

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Bc. Tereza Jankovská, DiS.

Autorita učitele v představách žáků 2. stupně základní školy

How teachers authority appears to lower secondary school students

Praha 2023

Vedoucí práce: doc. PhDr. Martin Strouhal, Ph.D.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 17. května 2023

Bc. Tereza Jankovská, DiS.

Poděkování:

Ráda bych poděkovala vedoucímu mé práce, doc. PhDr. Martinovi Strouhalovi, Ph.D., za jeho ochotu, trpělivost, podporu a poskytnutí mnoha cenných rad, ale také za odborné vedení mé práce a perfektní lidský přístup, byla radost s ním spolupracovat. Dále bych chtěla poděkovat ředitelkám základních škol Praha – Zbraslav, Dobřichovice a Loděnice, jejichž spolupráce velkou měrou přispěla k realizaci této práce. Velké poděkování patří také všem respondentům, kteří ochotně vyplnili dotazník a podíleli se tak na výzkumu k mé práci.

Abstrakt:

Tato práce se zabývá problematikou autority učitele z pohledu žáků 2. stupně základní školy. Cílem této práce bylo zjistit, jaké charakteristiky v očích žáků rozhodují o míře autority učitele a jaké autoritu učitele naopak oslabují. Zároveň bylo cílem zjistit, jak si žáci představují ideálního učitele. Teoretická část obsahuje kapitolu věnovanou autoritě, dále se věnuje autoritě ve výchově a vzdělávání, autoritě učitele a také současnému vnímání autority. Praktická část práce je tvořena porovnáním třech základních škol a toho, jak jejich žáci vnímají autoritu učitele. Tato část práce obsahuje informace zjištěné v rámci rozhovorů s ředitelkami těchto škol a také rozbor dotazníkového šetření provedeného mezi jejich žáky.

Klíčová slova: autorita, výchova, vzdělávání, škola, žák, učitel, autorita učitele

Abstract:

This thesis deals with the issue of teacher authority from the perspective of lower secondary school students. The aim of this work was to find out what characteristics in the eyes of the students determine the level of teacher authority and which ones weaken it. At the same time, the aim was to find out how students imagine an ideal teacher. The theoretical section includes chapters on authority, authority in education, teacher authority, and the contemporary perceptions of authority. The practical section of the thesis consists of a comparison of three primary schools and their students' perceptions of teacher authority. It includes information gathered from interviews with the headmasters of the schools, as well as an analysis of a questionnaire survey conducted among their pupils.

Key words: authority, upbringing, education, school, teacher, student, teacher authority

Obsah

1	ÚVOD	8
2	TEORETICKÁ ČÁST.....	9
2.1	AUTORITA	9
2.1.1	Vymezení pojmu autorita	9
2.1.2	Typy autority	12
2.1.3	Činitele ovlivňující autoritu	16
2.2	AUTORITA VE VÝCHOVĚ A VZDĚLÁVÁNÍ.....	19
2.2.1	Autorita a výchova jedince.....	19
2.2.2	Výchovné styly.....	23
2.2.3	Autorita a komunikace ve výchovném a vzdělávacím procesu	28
2.3	AUTORITA UČITELE.....	33
2.3.1	Budování autority učitele	33
2.3.2	Oslabování a ztráta autority učitele.....	36
2.3.3	Kompetence učitele ve vztahu k jeho autoritě.....	37
2.3.4	Vliv autority učitele na kázeň žáků	40
2.4	SOUČASNÉ VNÍMÁNÍ AUTHORITY.....	43
2.4.1	Potřebnost autority ve výchově a vzdělávání.....	43
2.4.2	Krize autority.....	45
2.4.3	Důsledky krize autority a možnosti jejich řešení	47
3	PRAKTICKÁ ČÁST.....	51
3.1	Vymezení cíle výzkumného šetření	51
3.2	Popis výzkumného vzorku	51
3.3	Metody výzkumného šetření	52
3.4	Popis a interpretace zjištěných výsledků.....	53
3.5	Vyhodnocení výsledků výzkumného šetření.....	97
4	ZÁVĚR.....	102

5	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	106
6	PŘÍLOHY	109

1 ÚVOD

V této diplomové práci jsem se rozhodla věnovat tématu autority učitele z pohledu žáků 2. stupně základní školy. Toto téma jsem si zvolila, jelikož jsem vnímala ve společnosti stále více narůstající odpor vůči tradiční formě autority, o kterém ale veřejně mluví především dospělí. Já jsem ale chtěla slyšet názor těch, kterých se to týká nejvíce – dětí. A kde jinde nejlépe zkoumat názor dětí než přímo ve škole.

V rámci této práce mě primárně zajímalo, co rozhoduje o tom, zda učitel má či nemá u žáků autoritu a jak tuto problematiku vidí žáci základní školy. Cílem tedy bylo především zjistit, jaké charakteristiky z jejich pohledu rozhodují o míře autority učitele a jaké autoritu učitele naopak oslabují. Zároveň jsem chtěla zjistit, jak si žáci představují ideálního učitele. Zajímalo mě totiž, nakolik se budou shodovat charakteristiky učitele, který má u žáků autoritu a učitele, kterého považují za ideálního.

V teoretické části této práce se zabývám nejdříve vymezením pojmu autorita, poté jednotlivými typy autority a také činiteli ovlivňujícími autoritu. V následující kapitole se věnuji autoritě ve výchově a vzdělávání, přičemž se zaměřuji především na souvislost autority a výchovy, dále se věnuji výchovným stylům a také autoritě a komunikaci ve výchovně vzdělávacím procesu. Další podstatnou částí práce je kapitola věnovaná autoritě učitele, jejíž hlavní náplní je budování autority učitele, ale současně také oslabování a ztráta autority učitele. Probrány jsou zde také kompetence učitele ve vztahu k jeho autoritě a vliv autority učitele na kázeň žáků. V poslední kapitole teoretické části se věnuji současnému vnímání autority, její potřebnosti ve výchově a vzdělávání a v poslední řadě krizi autority, jejím důsledkům a možnostem řešení.

Náplní praktické části této práce je porovnání tří základních škol a toho, jak jejich žáci vnímají problematiku autority učitele. K získání informací o školách jsem využila rozhovorů s jejich ředitelkami a k ověření vnímání žáků bylo využito dotazníkového šetření. Výzkumné šetření se tedy skládá ze dvou částí, jejichž výsledkem je přiblížení těchto tří škol a jejich přístupů současně s prezentací názorů jejich žáků na to, co utváří a co naopak oslabuje autoritu učitele a také, jaký by měl či neměl být ideální učitel.

2 TEORETICKÁ ČÁST

2.1 AUTORITA

Tato kapitola je zaměřena především na vymezení pojmu autorita. Dále obsahuje rozdělení na jednotlivé typy autority z pohledu různých hledisek. Popsány zde budou také činitele, které ovlivňují autoritu.

2.1.1 Vymezení pojmu autorita

Význam slova autorita lze vyjádřit různě. Jedná se o velmi širokou a komplexní oblast, kterou je možné interpretovat z pozice jednotlivých vědních disciplín a úhlů pohledu. Proto ani mezi autory odborných publikací v pojetí autority neexistuje shoda.

Z latinsko-českého slovníku můžeme zjistit, že jde o pojem latinského původu, který se odvíjí jednak od slova *auctor*, které znamená původce, činitel, podporovatel a vzor, ale také od slova *auctoritas*. Tento pojem lze vysvětlit jako úctu, záruku, spolehlivost a hodnověrnost.¹

Podle Kučerové je autorita antropologická konstanta, která se podílí na pravidlech skupinového života, řádu skupiny, spolupodmiňuje její biologické přežití, rozvoj jedinců a předávání zkušeností z generace na generaci.²

Pedagogický slovník uvádí, že se jedná o moc stanovenou zákonem, tzv. legitimní. Rozumí se jí taková moc, která je vykonávána vládnutím lidí akceptovatelným způsobem a jen s jejich schválením. Velký podíl na dosažení lepších pracovních výsledků má jen ta autorita, která je společností uznávána.³

Jedlička a kol. uvádějí, že pojem autorita obecně označuje vážnost, důležitost a spolehlivost jedince, který je pro své vlastnosti a zkušenosti vzorem nebo má výjimečné postavení, vliv a pravomoci, které v určitém společenství vykonává.⁴

¹ PRAŽÁK, Josef, NOVOTNÝ, František a SEDLÁČEK, Josef. Latinsko-český slovník. Praha: Československá grafická unie, 1933. s. 47

² KUČEROVÁ, Stanislava. Problém vztahu autority, hodnot a ideálů pohledem současné mládeže. In VALIŠOVÁ, Alena a kol. Autorita ve výchově: vzestup, pád, nebo pomalý návrat. Praha: Karolinum, 1999. s. 73

³ PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 1995. s. 22

⁴ JEDLIČKA, Richard, KOŤA, Jaroslav a SLAVÍK, Jan. Pedagogická psychologie pro učitele. Psychologie ve výchově a vzdělávání. Praha: Grada, 2018. s. 297

Autoritu také můžeme chápat jako sociální vztah, vztah mezi osobami, kdy jedna je nositelem autority a druhá jejím příjemcem. K vlastnostem autority patří její relativnost, kdy jedinec získává autoritu v určitém časovém období vůči konkrétním skupinám a lidem, ovšem v různých skupinách nemusí mít stejnou míru autority. Další vlastností autority je sociální podmíněnost. Závisí tedy na okolí, určité rysy osobnosti ji mohou pomoci získat a udržet. Důležitá je také asymetričnost autority, kdy její nositel působí na ostatní převažujícím vlivem a vytváří tak vztah nadřízenosti a podřízenosti.⁵

Dále se na autoritu podíváme z pohledu historických klasiků tohoto tématu, kteří již většinou nepopisují autoritu jako obecný pojem, ale ve vztahu ke společnosti.

Německý sociolog Max Weber se zabývá autoritou ve spojitosti se společenskou mocí a panstvím. Autoritu moci, panství nad lidmi, vidí v obecném slova smyslu jako jeden z nejvýznamnějších prvků společenské činnosti. Říká, že každé společenské jednání sice není řízeno autoritou, ale ve většině případů má autorita velmi podstatnou roli. Dle Webera jsou všechny oblasti života ovlivňovány mocenským útvarem, přičemž jen panství a forma vlády jsou předpokladem pro efektivní společenské fungování. Panství označuje za základ ekonomicky významných útvarů, především ve velkostatku a kapitalistickém podniku. Panství je pak zvláštním případem řídicí moci. Autorita panství přitom neslouží pouze k ekonomickým zájmům, ekonomická moc je však častým a cíleným důsledkem tohoto typu moci. Weber dále říká, že způsob nakládání s ekonomickými prostředky k udržování míry autority zásadně ovlivňuje strukturu panství. V návaznosti na to rozlišuje dva typy panství, kdy jedno je určeno zejména monopolním postavením a druhé především autoritou. Příkladem prvního může být panství monopolu na trhu a druhého autorita úřadu nebo vládce. Mezi oběma typy je plynulý přechod, tedy i moc založená čistě na monopolním postavení se může proměnit na autoritativní panství. Zajímavé je Weberovo tvrzení, že tržní panství podmíněné monopolním postavením může být vzhledem ke své neregulovatelnosti vnímáno hůře než vládní autorita, která je upravena v určitý řád.⁶

Když bychom si tuto Weberovu myšlenku přenesli do současnosti, je téměř jisté, že bychom již, zejména mezi mladými, příliš neuspěli. Tento typ autoritativní moci by mohl být blízký

⁵ VALIŠOVÁ, Alena a kol. Autorita jako pedagogický problém. Praha: Karolinum, 1998. s. 15

⁶ WEBER, Max. Autorita, etika a společnost. Pohled sociologa do dějin. Praha: Mladá fronta, 1997. s. 47-54

ještě některým, kteří pamatují minulý režim, dnes je však snaha, aby se řízení státu i velkých podniků odehrávalo co nejvíce na bázi partnerství a samozřejmě demokracie. Mocenský přístup je pro dnešní generace přežitkem, ačkoliv v určitých případech je i dnes řízení „shora“ nutné. Stát i velké podniky se však vždy musí řídit zákonem, čímž odpadá Weberem uváděná neregulovatelnost.

Émile Durkheim mluví o autoritě společnosti, kterou označuje jako morální autoritu společenství. Odůvodňuje to tím, že společnost je způsobilá k roli morálního zákonodárce, protože z pohledu lidí má morální autoritu. Morální autoritu Durkheim vysvětluje jako protiklad materiální autority jako fyzické převahy. Morální autorita je tedy jakési psychické vědomí, které je ale vyšší, než to naše a my zároveň cítíme, že to naše je na něm závislé. Pokud se tedy vrátíme k morální autoritě společenství, ta pramení především z toho, že společnost je základem všech lidských osobností a dává nám vše potřebné pro náš duševní život. Současně společnosti vděčíme za všechny naše charakteristiky, kterými se odlišujeme od ostatních živočichů. Podle Durkheima je právě proto přirozené, že si společnost představujeme jako „nadřazenou a z nás vyvěrající psychickou bytost“ a můžeme tím také vysvětlit, proč se jí ochotně přizpůsobujeme, pokud jde o pravidla a činy, které jsou základem morálního života. Důležité přitom je si uvědomit, že pokud se podvolujeme nějakému pravidlu, naše morálka předpokládá, že se mu nejen podvolit chceme, ale že chceme i ono pravidlo samé. To jde ale jen v případě, že si uvědomujeme důvody tohoto pravidla a vidíme je jako opodstatněné.⁷

Z výše uvedeného vyplývá paradox dnešní doby. Tedy, že většina lidí si na společnost stěžuje, ale zároveň se jí stejně stále ochotně podvoluje, čímž dává vlastně najevo, že i přes veškeré výhrady ji nadále respektuje a uznává.

Dále se dostáváme k pohledu Hannah Arendtové. Ta ve své knize Krize kultury již načala to, co je jedním z témat, kterým se zabývám dále v této práci, tedy krize autority. Přímo v úvodu knihy říká, že bychom se měli spíše ptát, co byla, nikoliv co je autorita, jelikož autorita z moderního světa vymizela. Jako důkaz závažnosti toho, co se podle Arendtové ve společnosti stalo, lze považovat, že se krize autority rozšířila i do nepolitických sfér, například do výchovy a vzdělání dětí, kde byla autorita vždy považována za samozřejmost. Pokud jsou

⁷ DURKHEIM, Émile. Sociologie a filosofie. Praha: Sociologické nakladatelství, 1998. s. 88-90

již problémy i v této základní formě autority, která byla mezi rodičem a dítětem či mezi učitelem a žákem, znamená to podle Arendtové, že všechny ostatní vztahy založené na autoritě ztratily svou věrohodnost. Doslova říká, že teoreticky ani prakticky již nemáme možnost vědět, co autorita opravdu je.⁸

Ačkoliv zakončení této první podkapitoly nevyznívá pro autoritu a její budoucnost příliš pozitivně, podle mého názoru tomu není tak, že autorita je skutečně již ztracená. V této práci se pokusím dokázat, že autorita se sice značně proměňovala a jednoznačně na oné krizi autority je mnoho pravdivého, nicméně určité formy autority ještě stále ve společnosti přežívají a osobně věřím, že i nadále budou. Jen bude nutné se přizpůsobit dnešním generacím v tom, jakým způsobem k autoritě přistoupit.

2.1.2 Typy autority

Autorita jedince je základním předpokladem k úspěšnému řízení, vedení či ovlivňování ostatních, a to jak v profesní, tak soukromé sféře života. Těžko bychom našli rodiče, kterému se daří pozitivně výchovně působit na své dítě, aniž by jím byl uznáván jako autorita. Zároveň by bylo velmi obtížné, aby učitel motivoval k učení žáky, pokud by jimi nebyl respektován. Není však jednoduché vyvážit v konkrétní situaci míru jednotlivých typů autorit. Představy o autoritě mohou být totiž u každého různé. V ideálním případě je potřeba vyvážit několik typů autority tak, aby se jedinec prezentoval jednak svými odbornými znalostmi a dovednostmi v dané problematice, ale především také jako férový, laskavý a vstřícný člověk s upřímným zájmem o ostatní.

Pokud chceme rozlišit jednotlivé typy autority, stojí před námi nelehký úkol. Můžeme nalézt mnoho různých dělení, kdy se některé typy často překrývají. Je tedy velmi obtížné stanovit obecně platná kritéria členění autority.

Dle Vališové se autorita nejčastěji člení do následujících typů:

a) Skutečná a zdánlivá

Autorita skutečná je taková, kde jsou podřízení členové skupiny vstřícní k pokynům, respektují nastavenou strategii, a především jsou soudržní se skupinou i v krizových situacích.

⁸ ARENDT, Hannah. Krize kultury. Praha: Mladá fronta, 1994. s. 5-6

Naproti tomu zdánlivá autorita se vyznačuje tím, že se ve skupině objevují projevy nedůvěry, neochota ke spolupráci a v náročných situacích si členové navzájem neposkytují oporu.

b) Přirozená a získaná

Přirozená autorita vyplývá z osobnostních rysů nebo profesních dovedností nositele, vliv zde mohou mít také temperamentové dispozice. Získaná autorita je budována pomocí výchovy a individuálního cílevědomého úsilí. Výsledkem je stupeň vlivnosti, který je získaný v průběhu činností člověka. Staví na přirozené autoritě, kterou kultivuje, upravuje nebo omezuje.

c) Osobní, poziční a funkční

Pojem osobní autorita označuje přirozený vliv, který vzniká na základě individuálních vlastností, schopností a dovedností jedince a z jeho osobního vkladu do sociální situace. Poziční autorita je míra vlivu, kterou jedinec získává díky svému postavení v organizaci, jedná se o oficiálně daný stupeň vlivu. Funkční autorita znamená vlivnost, která je dána kvalitou výkonu určité sociální funkce či role. Je tedy závislá na plnění očekávání ostatních.

d) Formální a neformální

Autorita formální plyne z postavení v instituci a z činností, které tomuto postavení odpovídají, bez ohledu na konkrétního jedince a jeho osobnostní vlastnosti. Neformální autorita je naopak založena na lidských a odborných charakteristikách jedince, který má na ostatní přirozený vliv.

e) Statutární, charismatická, odborná a morální

Statutární autorita bývá často zaměňována s formální či poziční autoritou. Je dána významem a stupněm našeho zařazení v hierarchii instituce či sociální skupiny. Získat ji lze plným převzetím role. Autorita charismatická vyplývá z osobnosti jedince, je ovlivněna vzhledem, vyzařovanou energií, postoji, které zaujímá, sebevědomím, komunikačními dovednostmi, laskavostí a dalšími činiteli. Zásadní je také opravdový vztah k lidem, ale i přirozené a kultivované vystupování. Odborná autorita je získávána profesními znalostmi a dovednostmi. Čím větší profesionál je jedinec ve svém oboru, tím více jej lidé uznávají jako odbornou autoritu. Morální autorita je taková, kterou získáváme poctivým vztahem k sobě, druhým lidem i ke světu. Tento druh autority mají většinou ti, kteří jednají poctivě, odpovědně, důsledně a s porozuměním. Ztrácejí ji naopak ti, kteří lžou, podvádějí a využívají druhé.⁹

⁹ VALIŠOVÁ, pozn. 5, s. 15-17

Jiné dělení nabízí Slavík a kol., kteří autoritu dělí na dva typy:

- a) **Osobní autorita** – taková, která závisí na kvalitách osobnosti, hodnotách, mravnosti a přesvědčivosti jednání, a která není přenosná jen v podobě znalostí.
- b) **Profesní autorita** – závisí na odborných znalostech a na kompetenci jedince k jejich uplatnění v praxi. Zahrnuje také oblast profesní etiky, jelikož je podmíněna odborným zdůvodňováním profesního jednání.¹⁰

Strouhal ve své knize Teorie výchovy parafrázuje úvahy Oliviera Reboula, když uvádí následující typy autority:

a) Autorita smlouvy

Tento typ autority zavazuje ty, kdo ji přijali, určitou formou souhlasu. Lze sem zařadit autoritu herních pravidel, ale také například autoritu politického projektu demokracie, jehož koncept také stojí na pravidlech odsouhlasených a přijatých občany. Jedná se o nejracionálnější podobu autority. Její porušení je označováno jako podvod nebo švindlování.

b) Autorita experta

Jedná se o autoritu člověka, jehož odbornost uznáváme na základě toho, že je považován za autoritu ve svém oboru. Názor takového člověka pak posloucháme a přijímáme, aniž bychom rozuměli argumentům, o které svůj názor opírá. Tím je snížena míra racionality expertní autority, avšak tento typ autority se nevyjadřuje příkazy a rozsudky, ale expertizami, předpisy, radami a doporučeními. Proto je porušení této autority posuzováno pouze jako nerozvážnost, nikoli jako podvod.

c) Autorita rozhodčího, soudce

S tímto typem autority se setkáváme u soudu a ve sportu. Je určena k ukončování sporů a konfliktů, jelikož rozhodnutí rozhodčího není třeba ospravedlňovat. Tento typ autority již předem ospravedlňuje k výkonu určitých rozhodnutí, k vyslovení soudu. Racionalita této

¹⁰ SLAVÍK, Jan a kol. Reflexe a hodnocení kvality výuky I. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2020. s. 41

podoby autority je opět o něco nižší než u dvou výše jmenovaných. Přestupek vůči této autoritě je klasifikován jako neposlušnost.

d) Autorita vzoru

Nejpodstatnějším druhem autority pro výchovu je autorita vzoru. Oproti předchozím typům se jedná o typ trvalejší, jelikož nevyplývá z příležitostné nutnosti, nýbrž z prestiže, váženosti a na základě obdivu, který v nás tento vzor vyvolává. Vzorem může být nějaký umělec, sportovní či filmová hvězda, ale i historická osobnost. Prohřešek proti této autoritě je chápán jako nekulturnost či nevzdělanost.

e) Autorita vůdce, lídra

Velkou mírou iracionality se vyznačuje autorita vůdce, lídra. Tento typ autority je do jisté míry podobný autoritě vzoru, prestiž lídra však nevede k napodobování, ale k následování. Zde se uplatňuje princip, kdy vzestup lídra odpovídá potřebě obdivu i poslušnosti těch, kdo se mu podrobují. Přitom poslušnost člověku dává pocit odlehčenosti tíže bytí tím, že jej zbavuje vlastní vůle a odpovědnosti.

f) Autorita Otce – Vládce

Tato autorita je nevysvětlitelná a nezrušitelná, neboť je vždy již zde, před jakýmkoli vysvětlením či diskusí. Otec – Vládce je ztělesněním transcendence společnosti, celku a času vzhledem k individuům, z toho důvodu je neuznávání této autority vnímáno jako svatokrádež. V tomto případě se jedná o zcela iracionální podobu autority.¹¹

Pokud se pozorně podíváme na výše uvedená dělení typů autority, můžeme skutečně spatřit jejich vzájemnou podobnost a řadu obsahem se překrývajících typů. Například statutární, formální či poziční autorita jsou si obsahem velmi podobné. Současně blízká obsahem jim je autorita profesní. Také přirozená, neformální a charismatická autorita mají téměř shodný základ. Takových podobností v typech autority lze nalézt více. Osobně se domnívám, že zásadním přínosem těchto dělení je pochopení, že autorita může vznikat na různých základech, tedy že nehraje roli jen osobnost člověka, jeho vědomosti či dovednosti, ani jeho status nebo pracovní pozice. Vliv mohou mít všechny tyto charakteristiky a při budování autority je dobré s touto skutečností umět pracovat.

¹¹ STROUHAL, Martin. Teorie výchovy. K vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny. Praha: Grada, 2013. s. 95-97

2.1.3 Činitele ovlivňující autoritu

Autorita, stejně jako každý další aspekt mezilidského kontaktu, je sociálně podmíněná. To znamená, že vzniká v kontextu určitého prostředí, kde nalezneme celou řadu vztahů mezi lidmi a pravidel, která si lidé v průběhu času v tomto prostředí nastavili. Tato pravidla lze označit jako normy dané společností. Podle toho, v jaké míře se těmito normami řídíme, jsme následně jako členové společnosti posuzováni. Nejvíce vážení bývají ti, kteří v co největší možné míře respektují normy společnosti, a řídí se jimi, naopak nejméně si ostatní členové společnosti váží těch, kteří normy nerespektují a závažným způsobem je porušují. Autoritu tedy nelze vnímat izolovaně jako vlastnost člověka, která je mu dána. Vždy existují činitele, které v kontextu dané společnosti pomáhají autoritu vybudovat či naopak vedou k jejímu oslabení.

Aby bylo možné se více věnovat činitelům, které autoritu ovlivňují, je nezbytné vymezit dva pojmy, které jsou zásadní pro tuto problematiku. Ze sociální podmíněnosti autority vyplývá, že se jedná o vztah mezi alespoň dvěma lidmi. Těmi jsou:

- **Nositel autority** – člověk, který působí na druhé lidi, vede a ovlivňuje je.
- **Příjemce autority** – adresát vlivu, který nositele uznává za autoritu.¹²

Jedním z hlavních zdrojů vlivu na druhé jsou **osobnostní kvality nositele autority**. Osobnost člověka je utvářena jednak jeho vrozenými charakteristikami, ale také získanými vlastnostmi, její utváření je tedy ovlivněno kulturou a společností. Každá osobnost se vyznačuje rysy, které má společné s druhými lidmi, dělíme je na obecné a individuální. Strukturu konkrétní osobnosti tvoří jednota obecných a individuálních charakteristik, patří sem potřeby, zájmy, sklony, schopnosti, vlohy, nadání, temperament a charakter člověka.¹³ Aby bylo možné vystihnout rozmanitost jednotlivých povah, osobnosti lze rozdělit na typy. V odborné literatuře nalezneme několik modelů osobnosti. Nejznámější je pravděpodobně dělení podle temperamentu (sanguinik, flegmatik, choleric a melancholik) a také podle nastavení do nitra a navenek (introvert, extrovert). Toto striktní rozdělení je však již překonáno, jelikož se ukázalo, že lidská osobnost je natolik rozmanitá, že ji nelze vystihnout jedním vyhraněným typem. I nadále se ale můžeme o tyto typologie opírat při určování dominantního nastavení člověka a jeho charakteristik.

