelském sboru (9%, 0%), což může být pravděpodobně způsobeno tím, že s prací v kolektivu pedagogů nemají zatím zkušenosti.

Dále jsme se zaměřili na stanovení profilu morálního učitele, podle toho, jak si jej představují jednotlivé skupiny respondentů a co je podle nich v morální dimenzi pedagogické profese nejdůležitější. V každé skupině respondentů jsme vybrali položky, které považovalo za důležité devět a více dotazovaných. V případě první skupiny respondentů, tedy žáků, nám vyšel následující profil učitele: Morální učitel by měl spravedlivě hodnotit žáky, snažit se učivo nejen probrat, ale také vysvětlit, měl by psychicky podporovat žáky, udržovat svoji důstojnost a neměnit nastavená pravidla. Takový učitel by měl jít příkladem, používat slovní odměny a brát ohled na názory žáků a respektovat je. Měl by žáky vést ke správnému, morálnímu jednání a jeho nálada by se neměla často a rychle měnit, aby žáci věděli, co od něj mohou očekávat.

Podle druhé skupiny respondentů, studentů, by měl učitel jako morální autorita vypadat následovně: Je třeba, aby spravedlivě hodnotil žáky, zachoval si svoji důstojnost a neměnil pravidla. Měl by také poskytovat psychickou podporu žákům a svědomitě řešit jejich výchovné i vzdělávací problémy. Pedagog by se měl snažit učivo nejen přednést, ale i vysvětlit, a tak docílit pochopení ze strany všech žáků. Je také důležité, aby poskytoval žákům uznání a bral ohled na jejich názory. Dobrý učitel musí jít všem žákům příkladem, měl by být vůči žákům diskrétní. Důležité jsou při výchovném procesu také slovní odměny, například ve formě pochval. Každý učitel, který chce být morální autoritou, by měl dbát na svoje další vzdělávání.

Poslední skupina dotazovaných, učitelé, si představují učitele, který je morální autoritou takto: Takový učitel dokáže spravedlivě hodnotit žáky, vede své svěřence ke správnému, morálnímu jednání, zachovává si vlastní důstojnost a nemění nastavená pravidla. Dále projevuje uznání žákům a respektuje jejich názory a navíc se je snaží podporovat po psychické stránce.

Podle všech tří skupin respondentů by pak morální učitel vypadal následovně: Učitel jako morální autorita je schopen spravedlivého hodnocení žáků, je důstojný a to dokazuje neměněním stanovených pravidel. Uznává žáky a respektuje je, navíc se snaží vyzdvihovat jejich klady nad zápory. Psychicky podporuje svoje svěřence a vede je ke správnému, morálnímu jednání.

5.4.3 Byl některý z vašich učitelů morální autoritou? Jak se jeho autorita projevovala?

Tab. č. 3: Byl některý z vašich učitelů morální autoritou?

	ANO	%	NE	%
Žáci	45	98%	1	2%
Studenti	48	96%	2	4%
Učitelé	27	93%	2	7%
Celkem	120	96%	6	4%

Tab. č. 4: Zaměňování pojmu morální autorita, autorita a moc žáky základních škol

	Zaměnili pojmy	%	Nezaměnily pojmy	%
Středočeská ZŠ	10	53%	9	47%
Jihomoravská ZŠ	2	7%	25	93%
Celkem	12	26%	34	74%

V této položce jsme chtěli zjistit, jestli respondenti potkali za dobu svého studia učitele, který byl zároveň morální autoritou. Z první skupiny respondentů pouze jeden žák odpověděl, že takového učitele zatím nepotkal. Další dva žáci také odpověděli, že se s takovým učitelem nesetkali, ale z jejich další odpovědi vyplynulo, že za dobu navštěvování základní školy se setkali se třemi takovými