¹² VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana a kol. Pedagogika pro učitele. Praha: Grada, 2011. s. 451

¹³ VALIŠOVÁ, Alena a kol. Jak získat, udržet a neztrácet autoritu. Praha: Grada, 2008. s. 50

Autoritou se často stává jedinec s **vnitřní stabilitou osobnosti**. Ostatní na něm obvykle oceňují jeho nadhled, schopnost zachovat klid a přiměřeně reagovat na nastalou situaci. Reakce takového člověka jsou přiléhavé situaci a ostatní dobře rozumí jeho jednání. Lze jej také vystihnout jako důsledného, vytrvalého a flexibilního. Opačným případem je jedinec, který vykazuje známky osobnosti nestabilní. Takový člověk bývá nedůsledný, nerozhodný, nevyrovnaný, lze u něho spatřovat nečestné jednání, projevy nadřazenosti, nízké sebevědomí a manipulativní chování, což vede k oslabování autority.¹⁴

Dalším velmi podstatným zdrojem vlivu je **přístup k příjemci autority**. Zejména ve výchovně vzdělávacích činnostech je tento bod stěžejní. Pokud pedagog přistupuje k žákovi autoritářsky, není ochoten vyslechnout jeho názor, má problém s vedením dialogu a s respektem osobnosti žáka, jedná se o přístup, který způsobí, že pedagog nebude žákem uznáván a respektován. Takový pedagog bude velmi obtížně žáka motivovat k lepším výkonům a může se také potýkat s nekázní žáka ve výuce či jinými projevy nerespektování. Naopak pedagog, který přistupuje k žákům trpělivě, s porozuměním, je schopen osobního přístupu a dialogu, bude žáky respektován a oceňován. Pedagog s tímto přístupem také bude schopen mnohem efektivněji žáky motivovat a výchovně formovat. S velmi podobnými výsledky bychom se ale setkali i v profesích, kde nositel autority z pozice vedoucího určitým způsobem přistupuje ke svým podřízeným. I zde platí, že pracovník lépe přijímá nadřízeného, který se k němu chová s respektem, pochopením a osobním přístupem než autoritářsky zaměřeného, který hledí pouze na efektivitu a výkon.

Přínos vedení dialogu ve vyučování lze nalézt u Koláře a Šikulové, kteří jej vidí zejména ve vytvoření vzájemné důvěry mezi učitelem a žákem i mezi žáky navzájem. Dále je dialog přínosný k rozvoji samostatnosti, odvahy prezentovat své vlastní názory, schopnosti své názory obhajovat a také asertivního chování. Uplatní se také při rozvoji skupinové práce. Pokud jsou vytvořeny optimální podmínky k dialogu, žáci jsou při něm aktivní a pokládají ho za přínosný. Získávají při něm také sebedůvěru a zažívají pocit úspěšnosti. Tím se současně zvyšuje jejich motivace. Jestliže má navíc učitel humanisticky orientovaný přístup směrem k žákům, může dosáhnout toho, že se budou učit s radostí.¹⁵ Obdobný přínos dialogu můžeme nalézt také v rámci pracovního procesu.

¹⁴ VALIŠOVÁ a kol., pozn. 13, s. 51-56

¹⁵ KOLÁŘ, Zdeněk, ŠIKULOVÁ, Renata. Vyučování jako dialog. Praha: Grada, 2007. s. 118

Nezanedbatelný vliv mají samozřejmě také **odborné znalosti a dovednosti** nositele autority. Dostatek odborných znalostí je základem k tomu, aby nositel autority mohl druhým něco předat. Pokud však chce, aby proces předání byl efektivní a pro druhé přínosný, je potřeba mít zároveň řadu dovedností, které mu k tomu pomohou. Klíčovým prvkem je jistota, uvolněnost a cílevědomost. Není však nutné se za každou cenu snažit takto působit, důležité je spíše využít své silné stránky, pracovat na zmírnění svých nedostatků a vytvořit si svůj vlastní osobitý způsob vystupování. Dobrý dojem obvykle pomáhá vytvořit také výraz tváře, tón hlasu, styl řeči, postoj těla a oční kontakt. Výzkumy se většinou shodují, že posluchači u řečníků oceňují trpělivost, smysl pro humor, kladení doplňujících otázek a zejména nadšení pro danou činnost.¹⁶

¹⁶ KYRIACOU, Chris. Klíčové dovednosti učitele. Cesty k lepšímu vyučování. Praha: Portál, 1991. s. 48

2.2 AUTORITA VE VÝCHOVĚ A VZDĚLÁVÁNÍ

Obsahem této kapitoly je především vymezení pojmu výchova a jeho souvislosti s autoritou. Dále se zaměřuje na definici a popis jednotlivých výchovných stylů. Součástí je také vymezení souvislosti mezi autoritou a komunikací ve výchovném a vzdělávacím procesu.

2.2.1 Autorita a výchova jedince

Autorita a výchova spolu velmi úzce souvisejí. Autorita je totiž jedním z předpokladů k tomu, aby vůbec bylo možné někoho výchovně ovlivňovat. Pro přesnější orientaci v problematice souvislosti autority a výchovy je však nutné si nejdříve vymezit pojem výchova.

Tradičně se výchova vymezovala jako působení vychovatele nebo výchovné instituce na vychovávaného, jednalo se o převážně jednosměrný proces, kdy dítě bylo chápáno jako objekt výchovy, který je nutné působením zvenčí náležitým způsobem vytvarovat a odstranit vše nežádoucí. Tento princip nevyužíval aktivity a zvědavosti dítěte ani dalších jeho cenných předpokladů. Výsledkem pak bylo pasivní přizpůsobení dítěte, často i odpor ke společenským autoritám a normám. Tento přístup k výchově byl řadou odborníků kritizován. J.A. Komenský například zdůrazňoval, že dítě není špalek, který je třeba otesávat, nýbrž že se vyvíjí podle vnitřních zákonů podobně jako rostlina a potřebuje k tomu příznivé vnější podmínky. V současné době je již tato tradiční koncepce považována za manipulativní a neúčinnou a upřednostňuje se humanistický přístup k výchově vyznačující se úctou k osobnosti dítěte, kladným emočním vztahem a porozuměním. Formuje se komunikativní chápání výchovy, kdy je výchova chápána jako vzájemné působení vychovatele a vychovávaného. Velmi podstatnou součástí tohoto procesu je aktivita dítěte, seberealizace a sebevýchova.¹⁷

Historický vývoj výchovných koncepcí přehledně zpracoval Strouhal. Uvádí, že koncepce výchovy vždy byly spojeny především s představou zlepšování ve smyslu růstu a dospívání. V evropské tradici začala teorie výchovy zpochybňováním domněle неотředitelných jistot u Sókrata a programem společenské nápravy skrze filosofické tázání u Platóna. Oba se snaží ukázat, že žádný vychovatel nemá výsledky svého působení plně pod kontrolou a že hned v počátcích výchovné činnosti je třeba si stanovit, co je naším cílem, kam chceme vychovávaného dovést, co hodláme podporovat a co naopak potlačit a v jakém je toto vše vztahu k tomu, co považujeme za správné. Zde tedy vyplynou otázky: Co má být cílem

¹⁷ ČÁP, Jan. Psychologie výchovy a vyučování. Praha: Univerzita Karlova, 1993. s. 313

výchovy dobrého člověka? Jak by měla vypadat výchova k dobrému životu? Na to Platón odpovídal poukazem k ideji jako ke skutečnosti, jež humanizuje člověka. Ideje jsou zároveň podmínkou možnosti rozlišování, poměřování i hodnocení. Teprve, když člověk dospívá k náhledu ideje, zjišťuje, že mezi tím, co považuje za skutečnost a poznání této skutečnosti stejně jako mezi tím, co je a má být, je nezrušitelná odlišnost. Orientace k idejím nám tedy zabraňuje považovat cíle, kterých jsme dosáhli, za definitivní a také být plně spokojeni tam, kde stále je co zlepšovat. Pokud však nelze formulovat jediný pevný cíl výchovy, nesmíme být zformováni pouze pro danou skutečnost. Výchova v nás má především vzbudit vůli k neustálé reflexi o dobrém životě. Výchova je v tomto konceptu věcí hledání a otevírání se tomu, co nemáme v moci, lze ji charakterizovat jako proces celoživotní reflexe o smyslu a určení našeho života. Středověká koncepce výchovy tento model v podstatě převzala, pouze jej dala do souvislosti s křesťanstvím. Výchovu a sebepoznání podmiňovala intervencí toho, co je nad námi, což můžeme nazvat ideou nebo v tomto případě Bohem. V Novověku byl tento koncept postupně nahrazen humanistickým pohledem na člověka jako souhrn subjektivních sil či potencií. Člověk se nyní snaží legitimizovat autoritu evidence, zatímco v anticko-křesťanském světě se podřizoval autoritě božské či metafyzické. V důsledku této změny začínají vznikat nové teorie, například osvícenské, které deklarovaly všemoc výchovy a empiristické, které dítě považovaly za „nepopsaný papír“. Novověká osvícenská pedagogika se pak definitivně přiklání k subjektivistickým východiskům a upevňuje hodnotu individualismu, jehož pedagogická východiska souvisí s tendencí systemizovat pedagogickou teorii v oblasti cílů i v pojetí prostředků formativního působení. Výchova je považována za prostředek demokratizace společnosti i jako nástroj k její mravní obrodě a rozumovému pokroku. V raně moderní a moderní době je výchova chápána jako společensky řízené působení, jež pomáhá rozvinout potence dřímající v člověku a dovést je k co možná největší dokonalosti.¹⁸

Právě u Strouhala můžeme nalézt poměrně obsáhlý, ale ucelený vhled do vývoje přístupu k výchově, který považuji za naprosto výstižný. Výše uvádím jen jeho stručné shrnutí, kde můžeme vidět z mého pohledu ty nejpodstatnější body vývoje výchovného působení. Za stěžejní pokládám, že již antičtí filosofové věděli, že vychovatel nemůže mít výsledek výchovné činnosti pevně ve svých rukou a že je nutné si vymezit aspekty, které pokládáme při výchově za stěžejní a na ty se zaměřit. Dnes by si z nich mnozí z nás měli vzít příklad,

¹⁸ STROUHAL, pozn. 11, s. 16-20

zatímco se snažíme být ve všem perfektní a děti často až nadměrně zatěžujeme s vidinou, že se jim to v budoucnu bude hodit. Zapomínáme však, že děti by také měly mít právo být především dětmi a mít možnost se tak chovat. S čím se již naopak v dnešní době nedá příliš souhlasit, je potlačování těch aspektů, které v osobnosti nepodporujeme. Domnívám se, že spíše než potlačování, které hraničí s manipulací, je vhodné s dítětem o těchto negativních aspektech otevřeně hovořit a snažit se mu ukázat, z jakého důvodu je lepší se jim vyhnout. Zde je také potřeba kriticky vyhodnotit, zda to, co posuzujeme jako negativní my, je skutečně negativní i pro naše dítě.

Z pohledu filosofie výchovy pak můžeme výchovu definovat ve třech rozměrech. Pelcová a Semrádová uvádí, že výchova se děje ve světě, je činností pro budoucnost světa, vždy vystihuje určité porozumění světu jako celku a je odrazem toho, jak do světa patříme, co v něm hledáme a jak ho spoluvytváříme. To vystihuje ontologický rozměr výchovy. V sociálním a společenském rozměru je výchova nejvlastnějším lidským vztahem mezi rodiči a jejich potomky, zároveň je vztahem mezi generacemi a závazností poznamenanou formami mezilidských vztahů rodinných, rodových, občanských, státních a národních. Z pohledu ontického rozměru je pak výchova dle Pelcové a Semrádové také nikdy nekončící proces, který se formuje vždy znovu v každém našem činu, který má výchovnou relevanci.¹⁹

Vališová říká, že vztah mezi autoritou a výchovou lze nahlížet z hlediska tří úrovní, které se vzájemně propojují a jsou na sobě závislé. Jsou to následující:

a) Makrosociální

Do této úrovně patří zejména vztah autority a výchovy ve společnosti, který vyplývá ze vztahu norem a hodnot rodiny, školy a společnosti v nejširším kontextu.

b) Mikrosociální

Tato úroveň zahrnuje převážně hodnoty, normy jednání, pravidla a zásady, které jsou určovány rodinným životem nebo interakčním schématem ve škole. Základním zájmem je odkrytí konkrétního situačního jednání.

¹⁹ PELCOVÁ, Naděžda, SEMRÁDOVÁ, Ilona. Fenomén výchovy a etika učitelského povolání. Praha: Karolinum, 2014. s. 17

c) Intraindividuální

Na této úrovni směřujeme ke zkoumání toho, jakým způsobem se osoby učí normám a hodnotovým orientacím, jakými prostředky jsou nejvíce ovlivňováni a jak je určován vývoj jejich osobnosti, charakteru či individuálního jednání.²⁰

Z výše uvedených úrovní je dle Vališové z pohledu pedagoga nejvíce přístupná a také do určité míry ovlivnitelná úroveň mikrosociální, jelikož se týká každodenních aktivit mezi pedagogem a žákem. Normy a hodnoty společnosti jsou zakotveny v autoritě, pomocí které jsou také prosazovány. Presentovány jsou v procesu výchovy, především v závislosti na rodičovských postojích, výchovných stylech, způsobech řízení a také na určité míře emočního vztahu mezi vychovávajícím a vychovávaným. Klasické chápání výchovy jako ovlivňování druhých považuje normy a hodnoty za závazné. Podstatné jsou však i v současném přístupu k výchově, který se zaměřuje především na růst a vývoj osobnosti vychovávaného, i zde je autorita důležitým aspektem dynamiky vztahů mezi účastníky pedagogické interakce. Na základě toho lze autoritu a výchovu považovat za neoddělitelné, v obou případech je principem zprostředkování hodnot a norem společnosti. V rámci pedagogické diskuse je třeba promýšlet výchovné funkce autority ve škole a rodině vzhledem k formování osobnosti mladých lidí. Pokud dokážeme na současnou mládež působit jako autorita, mohli bychom získat účinný nástroj k ovlivňování jejich přirozeného osobnostního rozvoje.²¹

Příkladem výchovného přístupu, kde se v praxi ukazuje důležitost autority vychovatele, je salesiánská pedagogika. Výchovu v salesiánské pedagogice lze charakterizovat jako výchovu na základě osobních vztahů, jelikož klíčovou roli zde hraje osobnost vychovatele. Don Bosco jakožto zakladatel této pedagogiky považoval vychovatelské povolání za poslání. Být vychovatelem znamená životní poslání a způsob života. Očekával, že vychovatel bude vyžralá osobnost a bude se společně s mladým člověkem účastnit na díle výchovy. Prvním úkolem vychovatele tedy je fyzická přítomnost mezi mladými lidmi, už jeho přítomnost má zabránit nevhodnému chování a jednání. Vychovatel se účastní činností vychovávaných a současně pozorně pozoruje všechny procesy, které ve skupině probíhají. Vychovatel by měl vycítit a neutralizovat faktory, které brzdí optimální rozvoj osobnosti člověka. Podstatné je, že tato

²⁰ VALIŠOVÁ, pozn. 5, s. 17

²¹ VALIŠOVÁ, pozn. 5, s. 18

výchovná přítomnost není pouze dozor, je to přítomnost, která umožňuje osobní vztah. Účinnost tohoto výchovného přístupu závisí zejména na kvalitě přítomnosti vychovatele.²²

Je jasné, že vychovatel musí mít autoritu, aby mohl někoho vychovávat. Dnes se to někteří odborníci snaží zpochybnit, ale podle mého názoru výchova bez autority není možná. Otázkou spíše je, jaké podoby uplatňování autority jsou pro výchovu přijatelné a efektivní a jaké již mají spíše opačný účinek, a to vzdor či opovržení. Je na nás, dospělých, zda si chceme přiznat, že staré a mnoho let využívané přístupy již nejsou tou nejlepší variantou, že děti se nás nemusí bát a přijímat veškerou naši vůli, a přesto k nám mohou mít respekt a následovat nás. Jsem přesvědčena, že pokud nepodlehne ani příliš liberálním extrémům, můžeme nalézt vhodnou cestu, která bude schůdná pro vychovatele i dítě.

2.2.2 Výchovné styly

Výchova dítěte probíhá primárně v jeho rodinném prostředí. Je však důležité si uvědomit, že na výchovném procesu se do značné míry podílí také škola, volnočasové instituce, média a s přibývajícím věkem postupně roste i vliv vrstevníků. V každé rodině se přitom uplatňuje trochu jiný výchovný styl, na což je potřeba vhodně reagovat ze strany školy a dalších institucí, aby byl podpořen zdravý vývoj dítěte a snáze se s ním pedagogicky pracovalo. Některé výchovné styly jsou přitom vhodnější než jiné. I zde je potřeba adekvátně zareagovat a případně vhodným způsobem pracovat s rodinou, aby se předešlo negativním vlivům na dítě či vzniku sociálně patologických jevů.

Při popisu nejčastějších výchovných stylů je nutné zdůraznit, že se jedná o zevšeobecnění pro snadnější porozumění a přehlednost. V reálném životě je situace vždy složitější, přístupy se mohou střídat, v průběhu času měnit a také mohou být různými vychovateli v rámci jedné rodiny využívány odlišné výchovné přístupy. Výchovné působení můžeme dle Jedličky dělit na hyperprotektivní, autoritářské, liberální a demokratické. Hyperprotektivní a autoritářské působení staví do popředí laskavou nebo přísnou nadřazenost dospělých. Ti mají pocit, že vědí lépe než dítě, co je pro něj správné. Oba přístupy jsou manipulativní, neposkytují dítěti volnost a neumožňují mu vlastní iniciativu. Demokratické a liberální působení naopak směřuje k partnerství mezi dětmi a rodiči. Rodiče, kteří uplatňují tento styl výchovného

²² KAPLÁNEK, Michal. Výchova v salesiánském duchu. Praha: Portál, 2012. s. 35-36

působení, zohledňují zájmy a emoční potřeby dítěte a respektují důležitost jeho aktivity a sebeprosazení.²³

Bližší specifikace tohoto asi nejznámějšího dělení výchovných stylů je dle Jedličky a kol. následující:

a) Hyperprotektivní styl

Tento výchovný styl lze charakterizovat jako nadměrně ochraňující až rozmazlující, který se snaží dítěti vše co nejvíce usnadnit. Rodiče své dítě zahrnují láskou, ale k jeho přirozeným vývojovým potřebám neumí být dostatečně empatičtí. Vazba mezi dítětem a rodiči bývá velmi pevná, dítěti však znemožňuje potřebnou separaci. Rodina na dítě neklade odpovídající nároky, ale soustředí se především na maximální péči a podporu. Děje se tak proto, že rodiče chtějí své dítě chránit před možným zraněním či zklamáním. Velmi často také dochází ke zveličování veškerých výkonů dítěte za účelem zvednout mu co nejvíce sebevědomí. Výsledkem tohoto výchovného stylu bývá nesamostatnost a pasivita dítěte, které mívá nadměrné sebevědomí nekorespondující s jeho schopnostmi a znalostmi. Můžeme se také setkat s velkou choulostivostí dítěte vedoucí až k hypochondrii. Ve škole takové dítě často vyžaduje bezmeznou podporu ze strany učitele a různé služby od spolužáků, jelikož je na neustálou pozornost směrem ke své osobě zvyklé. V dospívání poté mívají tito jedinci sklony vyhýbat se problémům, hledají stále úlevy a protekci a nechtějí přijmout vlastní zodpovědnost. K tomuto stylu výchovy se často uchylují rodiče, kterým se dlouho nedařilo počít dítě, kterým již dříve dítě zemřelo, ale také rodiče, kteří sami v dětství trpěli nedostatkem péče.

b) Autoritářský styl

Jedná se o výchovný styl vyznačující se direktivním přístupem vyžadujícím naprostou podřízenost dítěte dospělým a jejich očekáváním. Orientuje se na poslušnost, plnění příkazů a dodržování zákazů. Rodiče uplatňující tento styl výchovy bývají citově chladní. Mohou své dítě mít rádi, ale projevy náklonnosti podmiňují plněním jejich očekávání. Primární vazba bývá nejistá, dítěti chybí pocit naděje a životního optimismu, jeho emoční potřeby nejsou uspokojovány. Poslušnost dítěte může být vynucována křikem, hrozbami, bitím, ale i neposkytováním nebo odebráním důležitých věcí a zákazem oblíbených činností. Důsledkem

²³ JEDLIČKA a kol., pozn. 4, s. 327-328

této výchovy bývá zafixovaná poslušnost vůči osobám s mocí, společenská konformita, komplex méněcennosti. Setkat se ale můžeme i s komplexem nadřazenosti, pokud daný jedinec touží po získání převahy nad druhými. V takovém případě se pak z dítěte může stát původce šikany. Ačkoliv ne vždy tento styl výchovy musí být surový, zpravidla je pro dítě poškozující. Projevuje se pochybnostmi o sobě samém, psychosomatickými onemocněními, nočními můrami a může přerůst až v úlevové užívání návykových látek, které se nezdá vyvine do závislosti. Tento výchovný styl můžeme spatřovat u rodičů, kteří mají nízké vzdělání či narušenou strukturu osobnosti.

c) Liberální styl

Liberální styl výchovy je krajně volný – nechává na dítěti, aby si samo nacházelo vlastní cesty při řešení různých životních úkolů. Primární vazba je jistá a spolehlivá, rodiče jsou empatictí k potřebám dítěte. Rodiče mají své dítě rádi a nijak ho neusměrňují. Nezakazují, nepřikazují a nevyžadují. Dítě má být pouze konfrontováno s přirozenými následky svých činů, a to i v případě, že pro něj budou nepříjemné. Principem tohoto přístupu je, že sebekontrola vychází z pochopení řady zkušeností, které dítě získalo vlastní činností. Hlavní rolí rodiče pak je pomoci dítěti v uspořádání nabytých zkušeností a v porozumění sobě, druhým i okolnímu světu. Pokud chce dítě usměrňovat, využívá k tomu vysvětlování, povzbuzování a pochvaly. Děti vychovávané tímto způsobem mívají potíže s respektováním školních pravidel, bývají však velmi tvořivé a schopné neobvyklých přístupů při řešení problémů. Tento výchovný styl bývá typický pro rodiče, kteří jsou hrdí na svůj intelektualismus, nebo pro ty, kteří jsou cílevědomí a houževnatí, ale sami si prošli autoritativními zásahy vychovatelů. Někteří rodiče tímto stylem výchovy mohou také maskovat, že jsou ve skutečnosti nejistí či pohodlní.

d) Demokratický styl

Tento výchovný styl se vyznačuje jasně a srozumitelně stanovenými pravidly a vyváženým systémem odměn a trestů. Rodiče jsou vůči dítěti empatictí, citová vazba mezi nimi je pevná a bezpečná, poskytuje dítěti životní optimismus a naději. Nejčastěji používaným výchovným nástrojem jsou vysvětlování, podpora a osobní příklad rodičů. Vhodným oceněním dítěte je povzbuzování a srozumitelně vyjádřené uznání, které je upřednostněno před častými pochvalami a věcnými odměnami. Tresty jsou užívány s rozvahou a zřídka. Dítě je vedeno ke spolupráci v rodině a k vědomí důsledků svých činů pro všechny zúčastněné. Podstatný je respekt osobnosti dítěte, ale zároveň také požadavek na sebekontrolu a sebeukáznění. Tento styl výchovy v okamžiku, kdy dítě zvnitřní požadavky dospělých a řídí se jimi i mimo jejich

dohled, přeroste v sebevýchovu. Ukázněnost je výrazem toho, že má ze sebe dobrý pocit, když jedná jako ti, kterých si váží a má je rádo. Rodiče zpravidla aktivně podporují proces emancipace a separace dítěte. Svým postojem však dají dítěti jasně najevo, že pokud se ocitne v nesnázích, které by přesahovaly jeho síly, jsou připraveni jej podpořit.²⁴

Toto dělení vychází z modelu Kurta Lewina, který formuloval krátce před 2. světovou válkou, když emigroval z Německa do Spojených států, kde na něho silně zapůsobil rozdíl v postojích k dětem a mládeži a také rozdíl ve způsobu výchovy. Původní Lewinův model však zahrnoval pouze tři ze čtyř výše uvedených výchovných stylů – **autokratický (autoritářský), liberální a demokratický**, proto se jednalo o **model tří stylů**.²⁵ Jak již bylo zmíněno na počátku této kapitoly, toto rozdělení bylo sice velmi dobře pochopitelné a užitečné pro teorii, v praxi se však ukázalo jako příliš zjednodušené.

K překonání nedostatků předchozího modelu vznikl **model dvou dimenzí**, který je obdobou některých modelů osobnosti. Obsahuje následující dvě dimenze:

a) Dimenze emočního vztahu k dítěti

Zahrnuje lásku a pozitivní postoj – nepřátelství a záporný nebo zavrhuující postoj.

b) Dimenze řízení

Patří sem autonomie a minimální řízení – přísná kontrola a maximální míra řízení.

Kombinací těchto dvou dimenzí je vyjádřen celkový způsob výchovy dítěte. I tento model měl však nedostatky, které spočívají v jednoduchosti každé dimenze. Kladný a záporný pól v emoční dimenzi se ale nemusí vylučovat, naopak jsou velmi časté ambivalentní případy, kdy je silný kladný postoj spojen se záporným. Obdobné případy se vyskytují i v dimenzi řízení. Mnoho případů tedy nemůže být vyjádřeno pouze v jedné dimenzi. Zpochybněna byla i vzájemná nezávislost obou dimenzí, jelikož oba krajní případy řízení dítěte bývají spojeny se záporným postojem k dítěti. Model dvou dimenzí byl tedy pro účely praxe také příliš zjednodušený.²⁶

²⁴ JEDLIČKA a kol., pozn. 4, s. 328-342

²⁵ ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2001. s. 305

²⁶ ČÁP a MAREŠ, pozn. 25, s. 305

Následně Diana Baumrindová v podstatě obnovila Lewinovy tři styly výchovy a rozpracovala je pro rodinnou výchovu. Poté byla uveřejněna modifikovaná podoba této typologie, která obsahovala **čtyři styly výchovy**. Tyto čtyři styly odpovídají čtyřem kvadrantům v modelu dvou dimenzí – **autoritářský, autoritativně-vzájemný, zanedbávající a shovívavý styl**.²⁷

V devadesátých letech byl po dlouhém výzkumu stanoven analyticko-syntetický model, který je zjednodušeně nazýván **model devíti polí**. Při určování způsobu výchovy dítěte zde postupujeme od analytického pohledu k syntetičtějším rovinám. Způsob výchovy však není vyjádřen pouze zařazením do jednoho z polí, jelikož každé pole má společné znaky, ale také některé rozdíly. Záleží především na tom, zda daný přístup k dítěti mají oba rodiče nebo jen jeden. Celkově lze výchovný styl posoudit pouze po prozkoumání několika rovin pohledu, které zahrnují chování rodiče a dítěte v jednotlivých situacích, zobecnění interakcí určitého druhu a další zobecnění situací a jejich typických forem do jednotlivých komponentů výchovy. Kombinováním dvojic protikladných komponentů výchovy pak dojdeme ke komplexním charakteristikám způsobu výchovy jednotlivce, ze kterých vyplyne i jeho emoční vztah k dítěti, a následně se sloučením otcova a matčina emočního vztahu k dítěti dostaneme k emočnímu vztahu k dítěti v rodině jako celku. Na základě toho můžeme zařadit konkrétní přístup k dítěti do jednoho z následujících devíti polí tohoto modelu.