učiteli. Většina žáků tedy odpověděla, že se s učitelem, který byl morální autoritou, setkala a všichni svoji odpověď rozvedli. Mezi nejčastější projevy této autority uváděli žáci napomínání, křičení na žáky, trestání špatného chování nebo dokonce ponižování žáků. Jeden respondent odpověděl: *Učitel zeměpisu posílal žáky, kteří otravovali za dveře, nebo jsme museli dělat kliky a dřepy a taky často řval.* Zde můžeme tedy opět vidět zaměňování pojmů morální autorita, autorita a moc, kde převládá převážně uplatňování moci na žáky. Toto chybné vyložení si pojmu se objevovalo ve větší míře u žáků, kteří navštěvují středočeskou základní školu. Problém špatného pochopení pojmu morální autorita však nejspíš nezáleží na tom, v jakém kraji žáci školu navštěvují, ale na tom, jací na dané škole působí učitelé. Jak už jsme dříve uvedli, na středočeské základní škole se nám od učitelů podařilo získat pouze deset vyplněných dotazníků. Projevila se tady velká neochota nejen o vyplnění dotazníků, ale i o samotné téma morální dimenze učitelské profese, což se tedy může odrážet i na vzdělávání žáků v této oblasti. Naopak v jihomoravském kraji učitelé o téma jevíli mnohem větší zájem a dotazníky doplňovali o zajímavé názory a postřehy. Právě tohle mohlo mít vliv na to, že zde pojem zaměnili pouze dva žáci z 27.

Našli se však i respondenti, kteří pojem morální autorita pochopili správně, a jejich odpovědi morálního učitele charakterizovaly nejčastěji jako spravedlivého, hodného, vtipného a schopného dobře vysvětlit látku. Některé konkrétní odpovědi zněly: *Povídal si s námi, dokázal nám vysvětlit látku. Ano, setkala jsem se s takovou učitelkou. Byla spravedlivá, hodná a naučila, brala ohled na méně chytré žáky. Ano, takový učitel mě učí, je spravedlivý, každý se na jeho hodiny těší a každý ho zbožňuje. Žádné zbytečné povyšování se.*

Ve druhé skupině respondentů, se mezi studenty vyskytly dvě záporné odpovědi. Dva studenti tedy učitele, který by byl morální autoritou, nepotkali. Svoji odpověď dále okomentovalo 39 studentů. Mezi projevy, které byly charakteristické pro osobu morálního učitele, se nacházeli například spravedlnost při hodnocení, schopnost vysvětlení učiva všem žákům, zajímavé vyučování, přátelskost a empatie. Jedna respondentka například uvedla: *Na střední škole jsem měla velké problémy kvůli rodinným problémům, můj třídní učitel to vycítil a vzal si mě stranou. Od té doby, co jsem se mu svěřila, mi pomáhal. Scházíme se dodnes.* Objevily se i další

odpovědi: *Na základní škole jsme měli učitele, který s námi neustále vtipkoval, ale přitom dokázal naučit a hlavně vysvětlit učivo. Zde na univerzitě jsem potkala takového učitele. Jednal s námi jako s dospělými, ale přesto nebyl odtazitý, jako někteří ostatní učitelé tady, ale byl přátelský a snažil se každému individuálně pomáhat a radit.* V této skupině respondentů také nedošlo k záměně pojmů, ale někteří se mě při vyplňování dotazníku ptali, co si pod pojmem morální autorita mají představit. Po této zkušenosti usuzuji, že ani vysokoškoláci nejsou v morální dimenzi příliš vzdělaní, nelze tedy s určitostí předpokládat, že budou morálně působit na žáky, až započne jejich působení ve školství.

Také většina učitelů, kterých jsme se ptali, potkala za dobu svého studia učitele, který byl morální autoritou. Pouze dva učitelé uvedli, že se s takovým učitelem nesetkali. Odpověď zdůvodnilo 19 učitelů. Nejčastěji respondenti uváděli, že se morální autorita jejich učitelů projevovala schopností vysvětlit látku a naučit ji, velkou roli hrála také přátelskost a nepovyšující se chování učitele a v neposlední řadě spravedlivé chování a hodnocení. *Udržel si respekt hlavně tím, že s námi probíral i jiné věci, než samotné učivo a choval se k nám jak ke kamarádům sobě rovným. Dokázal naučit a upoutat pozornost. Byl spravedlivý, nikoho neznámkoval podle vzhledu, nebo podle toho, jestli měl žáka rád nebo ne, ale podle jeho konkrétních výsledků při testech a zkoušení. Potkala jsem jednoho takového učitele, byl k nám férový a nejvíc se mi líbilo, že když nebyl ve své kůži, nevytil si to na nás, ale řekl, že dnes se necítí dobře, nebo má špatnou náladu, tak kdyby byl trochu nesnesitelný, ať jej omluvíme.* V případě zkoumaného vzorku učitelů žádný z nich nezaměnil pojmy morální autorita, autorita a moc, všichni tedy věděli, co si pod pojmem morální autorita mají představit.

5.4.4 Kolik učitelů, kteří byli morální autoritou, jste za dobu svého studia potkal(a)? (Uveďte počet, pohlaví a školu, na které působili.)

Tab. č. 5: Počty učitelů jako morální autority, které respondenti potkali za dobu svého studia. (Nejsou zde zahrnuti učitelé, které uváděli žáci zaměřující pojmy morální autorita, autorita, moc.)

	Žáci	Studenti	Učitelé
Celý soubor (učitelé, kteří byli morální autoritou)	86	114	64
Muži	41	50	27
Ženy	45	64	37
ZŠ	86	37	18
SŠ	-	46	19
VŠ	-	31	17

Z tabulky vyplývá, že žáci již na základní škole poznali v průměru dva učitele, které považovali za morální autority. Dále můžeme vidět, že je vyrovnaný poměr mezi učiteli a učitelkami, což je neobvyklé, protože na základní škole je poměr učitelek k učitelům asi 4:1.

Studenti také poznali v průměru dva učitele, kteří pro ně byli morální autoritou. Mírnou převahu zde mají ženy pedagožky. Nejvíce morálních autorit studenti potkali v době studia na středních školách, a to převážně na gymnáziích nebo středních pedagogických školách. Nejméně takových učitelů naopak potkali na vysoké škole.

Učitelé za dobu svého studia poznali dohromady 69 pedagogů, tedy také v průměru dva učitele na osobu, kteří pro ně představovali morální autoritu, z toho se jedná o 27 mužů a 37 žen, ženy zde tedy opět mají mírnou převahu. Dva učitelé uvedli, že se s takovým učitelem nesetkali. Naopak jedna respondentka uvedla, že potkala 10 učitelů, kteří pro ni představovali morální autoritu. Poměry těchto učitelů jsou vyrovnané, co se týká škol, na kterých působili.

Výsledky počtu učitelů jako morální autority se liší podle zkušeností respondentů, ale i podle toho, co si pod pojmem morální autorita vlastně představují. Žáci navštěvují školní zařízení teprve několik let, přesto potkali průměrně stejně

množství morálních autorit jako studenti a učitelé, kteří se ve školním prostředí pohybují o několik let déle. Toto může být způsobeno jinými nároky na učitele jako morální autoritu a celkově jinými představami o tom, co pojem vlastně představuje. Učitelé i studenti chápou morální autoritu s většími kritérii než žáci základních škol, u kterých byla kritéria povrchnější.

5.5 Shrnutí získaných poznatků

Nyní se pokusíme shrnout získané informace s ohledem na cíle, které jsme si stanovili v úvodu výzkumu. Zjistili jsme, že všichni respondenti, jak žáci, studenti i učitelé považují morální dimenzi učitelské profese za důležitou. Podle respondentů je potřebná z několika důvodů, hlavním důvodem je jít příkladem svým žákům, být jim oporou a vzorem, tak aby jejich vývoj probíhal co nejlépe. Morální učitel také lépe zvládá kázeň ve třídě, dokáže žáky lépe zaujmout a upoutat jejich pozornost, díky čemuž ve třídě vládne klid, pořádek a přátelská nálada. Důležité je také to, že takový učitel dokáže probíranou láku nejen přednést, ale také vysvětlit a dbá na to, aby problematiku pochopili všichni žáci.