- Výchova autokratická, tradiční, patriarchální
- Výchova liberální s nezájmem o dítě
- Výchova pesimální (rozporná forma řízení se záporným vztahem)
- Výchova přísná a přitom laskavá
- Výchova optimální se vzájemným porozuměním a přiměřeným řízením
- Výchova laskavá bez požadavků a hranic
- Rozporné řízení relativně vyvážené kladným emočním vztahem
- Kamarádský vztah, dobrovolné dodržování norem
- Výchova emočně rozporná, jeden z rodičů zavrhuje, druhý extrémně kladný²⁸

Z výše uvedeného můžeme usoudit, že ideálním výchovným stylem pro praktické využití se jeví takový, který by byl nejbližší stylu demokratickému. V praxi však není jednoduché vyvážit požadavky kladené na dítě a vhodnou míru volnosti, kterou potřebuje pro svůj zdravý

²⁷ ČÁP a MAREŠ, pozn. 25, s. 305-306

²⁸ ČÁP a MAREŠ, pozn. 25, s. 306-308

rozvoj. Aby to bylo možné, musí vychovatel být velmi vyžralou osobností s dostatečnou mírou tolerance a schopností přiměřeného výchovného působení. Pokud se mu to ale podaří, výsledkem jeho úsilí bude zodpovědný dospělý člověk, který si dokáže jít za svým cílem a zároveň respektovat druhé, který si bude vážit sám sebe i ostatních, bude schopen se efektivně učit, pracovat a zároveň budovat zdravé osobní vztahy.

2.2.3 Autorita a komunikace ve výchovném a vzdělávacím procesu

Úvodem této kapitoly se sluší definovat pojem komunikace. Původ tohoto slova můžeme nalézt v latinském *communicare*, což znamená informovat, oznamovat, radit se s někým.²⁹ Vzhledem k tomu, že komunikace probíhá v různých situacích, ve kterých se sledují rozdílné cíle a dospívá se k rozdílným výsledkům, má tento pojem mnoho různých významů. Zde budou popsána tři hlavní vymezení komunikace.

1. Nejjednodušeji lze komunikaci označit jako **dorozumívání**. Tento pojem je odvozen od slova dorozumění, což znamená pochopení se, shodu myšlenek. Z toho také můžeme odvodit podmínky komunikace: aby si lidé rozuměli, mluvili stejným jazykem, o jedné věci a dosáhli myšlenkového souladu.
2. Komunikaci můžeme také charakterizovat jako **sdělování**. V tomto významu se jedná o informování, podávání poznatků, obeznámení se svými pocity, postoji atd. V této rovině již komunikace vyžaduje konkrétního adresáta komunikace, kterému chceme něco říci.
3. Třetí vymezení komunikaci chápe jako **výměnu informací mezi lidmi**. Jedná se o proces, kdy jeden komunikující vyšle informaci, druhý ji přijme a následně si vymění úlohy, kdy informaci vyšle druhý komunikující a první ji přijme. Oba komunikující pak informace nějakým způsobem zpracují, analyzují je a snaží se jim porozumět. Komunikace v této rovině se vyznačuje obousměrností, která je v běžném životě typická pro dialog, ke kterému oba partneři komunikace více či méně rovnoměrně přispívají.³⁰

Ačkoliv to tak na první pohled nemusí vypadat, komunikace je pro autoritu velmi podstatná. Je nástrojem, pomocí kterého předáváme své znalosti a dovednosti, ale je také naší vizitkou, na jejímž základě nás lidé posuzují. Úroveň komunikace má tedy přímý vliv na to, zda jedinec

²⁹ PRAŽÁK, NOVOTNÝ a SEDLÁČEK, pozn. 1, s. 89

³⁰ GAVORA, Peter. Učitel a žáci v komunikaci. Brno: Paido, 2005. s. 9

získá autoritu určité skupiny, proto je důležité osvojit si základní pravidla komunikace, která by měla být především věcná a srozumitelná.

Níže si uvedeme nejpodstatnějších doporučení pro efektivní komunikaci dle Karnsové:

- a) **Oční kontakt** – je jedním ze základních pilířů efektivní, s jehož pomocí neverbálně potvrzujeme druhému, že mu nasloucháme. Ve spojení s verbální komunikací udržujeme kontakt, dáváme najevo, že jsme na druhého člověka napojení a soustředění. Naslouchání je základním předpokladem dobré komunikace.
- b) **Parafrázování** – vhodné využití této dovednosti nám pomáhá proměnit pasivní naslouchání v aktivní. Parafrázování je vyjádření toho, co jsme právě slyšeli, vlastními slovy. Využíváme jej tehdy, když si chceme potvrdit nebo ověřit sdělení. Jedná se o dovednost, nikoliv o způsob jednání. S využitím parafrázování je třeba být opatrní, jinak může působit strojeně a komunikaci naopak spíše uškodit.
- c) **Reflexe pocitů mluvčího** – je další důležitou dovedností. Aby však byla úspěšná, je potřeba naučit se schopnosti parafrázovat obsah a doplnit ho o pocit, který v nás pochopené sdělení vyvolalo. Hodnocení nemusí být správné, reflexe je považována za náš osobní názor, a proto se v ní nemůžeme dopustit chyby. Reakce mluvčího, která bude následovat, nás navede na správnou cestu, jak v rozhovoru dále pokračovat.
- d) **Shrnutí obsahu rozhovoru** – jedná se o velmi důležitou dovednost zejména ve vzdělávacím procesu. Nejčastěji ji využijeme, když chceme zkontrolovat, na čem jsme se se žáky domluvili nebo seznam úkolů. Všechny zúčastněné strany se tak mohou ujistit, že veškerý podstatný obsah pochopily správně.³¹

Výše uvedené čtyři body tvoří základní komunikační dovednosti, kterými reflektujeme přijaté sdělení. Jakmile s nimi umíme pracovat, je možné se zaměřit na následující dovednosti, které jsou již složitější a k jejich zvládnutí je třeba vynaložit větší úsilí.

³¹ KARNSOVÁ, Michelle. Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem. Praha: Portál, 1995. s. 15-18

- a) **Otevření se v roli vychovatele** – tuto dovednost bychom měli využívat pouze tehdy, když tím můžeme druhému prospět. Otevřít se někomu znamená mluvit o sobě, podělit se o své zkušenosti a názory. V osobním životě je otevření se jednou z nejdůležitějších stránek vztahu, pro pomáhající vztah však většinou není vhodné. Vztah vychovatele a vychovávaného nespočívá ve vzájemnosti, ale v podpoře a povzbuzování. Úkolem vychovatele je pomáhat dětem, aby si pomohly samy.
- b) **Interpretace chování** – spočívá v tom, že si spojíme jednotlivé znaky chování dané osoby a na základě toho si můžeme vytvořit úsudek. V této dovednosti je však třeba velké opatrnosti, aby se nestalo, že naše úsudky budeme považovat za fakta. Měli bychom jich spíše využít, abychom mohli vhodně zareagovat na aktuální rozpoložení člověka, důležité ale je nevykládat si situaci jedním určitým způsobem.
- c) **Vhodná míra dotazování** – dotazování je jednou z nejčastějších komunikačních technik, která je v běžné komunikaci potřebná a užitečná. Pokud jej však budeme využívat k tomu, abychom přiměli druhé komunikovat, ve většině případů to poznají. Zejména pro děti jsou otázky od osoby, se kterou dosud nenavázaly vztah, většinou nepříjemné. Je proto žádoucí využívat otázek především tehdy, když chceme získat konkrétní informaci. Obecné dotazování je vhodnější nahradit takovým způsobem, aby si dítě mohlo samo vybrat, zda s námi chce dále komunikovat. Jakmile dítě uvidí, že není ke komunikaci nuceno, bude mít s větší pravděpodobností chuť ji vést samo od sebe.
- d) **Poskytování konstruktivní zpětné vazby** – zpětná vazba je důležitá v každém pomáhajícím vztahu. S její pomocí mohou osoby, které hodnotí výkon, poskytovat důležitou informaci o chování a postojích jedince vůči konvenčně platným normám. Pro účely učitele je zpětná vazba vhodná tehdy, když se domnívá, že žák směřuje nesprávným směrem, nebo že se bez ní nedokáže správně ohodnotit. Zpětnou vazbu poskytuje také při úspěchu, kdy je ovšem mnohem snadnější ji sdělovat. Klíčové je včas sdělovat i problematické či negativní skutečnosti, aby bylo možné s nimi včas začít pracovat. Mezi několik základních pravidel efektivní zpětné vazby patří:
- připravit si připomínky předem,
 - omezit připomínky na chování a situace, které lze změnit,
 - mluvit z pozice člověka, kterému na dítěti záleží, nevzbuzovat při tom strach,

- nabídnout konkrétní možnosti změny,
- věnovat pozornost tónu hlasu i neverbálnímu vyjadřování.³²

Pokud se zaměříme přímo na komunikaci mezi učitelem a žákem, je vhodné zmínit, že každý učitel má svůj interakční styl. To je zřejmé, jakmile vstoupíme do různých tříd, jelikož každý učitel řídí interakci ve třídě jiným způsobem. Tato různorodost je ovlivněna řadou vnitřních i vnějších činitelů, přičemž vnitřní jsou především učitelovy osobnostní vlastnosti a také jeho subjektivní koncepce vyučování. Vnější jsou pak typ vyučovaného předmětu, složení třídy, specifika chování žáků a další. Přesto u každého učitele převládají určité prvky a vlastnosti interakce, které se pravidelně opakují, dohromady tvoří učitelův interakční styl. Interakční styl je relativně trvalá charakteristika učitele, která ho reprezentuje. To, že se jedná o pevnou vlastnost, velmi pomáhá žákům předvídat reakce učitele a připravit se na ně. Jeho chování se stává pro žáky předvídatelné a naplňuje jejich očekávání.³³ Takový učitel má předpoklad pro to, aby byl pro žáky autoritou, na rozdíl od učitele, jehož styl je nesjednocený a pro žáky je tedy nepředvídatelný.

Konkrétní funkci komunikace mezi učitelem a žákem popisuje Nelešovská. Uvádí, že ve školní interakci jsou jak učitel, tak žák, střídavě komunikanty a komunikátory. Učitel v roli komunikátora vyjadřuje obsah svého sdělení formulacemi odpovídajícími řečovým schopnostem dítěte. Učitel je pro žáka vzorem a má vliv na vyjadřovací schopnost žáků, proto je nutné, aby používal vyšší formy vyjadřování, ale současně zachoval srozumitelnost obsahu. Pokud je učitel v roli komunikanta, naslouchá sdělení žáků a upozorňuje, co je v nich správné. Nemá odmítavý postoj k nepřesnému sdělení, ale žáky podněcuje k přesnějším formulacím. Žák v roli komunikátora adresuje svá sdělení učiteli i ostatním žákům. Protože prvořadým komunikantem je učitel, žák se snaží volit spisovné výrazy, zároveň se však obává zesměšnění před vrstevníky, proto konečné sdělení žáka může být zkreslené tímto vnitřním konfliktem. Když je žák v roli komunikanta, opět přijímá sdělení od učitele i ostatních žáků. Učitel by si měl být vědom, že zejména mladší žáci mívají sklony sdělení učitele přijímat bez kritiky, zatímco sdělení ostatních žáků podrobují kritice. Proto je žádoucí, aby učitel vhodně pracoval s jednotlivými žáky i s třídou jako celkem a využíval její dynamiky. To se mu snáze

³² KARNISOVÁ, pozn. 31, s. 19-25

³³ GAVORA, pozn. 30, s. 45

poraží, když bude pracovat na tom, aby žáky skutečně poznal. V rámci tohoto procesu se utváří i vztah mezi učitelem a žáky.³⁴

Osobně se domnívám, že role komunikace ve výchovném a vzdělávacím procesu a její vliv na to, zda vychovatel (učitel) má u žáků autoritu, se podceňuje. Stále ve svém okolí i z dostupných zdrojů vnímám spíše tendence zaměřovat se na předání co největšího množství informací, a především na výkon, poté již ale často nezbývá prostor zaměřit se na způsob, jakým vlastně ony informace předáváme. Ani toho nejchytřejšího učitele si nemusí žáci vážit, pokud s nimi neumí komunikovat. Naopak učitel, který má příjemné vystupování, ale podstatně méně znalostí, se může těšit přízni žáků. Bohužel zátěž, která je na učitele všemi jeho povinnostmi kladena, této situaci také příliš nepomáhá. Znat zásady komunikace je jedna věc, být schopen je využít v praxi je věc druhá. Přesto je dobré na sobě v tomto ohledu pracovat a mít na paměti, že pomocí efektivní komunikace můžeme dosáhnout velkých změn.

³⁴ NELEŠOVSKÁ, Alena. Pedagogická komunikace v teorii a praxi. Praha: Grada, 2005. s. 80-82

2.3 AUTORITA UČITELE

Obsahem této kapitoly je především problematika autority ve vztahu k učiteli. Úvod kapitoly je zaměřen na budování autority učitele, dále je věnován prostor problematice oslabování a ztráty učitelské autority. Součástí této kapitoly je také vymezení kompetencí učitele ve vztahu k jeho autoritě. Posledním tématem pak je vliv autority učitele na kázeň žáků.

2.3.1 Budování autority učitele

Jak již bylo popsáno v kapitolách výše, budování autority je určitý proces, jelikož probíhá v čase, je ovlivněno mnoha proměnnými a může se vyvíjet oběma směry. To znamená, že i tu největší autoritu, kterou jsme si dlouhou dobu budovali, můžeme ztratit, pokud změním své chování a jednání takovým směrem, že o nás druzí začnou pochybovat a přestanou si nás vážit. Proto je potřeba mít neustále na paměti, že nikdy nemůžeme polevit ve snaze chovat se čestně, poctivě a s opravdovým zájmem o druhé. Pokud se tak stane, ostatní to velmi brzy vycítí, a to i žáci – děti. Následky toho lze pak napravit velmi obtížně, je-li to vůbec možné. Zde se tedy budeme zabývat nejdříve tím, jakým způsobem může učitel rozvíjet svou autoritu, a poté také tím, co vede k oslabování a ztrátě autority učitele.

Před každým začínajícím učitelem stojí nelehký úkol – jak vstoupit do procesu výuky tak, aby žáky zaujal, aby pro ně byl dobrým vzorem, aby měli jeho výuku rádi a bavila je, ale současně aby ho respektovali a vážili si ho, aby u nich získal autoritu. Určitá míra autority je předpokladem pro efektivní proces výuky, kde veškeré probíhající procesy oboustranně fungují, kvalitní učitel musí autoritu u svých žáků mít. Čím se ale kvalitní učitel vyznačuje?

„Kvalitní učitel je takový, který vytvoří ve škole bezpečné a přátelské prostředí, naučí žáky to, co je má naučit a současně u nich uchová zvědavost a pozitivní vztah ke vzdělávání.“³⁵

Tak zní jedna z mnoha definic kvalitního učitele. Vede k ní ale dlouhá cesta, neboť v praxi je hodnocení učitelské kvality poměrně složitým procesem. Dle Mertina, Krejčové a kol. je potřeba vycházet nejen ze vzdělávacích výsledků žáků, ale také z hodnocení žáků, z hodnocení jejich rodičů, posouzení nadřízených či jiných expertů, ale částečně i z dosaženého vzdělání či dosavadní učitelské praxe. Dále je nutné zmínit, že zejména u mladších dětí souvisí hodnocení učitele úzce s citovým vztahem k němu, tedy i poměrně

³⁵ MERTIN, Václav, KREJČOVÁ, Lenka a kol. Výchovné poradenství. Praha: Wolters Kluwer, 2013. s. 107

nepodstatná charakteristika učitele může ovlivnit jeho hodnocení. Přesto však lze najít obecnější charakteristiky na úrovni chování a jednání, které přispívají k rozvoji účinnosti působení učitele. Na základě mnoha výzkumů v různých oblastech bylo zjištěno, že jeho působení kladně ovlivňuje, pokud učitel:

- a) **tráví více času kontakty se žáky,**
- b) **učí žáky třídním pravidlům a monitoruje jejich očekávání,**
- c) **poskytuje jasná vysvětlení a věnuje dostatečný čas vzdělávání,**
- d) **používá vhodné vyučovací přístupy a učí zábavnou formou,**
- e) **poskytuje žákům maximální možnost, aby během výuky mohli reagovat,**
- f) **při výuce postupuje svižným tempem a novou látku vysvětluje postupně po menších částech,**
- g) **poskytuje žákům pravidelnou zpětnou vazbu,**
- h) **reaguje citlivě na potřeby a možnosti žáků,**
- i) **má vyšší citové dovednosti – udržuje více oční kontakt, má široké spektrum odměn atd.,**
- j) **dokáže co nejvíce zapojit rodiče do vzdělávání dětí i domácí přípravy,**
- k) **zvládá a používá více způsobů výuky, které umí přizpůsobit aktuální situaci,**
- l) **při realizaci výuky je flexibilnější.³⁶**

Nutno však dodat, že základem úspěchu každého učitele je především porozumění tomu, jak je propojeno, co ve třídě dělá a jaké má osobní charakteristiky, s tím, co se žáci naučí, jak se chovají a jak se v rámci výuky cítí, a následně umění tohoto principu využít. To má totiž pro praktickou činnost učitele podstatně větší hodnotu, než teoretický výčet všech pravidel a charakteristik ideálního učitele.³⁷

Kosíková uvádí, že zásadní roli při budování vztahu mezi učitelem a žákem má přístup k hodnocení žáků. Hodnocení totiž zásadním způsobem ovlivňuje žákův přístup k výuce, jeho motivaci i školní úspěšnost. Učitel, který přistupuje k hodnocení žáků správně, vždy hodnotí daný jev v souvislosti s jeho příčinami, které se aktivně snaží hledat a současně sledovat jev v širších souvislostech a ve vývoji. Dále při každém hodnocení bere v potaz žakovu osobnost, žakovy výkony vnímá na pozadí jeho specifčnosti. Vzájemné vztahy mezi učitelem a žákem

³⁶ MERTIN, KREJČOVÁ a kol, pozn. 35, s. 108-110

³⁷ MERTIN, KREJČOVÁ a kol, pozn. 35, s. 109

mohou také ovlivnit mechanismy personální percepce, které mohou chybně interpretovat vzájemná očekávání. Patří sem například *haló efekt*, kdy první dojem vytváří pocit sympatie či antipatie a navozuje odpovídající projevy chování, hodnocení osoby je pak tímto dílčím dojmem ovlivněno. Dále se můžeme setkat s *atribuční chybou*, u které máme tendenci připisovat chybné příčiny jednání osob, v tomto případě u druhých vidíme povahové příčiny jednání, kdežto své jednání přisuzujeme spíše situačním příčinám. Za zmínění stojí také *Pygmalion efekt*, kdy jednání učitele směřuje k tomu, aby se naplnil jeho obraz o žákovi, ačkoliv vychází ze zkreslených představ.³⁸ Při hodnocení žáka je tedy potřeba být velmi opatrný, jelikož může zásadně ovlivnit žákův přístup ke škole, k učení i k učiteli samotnému. Chybovat je samozřejmě lidské, avšak u dětí je obzvlášť důležité se chybným úsudkům vyvarovat, hrozí zde totiž i zaškatulkování dítěte v kolektivu (např. tento žák je u učitele oblíbený, vyvolává ho mnohem častěji, než ostatní = je to „šprt“ a snaží se učiteli vnutit do přízně), což může vyústit až ve vznik šikany. Z pozice žáka v tuto chvíli samozřejmě učitel ztrácí jeho důvěru, jelikož svým jednáním toto umožnil, ačkoliv neúmyslně.

Dalším velmi důležitým výchovně-vzdělávacím činitelem, který pomáhá budovat učitelovu autoritu, jsou vhodně užívané odměny a tresty. Nelešovská říká, že pro vypěstování respektu u žáka není vhodné trestat každý sebemenší přestupek, naopak by žákovi měl být dán prostor pro volné chování. To lze ovšem pouze za předpokladu, že jsou pevně stanoveny hranice, kam až žák může ve svém chování zajít. Dále je potřeba velikost trestu přizpůsobovat míře nevhodného chování nebo závažnosti činu. Pokud se stane, že učitel netrestá pouze samotný přestupek, ale v trestu vyjadřuje i svůj postoj k trestanému žákovi, velmi pravděpodobně se to negativně odrazí na vztahu žáka k učiteli. Podobný případ můžeme vidět i u odměn. Ačkoliv odměny mají vesměs pozitivní efekt, aby tomu tak bylo, je žádoucí, aby nebyly užívány nadměrně za každý dílčí úspěch. Pochvala by měla být bezprostředně spojena s jednáním, za které náleží, a učitel by také měl být v udělování pochval variabilní, měl by mít širokou škálu odměn, kterými bude schopen oceňovat různé výkony žáků. Opět platí, že odměnou by neměl být vyjádřen přístup učitele k žákovi, nýbrž pouze objektivně oceněno určité chování nebo jednání.³⁹ Jedině za dodržení těchto zásad mohou odměny a tresty skutečně plnit svůj účel a budou pomáhat budovat respekt učitele. V opačném případě nebudou fungovat a učitel jimi spíše prohlubuje pochyby žáků a ztrácí jejich respekt.

³⁸ KOSÍKOVÁ, Věra. Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty. Praha: Grada, 2011. s. 154-157

³⁹ NELEŠOVSKÁ, pozn. 34, s. 87-88

2.3.2 Oslabování a ztráta autority učitele

V předchozí kapitole bylo uvedeno, jakým přístupem lze pozitivně ovlivnit budování autority učitele. Bohužel ne vždy je učitelem člověk, který je schopen efektivně pracovat s lidmi, jediným předpokladem pro tuto profesi není být chytrý, jak se řada lidí mylně domnívá. Znalosti a dovednosti odpovídající povaze vyučovaných předmětů jsou samozřejmě základem, bez kterého se učitel neobejde, ale kvalitní učitel si pouze s tímto nevystačí. Je také potřeba, aby měl pozitivní vztah k žákům i ke své profesi, aby ovládal základy efektivní komunikace, aby měl odpovídající osobnostní vlastnosti, aby zkrátka splňoval kompetence učitelské profese. Pokud je učitel nekompetentní, odráží se to především na přístupu žáků k učení, ale také k učiteli.

Vališová uvádí, že autoritu oslabuje především neznalost, nedůslednost, nespravedlnost, nadměrná suverenita, nečestné jednání, nerozhodnost, nedodržení slibu, nevyrovnanost, nízké sebevědomí, nadřazenost, nejistota, manipulativní chování a hrozby.⁴⁰ Míni zde sice autoritu obecně, ale dá se souhlasit s tím, že toto platí i pro autoritu učitele.

Jak se vyhnout potížím s autoritou shrnul ve své knize Holeček. Doporučuje, aby učitel své žáky vždy co nejvíce zaměstnával, ale současně uměl ve vhodnou chvíli „pustit otěže“ a nechat průběh hodiny na žácích. Zároveň je důležité na počátku roku stanovit pravidla – zde je stěžejní držet se zásady, aby pravidel bylo raději méně, ale byla vždy důsledně dodržována. Na počátku roku je také vhodné definovat své zásady hodnocení, které je následně opět nutné dodržovat a se žáky poté již o klasifikaci nediskutovat, samozřejmě je co největší míra objektivity hodnocení. Zásadním pravidlem je nesnažit se žákům za každou cenu zalíbit, není cílem být oblíbený, ale mít autoritu. Současně by učitel neměl od žáků očekávat vděk. Velmi vhodné také je zpravidla dodržovat zásady kolegiality a nikdy před žáky neshazovat ostatní učitele (ani za předpokladu, že se skutečně chovají nevhodně). Důležité je nepoučovat, nemoralizovat a neshazovat žáky a také se na ně příliš nerozčilovat, vše zmíněné je neprofesionální a snižuje to respekt učitele. Posledním a velmi podstatným bodem je vhodné reagovat na recesi a agresí. Recesi je třeba spíše přejít či reagovat s humorem, zato na agresí je nutné zareagovat rázně a dát jasně najevo, že nebude tolerována.⁴¹

⁴⁰ VALIŠOVÁ a kol., pozn. 13, s. 56

⁴¹ HOLEČEK, Václav. Psychologie v učitelství. Praha: Grada, 2014. s. 106-108

Dle Čápa a Mareše existuje specifická situace, která se vztahuje k oslabování autority učitele, a týká se především začínajících učitelů. Mohli bychom ji nazvat jako „testování nového učitele“ a spočívá v tom, že žáci téměř vždy zpočátku zkouší, co si k novému učiteli mohou dovolit. Probíhá to většinou tak, že začne nejvlivnější a nejodvážnější žák ze třídy. Učitel se mu snaží ukázat svou autoritu, napomíná jej a trestá. Stupňující se postihy za nevhodné chování fungují jako oboustranné vymezování pozic. Žák, který provokuje, však nemá vůči třídě co ztratit, naopak znevažování a trestání ze strany učitele jen upevňuje jeho pozici ve třídě. Dokonce může jednání učitele generalizovat do podoby útočení proti třídě a třídu tak postavit proti učiteli.⁴² Tato situace v podstatě slouží k vzájemnému vymezení pozic, pro obě strany ale může být riziková. Učitel by měl zachovat chladnou hlavu a reagovat na provokace žáků profesionálně, tím žákům ukáže, že je pevný a získá si jejich respekt. Pokud by se nechal vyvést z míry, velmi rychle by to vycítili a své jednání vůči němu nadále stupňovali. Mohu jen souhlasit s výše uvedenými autory, že tato situace je pro začínající učitele riziková. Z mého pohledu možná více, než se může zdát. Jakmile žáci poznají, že učitel není dostatečně silný, aby jejich „nátlaku“ čelil a odolal, nejde jen o to, že žáci budou své jednání nadále eskalovat, ale spíše o to, že učitel může již v počátcích získat nálepku slabého a takový učitel si autoritu vybuduje opravdu velmi těžko.

2.3.3 Kompetence učitele ve vztahu k jeho autoritě

Pojem kompetence je již na první pohled poměrně složitý a nejednoznačný, jelikož může mít současně více významů a lze jej snadno zaměnit s pojmy schopnost, dovednost, kvalifikace, způsobilost, zdatnost, efektivnost a mnoha dalšími. Důvodem je, že různí autoři s odlišnými přístupy a úhly pohledu profesní kompetence definují a popisují různými způsoby.