Pomocí poznatků o tom, jak by měl vypadat učitel jako morální autorita, které jsme získali od všech respondentů, jsme sestavili profil morálního učitele. Získali jsme tak učitele spravedlivého, který objektivně hodnotí žáky, zachovává si vlastní důstojnost a nemění stanovená pravidla. Snaží se učivo vysvětlit všem žákům a zároveň poskytuje podporu žákům potřebným.

Z výzkumu dále vyplynulo, že první skupina respondentů, tedy někteří žáci na základní škole, zaměňují pojem morální autorita, autorita a moc. Morálního učitele si pak představují jako člověka, který pomocí uplatňování moci stanovuje ve třídě pořádek a získává si tak respekt. Dokonce i někteří studenti nevěděli, co si nají pod pojmem morální autorita představit a jeho význam si museli vyhledat. Naopak učitelé věděli, co si pod pojmem morální autorita mají představit a uměli jej popsat.

Naším cílem bylo také zjistit, kolik morálních autorit v podobě učitelů respondenti během svého studia potkali. Téměř každý respondent, který vyplnil dotazník, se během svého studia setkal průměrně se dvěma učiteli, kteří pro něj představovali morální autoritu. Dále jsme zjistili, že učitelé a studenti tyto učitele vybírali uvážlivěji a s vyššími kritérii než žáci, kteří nemají s pojmem ještě dostatečné zkušenosti.

Výzkum ukázal, že morální učitelé se vyskytují na základních, středních i vysokých školách, ale ne v takovém množství, jaké by bylo pro žáky a studenty optimální.

6 ZÁVĚR

Bakalářská práce se věnuje tématice učitele jako morální autority. V teoretické části jsme se zaměřili na objasnění daného pojmu. Nejdříve jsme se pokusili popsat jednotlivé složky, tedy učitele, samotnou autoritu a nakonec morální dimenzi učitelské profese. Nejdříve jsme charakterizovali učitelskou profesi z hlediska historického vývoje. Poté jsme se pokusili vystihnout vzdělávání pedagogů v České republice, kde vyšlo najevo, že se můžeme setkat hned s několika problémy, z nichž jedním z nejzávažnějších je přesycenost vysokých škol studenty pedagogiky. Nakonec kapitoly jsme se pokusili vystihnout osobnost učitele. Zaměřili jsme se na charakterové rysy, které by měl dobrý pedagog mít a také na jeho znalosti a činnost v pedagogickém procesu.

Nemalou pozornost jsme věnovali také pojmu autorita. Pokusili jsme se jej charakterizovat a zároveň spojit s učitelskou profesí, tedy nastínit, jaký má autorita učitele a školy vliv na žáky. Zaměřili jsme se také na autoritu rodičů, která je pro vývoj dítěte velmi důležitá. Důležitým úkolem bylo oddělit od sebe pojmy autorita a moc, které bývají někdy chybně zaměňovány.

Nakonec jsme se věnovali morální dimenzi učitelské profese, kde jsme se snažili vystihnout funkci morální autority učitele při vzdělávání žáků. Hlavním úkolem poslední kapitoly bylo charakterizovat zmíněnou morální dimenzi, která úzce souvisí s morální autoritou učitele. Stejně problematice se pak věnovala i výzkumná část bakalářské práce.

Ve výzkumné části práce jsme se zaměřili na důležitost morální autority učitele, což jsme si na začátku práce stanovili jako cíl. Zajímalo nás, jak na tuto problematiku nahlízejí tři skupiny respondentů (žáci základních škol, studenti pedagogické fakulty a učitelé na základních školách). Informace jsme zjišťovali za pomoci kvalitativního výzkumu, který byl vyhodnocován obsahovou analýzou. Z výsledků vyplynulo, že většina respondentů považuje morální autoritu učitele za důležitou. Důležitost přítomnosti této autority byla nejčastěji zdůvodňována tím, že díky morální autoritě si učitel udržuje respekt před žáky a zároveň je vzorem svým svěřencům. Dále jsme se pokusili stanovit profil učitele jako morální autority dle odpovědí všech skupin respondentů. Výzkum také ukázal, že někteří žáci nevědí, co si pod pojmem morální autorita mají představit a zaměňovali jej nejčastěji s pojmem

moc. Tyto výsledky potvrzují moje očekávání, které jsem měla před výzkumem. Zjistili jsme také, že každý z respondentů potkal za dobu svého studia průměrně dva učitele, kteří představovali morální autoritu. Tento fakt naopak moje očekávání vyvrací, jelikož jsem předpokládala, že takových učitelů respondenti potkají více.