Pedagogická a psychologická teorie pracuje s konceptem kompetencí na různých úrovních, jako jsou například kognitivní kompetence, sociální kompetence, klíčové kompetence. Jednou z kompetencí, která zobrazuje profesní přístup učitele, je **činnostní kompetence**, která je v porovnání s ostatními komplexnější. Zahrnuje intelektuální schopnosti, obsahově specifické znalosti, kognitivní dovednosti, strategie pro specifické oblasti, rutinní postupy, motivační tendence, volní kontrolní systémy, hodnotové orientace a sociální chování. Někteří autoři využívají spíše pojem **klíčové odpovědnosti učitele**, které jsou rámcově kompatibilní s činnostmi učitele. Klíčové odpovědnosti zahrnují:

⁴² ČÁP a MAREŠ, pozn. 25, s. 542

- znalosti týkající se předmětu, kurikula, vývojových zákonitostí, procesů učení, výchovného systému, učitelských rolí atd.,
- plánování a projektování celků i dílčích činností,
- vyučovací strategie a metody zprostředkování učiva,
- třídní management týkající se vytváření klimatu ve třídě, školních pravidel atd.,
- hodnocení učební aktivity, výsledků a celkového rozvoje osobnosti žáka,
- další profesní rozvoj učitele, reflexe, sebeutváření.⁴³

Přístup ke konceptu kompetence se pochopitelně vyvíjel, od chápání kompetence jako způsobilosti a profesní odpovědnosti ve výkonu profese po komplexní vyvíjející se strukturu profesních kvalit učitele. Aktuální pojetí struktury kompetencí stojí na rozčleňování pedagogických rolí učitele, pro které je nezbytné, aby disponovaly obsáhlou teoretickou i praktickou výbavou pro jednání učitele. *„Profesní kompetence učitele vymezujeme jako otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápány celostně. Kompetence jsou konstruktem, který charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých vrstvách jeho činnosti a v jednotlivých pedagogických rolích. Definování struktury kompetencí má význam v profesionalizaci učitelů, v jejich hodnocení i v profesní identitě.“*⁴⁴

Dytrtová a Krhutová ve své knize zveřejnily výsledky některých výzkumů, v jejichž rámci byla řešena problematika požadavků na profesi učitele. Tyto výsledky interpretují požadavky učitelů z praxe na svou profesi, tedy ty pedagogické dovednosti, kterých si sami učitelé nejvíce váží. Jsou to:

- umět komunikovat se žáky,
- dokázat adekvátně ohodnotit výkon žáka,
- správně provádět individuální ústní zkoušení,
- znát metodiku povzbuzování a trestání a umět ji aplikovat ve třídě,
- umět se pohotově rozhodovat ve standardních i neobvyklých situacích,
- umět uplatnit metody vysvětlování, přesvědčování a příkladu ve výchově,
- umět v dané situaci adekvátně zvolit metodu výuky,

⁴³ VAŠUTOVÁ, Jaroslava. Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. Brno: Paido, 2004. s. 91

⁴⁴ VAŠUTOVÁ, pozn. 43, s. 92

- mít vlastní jasnou koncepci výchovy a vzdělávání,
- znát nejrozšířenější druhy výchovných obtíží ve škole i rodině a způsoby jejich řešení a dokázat je diagnostikovat,
- chápat význam spolupráce rodiny a školy v současných podmínkách.⁴⁵

Zde můžeme vidět, že tyto požadavky učitelů na svou profesi v podstatě zjednodušeně odpovídají jednotlivým bodům uvedených v rámci profesních kompetencí.

Dle Mertina, Krejčové a kol. jsou určitá kritéria pro posuzování učitelů, ať už je nazveme jakkoliv, nepochybně důležitá zejména pro nadřízené a státní dohled ve školství, nicméně ještě větší význam mají pro ty, kdo využívají služeb školy, tedy zejména pro rodiče žáků. Ti by měli mít možnost dozvědět se dostatek informací o osobě, která bude s jejich dětmi pravidelně pracovat, ačkoliv v současné době je spíše běžné, že se dozví informace především o škole jako takové, o učitelích ale spíše nikoliv. V zemích, kde mají kompetence pečlivě a podrobně zapracovány ve standardech učitele, slouží tyto standardy i samotným učitelům, jelikož jim umožňují orientovat se na své vzdělání a rozvoj a následně případně postupovat na vyšší kariérní stupně. Nezanedbatelný přínos lze také spatřit u nekvalitně působících učitelů, které mohou nadřízení pomocí pevně daných kritérií vést ke změnám v přístupu k žákům i výuce.⁴⁶

Sousloví „kompetence učitele“ může v mnohých vyvolat respekt až strach, představí si pod ním například nějaké škatulkování, pevně daná pravidla a především dohled. Řada učitelů má dojem, že míra byrokracie ve školství je již takto neúnosná, a pokud by se mělo pravidelně aktivně sledovat, jak v rámci výuky vystupují, bylo by to již nad jejich síly. Současně mají pravděpodobně pocit, že by nemuseli splňovat vysoké nároky, které na ně učitelská profese klade. Domnívám se však, že všem stranám by pečlivější zaměření na tyto kompetence prospělo. Zejména pro začínající učitele se jedná o jasný mechanismus, pomocí kterého mohou kontrolovat efektivitu svých činností a ujasnit si své silné stránky, na kterých mohou stavět, a zároveň i ty slabé, se kterými je nutné pracovat. Žádný učitel by však neměl ustrnout na bodě, ze kterého se již neposouvá, proto i u velmi zkušených učitelů najdou své využití. Učitelé by se navíc měli snažit více otevřít rodičům žáků. Pokud rodiče ví o učiteli pouze to, co jim doma řekne žák, nelze se divit, že přistupují k učiteli spíše rezervovaně nebo i

⁴⁵ DYTRTOVÁ, Radmila, KRHUTOVÁ, Marie. Učitel. Příprava na profesi. Praha: Grada, 2009. s. 40

⁴⁶ MERTIN, KREJČOVÁ a kol, pozn. 35, s. 111

s nedůvěrou a vznikají tak mnohá nedorozumění. Stálo by proto za zamyšlení, zda by bylo možné rodiče více zapojit do kontaktu s učitelem a umožnit jim alespoň částečně se orientovat v jeho kompetencích. Mohlo by to přispět k partnerství, a především k lepší spolupráci mezi rodiči a učiteli.

2.3.4 Vliv autority učitele na kázeň žáků

Každý člověk, který prošel školní docházkou, si jistě vzpomene na řadu učitelů, kteří se podíleli na jeho vzdělávání. Často se můžeme setkat s tím, že nejvíce si pamatujeme právě učitele, kteří byli přísní a důslední, měli svá pravidla, na kterých si trvali, ale mnoho nás toho naučili, a to většinou nejen z učební látky, ale i do praktického života. Takoví učitelé bývají i neoblíbení, ale postupem času si uvědomíme, že právě jejich osobnost nás motivovala k lepším výsledkům. Uvědomíme si, že to byla autorita tohoto učitele, co nás hnalo vpřed a co nám nedovolilo sklouznout k nudě, nepozornosti a nekázni.

Jak uvádí Holeček, kázeň žáků i klima školní třídy do značné míry ovlivňuje autorita učitele, která je dána především vlastnostmi jeho osobnosti. Dalo by se říci, že kázeň žáků a autorita učitele jsou spojené nádoby – učitel, který je žáky vnímán jako silná osobnost (má tedy autoritu) má ve třídě prakticky vždy dobrou kázeň. Účinnost pedagogického působení je však nejen funkcí osobnostních charakteristik učitele, ale i jeho věku, pohlaví, tělesného vzhledu, odborných znalostí, profesionálních dovedností, životní a pedagogické orientace i aktuálních psychických a fyzických stavů. Z toho vyplývá, že autorita učitele není založena jen na jeho postavení, ale také na tzv. „moci přitažlivosti“, která spočívá v jeho osobním kouzlu, charismatu a emocionální inteligenci. Učitel, stejně jako každý běžný člověk, má samozřejmě i své chyby, pokud je ale autentický, má kladný vztah k žákům a je vybaven žádoucími vlastnostmi, bude mít u žáků autoritu, a tedy i dobrou kázeň.⁴⁷

Podle Průchy je základem pro jednání učitele v hodině jeho pojetí výuky, které je relativně stabilní a emocionálně orientované. Zahrnuje nejen pojetí učiva a vyučovacích metod, ale i žáka jako jednotlivce, jeho učení a rozvoje, stejně jako pojetí celé skupiny žáků. Pokud jde o žáky, je známo, že učitelův nezáměr o žáky a jejich úspěšnost zhoršuje psychosociální klima výuky, snižuje se i učební motivace žáků a zhoršuje se jejich učení i chování.⁴⁸

⁴⁷ HOLEČEK, pozn. 41, s. 93-94

⁴⁸ PRŮCHA, Jan. Psychologie učení. Teoretické a výzkumné poznatky pro edukační praxi. Praha: Grada, 2020. s. 156

Bendl pak v rámci svého výzkumu dospěl k tomu, že většině žáků pražských základních škol (konkrétně 63%) vadí nekázeň ve školách a byli by pro její zpřísnění. Naopak oceňují, pokud je učitel důsledný, projevuje zájem o žáky a jeho výuka je zajímavá.⁴⁹ Prokázalo se tedy, že žáci mají na ideálního učitele vcelku rozumné požadavky, nejsou nakloněni žádnému z krajních výchovných přístupů, sami si uvědomují, že pro efektivní vyučování i udržení kázně je důležitá vyváženost.

Dále Bendl také uvádí, že mezi hlavní zdroje nekázně žáků se řadí především:

- rodina a nedostatky jejích funkcí,
- fakt, že mnoho učitelů považuje mravní výchovu v porovnání s poznáním za druhořadou,
- krizi pedagogických institucí,
- nedostatky v systému dalšího vzdělávání učitelů,
- odliv kvalifikovaných učitelů ze škol,
- vysoké procento učitelů v předdůchodovém nebo důchodovém věku,
- úpadek autority a všeobecnou krizi hodnot,
- nudu ve škole,
- preferování výchovy k ctižádostivosti a bezohlednosti na úkor tolerance, ohleduplnosti, pomoci, solidarity a kázně,
- preferenci materiálních zájmů,
- ztrátu životních jistot, relativizaci mravních norem,
- působení masmédií a všudypřítomných nereálných představ o životě,
- zdůrazňování svobody na úkor odpovědnosti,
- legislativní nezřetelnost a nedokonalost,
- uspěchanost dnešní doby.⁵⁰

Pokud se zamyslíme nad příčinami školní nekázně, nebo i nekázně obecně, nelze než souhlasit s Bendlem a jeho výčtem hlavních zdrojů nekázně. Větší část z nich je řešitelná především na úrovni rodiny, další část sice souvisí se školou, ale její řešení by náleželo spíše státu a úpravě podmínek školství na celostátní úrovni. Je všeobecně známo, že došlo k velké proměně vnímání autority školních institucí, a to především v důsledku změny pravomocí

⁴⁹ BENDL, Stanislav. Školní kázeň – Metody a strategie. Praha: ISV, 2001. s.

⁵⁰ BENDL, Stanislav. Jak předcházet nekázní aneb kázeňské prostředky. Praha: ISV, 2004. s. 28-29

těchto institucí i učitelů v nich. V mnoha případech je to zajisté posun k lepšímu, asi málokdo by se chtěl vrátit do doby, kdy učitel mohl například fyzicky trestat žáky, nicméně v současné době jsme se ocitli na opačném protipólu problému, kdy učitel již nemá pravomoci k usměrnění žáků téměř žádné. Je tedy logické, že si k němu mnohem více dovolí, mají totiž vidinu, že jim beztak nic vážného nehrozí. Kázeň žáků však není primárně problémem školy, začít by v tomto případě měla rodina. Za zásadní problém této doby lze považovat, že jsme zaměřeni především na výkon, a to již od útlého dětství. Zbývá proto mnohem méně času snažit se z dětí vychovat především slušné, poctivé a vstřícné lidi, předat jim veškeré mravní zásady a dát si s tím na čas – v klidu a postupně jít příkladem, vysvětlovat a věřit v ně, že si z našeho počínání vezmou to, co bude potřeba. Jsem přesvědčená, že čas a důvěra je to nejvíc, co dětem můžeme dát.

2.4 SOUČASNÉ VNÍMÁNÍ AUTORITY

Tato kapitola pojednává zejména o tom, jaká je pozice autority v současné době. Na počátku je rozebrána pozice autority ve výchově a vzdělávání, dalším tématem této kapitoly je krize autority a v poslední části jsou popsány důsledky krize autority a možnosti jejich řešení.

2.4.1 Potřebnost autority ve výchově a vzdělávání

Je autorita nutnou podmínkou pro výchovu a vzdělávání? Tato otázka je v současné době velmi ožehavým tématem. Můžeme se setkat s řadou různých názorů od jednoho pólu až k druhému, tedy od názoru, že autorita je v podstatě základem všeho mezilidského kontaktu až po názor, že autorita jako taková vůbec není potřeba a lze fungovat naprosto bez ní v rámci partnerské roviny. Jednou z největších potíží vnímání autority je častý předpoklad, že autorita je protikladem svobody. To je však omyl. Dle Vališové je teze o potřebě autority zásadně pravdivá: výchova bez autority neexistuje, autorita je imanentní součástí výchovy. Vališová také uvádí, že v nastalé situaci společenských i školských „antiautoritativních hrátek“ je její potřeba ještě silnější a jedná se o velice naléhavé téma budoucnosti – nejen ve výchově.⁵¹ Vzhledem k tomu, že toto Vališová uvedla ve své knize z roku 1999, můžeme vidět, že měla pravdu. Potřebnost autority se skutečně stala velkým tématem současnosti.

Vališová a Kasíková se domnívají, že v současné době je na místě několik podstatných otázek. Jaké pojetí svobody ve výchově je pro rozvoj osobnosti dítěte optimální? Jak se v současné době rodiče a učitelé vyrovnávají s pojetím kázně a vlastní autority? Jak je učitelovo vychovatelské úsilí podporováno rodinou a školou? Skutečně vychováváme samostatné osobnosti, schopné řešit problémy, odolávat životním nejistotám a neúspěchům, zvládající aktivní přístup k překonávání překážek? Podle Vališové a Kasíkové se objevují údaje, které hovoří spíše o opaku. Vzrůstá počet mladých, kteří vykazují protispolečenské chování, zvyšuje se výskyt duševních poruch a sebevražd, značná část dospívajících se cítí přetížena, omezovaná, bezmocná, izolovaná a osamělá. Postrádají emocionální blízkost, porozumění, vřelost a intimitu v mezilidských vztazích. Necítí zázemí, kde by čerpali sílu v období pochyb, krizí a nejistot a chybí jim bezpečí, ze kterého by se mohli odrazit vlastním směrem. Otázkou je, do jaké míry se na těchto sociálních jevech podílí společnost a rodinné prostředí, nerespektování autorit či jejich neexistence. Stále více lze pozorovat, jak myšlenka volnosti ve výchově vytlačuje tradiční pedagogické směry. Autorita je v některých případech

⁵¹ VALIŠOVÁ, pozn. 2, s. 57

pojímána jako něco, co do výchovy již nepatří, protože podkopává přirozenou lidskou potřebu sebeurčení. Výchovná praxe však opakovaně ukazuje, že škola i rodina bez autority a smysluplného režimu neplní účel, ztrácí svoji hodnotu, pevnost, jistotu i základní funkce.⁵²

Strouhal říká, že autorita byla vždy vázána především na prostředí školní formace, neboť počínaje křesťanstvím se výchova stala zajištěnou institucionálně. Že školní výchova a vzdělávání musí být zaštitěny autoritou, znamená, že musí existovat někdo nebo něco jako vzor k nápodobě. Za výchovu by měl někdo ručit a řídit ji a ten, kdo je k tomu ve škole povolán nejvíce, je učitel. Výchova se tedy dá popsat jako asymetrický vertikální vztah, kde učitel je nad žákem, nese zodpovědnost za nezodpovědného, a je tím, kdo ví a kdo je tedy silou svého vědění nad tím, kdo neví. Tradiční samozřejmé pojetí autority však bylo otřeseno, mládí a dětství je považováno za ideál, hodnoty zralosti jsou pak zpochybňovány. Odpor, pochybnosti a námitky vůči tradičnímu pojetí autority se stupňují až k radikálnímu odmítnutí veškeré autority. Proto se dnes někteří vychovatelé ptají, zda je výchovná autorita legitimní. Obě odpovědi však vyvolávají další otázky. Pokud je autorita legitimním prvkem či podmínkou výchovy, stojíme před otázkou, jak a v čem ji nově založit. V případě, že je autorita ve výchově nelegitimní, měli bychom se ptát, čím nahradíme výchovu.⁵³ Tento Strouhalův výrok z mého pohledu nejlépe vystihuje současnou situaci autority a není jiná možnost než s ním souhlasit. Pravděpodobně všichni, i příznivci některé z velmi jednostranných teorií, tušíme, že někde ve vnímání autority je problém, otázka je, kde přesně a jakým způsobem ho vyřešit.

Další otázkou je, jak k autoritě přistupuje rodina a škola. Toto pojetí by se mělo, pokud možno, co nejvíce shodovat, jinak se výchovné působení stane velmi obtížným pro obě strany a pro dítě chaotickým. Pokud mají rodiče potíže s autoritou, ať již z jakéhokoliv důvodu, je nutné změnit výchovné metody a přístup k dítěti. To samé platí pro učitele. Někdy to však mohou být právě rodiče, kdo svým přístupem (vědomě či nevědomě) autoritu učitele v očích žáka podrývá. Důležité přitom je, aby se rodiče naopak snažili autoritu učitele upevňovat. Dosáhnou toho zejména tím, že nepřistoupí na jakoukoliv kritiku dítěte, ale povedou jej k tomu, aby podrobilo kritice nejprve samo sebe a své výkony a následně zvážilo, zda jednání učitele není oprávněné. Rodiče a učitelé by se vždy především měli snažit spolupracovat, pokud má výchova dítěte spět dobrým směrem. Králíková výstižně říká: „*Má-li z dítěte vyrůst*

⁵² VALIŠOVÁ, KASÍKOVÁ a kol, pozn. 12, s. 454-455

⁵³ STROUHAL, pozn. 11, s. 93-94

*rozumný, vyrovnaný a charakterní člověk, nemůže být výchova v rodině v nesouladu s principy výchovně-vzdělávacího procesu probíhajícího ve škole. Pokud rodina se školou nespolupracuje, dítě se zbytečně dostává do řady rozporů a konfliktních situací.*⁵⁴ Ačkoliv se jedná o výrok z knihy vydané v roce 1985, je evidentní, že je stále platný i v současné době. Proto by měli rodiče dobře zvážit svůj postoj k výchově a na jeho základě se rozhodovat, do jaké školy své dítě dají, aby se jejich přístup co nejvíce shodoval s přístupem školy a mohla mezi nimi fungovat efektivní spolupráce.

2.4.2 Krize autority

Jak dochází k modernizaci vyučování, začínají se objevovat různorodé koncepce ověřené praxí, ale i jen teoreticky formulované. V každém pojetí je přitom autorita chápána jinak. I přes všechny tyto modernizační tendence je třeba zachovat základní funkci školy a vyučování a předávat mladým bohatství kultury, které bylo dosud lidstvem vytvořeno. Toto lze formulovat i druhým způsobem: modernizovat vyučování můžeme pouze v rámci zachování a respektování této základní funkce školy. Bez ní škola přestává být školou. Vyučování je vždy interakcí kompetentního učitele a učícího se žáka, v níž dochází k předávání zmíněného bohatství lidstva, což tvoří obsah vyučování. Učitelova autorita ve vyučování je podložena tímto bohatstvím lidské kultury, přičemž do tohoto procesu vstupují i jiné faktory, například osobnostní kvality, pedagogická kvalifikace či sociální role učitele. Autorita učitele je následována autoritou školy, předmětu a v určitém smyslu i autoritou žáka. Vyučování je zpravidla odrazem společnosti jako celku. Autorita se v různých koncepcích vyučování uplatňuje rozdílným způsobem, proto je třeba při pojednání o autoritě ve vyučování uvažovat nad tím, v jaké koncepci vyučování chápeme. Do procesu transformace naší školy vstupuje mnoho nejrůznějších vlivů, od ověřených zkušeností po značně pochybné a neověřené názory. Mezi těmito pochybnými názory jsou i ty, které se jinde ve světě neosvědčily a jsou již překonané, protože se ukázaly jako jednostranné, neúčinné. Jedná se především o krajní pedocentrické koncepce, které vycházejí z tzv. antipedagogiky, jež pracují s konceptem antiautoritativní výchovy. Tyto koncepce lze v podstatě vnímat jako odmítání jakékoliv autority ve výchovně-vzdělávacím systému i ve společnosti vůbec, místo autority zde nastupuje respektování vyhraněného individua. Na místo klasických koncepcí vyučování nastupují „alternativní“ modely vyučování, z nichž některé samotnou svou podstatou vylučují

⁵⁴ KRÁLÍKOVÁ, Marie, SINGEROVÁ-NEČESANÁ, Jarmila. Rodina a škola ve výchovné spolupráci. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985. s. 44-45

autoritu učitele (jako nositele poznání, kultury lidstva) z procesu vyučování. To s sebou ovšem nese porušení několika základních funkcí školy.⁵⁵

S výše uvedeným pojetím se částečně prolíná vnímání této problematiky u Strouhala. Ten uvádí, že zpochybnění tradičních forem autority je jedním z nejvýznamnějších důsledků tzv. postmoderního myšlení. I proto se autorita stala jedním z nejdiskutovanějších témat ve výchovné teorii. Mluví se o krizi autority či ztrátě úcty k autoritám u mladé generace. Je evidentní, že ve výchově došlo v posledních dvaceti letech ke změnám právě ve způsobech oceňování a legitimizace autority. Velmi zjednodušeně můžeme říct, že v české předlistopadové škole vyplývala autorita z neotřesitelné a v podstatě mocenské pozice učitele jako představitele státu, respektive státní moci. Projevila se i izolace československého edukačního prostředí od pohybů v západní Evropě, kde od šedesátých let docházelo k silné liberalizaci pedagogického prostoru, s čímž se pojily problémy, se kterými se naše škola začala potýkat až v posledních dvou desetiletích. Na společenské změny, které plynuly ze života ve svobodě, ale i na reflexi problémů spojených s nedirektivní výchovou jsme měli mnohem méně času než zbytek západní Evropy, proto tyto změny pocítujeme intenzivněji. Na současnou krizi pedagogické autority se pak podílí množství faktorů. Je zde všeobecně sdílená a politickou nespokojeností podporovaná společenská nedůvěra k autoritám, vyústující v jejich odmítání. V řadě západních států dochází k jakési závratí ze svobody a k nárůstu subjektivního „narcismu“, mladá generace je pod soustavným mediálním a reklamním atakem, který se prezentuje zkreslenou podobou osobní nezávislosti a svobody „bez přívlastků“. Takové chápání svobody bývá, bohužel, leckdy důsledkem vadně pojaté „svobodné výchovy“. Strouhal také cituje Sergeje Hessena, když říká: *„Autorita, pro kterou nestačí, aby jen kotvila v rozumu, nýbrž která sama se předčasně odstraňuje ve prospěch svobody, zvrhá se v kultivování libovůle jednotlivé osobnosti, v povzbuzování mělké ctižádosti směřující k nadvládě a moci.“*⁵⁶

Jak dokazují výše uvedení autoři, krize autority není žádný nový jev, jak se dnes někteří lidé domnívají. Autorita se postupně rozvolňuje již minimálně čtvrt století, pravděpodobně ještě déle, počátky tohoto jevu můžeme dle dostupných zdrojů nejvýrazněji sledovat již po roce 1989, kdy proběhla Sametová revoluce. Jedná se o v podstatě logický průběh, jelikož po revoluci se do výchovy začalo velmi rychle promítat „svobodné uvažování“ a nelze se divit,

⁵⁵ VALIŠOVÁ, pozn. 2, s. 57-59

⁵⁶ STROUHAL, pozn. 11, s. 92-94

že lidé po dosavadních zkušenostech s autoritou byli velmi kritičtí a rádi uvítali změnu. Otázkou však je, zda se z hlediska výchovy a vzdělávání jednalo o změnu k lepšímu.

2.4.3 Důsledky krize autority a možnosti jejich řešení

Důsledky poklesu autority učitele demonstruje ve své knize Průcha, když říká, že české populaci učitelů se po roce 1989 čím dál více ukazuje jako zvlášť silně působící stresor učitelů celková změna v chování žáků vůči učitelům. Tento jev spojuje s „krizí morální orientace“, kdy ve školách, převážně ve větších městech, dochází ke značnému rozvolnění vztahu žáků k učitelům. Celkově lze tento stav charakterizovat takto: *„Největší novou zátěží učitelů je přibývající nepozornost, nekázeň, vulgární vyjadřování i neurvalé, drzé chování vzrůstající části dospívající populace. Míra násilí i agresivity začíná vážně ohrožovat spolužáky i vyučující, převážně učitelky. Rizika nedostatečného řádu a pořádku představují již nejvýznamnější stresový faktor soudobého učitelství.“*⁵⁷

Vališová ke krizi autority uvádí, že klíčovým momentem pro porozumění procesům vrcholícím pocitem ztráty autority a dnešní nejistoty je, že autorita povstává ze založení v minulosti a v minulosti má svůj neotřesitelný základ, protože dávala světu lidí potřebné trvání a stálost. Její vymizení proto prožíváme jako zhroucení základů světa. Vše se začalo posouvat, vytrácí se stálost a spolehlivost, což lidsky formulujeme jako ztrátu autority. Nemusí to však ještě znamenat oslabení lidské schopnosti stavět, uchovávat a chránit svět, který by měl existovat i po našem odchodu a být místem pro život těch, kteří přijdou po nás. Otázka však zní, jakou vážnost, vliv a úctu ve společnosti může mít učitel ve společnosti, která zpochybňuje veškeré trvalé autority? Pravdou je, že autorita ze světa nezmizela, jen už není tím, čím bývala. Co zůstalo, je vážnost a rozhodující vliv dospělých vůči dětem a autorita institucí. Autorita dospělých dosud byla založena na předpokladu, že dospělí jsou ti, kteří vědí, jak to na světě chodí a vyznají se ve společenském řádu a podstatných hodnotách. Je nesporné, že tato autorita obsahuje řadu manipulativních prvků jednání, dítě však nelze nechat volně dělat co chce, jinak by bylo v mnoha určitých situacích ohroženo na zdraví či životě. Osvojení řady návyků je v civilizované společnosti považováno za prospěšné a nelze je vykládat jako uplatňování mocenských stereotypů dospělých. Nalézt spolehlivé hranice, kde končí autorita založená na manipulaci a mění se v založenou na smysluplných požadavcích, je velmi obtížné. V rodičovské i školní výchově k řadě situací nelze přistupovat jinak, než prostým příkazem či zákazem činnosti. Velkou vychovatelskou výzvou se proto stává, kdy,

⁵⁷ PRŮCHA, Jan. Učitel. Současné poznatky o profesi. Praha: Portál, 2002. s. 69-70

jak a v jaké míře uplatňovat rozkazy a napomenutí. Zatímco se zoufale snažíme o obnovení autority, je možné, že ve stejné podobě to již není možné. Autorita již není, co bývala, stává se rozptýlenější a na první pohled nezřetelnější, je však chybou se domnívat, že nedostatek nástrojů k jejímu rozpoznání znamená, že se vytratila ze světa. Spíše sekularizovaná společnost není v současné době schopna nahlédnout a vyjádřit, které autority vládou světu a určují, jaká se nám otevře budoucnost. Zdaleka ne vše, co bylo považováno za autoritu, je ztraceno, jen ještě příliš nerozumíme tomu, jak se transformují tradiční formy autority do systému nové regulace mezilidského soužití, které je založeno na budování planetární vesnice protkané mediální sítí.⁵⁸

Výše uvedený výrok Vališové v jednom odstavci shrnuje, v jaké fázi se pravděpodobně momentálně nacházíme ve vztahu k autoritě. Záměrně píše pravděpodobně, jelikož stejně jako vše ostatní, i vnímání autority se u jednotlivých lidí liší a z toho vychází výsledná podoba výchovného působení. Stále kolem sebe můžeme vidět řadu rodin, které fungují na bázi tradičního vnímání autority a nemusí to nutně být špatně, pokud si rodiče jsou schopni uvědomit rozsah svého působení na děti a dokáží s ním pracovat tak, aby s nimi nemanipulovali a neubližovali jim. I poměrně silně autoritativní rodič může respektovat osobnost a svobodnou vůli dítěte, autorita přece neznámá násilné nucení dítěte, aby bylo takové, jaké ho chceme my. Bohužel se obávám, že nemalá část společnosti je již natolik ovlivněná některými krajně liberálními směry uvažování a neověřenými zdroji, že ztrácí schopnost rozlišit, co je pro naše děti v dlouhodobém horizontu pozitivní a co může, ač se to nyní nezdá, napáchat ve vývoji dítěte velké škody. Mnoho z těchto lidí stále věří, že autoritativní rodič rovná se rodič, který užívá fyzické tresty, manipulaci a ponižování dítěte a jiné metody, které s autoritou vůbec nesouvisí. Současně jim činí problém rozlišit mezi zdravým a reflektovaným směřováním dítěte a mezi násilným ovlivňováním. Většina k této problematice již byla v rámci této práce řečena, přesto bych znovu chtěla apelovat na rodiče, aby si veškeré informace ověřovali a především, aby vždy nakonec dali na svůj zdravý rozum. Žádné lidské působení není bezchybné, vždy je potřeba kompromisu, a přesto se nám vše nemusí povést tak, jak jsme chtěli. A je to tak v pořádku, je to běžná součást života i výchovy. Zní to banálně, ale myslím si, že my, rodiče, na to často zapomínáme. Momentální vyescalovaná společenská rozepře o vhodných a nevhodných přístupech k výchově, která prakticky nezná rozuzlení, je toho důkazem.

⁵⁸ VALIŠOVÁ, pozn. 5, s. 53-58

Ale jak tedy aplikovat ono „následování zdravého rozumu“ a přitom neudělat chybu? Na to neexistuje a ani nikdy nebude existovat jednoznačně správná odpověď. Osobně se snažím vyjít z praxí a odborníky ověřených teoretických zdrojů, ale beru je především jako oporu ke svým konkrétním výchovným rozhodnutím, rozhodně ne jako nějaké pravidlo. Věřím, že autentickým přístupem si u svého dítěte získám respekt s podstatně větší pravděpodobností, než kdybych se za každou cenu řídila zaručenými poučkami. A tím se nyní dostávám k podstatným otázkám, díky kterým vznikla tato práce. Jaké nás vlastně chtějí mít děti? Jakého rodiče či učitele tedy považují za ideálního? A co v nás je skutečně tím, co podle nich utváří naši autoritu? Z teoretického hlediska se odpovědi na tyto otázky samozřejmě vyvíjejí v závislosti na aktuální době, společenské situaci, kultuře, ale i na tom, kde dítě žije, v jakých zvyklostech a klimatu vyrůstá a na spoustě dalších faktorech. Jaké charakteristiky podporovaly autoritu vychovatele dříve a jaké nyní, v tom můžeme spatřit velké rozdíly. Většina z nás si asi vzpomene na dobu, kdy si učitel zjednával pořádek fyzickými tresty a rodiče ho v tom podporovali. Zároveň se nám také vybaví současný extrém, kdy si často děti k učiteli dovolí prakticky cokoliv a rodiče se jich ještě zastávají. Člověku se zdravým uvažováním je pravděpodobně jasné, že ani jedna z těchto možností není správná a obě jsou krajním příkladem, který demonstruje, jak moc se doba změnila a kolik práce nás stále čeká, abychom přestali chtít odrazit špatné přístupy a místo toho vybudovali pevné základy těch správných. Nutno zdůraznit, že to už se na řadě místech podařilo, naše společnost není pouze takto černobílá. Jen tyto extrémy jsou vždy nejvíce vidět. Dnes již víme, že autorita z pozice moci u současných dětí rozhodně neobstojí, současně si však troufám tvrdit, že většina dětí nestojí ani o vychovatele, kteří k nim mají lhostejný přístup a vše jim u nich projde. Z teoretických poznatků vyplývá, že v současné době děti preferují partnerský přístup, aktivní rovnocennou komunikaci a chtějí být zapojovány do rozhodování. Což však neznamená, že si chtějí o všem rozhodnout sami. I děti ví, že určitou formu podpory a pomoci v životě potřebují, je však na nás, abychom se pokusili nalézt vhodnou formu tohoto směřování, která bude pro nás i děti přijatelná.

Přesto, že situace ohledně autority se může jevit jako obtížně napravitelná a stále se zhoršující, je třeba si také uvědomit, že ani dříve nebyla situace zdaleka ideální. Mnohé negativní jevy, které si spojujeme především se současnou dobou, byly problémem již mnohem dříve. Je evidentní, že minulost vždy vidíme v lepším světle. Na špatné věci se rychle a rádo zapomíná a časem se vybavuje většinou pouze to dobré. K tomu jsme denně vystaveni v médiích tragickým událostem, které se všude kolem nás dějí, a je velmi snadné

podlehnutí dojmu, že se jedná o běžnou součást dění ve společnosti. Typické je nadměrné medializování případů, kdy žák zraní či usmrtí učitele. Informovanost je samozřejmě potřebná, na druhou stranu tyto případy jsou krajní a dějí se spíše výjimečně, z televize a internetu však můžeme mít pocit, že je to minimálně každý týden. Svět našťestí není takový, jak o něm referují média. Když se budeme pozorně dívat, každý den najdeme nespočetně mnoho kladných událostí a pozitivních příkladů – hodné lidi, kteří automaticky pomáhají slabším, pouští sednout starší, s radostí dělají svou práci, a ještě zvládají pečovat o rodinu a rozvíjet sebe sama. Stejně tak najdeme mnoho takových příkladů ve školním prostředí. Výborné učitele, kterým se daří zaujmout žáky a předat jim potřebné znalosti a dovednosti, i víceméně ukázněné žáky, kteří mají zájem o výuku i dění kolem sebe. Ti dohromady tvoří naši budoucnost. A v budoucnosti je podle mého názoru stále velká naděje. Jen je potřeba v dnešní složité a uspěchané době, možná ještě mnohem více než dřív, respektovat jeden druhého a co nejlépe to dovedeme rozvíjet spolupráci, která nás dovede k lepším zítřkům. Plně se ztotožňuji s Bendlem, který říká: *„Lidská podstata se v průběhu historie lidstva příliš nemění, resp. je stále stejná. Co se mění, je poznání, technologie a s nimi spojené možnosti člověka a formy jeho zacházení s bližními. Nemalujme si v růžových barvách člověka dřívější doby, stejně jako nezatrácujme sami sebe dnes a naopak. Záleží, do jaké doby a do jakého prostředí se člověk narodí. Podle toho ho také často, i když velmi povrchně, hodnotíme.“*⁵⁹

⁵⁹ BENDL, pozn. 50, s. 13-16

3 PRAKTICKÁ ČÁST

3.1 Vymezení cíle výzkumného šetření

V rámci praktické části své práce jsem se rozhodla porovnat dvě základní školy a to, jak jejich žáci druhého stupně vnímají autoritu učitele. Cílem bylo především zjistit, jaké charakteristiky z jejich pohledu rozhodují o míře autority učitele a jaké autoritu učitele naopak oslabují. Zároveň jsem chtěla zjistit, jak si žáci představují ideálního učitele. Zajímalo mě totiž, nakolik se budou shodovat charakteristiky učitele, který má u žáků autoritu a učitele, kterého považují za ideálního.

3.2 Popis výzkumného vzorku

Při výběru základních škol, kde bych mohla konat své výzkumné šetření, jsem měla představu, že jedna škola bude sídlit ve velkém městě a druhá v menším městě, abych mohla zároveň porovnat vnímání žáků z velkoměsta a maloměsta. První volba jasně směřovala na pražskou základní školu, jelikož v Praze žiji. Oslovila jsem tedy pomocí e-mailu základní školu přímo v městské části, ve které bydlím, což je Praha – Zbraslav. Zdejší paní ředitelka souhlasila a domluvily jsme si termín schůzky. Následoval výběr základní školy z menšího města. V tomto případě bylo nalezení vhodné školy poněkud komplikovanější, jelikož ze mnou vytipovaných škol na můj e-mail neodpověděli. Nakonec jsem oslovila celkem 19 základních škol z menších městysů a měst do 8 tisíc obyvatel v rámci okresu Praha – západ a okresu Beroun. Odpověď přišla ze tří z nich, přičemž v jedné nenašli termín v dostupném časovém horizontu. Zbyly tedy dvě základní školy, v Loděnicích a Dobřichovicích. Obě paní ředitelky mé výzkumné šetření zaujalo a měly zájem se na něm podílet, proto jsem se rozhodla zařadit obě tyto školy a rozšířit tak svůj celkový vzorek ze dvou na tři základní školy. Obě školy bez problému splnily můj záměr, aby se jednalo o školu z malého města a navíc každá sídlí v jiném okrese, Loděnice jsou obec v okrese Beroun s přibližně dvěma tisíci obyvatel a Dobřichovice obec v okrese Praha – Západ, která má přibližně 3 600 obyvatel. Pro mé účely se tedy jednalo o zajímavé rozšíření vzorku žáků, kteří budou vyplňovat dotazník.

Celkem jsem rozdala mezi žáky k vyplnění 300 dotazníků, vyplněných se mi vrátilo 267, což je 89 procent. Z tohoto počtu bylo rozdáno po 100 dotaznicích do každé ze tří základních škol, tedy na Zbraslav, do Loděnic a do Dobřichovic. Ze zbraslavské školy se mi vrátilo vyplněných 85 dotazníků (85 %), ze školy v Loděnicích 83 dotazníků (83 %) a ze školy v Dobřichovicích 99 dotazníků (99 %).

Vzorek žáků, kteří vyplnili dotazník, je tvořen celkem 66 žáky z 6. třídy základní školy, 69 žáky ze 7. třídy základní školy, 73 žáky z 8. třídy základní školy a 59 žáky, kteří navštěvují 9. třídu základní školy. Věková skladba vzorku žáků je následující: 11 žáků ve věku 11 let, 64 žáků ve věku 12 let, 70 žáků ve věku 13 let, 72 žáků ve věku 14 let, 45 žáků ve věku 15 let a 1 žák ve věku 16 let. Podrobné statistiky pro každou školu zvlášť jsou součástí interpretace výsledků níže.

3.3 Metody výzkumného šetření

V rámci výzkumného šetření jsem osobně navštívila všechny tři vybrané základní školy a sešla se s jejich ředitelkami. Schůzky se konaly v období od 23. 3. do 5. 4. 2023 a každá z nich trvala přibližně 30 minut. Náplní byl vždy krátký rozhovor, jehož prostřednictvím jsem chtěla zjistit základní informace o škole a jejím pedagogickém sboru, aby bylo následně možné školy porovnat. Zajímalo mě, o jaký typ školy se jedná, kolik vyučujících zde působí, jaký je jejich průměrný věk a jaké mají vzdělání, dále představa vedení školy o jejím směřování a případné další zajímavosti o škole. Tyto informace jsem si ručně zapisovala do připravené osnovy, která je přílohou této práce (příloha č. 1), z rozhovoru nebyl pořizován žádný obrazový ani zvukový záznam. Tento rozhovor byl první částí mého výzkumného šetření.

Druhou částí byl dotazník určený pro žáky 2. stupně, jehož prostřednictvím jsem chtěla zjistit, jaké charakteristiky z jejich pohledu rozhodují o míře autority učitele a jaké autoritu učitele naopak oslabují. Zároveň jsem zjišťovala, jak si žáci představují ideálního učitele. Dotazník, který je také přílohou této práce (příloha č. 2), obsahoval 10 otázek a byl samozřejmě anonymní, s čímž byli žáci obeznámeni. Ve všech třech školách jsem předala vytištěné dotazníky při našem rozhovoru paní ředitelce, která zařídila jejich distribuci do tříd 2. stupně a následně po vyplnění jsem si je u ní opět vyzvedla.

Výzkumné šetření se tedy skládalo ze dvou částí, z rozhovorů se zástupci škol a z dotazníkového šetření mezi žáky 2. stupně těchto škol. Účelem tohoto výzkumného šetření bylo porovnat konkrétní školy, jejich odlišnosti a vnímání jejich žáků, cílem nebylo získání objektivních dat aplikovatelných na většinovou populaci. Níže tedy vždy nejdříve popíšu konkrétní školu na základě sdělených informací v rámci rozhovoru a poté se budu věnovat vyhodnocení dotazníkového šetření mezi žáky.

3.4 Popis a interpretace zjištěných výsledků

Základní škola Vladislava Vančury, Praha – Zbraslav

Jako první jsem 23. 3. 2023 navštívila základní školu v městské části Praha – Zbraslav, kde žiji. Zdejší základní škola sídlí ve dvou nesousedících budovách, rozdělena je na první a druhý stupeň. Moje cesta vedla pouze do budovy druhého stupně základní školy, kterou nalezneme na adrese Hauptova 591. Sídlí zde 18 školních tříd – pět tříd šestého ročníku, čtyři třídy sedmého ročníku, čtyři třídy osmého ročníku a pět tříd devátého ročníku. Měla jsem možnost se sejit přímo s ředitelkou této základní školy, která mě ve škole ochotně přivítala a poskytla mi formou rozhovoru veškeré potřebné informace. Rozhovor probíhal polostrukturovanou formou, měla jsem předem připravené otázky, které jsem s předstihem zaslala i paní ředitelce, aby měla možnost se na rozhovor připravit. Těmto otázkám se budu postupně věnovat a jejich seznam je také součástí příloh této práce. Samotný rozhovor probíhal dle připravených otázek, ale jednalo se o velmi příjemné neformální povídání, v jehož rámci mi paní ředitelka sdělila i některé informace, které nebyly předmětem rozhovoru.

Na počátku rozhovoru jsem se ptala na typ či zaměření školy. Zjistila jsem, že tato škola nepreferuje žádnou vzdělávací oblast, jelikož se jedná o jedinou spádovou školu městské části Praha – Zbraslav. Přijímány jsou tedy všechny děti, které pobytem do této školy spadají. Vzdělávání v této škole se řídí vlastním Školním vzdělávacím programem, kterému se budu blíže věnovat později.

Dále mě zajímalo, kolik vyučujících zde působí, jaký je jejich průměrný věk a jaké mají vzdělání. Bylo mi sděleno, že na druhém stupni mají 42 vyučujících, z nichž dva jsou rodilí mluvčí, kteří vyučují pouze jazyky. Věková skladba učitelského sboru je zde rozdělena přibližně na dvě čtvrtiny, kdy jednu tvoří vyučující do 30 let a druhou tvoří vyučující zhruba důchodového věku. Zbylá polovina je tvořena učiteli v produktivním věku. Dle slov paní ředitelky je tedy průměrný věk vyučujících cca 45 let. Pokud se jedná o vzdělání vyučujících, všichni zde zaměstnaní mají magisterské vzdělání, kromě 8 vyučujících, kteří mají zatím pouze bakalářské vzdělání a magisterské si teprve dodělávají.

Dalším bodem rozhovoru byla představa vedení o směřování školy. Zde mi paní ředitelka bez váhání odpověděla, že jednou z hlavních priorit je jednoznačně rozvoj zahraniční spolupráce. Momentálně má škola již předjednané spolupráce s Nizozemskem, Indonésií a v řešení je také

Itálie. Tyto spolupráce by měly probíhat v rámci programu Erasmus. Cílem je především podpora žáků i vyučujících v rozvoji mezinárodní spolupráce a zejména ve zdokonalování cizích jazyků. Těch má tato škola poměrně nadstandardní nabídku, vyučuje se zde mimo povinné angličtiny také němčina, ruština, francouzština, španělština a italština. Zároveň se zde mohou pochlubit také nově zřízenou jazykovou laboratoří. Momentálně škola pracuje také na vybudování polytechnické dílny s 3D tiskárnami. V procesu jsou zde také nové akustické podhledy, které již mají na dvou místech vybudované a chválí si jejich užitečnost pro zkvalitnění výuky, při které již není tolik slyšet okolní ruch. Škola má také od městské části zapůjčené k využívání multifunkční hřiště, které bylo v loňském roce zmodernizováno za cca 55 milionů korun. Toto hřiště obsahuje mimo jiné i skatepark a in-line dráhu a cílem školy je co nejvíce využít jeho potenciálu pro zkvalitnění výuky a také volnočasového vyžití žáků.

Ačkoliv škola nemá oficiálně žádné zaměření, z rozhovoru s paní ředitelkou i z dostupných informací je zřejmé, že je zde kladena poměrně velká důležitost na rozmanitou a kvalitní výuku cizích jazyků. Současně se škola snaží být velmi aktivní v modernizaci a rozvoji učeben i celkového prostředí sloužícího žákům i vyučujícím.

Nad rámec mých předem připravených otázek jsme s paní ředitelkou probíraly zejména školní klima a funkci školního preventivního týmu. Vzhledem k tomu, že tato problematika podle mého názoru úzce souvisí s vnímáním autority učitele u žáků, rozhodla jsem se i tyto zjištěné informace zahrnout do své práce. Paní ředitelka uvedla, že s celkovým klimatem ve škole je spokojená a vnímá jej pozitivně, přesto se problémy se žáky ani této škole nevyhýbají a je si vědoma, že je nutné se k nim postavit vždy čelem a efektivně s nimi pracovat. Veškeré sociálně patologické jevy na této škole, jejich prevence i postup jejich řešení jsou zpracovány v interním školním materiálu s názvem Preventivní program ZŠ Vladislava Vančury 2022/2023, který je každoročně aktualizován dle aktuálních potřeb. Do tohoto dokumentu jsem měla možnost nahlédnout a vyzdvihla bych zejména výborně zpracovanou prevenci proti šikaně, kde jsou podrobně popsána jednotlivá stadia šikany a jejich specifika, dále řada konkrétních preventivních opatření proti šikaně, krizový plán školy, postupy vyšetřování a řešení šikany, nejčastější chyby při vyšetřování a pravidla komunikace s rodiči a dalšími orgány. Dále mi přišly velmi dobré cíle prevence rizikového chování ve škole, které směřují především k rozvíjení sebepojetí i vzájemné spolupráce žáků, k aktivnímu způsobu života žáků (rozvoj schopností, dovedností, zodpovědnosti, kompetencí a zdravého životního stylu), ale i k rozvoji učitelů, aby byli schopni efektivněji pracovat se žáky, a v neposlední řadě také

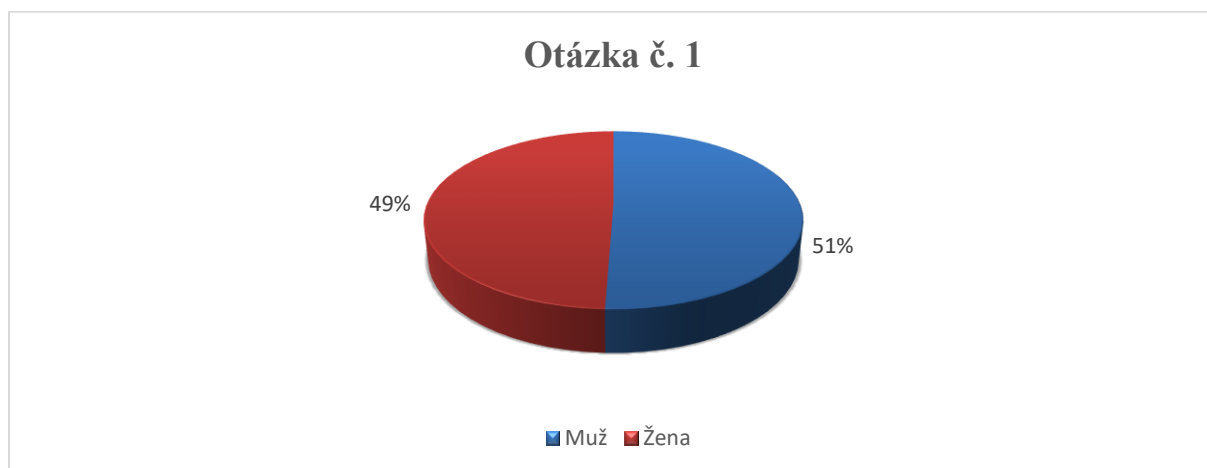
k rozvoji spolupráce s rodinami žáků. Nutno říct, že jsem měla opravdu pocit, že se na této škole o problémy zajímají a snaží se je aktivně řešit, nejednalo se o strohý teoretický dokument, ale o hezky napsaný manuál k řešení různých situací s řadou praktických tipů, příkladů a upozornění na časté chyby, kterým je nutné se vyhnout.

Jako poslední úkol jsem si stanovila prostudovat Školní vzdělávací program této školy a nalézt v něm případné zajímavosti či specifika. Tento dokument je veřejně dostupný na webových stránkách školy, proto jsem jej studovala až později z domova. Dozvěděla jsem se zde například, že maximální kapacita této školy pro oba stupně je 1160 žáků, že je zde na prvním stupni zřízena i přípravná třída pro děti s odkladem školní docházky, nebo že je zde bohaté technické vybavení pro výuku informačních a komunikačních technologií. Pokud jde o samotná specifika výuky, je zde dvakrát za rok možnost prodloužených jazykových víkendů pro žáky, kteří se chtějí ve čtyřech dnech zúčastnit intenzivní výuky anglického jazyka. Škola je také zapojená v mezinárodní vědomostní olympiádě. Pro žáky i jejich rodiče má škola k dispozici preventivní tým složený z výchovného poradce, metodika prevence, školního psychologa, školního speciálního pedagoga a jedné další vyučující, která se o tuto problematiku aktivně zajímá a je k dispozici členům týmu jako výpomoc.

Pokud bych měla zhodnotit, jak na mě tato škola zapůsobila, rozhodně bych se přiklonila k hodnocení kladnému. Od chvíle, kdy jsem do školy vstoupila, ke mně byli všichni milí a ochotní, samotná paní ředitelka pak byla velmi vstřícná a přistupovala k našemu rozhovoru se zájmem. Dokonce přišla řeč na to, že škola se chystá vytvořit pozici sociálního pedagoga a budou jej tedy v následujících letech pravděpodobně hledat, takže by se jim čerstvý absolvent hodil do týmu. Osobně mám dojem, že se zde nestagnuje, jako tomu je ve spoustě státních organizací, ale projevuje se snaha stále se rozvíjet a nevzdávat se, ačkoliv i zde narážejí na spoustu limitů, zejména kapacitních a finančních. I tato škola má však samozřejmě svá negativa, z nichž asi nejzásadnější je podle mého názoru chybějící bezbariérovost. Dále by se za negativum dala označit jídelna, která není umístěná v areálu, ale žáci do ní musejí docházet mimo areál školy. Současně také již zmíněné nově zrekonstruované hřiště, které je sice škole plně k dispozici, ale nachází se u budovy prvního stupně, tedy pro druhý stupeň je jeho dostupnost ztížena. Pocitově hodnotím jako negativum také polohu budovy, ve které sídlí 2. stupeň, jelikož se nachází přímo u rušné hlavní silnice, tedy se nejedná o příliš příjemnou lokalitu. Celkově ale tuto základní školu hodnotím opravdu pozitivně a jsem vděčná za možnost uskutečnit zde své výzkumné šetření.

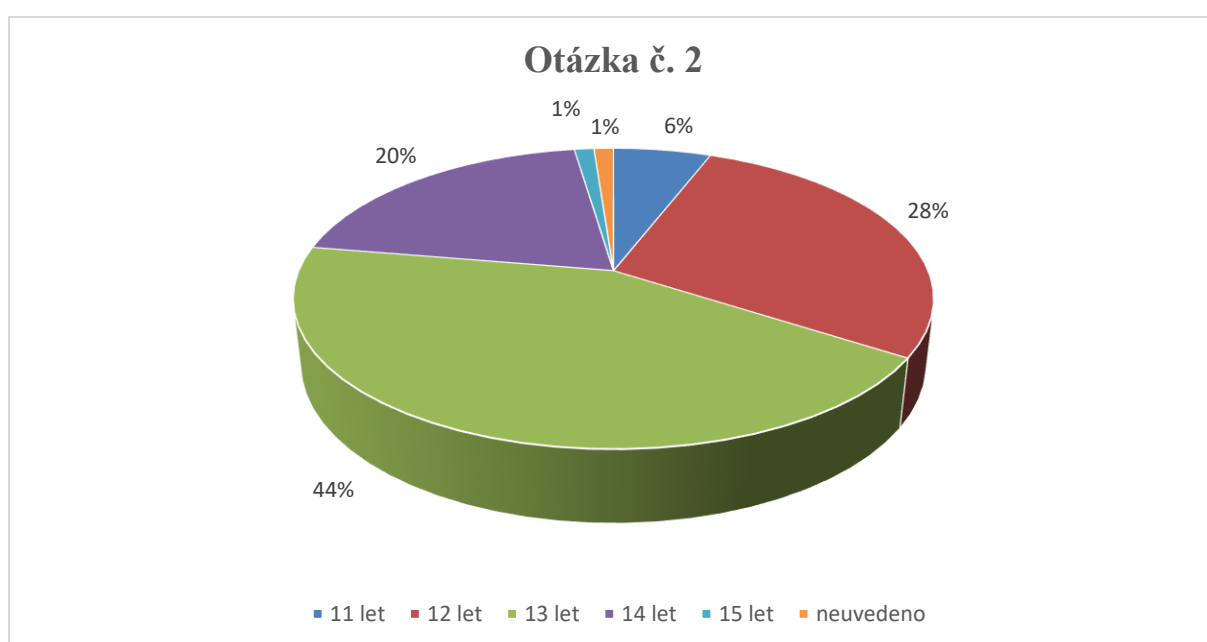
Otázka č. 1 – Vyberte prosím Vaše pohlaví.