Celkově můžeme říct, že problematika morální autority učitele je v naší společnosti málo diskutovaným tématem, což můžeme vyvodit už z počtu autorů, kteří se jí zabývají. Naopak můžeme říci, že zájem o dané téma roste, a to hlavně z důvodu nárůstu nekázně mezi žáky. Velký vliv má však také nedostatečný respekt k učiteli ze strany žáků.

7 SEZNAM LITERATURY

ADO, A. V., AFANASJEV, V. S. a kol. *Filozofický slovník*. Praha : Svoboda, 1976. ISBN 25-048-76.

BAKOŠ, Ľ. *Teória výchovy*. 3.vyd. Bratislava : Státní pedagogické nakladatelství, 1977. ISBN 25.

BEDRNOVÁ, E., NOVÝ, I. *Moc, vliv, autorita*. Praha : Management Press, 2001. ISBN: 80-7261-053-8.

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

DOBAL, J. Pojetí autority pedagoga z pohledu učitele gymnázia. In: VALIŠOVÁ, A. a kol. *Autorita ve výchově: vzestup, pád, nebo pomalý návrat*. Praha : Karolinum, 1999. ISBN: 80-7184-857-3.

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

ETICKÝ KODEX ČESKÉ LÉKAŘSKÉ KOMORY. Stavovský předpis č. 10 české lékařské komory.

GLUCHMAN, V., GLUCHMANOVÁ, M. *Profesijná etika učitele*. Brno : Tribun EU, 2010. ISBN 978-80-7399-827-1.

HARTL, P. *Stručný psychologický slovník*. Praha : Portál, 2004. ISBN: 80-7178-803-1.

JANOVSKÝ, J. *Etika pro pomáhající profese*. Praha : TRITON, 2003. ISBN: 80-7254-329-6.

KOMENSKÝ, J. Á. *Didaktika velká*. 3.vyd. Brno : Komenium, 1948.

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

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

LAŠEK, J., LOUDOVÁ, I. *Rodina jako základ vývoje morálky a občanských postojů dětí*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2013. ISBN: 978-80-7435-335-2.

NYTRTOVÁ, O., PIKÁLKOVÁ, M. *Dialog mezi hodnotami aneb hodnoty vyřčené a hodnoty žité*. Praha : Univerzita Jana Ámose Komenského, 2011. ISBN: 978-80-7452-014-3.

PAŘÍZEK, V. Autorita školy jako instituce. In: VALIŠOVÁ, A. a kol. *Autorita ve výchově: vzestup, pád, nebo pomalý návrat*. Praha : Karolinum, 1999. ISBN: 80-7184-857-3.

PAŘÍZEK, V. *Učitel a jeho povolání*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1988. ISBN: 12.

PRŮCHA, J. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha : Portál, 2002. ISBN: 80-7178-621-7.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4.vyd. Praha : Portál, 2003. ISBN: 80-7178-772-8.

ROTTER, H. *Osoba a etika*. Brno : CDK, 1997. ISBN: 80-85959-18-6.

SKALKOVÁ, J. Vědní charakter pedagogiky a její aktuální tematické komplexy. In: VALIŠOVÁ, A. a kol. *Autorita ve výchově: vzestup, pád, nebo pomalý návrat*. Praha : Karolinum, 1999. ISBN: 80-7184-857-3.

SPIPKOVÁ, V. Učitelská profese a její současné proměny. In: KRYKORKOVÁ, H., VÁŇOVÁ, R. a kol. *Učitel v současné škole*. Praha : Karolinum, 2010. ISBN: 978-80-7308-301-4.