V této uzavřené otázce respondenti označovali jednu ze dvou možností – muž a žena. 43 respondentů označilo odpověď muž, 42 respondentů zvolilo možnost žena. Vzorek žáků z této školy je tedy tvořen téměř přesnou polovinou mužů a polovinou žen.



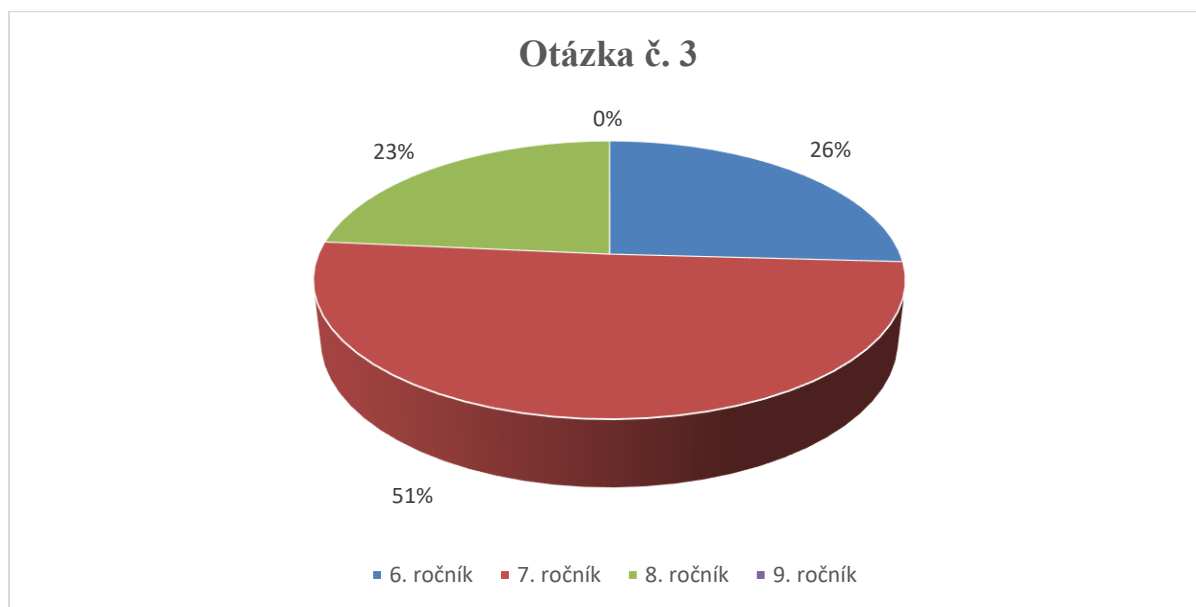
Otázka č. 2 – Uveďte prosím Váš věk.

Tato otázka byla otevřená s možností vepsat věk žáků. Vzhledem k tomu, že se jednalo o žáky 2. stupně základní školy, objevily se zde dle očekávání možnosti od 11 do 15 let. Z celkového počtu 85 respondentů 5 uvedlo věk 11 let, 24 respondentů uvedlo věk 12 let, 37 respondentů uvedlo věk 13 let, 17 respondentů uvedlo věk 14 let a 1 respondent uvedl věk 15 let. 1 respondent pak svůj věk neuvedl. Procentuální podíl žáků v jednotlivých věkových kategoriích ukazuje graf níže.



Otázka č. 3 – Vyberte prosím, v jakém jste ročníku.

Tato otázka byla uzavřená a žáci mohli označit, jaký ročník základní školy navštěvují. Na výběr bylo ze tříd 2. stupně, tedy od 6. do 9. ročníku. Nejvíce žáků (43) navštěvovalo 7. ročník, následoval 6. ročník (22 žáků) a poté 8. ročník (20 žáků). Z 9. ročníku se v této škole výzkumu neúčastnil žádný žák.



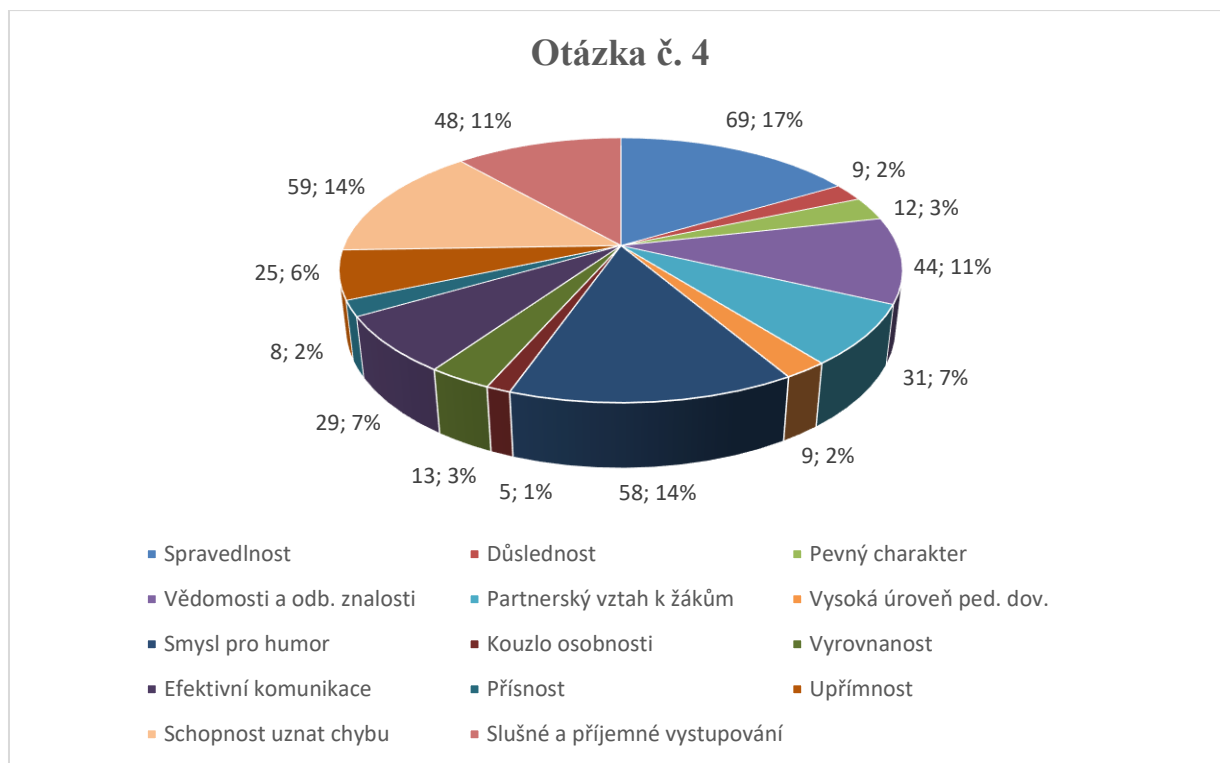
Otázka č. 4 – Z níže uvedených charakteristik vyberte pět, které jsou podle Vás nejdůležitější pro to, aby měl učitel u žáků autoritu.

Uvedené charakteristiky: spravedlnost, důslednost, pevný charakter, vědomosti a odborné znalosti, partnerský vztah k žákům, vysoká úroveň pedagogických dovedností, smysl pro humor, kouzlo osobnosti, vyrovnanost, efektivní komunikace, přísnost, upřímnost, schopnost uznat chybu, slušné a příjemné vystupování.

V této uzavřené otázce bylo možné shromáždit od všech respondentů celkem 425 odpovědí (85 respondentů × 5 odpovědí na každého), žáci však označili pouze 419 odpovědí. Důvodem je, že někteří žáci označili méně odpovědí, než požadovaných 5.

Jak můžeme vidět v grafu níže, mezi žáky dominovalo zejména 5 odpovědí – nejčastěji zvolili spravedlnost (69), poté schopnost uznat chybu (59), těsně na třetím místě byl smysl pro humor (58), dále slušné a příjemné vystupování (48) a také vědomosti a odborné znalosti (44). Lze tedy říct, že tyto charakteristiky žáci považují za nejdůležitější pro to, aby měl učitel u

žáků autoritu. Větší část žáků také zvolila partnerský vztah k žákům (31), efektivní komunikaci (29) a upřímnost (25). Za méně důležité naopak žáci považovali vyrovnanost (13), pevný charakter (12), důslednost (9), vysokou úroveň pedagogických dovedností (9), přísnost (8) a kouzlo osobnosti (5).



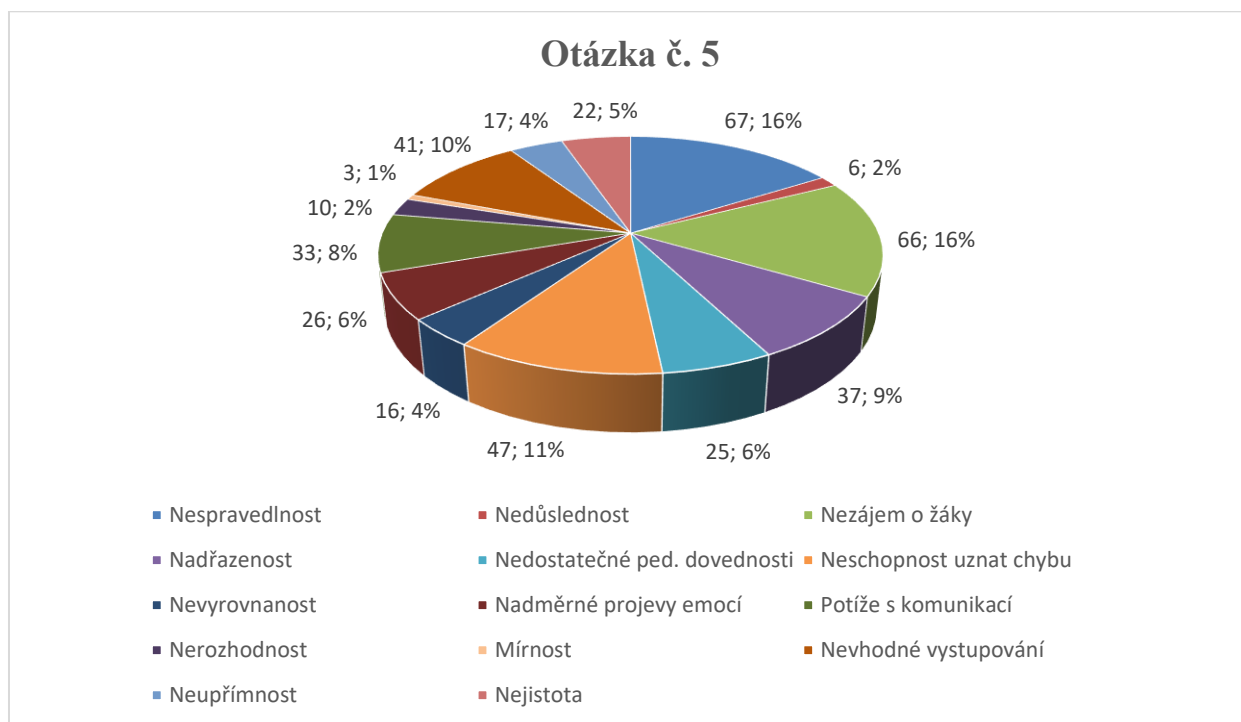
Otázka č. 5 – Z níže uvedených charakteristik vyberte pět, které podle Vás nejvíce oslabují autoritu učitele.

Uvedené charakteristiky: nespravedlnost, nedůslednost, nezáměr o žáky, nadřazenost, nedostatečné pedagogické dovednosti, neschopnost uznat chybu, nevyrovnanost, nadměrné projevy emocí, potíže s komunikací, nerozhodnost, mírnost, nevhodné vystupování, neupřímnost, nejistota.

I v této uzavřené otázce bylo možné shromáždit od všech respondentů celkem 425 odpovědí (85 respondentů × 5 odpovědí na každého), žáci však označili pouze 416 odpovědí. Důvodem opět je, že někteří žáci označili méně odpovědí, než požadovaných 5.

Graf níže nám odhaluje, že v této otázce se na prvních příčkách s náskokem umístily především dvě odpovědi, a to nespravedlnost (67) a nezáměr o žáky (66). Tyto charakteristiky tedy podle žáků nejvíce oslabují autoritu učitele. Na třetí příčce se umístila neschopnost uznat

chybu (47) následovaná nevhodným vystupováním (41), nadřazeností (37) a potížemi s komunikací (33). O něco menší důležitost žáci přikládali nadměrným projevům emocí (26), nedostatečným pedagogickým dovednostem (25) a nejistotě (22). Na posledních příčkách se umístily neupřímnost (17), nevyrovnanost (11), nerozhodnost (10), nedůslednost (6) a mírnost (3).



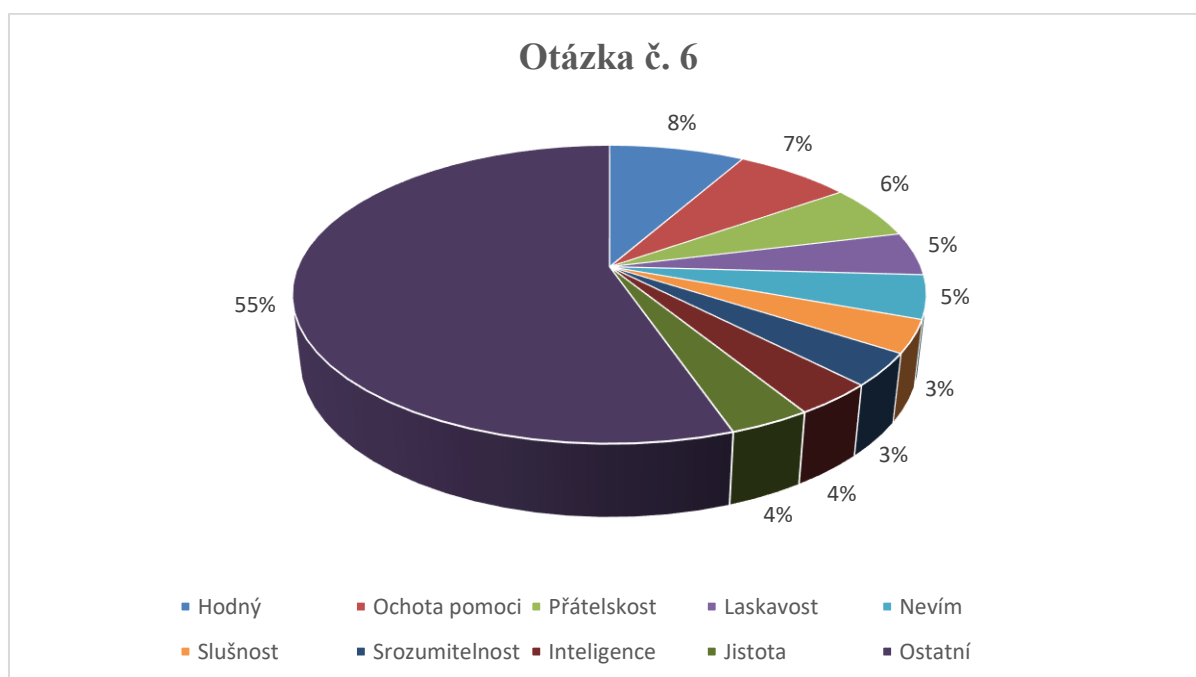
Otázka č. 6 – Uveďte další tři vlastnosti, které podle Vás utvářejí autoritu učitele.

Tato otázka byla otevřená s prostorem na vepsání tří vlastností učitele, které nad rámec již uvedených vlastností utvářejí jeho autoritu. Někteří žáci tento prostor využili naplno, jiní neodpověděli vůbec. Celkem žáci uvedli 55 různých vlastností, z nichž některé byly očekávatelné a některé naopak velmi překvapivé.

Z důvodu zachování přehlednosti grafu v něm uvádím pouze vlastnosti, které se opakovaly více než dvakrát. Vlastnosti, které se v odpovědích objevily pouze jednou nebo dvakrát (což byla většina) zde budou vypsány, v grafu však budou zastoupeny v kolonce „ostatní“.

Nejvíce žáků se shodlo, že učitel by měl být hodný (7) a ochotný pomoci (6), dále žáci uvedli, že důležitá je přátelskost (5), laskavost (4), jistota (3), inteligence (3), slušnost (3) a srozumitelnost (3). 4 žáci také uvedli odpověď „nevím“.

Odpovědi na tuto otázku však byly velmi rozmanité a ukázalo se, že žáci skutečně přemýšlejí nad tím, co utváří autoritu učitele. Konkrétně uvedli také následující vlastnosti: pohodovost, nestresování žáků, rázné vystupování, nenechá se snadno rozčílit, tolerance, objektivita, hlasový projev, vhodné oblékání, postoj a držení těla, schopnost poradit si s agresivními žáky, chápe černý humor, pracovitost, nedává neoznámené testy, umí srozumitelně a jasně vysvětlit učivo, chodí včas, učí zábavnou formou, vhodné chování, schopnost udržet pozornost po celou dobu výuky, zapojuje žáky do výuky, ochotný, komunikativnost, využívá méně zápisů, klidný, otevřenost, vstřícnost, spolehlivost, nemá nesmyslné požadavky, zájem o žáky i mimo školu, chová se k žákům tak, jako se oni chovají k němu, chápavost, umí motivovat žáky, mluví vlastními slovy, neupřednostňuje žádné žáky, vychovanost, připravenost, je tu vždy pro žáky, důvěryhodnost, přívětivost, věrnost, respekt vůči žákům, umí se se žáky domluvit, usměvavost, příjemnost, empatie, čestnost, vážnost a pravdomluvnost.

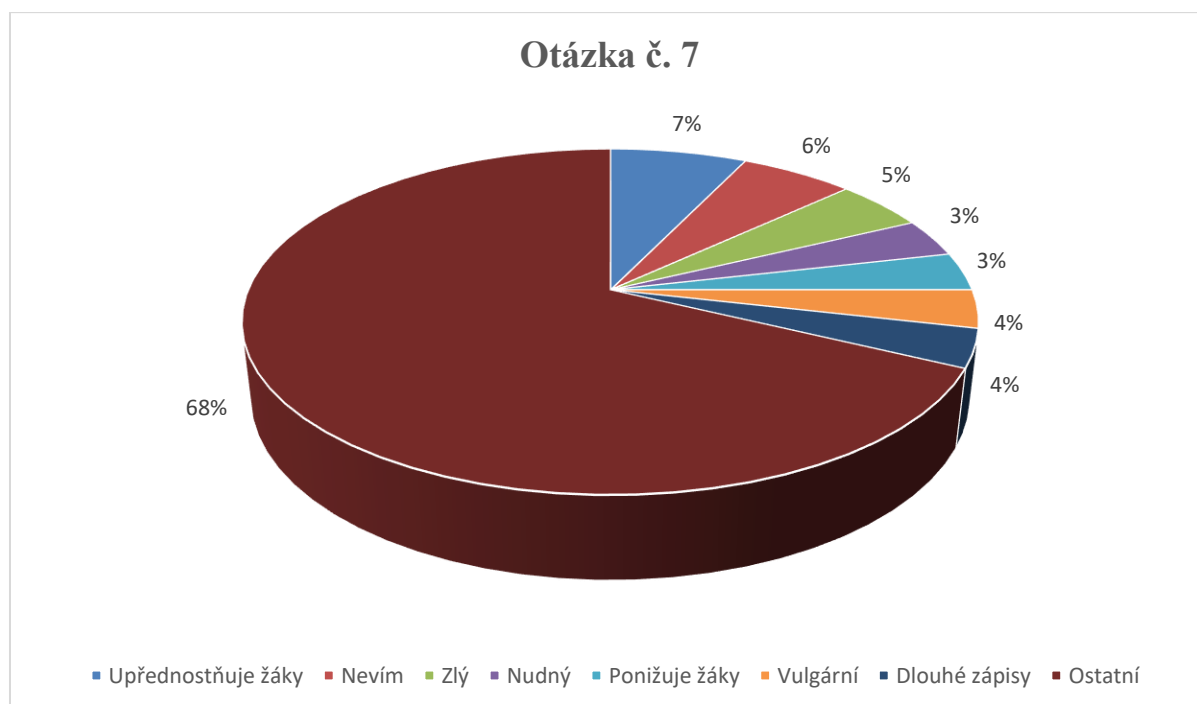


Otázka č. 7 – Uveďte další tři vlastnosti, které podle Vás oslabují autoritu učitele.

I v této otázce měli žáci prostor k otevřené odpovědi. Současně také na tuto otázku odpověděli pouze někteří žáci a někteří uvedli vlastností méně. V tomto případě žáci uvedli 64 různých vlastností. Ještě více zde byly zastoupeny vlastnosti, které se objevily pouze jednou nebo dvakrát, proto i v tomto případě nebudou tyto vlastnosti v grafu samostatně zobrazeny, ale budou zahrnuty v kolonce „ostatní“.

V případě této otázky byly odpovědi velmi vyrovnané. Nejvíce žáků napsalo, že autoritu učitele oslabuje, když upřednostňuje žáky (6), když je nudný (4), zlý (4) a vulgární (4). Dále se žáci domnívali, že autoritu učitele oslabuje, když dělá dlouhé zápisy (3) a také když ponižuje žáky (3). 5 žáků odpovědělo, že neví, co oslabuje autoritu učitele.

Největší podíl odpovědí tvořily opět ty, které se objevily jednou nebo dvakrát. Patří sem: nechápavost, arogance, nucení žáků, stále špatná nálada, bezdůvodné výstřelky, neschopnost obhajoby, přílišná přátelskost, rasismus, výbušnost, sobeckost, nerespektování žáků, neumí řešit konfliktní situace, nemá smysl pro humor, nepřátelský, lenost, nerovný přístup, nadměrné dávání testů, uplatňování práva kolektivní viny, příliš přísný, neumí vysvětlit látku, zbytečné požadavky, chodí pozdě, nezapojuje žáky do výuky, příliš mluví, příliš samostatné práce, neochota, uzavřenost, málo vědomostí, zesměšňování žáků, nervozita, nerespektuje názory ostatních, lhaní, netrpělivost, slovní agresivita proti žákům, nesrozumitelné vyjadřování, agresivita, náladovost, neslušnost, neumí si zjednat klid ve třídě, nepřipravenost, nepouští žáky na toaletu, namyšlenost, vyhrožování špatnými známkami, nedodržování termínů, stále stejný způsob vyučování, oblíbenost, nenávisť k žákům, křičení na žáky, panovačnost, neslušný humor, bez emocí, nepříjemnost, nedrží slovo, drzý, příliš mírný, nevychovanost, neohleduplnost, nedůraznost.



Otázka č. 8 – Z níže uvedených výroků vyberte tři, které z Vašeho pohledu nejvíce vystihují ideálního učitele.

Výroky: Chová se ke všem stejně, neupřednostňuje žádné žáky (1).

Učí zábavnou formou, střídá metody výuky (2).

Dokáže udržet pozornost žáků po celou dobu výuky (3).

Učivo vysvětluje srozumitelně a jasně (4).

Dává žákům prostor na dotazy, které se vždy snaží zodpovědět (5).

Chová se k žákům přátelsky a projevuje svůj zájem o ně (6).

Je profesionální, vše řeší s klidem a nadhledem (7).

Když žáci potřebují pomoc, mohou se na něj vždy obrátit (8).

Při řešení konfliktních situací je klidný, ale rázný a důsledný (9).

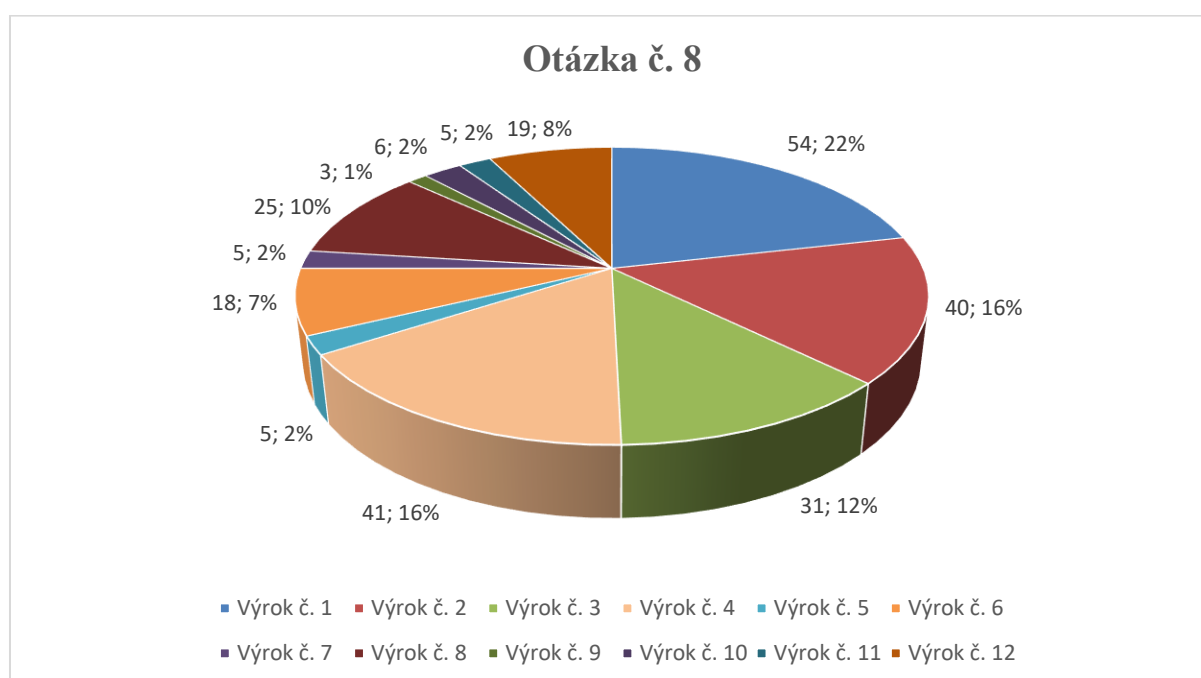
Není pro něj problém přiznat svou chybu (10).

Chodí hezky oblekaný a má kultivované vyjadřování (11).

Při hodnocení je spravedlivý (12).

V této uzavřené otázce bylo možné získat celkem 255 odpovědí (85 respondentů × 3 odpovědi na každého), žáci však označili pouze 252 odpovědí. Důvodem je, že jeden žák neoznačil žádnou odpověď.

Pro lepší přehlednost grafu jsem výroků přidělila pro účely tohoto vyhodnocení čísla od 1 do 12 dle pořadí v dotazníku. Použití celých výroků by v grafu zhoršilo orientaci.



Na základě grafu můžeme na první pohled poznat, že čtyři výroky byly mezi výběry žáků nejčastěji zastoupené. Jednalo se o výroky č. 1, 4, 2 a 3 v tomto pořadí. Největší část žáků se tedy domnívá, že ideální učitel se chová ke všem stejně a neupřednostňuje žádné žáky (54), zároveň učivo vysvětluje srozumitelně a jasně (41), učí zábavnou formou a střídá metody výuky (40) a také dokáže udržet pozornost žáků po celou dobu výuky (31). Za další důležité charakteristiky ideálního učitele považují, aby se na učitele mohli vždy obrátit, pokud potřebují pomoc (25), aby byl spravedlivý (19) a choval se k žákům přátelsky a projevoval svůj zájem o ně (18). Další charakteristiky již žáci považovali za méně důležité. Aby pro učitele nebyl problém přiznat svou chybu považovalo za důležité 6 žáků, aby chodil hezky oblekaný a měl kultivované vyjádření, současně aby dával žákům prostor na dotazy a byl profesionální považovalo za podstatné shodně po pěti žácích, v poslední řadě žáci považovali za důležité, že je učitel při řešení konfliktních situacích klidný, ale rázný a důsledný, tento výrok označili pouze 3 žáci.

Otázka č. 9 – Uveďte vlastními slovy, jaký by podle Vás měl být ideální učitel.

Tato otázka byla otevřená s možností vepsat odpověď vlastními slovy. To znamená, že žáci nebyli nijak omezeni počtem charakteristik ani formou. Bylo čistě na nich, zda napíší odpověď heslovitě či celou větou. Stejně tak bylo možné si zvolit délku odpovědi. Toho také žáci využili a postavili se k odpovědi různými způsoby. Většinou se jednalo o heslovitě vypsané charakteristiky, ale našly se zde i odpovědi celou větou a jednalo se zpravidla o zajímavé výroky, ze kterých bylo poznat, že žáci si odpověď skutečně promysleli. Celkem respondenti napsali 67 různých odpovědí. Pro přehlednost grafu opět vynechám grafické zobrazení odpovědí, které se objevily jednou nebo dvakrát, budou zahrnuty v kolonce „ostatní“. Rozepsané však budou podrobně níže.

Co však bylo zejména hezké, jsou výroky, které žáci uvedli celou větou. Jsou to následující:

„Ideální učitel by měl být jako náš pan učitel.“

„Ideální učitel předává informace, které žáci využijí v praktickém životě.“

„Ideální učitel je hodný, klidný, ale neuspávající.“

„Měl by vždy přijít do třídy klidný a s úsměvem.“

„Podává učivo formou, která vede k rozvoji a zájmu.“

„Chápe, že i pro žáky je škola stres a nemají jen jeden předmět.“

„Ideální učitel neuplatňuje pravidlo kolektivní viny. Nedovolí, aby ostatní pykali za to, co neudělali.“

„Ideální učitel je takový, který dává najevo, že má žáky rád.“

„Je dobrý v oboru, který učí, a umí pro něj ostatní nadchnout.“

„Ideální učitel si nevybízí vztek na žáky.“

„Ideální učitel má rád všechny žáky, i ty, kteří mají špatné známky.“

„Dává žákům prostor se vyjádřit a povídá si se žáky.“

„Takový, který se o žáky zajímá i mimo školu.“

„Nedělá mu problém udržet pozornost žáků po celou výuku.“

„Ideální učitel je takový, který poslouchá a respektuje názory žáků.“

„Ideální učitel má vždy dobrou náladu.“

„Měl by vědět, o čem mluví a neříkat hlouposti.“

„Je to takový, který si nás umí zklidnit, když je potřeba.“

„Měli bychom se na něj kdykoliv moci obrátit, když potřebujeme pomoc i s osobními věcmi.“

„Neměl by rvát sotva vejde do třídy.“

„Je hodný, milý, i trochu přísný, a hlavně chytrý člověk.“

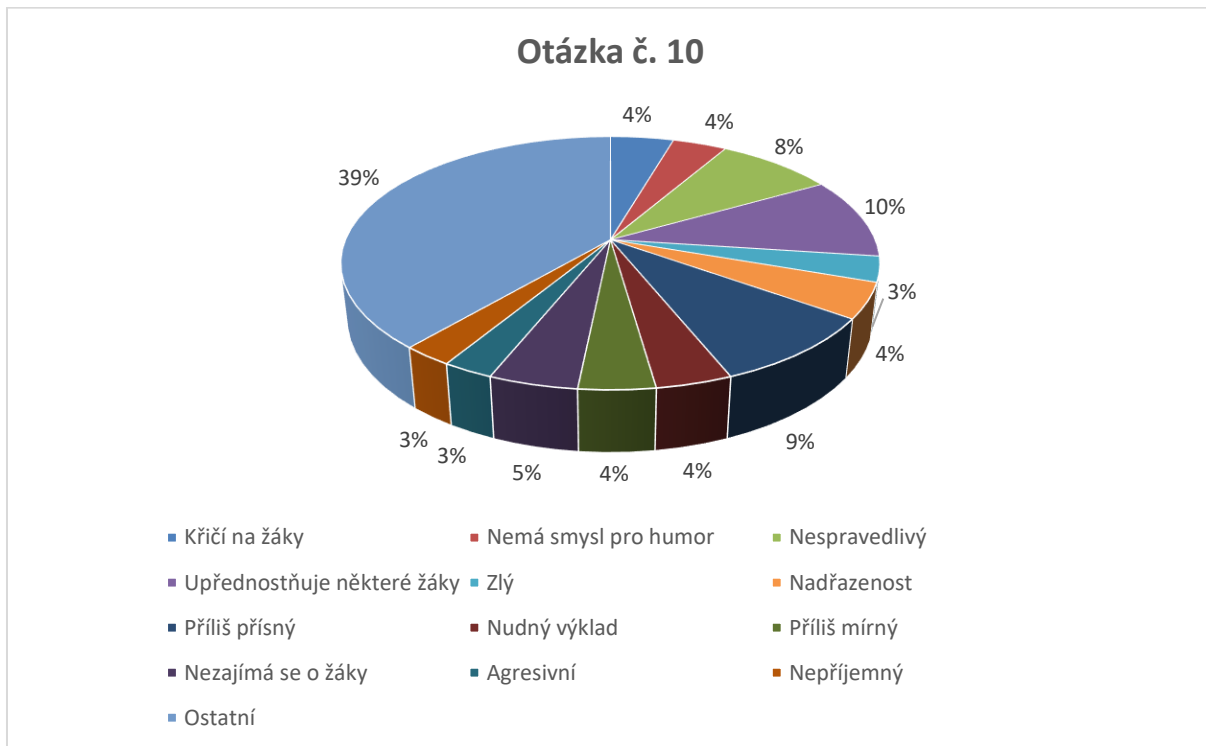
„Takový, který se k nám chová hezky, i když nám něco nejde. A nesrovnává s jinými třídami.“

„Ideální učitel je taky trochu náš kamarád.“

Otázka č. 10 – Uved'te vlastními slovy, jaký by podle Vás neměl být ideální učitel.

Tato otázka byla otevřená s možností vepsat odpověď vlastními slovy. Princip byl stejný jako u předchozí otázky – žáci nebyli nijak omezeni počtem charakteristik ani formou, bylo čistě na nich, zda napíší odpověď heslovitě či celou větou. Stejně tak bylo možné si zvolit délku odpovědi. I zde toho žáci využili a odpovídali různými způsoby. Převažovaly heslovitě vypsané charakteristiky, ale našly se zde i odpovědi celou větou a také v tomto případě se jednalo o velmi zajímavé výroky. Celkem respondenti napsali 72 různých odpovědí. Pro

přehlednost grafu opět vynechám grafické zobrazení odpovědí, které se objevily jednou nebo dvakrát, budou zahrnuty v kolonce „ostatní“. Rozepsané však budou podrobně níže.



Podle žáků by ideální učitel neměl především upřednostňovat některé žáky (16), být příliš přísný (14) a být nespravedlivý (13). Dále žákům vadí, když se učitel nezajímá o žáky (7), chová se nadřazeně (7), křičí na žáky (7), je příliš mírný (6), nemá smysl pro humor (6), má nudný výklad (6), je zlý (5), agresivní (4) a nepříjemný (4).

Žáci uvedli také další charakteristiky, které se objevily jednou nebo dvakrát, některé z nich byly heslovité a některé formulované celou větou. Mezi kratší, heslovité výroky patří: nerozhodný, hloupý, náladový, nevýrazný, neupřímný, emočně nestabilní, nevhodné vystupování, nevhodné chování, nekomunikativní, nerovný přístup, příliš hodný, sprostý, nespolehlivý, nerozumný, zbrklý, příliš mluví, vzteklý, vyčítavý, emotivní, neslušný, zákeřný, ošklivý, nepřípravený, nevyrovnaný, depresivní, zahleděný do sebe, nedůrazný projev, přemotivovaný, nevhodně oblékaný, neformálně oblékaný, příliš náročný, nelze mu věřit, ponižuje žáky, neumí řešit problémy, neumí uznat chybu, neaktivní při výuce, nadměrné dávání testů, neumí si zjednat pořádek, potíže s komunikací, rychlý, nesrozumitelné vyjadřování, řeší zbytečnosti a přepadové testy. Jeden respondent uvedl odpověď „nevím“.

Zajímavé byly opět charakteristiky podané formou celých vět. Jsou to následující:

„Neměl by přijít do třídy a hned být naštvaný a začít křičet.“

„Vysvětluje učivo tak, že se žáci cítí méněcenní.“

„Vylévá si na žácích vztek z jiných tříd.“

„Takový, který nemá zájem o učitelskou profesi a nebaví ho to.“

„Ideální učitel by se neměl smát žákům a zesměšňovat je.“

„Shazuje svým přístupem sebevědomí žáků.“

„Nechová se k žákům respektem, bere je jako by byli něco míň.“

„Neideální učitel přivádí žáky svým jednáním do stresu.“

„Ideální by neměl být takový, který nemá zájem o komunikaci se žáky.“

„Uplatňuje pravidlo kolektivní viny, když někdo něco udělá, odnesou to všichni.“

„Rozhodně by neměl být nepřipravený na hodinu a číst něco tupě z tabule.“

„Neumí vysvětlit látku, vysvětluje nesrozumitelně a nikdo mu nerozumí.“

„Ideální učitel by si neměl nechat vše líbit, protože žáci ho pak neposlouchají.“

„Neposkytuje žákům informace využitelné v praktickém životě.“

„Nepomůže žákům, když je to potřeba.“

„Neměl by být staromódní a neumět s technikou.“

Základní škola Dobřichovice

Druhou školou, do které jsem zavítala, byla základní škola v Dobřichovicích. Tato škola má tři třídy od každého ročníku, tedy 12 tříd druhého stupně. Celkově se v této škole vzdělává přibližně 670 žáků, toto číslo však zahrnuje žáky prvního i druhého stupně. Tato škola sídlí ve dvou od sebe poměrně vzdálených budovách, já jsem navštívila budovu na adrese 5. května 40. Zde jsem měla 3. 4. 2023 schůzku s paní ředitelkou. Opět se mi dostalo vřelého přivítání i přístupu během rozhovoru, přesto že na mě zdejší paní ředitelka měla jen 30 minut času. Stejně jako na první základní škole, i tento rozhovor probíhal polostrukturovanou formou na základě předem připravených otázek, se kterými byla dopředu obeznámena i paní ředitelka, aby měla možnost se na rozhovor připravit. Těmto otázkám se budu nyní postupně věnovat.

Úvodem jsem se ptala na typ nebo zaměření školy. Paní ředitelka uvedla, že se jedná o základní školu bez zaměření, která vychází z principů humanistické pedagogiky. Stěžejní je zde přístup orientovaný na žáka a důraz je kladen na rozvoj osobnosti každého jedince. Je zde také snaha propojovat působení školy se životem i potřebami Dobřichovic, což je významným

prvkem při vytváření občanských kompetencí žáků. Tato základní škola je školou spádovou pro všechny děti z Dobřichovic a několika menších sousedních obcí.

Dále mě zajímalo, kolik vyučujících zde působí, jaký je jejich průměrný věk a jaké mají vzdělání. Bylo mi sděleno, že zde působí necelých 50 vyučujících, tento počet zahrnuje vyučující na prvním i druhém stupni. Průměrný věk pedagogického sboru je přibližně 45 let. Nalezneme zde pestrou věkovou škálu, jak mladé ještě studující vyučující, tak vyučující v předdůchodovém věku. Naprostá většina vyučujících má magisterské vzdělání, dva mají inženýrské vzdělání a jednotky vyučujících mají zatím bakalářské vzdělání, ale dodělávají si při zaměstnání dálkově vzdělání magisterské.

Následně jsme s paní ředitelkou probíraly představu vedení o směřování školy. Jako hlavní bod dalšího směřování paní ředitelka uvedla, že si přeje zapracovat na rozvoji kompetencí vyučujících a na kooperaci mezi vyučujícími a žáky, ale především mezi žáky navzájem, jelikož zejména v posledních letech se ukázalo, že socializační funkce vyučování je velmi důležitá a je potřeba se na ni zaměřovat. Prostředkem k tomuto cíli má být především posílení třídnických hodin, zaměření na pestré další vzdělávání vyučujících a pozměnění hodnocení žáků s ohledem na jejich sebehodnocení.

Posledním bodem našeho rozhovoru byly zajímavosti o škole či něco, co by stálo za vyzdvihnutí. Nejvíce je paní ředitelka pyšná na dobrý kolektiv pedagogů a velmi dobré vztahy mezi nimi, což do velké míry pomáhá vytvářet pozitivní klima ve škole. To prý chválí většina externích příchozích i kontroly, které do školy zavítají. Současně za zmínění stojí rozšířená výuka jazyků či zahraniční spolupráce – škola má partnerskou obec nedaleko francouzského Lyonu, aktivně se tedy účastní výměnných pobytů. V rámci programu Erasmus pak žáci jezdí také do Maďarska.

Z rozhovoru s paní ředitelkou jsem měla pocit, že za prioritu pokládá především sociální klima školy. Zaměřuje se na rozvoj spolupráce mezi všemi stranami působícími v pedagogickém procesu, dobrých vztahů a snaží se v tomto směru neustále podnikat nové kroky a „neusnout na vavřínech“ jen proto, že klima je zde hodnoceno pozitivně. Je ochotna jít i nad rámec svých povinností, aby školu v tomto ohledu posouvala dál.

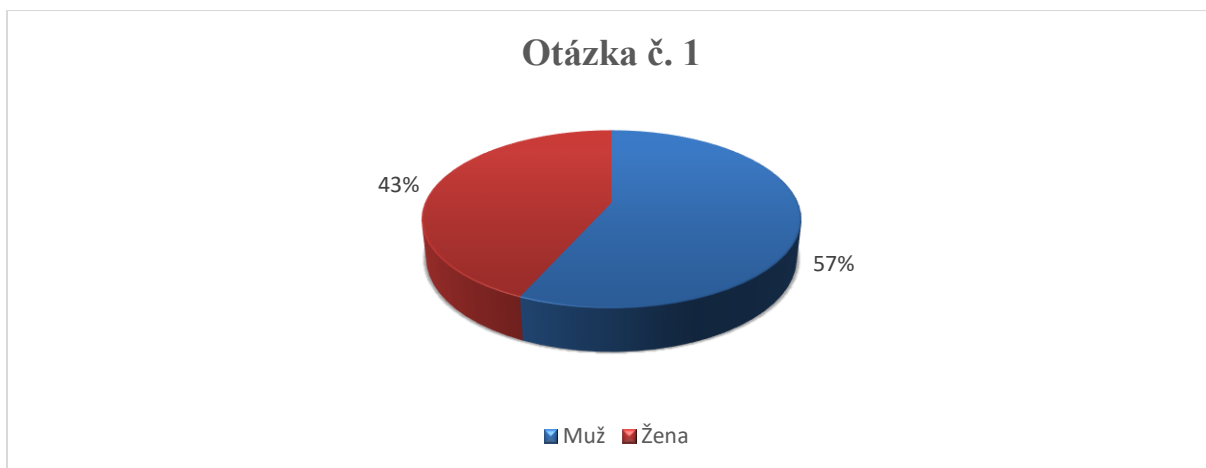
Po vzoru předchozího rozhovoru ve zbraslavské základní škole jsem se proto, nad rámec připravených otázek, také zeptala na preventivní tým školy a jeho funkci, jelikož se nabízela otázka, zda v takto pozitivně nastavené škole stejně dobře funguje i prevence, řešení výchovných problémů či sociálně patologických jevů. Paní ředitelka uvedla, že preventivní tým je zde tvořen standardním složením – výchovný poradce, metodik prevence, speciální pedagog a školní psycholog. S jeho funkcí je nadměru spokojena, pouze je nespokojena s nedostatkem času na řešení všech situací, které je třeba řešit. Zejména školní psycholog je prý velmi vytížen, jelikož po covidové pandemii má řada žáků ještě stále úzkosti či jiné potíže spojené s dlouhou sociální izolací. Společnými silami se zde však snaží těmto žákům pomoci tyto potíže překonat.

I v případě této základní školy jsem si její Školní vzdělávací program našla následně doma na internetu, abych jeho studiem nezdržovala paní ředitelku v rámci našeho rozhovoru. V podstatě jsem zde ale nenašla nic zásadního, co bych potřebovala vědět a v našem rozhovoru to nezaznělo.

Celkově bych i tuto základní školu hodnotila kladně. Místní paní ředitelka působila jako člověk, který se opravdu zajímá o rozvoj především na psychické a sociální rovině, jako jediná také projevila zájem o výsledky mého výzkumného šetření, které by případně ráda předala i členům svého pedagogického sboru. Nelze však říct, že by se tato škola nerozvíjela i po materiální stránce, právě naopak. V posledních letech prošla jedna z budov školy kompletní rekonstrukcí a jedná se nyní o opravdu moderně vyhlížející stavbu, za kterou by se rozhodně nemuselo stydět žádné velké město. Škola tedy také pracuje na svém rozvoji po všech stránkách a já se na základě zjištěných informací domnívám, že poměrně úspěšně.

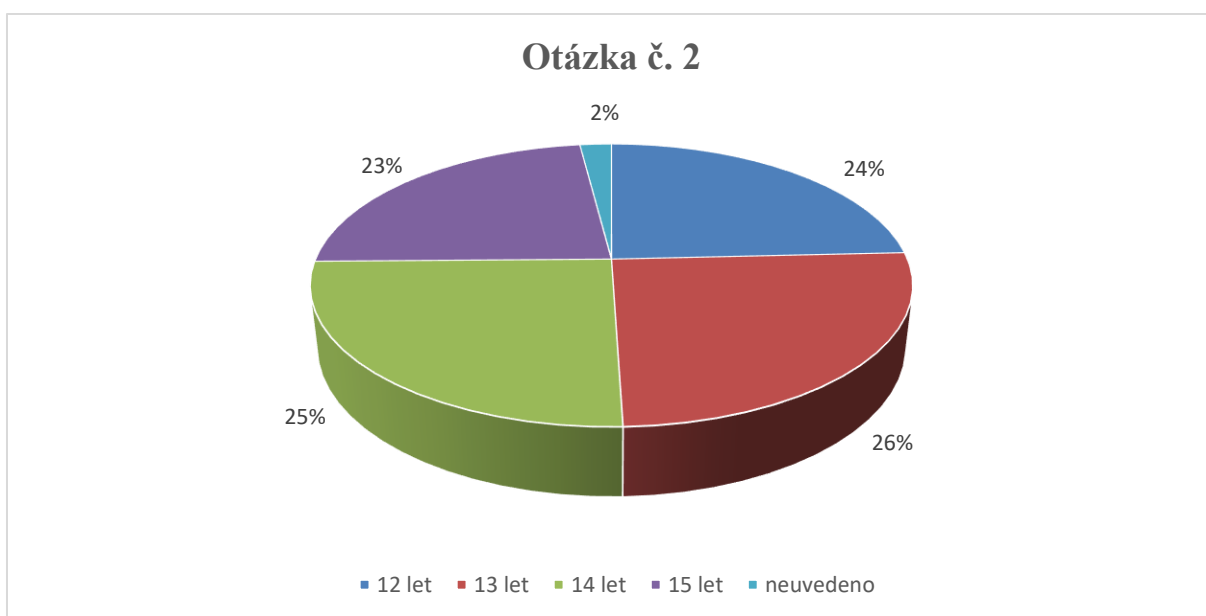
Otázka č. 1 – Vyberte prosím Vaše pohlaví.

V této uzavřené otázce respondenti označovali jednu ze dvou možností – muž a žena. 55 respondentů označilo odpověď muž, 44 respondentů zvolilo možnost žena. Vzorek žáků z této školy je tedy tvořen z větší části muži.



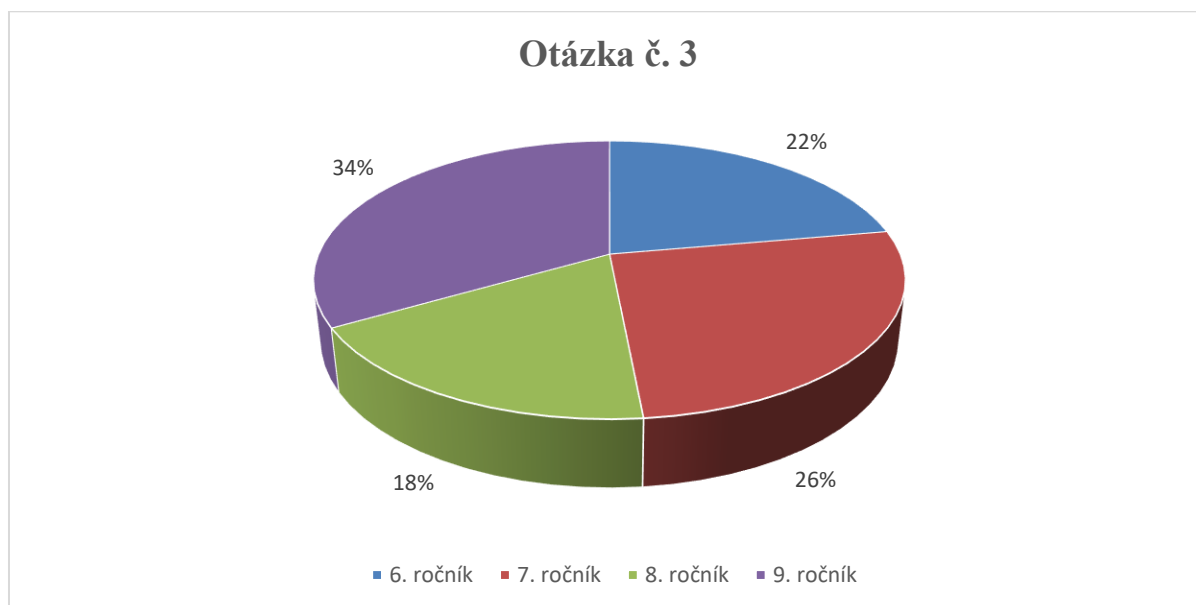
Otázka č. 2 – Uveďte prosím Váš věk.

Tato otázka byla otevřená s možností vepsat věk žáků. Vzhledem k tomu, že se jednalo o žáky 2. stupně základní školy, objevily se zde možnosti od 12 do 15 let. Z celkového počtu 99 respondentů 24 respondentů uvedlo věk 12 let, 25 respondentů uvedlo věk 13 let, 25 respondentů uvedlo věk 14 let a 23 respondentů uvedlo věk 15 let. 2 respondenti pak svůj věk neuvédli. Procentuální podíl žáků v jednotlivých věkových kategoriích ukazuje graf níže.



Otázka č. 3 – Vyberte prosím, v jakém jste ročníku.

Tato otázka byla uzavřená a žáci mohli označit, jaký ročník základní školy navštěvují. Na výběr bylo ze tříd 2. stupně, tedy od 6. do 9. ročníku. Nejvíce žáků (33) navštěvovalo 9. ročník, následoval 7. ročník (26 žáků), poté 6. ročník (22 žáků) a nejméně žáků (18) navštěvovalo 8. ročník.



Otázka č. 4 – Z níže uvedených charakteristik vyberte pět, které jsou podle Vás nejdůležitější pro to, aby měl učitel u žáků autoritu.

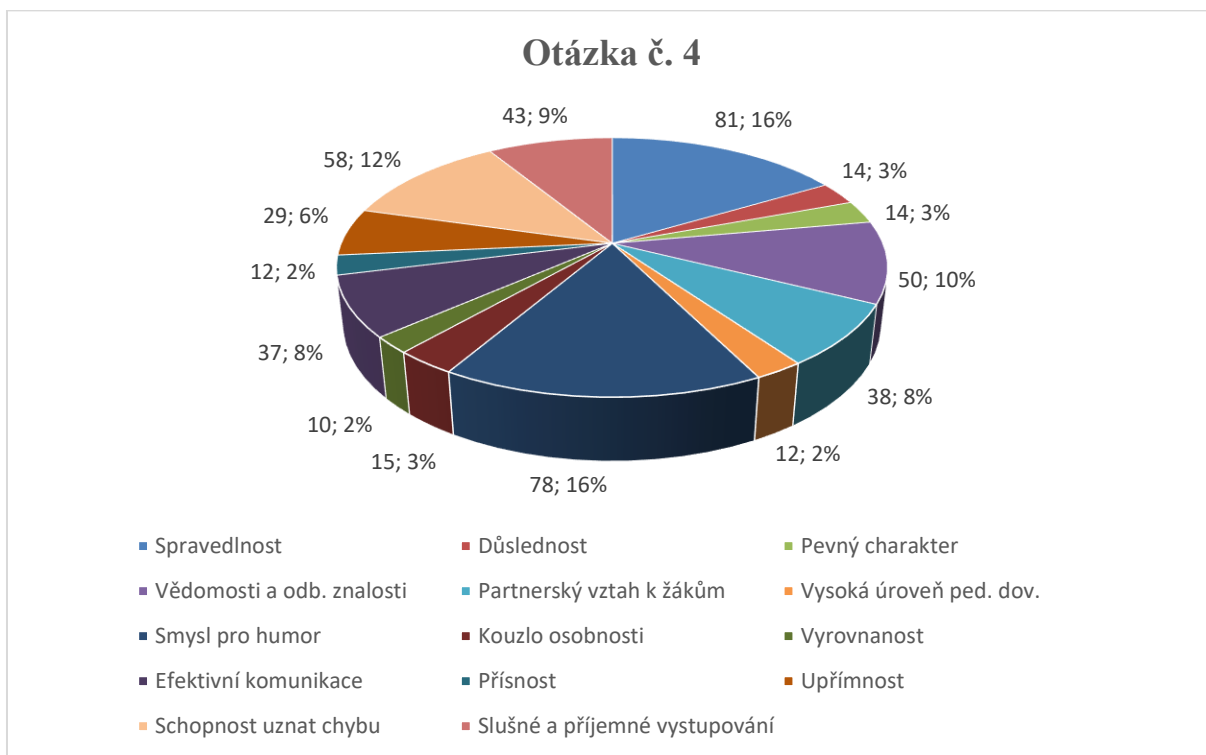
Uvedené charakteristiky: spravedlnost, důslednost, pevný charakter, vědomosti a odborné znalosti, partnerský vztah k žákům, vysoká úroveň pedagogických dovedností, smysl pro humor, kouzlo osobnosti, vyrovnanost, efektivní komunikace, přísnost, upřímnost, schopnost uznat chybu, slušné a příjemné vystupování.