ŠVEC, Š. *Slovník definovaných anglicko-slovenských termínů pedagogiky a andragogiky (s obecných registrom slovensko-anglických ekvivalentov)*. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum, 2004. ISBN: 80-8045-323-3.

VACEK, P. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2011. ISBN: 978-80-7435-108-2.

VACEK, P., LAŠEK, J., DOLEŽALOVÁ, J. Etická dimenze pedagogické profese. In: VACEK, P., ŠVARCOVÁ, E. *Profesní etika pedagogů a mravní výchova žáků*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2005. ISBN 80- 7041-343-3.

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

VALIŠOVÁ, A. *Jak získat a neztratit autoritu, aneb, Proč má maminka vždycky pravdu*. Praha : ISV, 2004. ISBN: 80-86642-29-1.

VALIŠOVÁ, A. *Jak získat, udržet a neztratit autoritu*. Praha : Grada Publishing, 2008. ISBN: 978-80-247-2282-5.

VÁŇOVÁ, R. Učitelská profese v historické retrospektivě (nástin profesionalizace učitelů národních škol v českých zemích v letech 1774 – 1939). In: KRYKORKOVÁ, H., VÁŇOVÁ, R. a kol. *Učitel v současné škole*. Praha : Karolinum, 2010. ISBN: 978-80-7308-301-4.

8 SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A: Dotazník k bakalářské práci

8.1 Příloha A: Dotazník k bakalářské práci

Dotazník – Učitel jako morální autorita

Dobrý den,

jmenuji se Klára Šindelková, jsem studentka Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové. Mým oborem je, mimo jiné, etická výchova, proto jsem se rozhodla zabývat se ve své bakalářské práci tématem učitele jako morální autority. Prosím Vás o vyplnění krátkého dotazníku, které vám zabere asi 10 minut. Předem děkuji za jeho svědomité vyplnění. Dotazník je anonymní. Cílem dotazníku je zjistit, jak si žáci, studenti a učitelé představují učitele jako morální autoritu.

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

U první otázky odpověď zakroužkujte, u třetí otázky vyberte pět vlastností a u dalších otázek odpovídejte celými větami.

- 1) Pohlaví
 - a. Muž
 - b. Žena

- 2) Myslíte si, že je pro učitelskou profesi nezbytné být morální autoritou? Odůvodněte svoji odpověď.

- 3) Které vlastnosti by, podle Vás, měl mít učitel jako morální autorita? (**Vyberte pět možností z tabulky**)

Oblasti, situace, chování
1. Spravedlivé hodnocení žáků
2. Stálost nálad (žáci vědí, co mohou očekávat)
3. Dobrý příklad učitele
4. Dochvilnost
5. Důstojnost, nastavená pravidla se nemění, a pokud ano, tak po domluvě
6. Slovní odměny (pochvaly)
7. Materiální odměny (dobré známky, plusy, hvězdičky, bonbóny,...)
8. Uznávání žáků, vyzdvihování jejich kladů nad zápory, braní jejich názorů vážně
9. Psychická podpora žáků (navozování dobré nálady, zaplazení strachu)
10. Svědomité řešení výchovných a vzdělávacích problémů žáka
11. Vedení žáků ke správnému, morálnímu jednání
12. Diskrétnost vůči žákovi/žákům (nešíření informací ze soukromí žáků třetím nekompetentním osobám)
13. Diskrétnost vůči rodičům žákům
14. Diskrétnost vůči kolegům a kolegyním v učitelském sboru
15. Inovace vlastních pracovních postupů
16. Snaha o další sebevzdělávání
17. Poskytování podpory (pomoci) potřebným žákům (špatné sociální zázemí, etnické minority apod.)
18. Poskytnutí podpory nadaným žákům
19. Snaha nejen o probrání učiva, ale také o jeho pochopení všemi žáky (schopnost vysvětlit látku)
20. Jiné:

- 4) Byl některý z Vašich učitelů morální autoritou? Jak se jeho autorita projevovavala?

- 5) Kolik učitelů, kteří byli morální autoritou, jste za dobu svého studia potkal(a)?
(Uvedte **počet, pohlaví a školu, na které působili.**)