V této uzavřené otázce bylo možné shromáždit od všech respondentů celkem 495 odpovědí (99 respondentů × 5 odpovědí na každého), žáci však označili pouze 491 odpovědí. Důvodem je, že někteří žáci označili méně odpovědí, než požadovaných 5.

Jak můžeme vidět v grafu níže, mezi žáky dominovalo zejména 5 odpovědí – nejčastěji zvolili spravedlnost (81), kterou těsně následoval smysl pro humor (78), na třetím místě byla schopnost uznat chybu (58), dále vědomosti a odborné znalosti (50) a také slušné a příjemné vystupování (43). Tyto charakteristiky tedy žáci považují za nejdůležitější pro to, aby měl

učitel u žáků autoritu. Větší část žáků také zvolila partnerský vztah k žákům (38), efektivní komunikaci (37) a upřímnost (29). Za méně důležité naopak žáci považovali kouzlo osobnosti (15), pevný charakter (14), důslednost (14), vysokou úroveň pedagogických dovedností (12), přístnost (12) a vyrovnanost (10).

Porovnáme-li tyto výsledky s těmi z předchozí školy, jsou z většiny totožné. Prvních 5 nejdůležitějších charakteristik je shodných, pouze některé jsou na rozdílných pozicích. Další charakteristiky jsou dokonce až na jednu výjimku shodné i pozicemi. Zajímavé je, že žáci z předchozí školy měli až na poslední pozici charakteristiku „kouzlo osobnosti“, zatímco zde se umístila na podstatně lepší pozici, až šestá od konce.



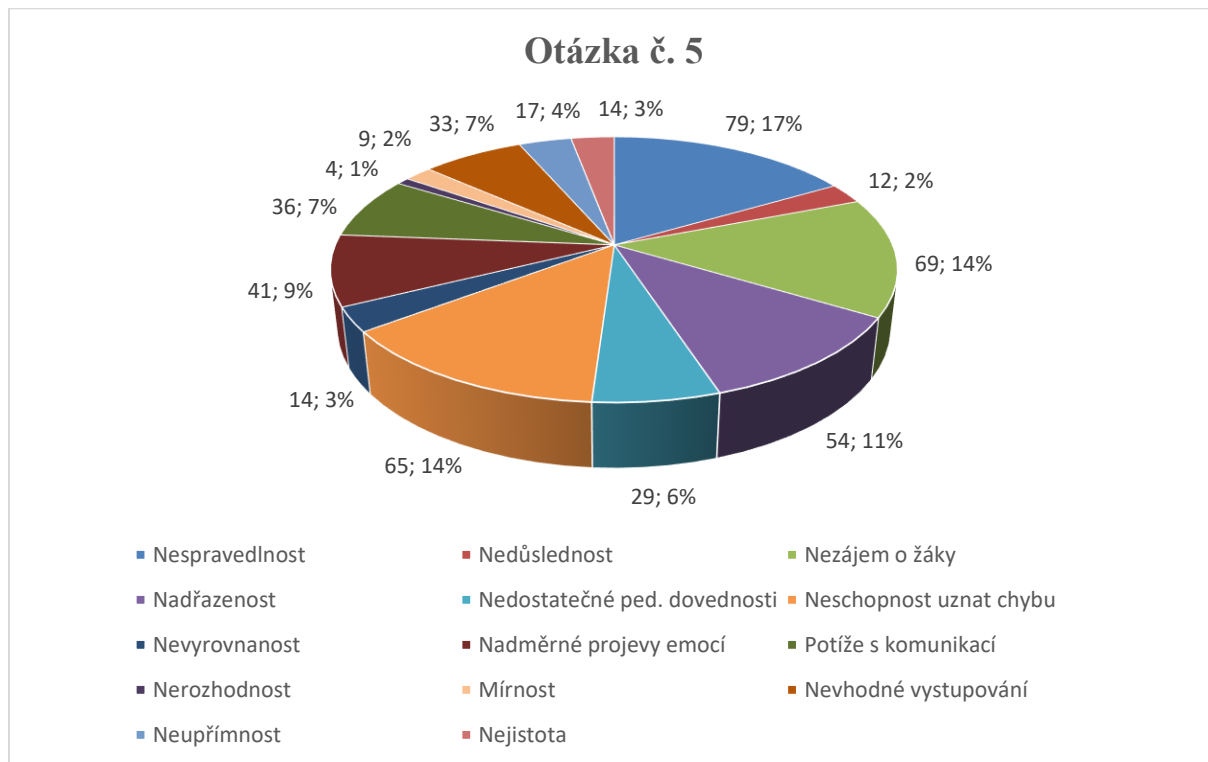
Otázka č. 5 – Z níže uvedených charakteristik vyberte pět, které podle Vás nejvíce oslabují autoritu učitele.

Uvedené charakteristiky: nespravedlnost, nedůslednost, nezáměr o žáky, nadřazenost, nedostatečné pedagogické dovednosti, neschopnost uznat chybu, nevyrovnanost, nadměrné projevy emocí, potíže s komunikací, nerozhodnost, mírnost, nevhodné vystupování, neupřímnost, nejistota.

I v této uzavřené otázce bylo možné shromáždit od všech respondentů celkem 495 odpovědí (99 respondentů × 5 odpovědí na každého), žáci však označili pouze 486 odpovědí. Důvodem opět je, že někteří žáci označili méně odpovědí, než požadovaných 5.

V grafu níže můžeme vidět, že v této otázce se na prvních příčkách s náskokem umístily především tři odpovědi, a to nespravedlnost (79) a nezájem o žáky (69) a neschopnost uznat chybu (65). Tyto charakteristiky tedy podle žáků nejvíce oslabují autoritu učitele. Další v pořadí se umístila nadřazenost (54) následovaná nadměrnými projevy emocí (41), potížemi s komunikací (36) a nevhodným vystupováním (33). O něco menší důležitost žáci přikládali nedostatečným pedagogickým dovednostem (29), nejistotě (24) a neupřímnosti (17). Na posledních příčkách se umístily nevyrovnanost (14), nedůslednost (12), mírnost (9) a nerozhodnost (4).

Pokud opět porovnáme údaje z této i předchozí školy, zjistíme, že první tři příčky jsou naprosto stejné. Následující charakteristiky jsou již v jiném pořadí, nicméně stále platí, že nejdůležitější a nejméně důležité charakteristiky se víceméně shodují.



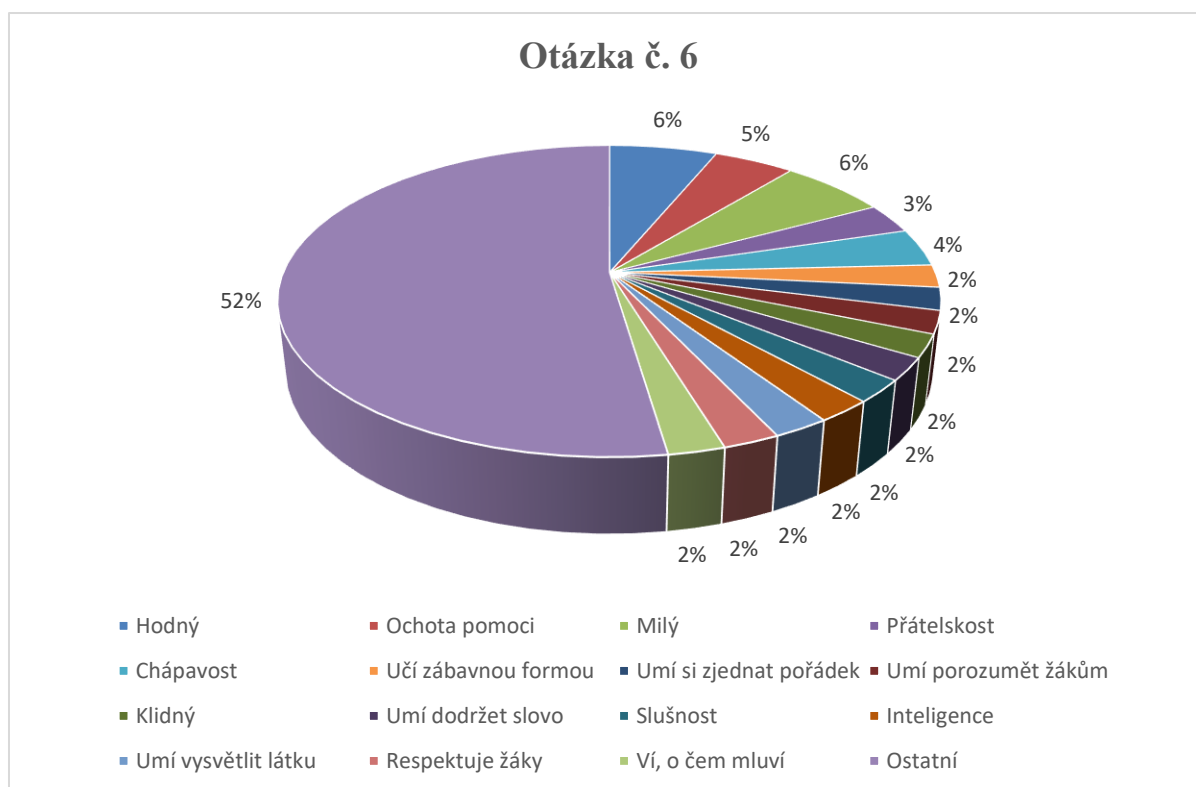
Otázka č. 6 – Uveďte další tři vlastnosti, které podle Vás utvářejí autoritu učitele.

Tato otázka byla otevřená s prostorem na vepsání tří vlastností učitele, které nad rámec již uvedených vlastností utvářejí jeho autoritu. I v případě této školy někteří žáci tento prostor využili naplno, někteří částečně a jiní neodpověděli vůbec. Celkem žáci uvedli 82 různých vlastností.

Z důvodu zachování přehlednosti grafu v něm uvádím pouze vlastnosti, které se opakovaly více než dvakrát. Vlastnosti, které se v odpovědích objevily pouze jednou nebo dvakrát (což byla opět většina) zde budou vypsány, v grafu však budou zastoupeny v kolonce „ostatní“.

Nejvíce žáků se shodlo, že učitel by měl být hodný (8), milý (8) a ochotný pomoci (6), dále žáci uvedli, že důležitá je chápavost (5) a přátelskost (4). Vždy tři žáci pak také označili následující: učí zábavnou formou, umí si zjednat pořádek, umí porozumět žákům, inteligence, klidný, umí dodržet slovo, umí vysvětlit látku, slušnost, respektuje žáky a ví, o čem mluví.

Odpovědi na tuto otázku však byly i v tomto případě velmi rozmanité, jednou nebo dvakrát bylo uvedeno mnoho dalších. Konkrétně žáci uvedli následující vlastnosti: rovný přístup, připravenost, empatie, schopnost uklidnit žáka, umí se prosadit, vhodné chování i mimo třídu, rozmanitá výuka, stručné výklady, sebeovládání ve stresových situacích, laskavost, přívětivost, smysl pro humor, dobrá nálada, zkušenosti, důraznost, osobní zájmy, zbytečně nekřičí, umí se vcítit do problémů žáků, příjemný, chová se moderně, zařazuje do výuky hry, dobrý vzhled, temperament, pracovitost, chválí žáky, je ochoten i změnit názor, kreativní, nenechá se rozhodit, profesionalita, charakternost, sebevědomí, ochota chodit se žáky na akce, nejde z něho strach, důvěryhodnost, efektivita, nadhled, pozitivní, originální, silný hlas, umí ovládat elektroniku, typ hlasu, respektuje odlišné zájmy žáků, smysluplnost, nebere devátáky jako děti, netlačí na žáky, není boomer, zajímavé zpracování učiva, aktivita, ohleduplnost, nezasedává si na žáky, usměvavý, pohodový, podporuje žáky, spolehlivost, pestré metody výuky, nebojácnost, dává více testů, hlasitý, má rád žáky, umí si ze sebe udělat legraci, dokáže zaujmout, přiměřeně přísný, rozumí problémům ostatních, laskavost, upřímnost, mluví hezky o ostatních a žádné.



Otázka č. 7 – Uveďte další tři vlastnosti, které podle Vás oslabují autoritu učitele.

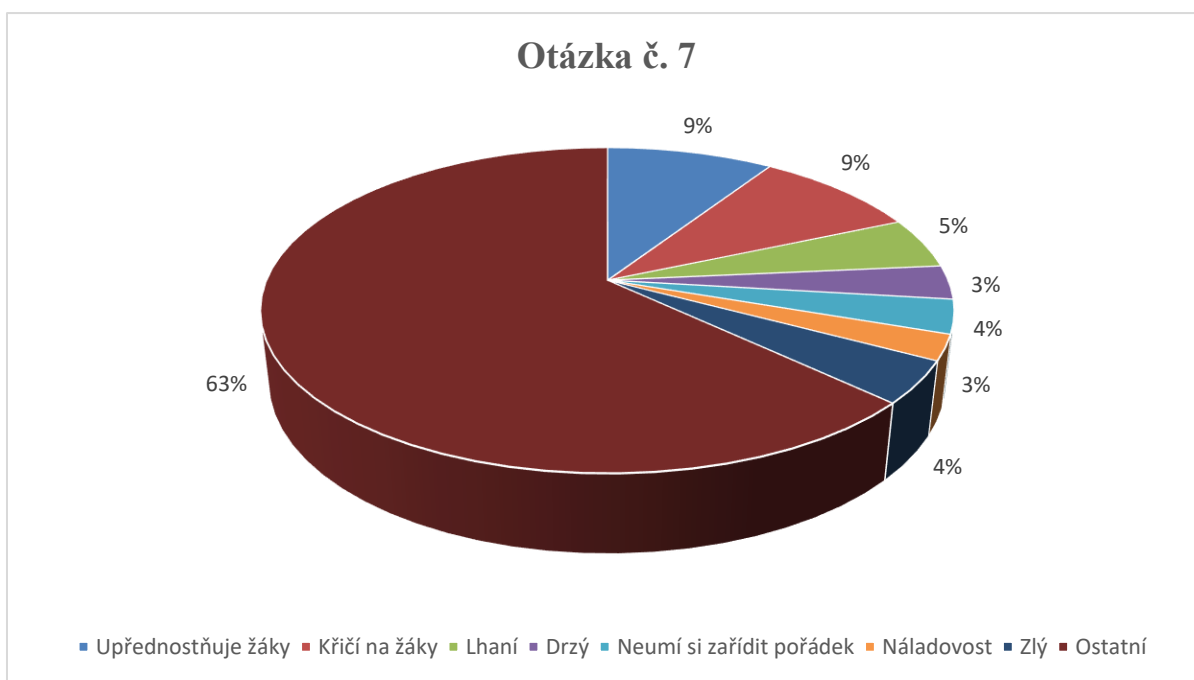
I v této otázce měli žáci prostor k otevřené odpovědi. Současně také na tuto otázku odpověděli pouze někteří žáci a někteří uvedli vlastností méně. V tomto případě žáci uvedli 82 různých vlastností. Také zde byly velkým poměrem zastoupeny vlastnosti, které se objevily pouze jednou nebo dvakrát, proto i v tomto případě nebudou z důvodu přehlednosti tyto vlastnosti v grafu samostatně zobrazeny, ale budou zahrnuty v kolonce „ostatní“.

V této otázce byly nejvíce zastoupeny dvě odpovědi. Nejvíce žáků napsalo, že autoritu učitele oslabuje, když upřednostňuje některé žáky (11) a křičí na žáky (11). Dále se žáci domnívali, že autoritu učitele oslabuje lhaní (6), když je zlý (5), když je drzý (4), neumí si zařídit pořádek (4) a také náladovost (3).

Největší podíl odpovědí tvořily opět ty, které se objevily jednou nebo dvakrát. Patří sem: zbytečné emoce, nesrozumitelný výklad, pravidlo kolektivní viny, pochybnosti o žácích, dlouhé proslovy, stále špatná nálada, stále stejná výuka, plachost, stydlivost, chození po třídě, když se píše test, zesměšňování žáků, svádí chybu na ostatní, přístup k žákům dle pohlaví, neúměrně těžké testy, neodpovídá na dotazy, netrpělivost, přehnanost, pyšný, nudný, konzervativnost, neurvalost, nepříjemný pohled, příliš důvěřivý, dlouhé vysvětlování

zbytečností, příliš hodný, příliš přísný, naštvanost, arogantní, starý, ponižuje žáky, výmluvy, nesprávná rozhodnutí, neumí zacházet s elektronikou, neví, co chce, neumí učit, povýšenost, chová se k žákům jako k cizím lidem, nezájem o látku, nerozhodnost, nenápadnost, pomlouvání, nerovný přístup, nezkušenost, neslušný, znuděný, panovačný, neschopný, postižení, výbušný, nevhodné přezdívky pro žáky, neefektivita, vnučování, bezohlednost, hloupý, nevyzpytatelnost, nevhodné vystupování, příliš tichý projev, vznětlivý, chodí pozdě, nepozornost, egoismus, zbytečné tresty, agresivita, cizinec, boomer, spisovný, nízký hlas, snižuje sebevědomí, zastaralý, ignorování žáků, neumí řešit porušení školního řádu, urážlivý, mění názory ze dne na den, nezájem o prospěch žáků a žádné.

V porovnání s předchozí školou lze vidět, že žákům obou škol nejvíce vadí upřednostňování některých žáků a shodují se také v tom, že by neměl být zlý. Pořadí ostatních charakteristik již přesně neodpovídá, můžeme však přesto spatřit mnoho shodných odpovědí.



Otázka č. 8 – Z níže uvedených výroků vyberte tři, které z Vašeho pohledu nejvíce vystihují ideálního učitele.

Výroky: Chová se ke všem stejně, neupřednostňuje žádné žáky (1).

Učí zábavnou formou, střídá metody výuky (2).

Dokáže udržet pozornost žáků po celou dobu výuky (3).

Učivo vysvětluje srozumitelně a jasně (4).

Dává žákům prostor na dotazy, které se vždy snaží zodpovědět (5).

Chová se k žákům přátelsky a projevuje svůj zájem o ně (6).

Je profesionální, vše řeší s klidem a nadhledem (7).

Když žáci potřebují pomoc, mohou se na něj vždy obrátit (8).

Při řešení konfliktních situací je klidný, ale rázný a důsledný (9).

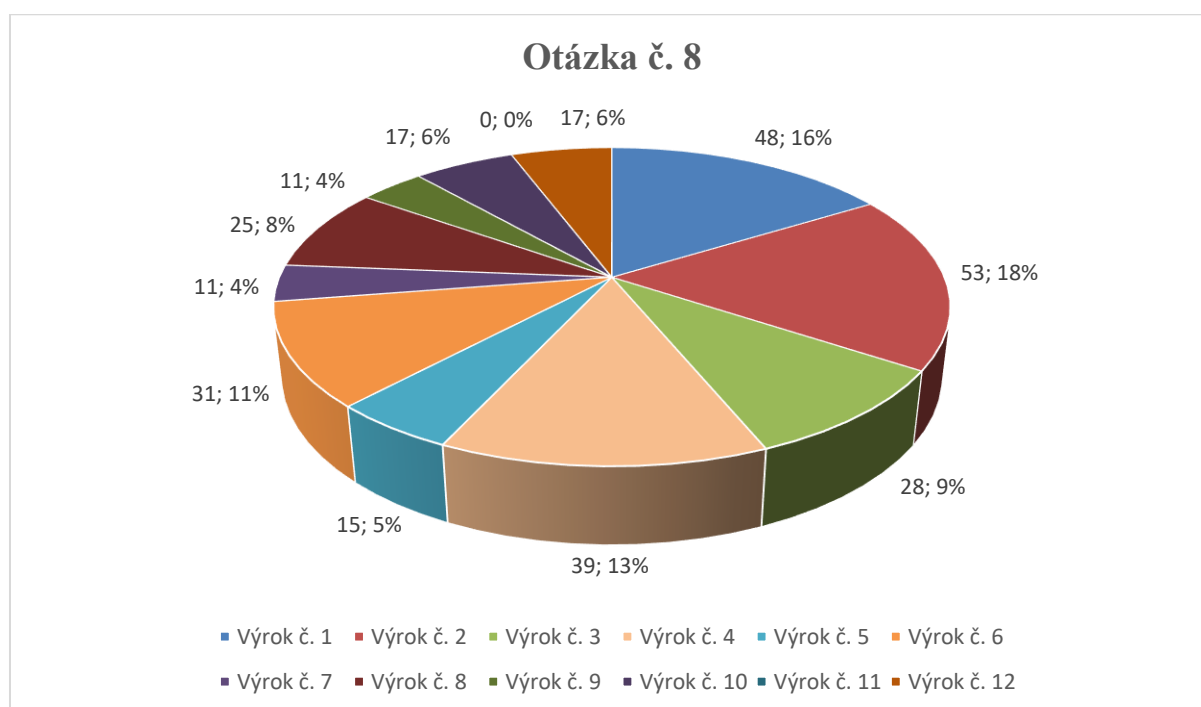
Není pro něj problém přiznat svou chybu (10).

Chodí hezky oblékaný a má kultivované vyjadřování (11).

Při hodnocení je spravedlivý (12).

V této uzavřené otázce bylo možné získat celkem 297 odpovědí (99 respondentů × 3 odpovědi na každého), žáci však označili pouze 295 odpovědí. Důvodem je, že někteří žáci neoznačili všechny tři odpovědi.

Pro lepší přehlednost grafu jsem výroky přidělila pro účely tohoto vyhodnocení čísla od 1 do 12 dle pořadí v dotazníku. Použití celých výroků by v grafu zhoršilo orientaci.



Při pohledu na graf můžeme na první pohled poznat, že tři výroky byly mezi výběry žáků nejčastěji zastoupené. Jednalo se o výroky č. 2, 1 a 4 v tomto pořadí. Největší část žáků se tedy domnívá, že ideální učitel učí zábavnou formou a střídá metody výuky (53), chová se ke všem stejně a neupřednostňuje žádné žáky (48) a zároveň učivo vysvětluje srozumitelně a

jasně (39). Za další důležité charakteristiky ideálního učitele považují, aby se choval k žákům přátelsky a projevoval svůj zájem o ně (31), aby dokázal udržet pozornost žáků po celou dobu výuky (28) a aby se na učitele mohli vždy obrátit, pokud potřebují pomoc (25). V těsném závěsu ještě je, aby byl při hodnocení vždy spravedlivý (17) a nebyl pro něj problém přiznat svou chybu (17). Další charakteristiky již žáci považovali za méně důležité. 15 žáků označilo možnost, že učitel dává žákům prostor na dotazy, které se vždy snaží zodpovědět. Aby učitel dával žákům prostor na dotazy a byl při řešení konfliktních situací vždy klidný, ale rázný a důsledný považovalo za podstatné shodně po 11 žácích. Aby učitel chodil hezky oblékaný a měl kultivované vyjadřování zde neoznačil za důležité žádný žák.

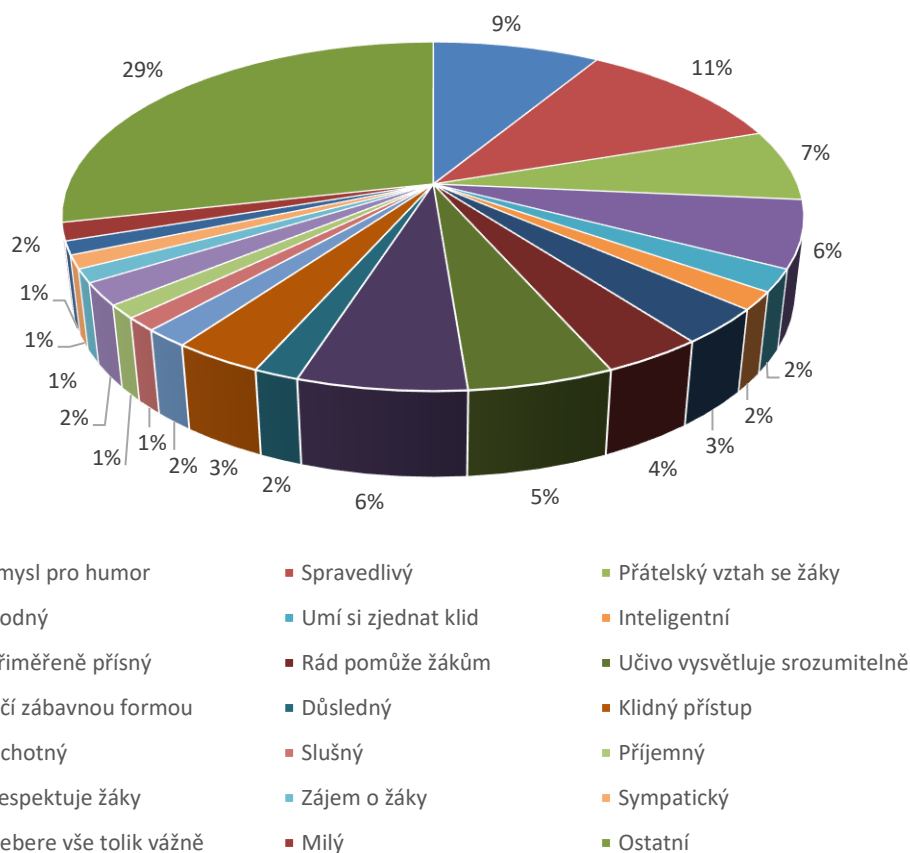
V porovnání s předchozí školou můžeme vidět, že první tři příčky jsou stejné, pouze v jiném pořadí. Pořadí dalších výroků se již liší, nicméně v těch nejpodstatnějších charakteristikách se žáci obou škol shodují.

Otázka č. 9 – Uveďte vlastními slovy, jaký by podle Vás měl být ideální učitel.

Tato otázka byla otevřená s možností vepsat odpověď vlastními slovy. To znamená, že žáci nebyli nijak omezeni počtem charakteristik ani formou. Bylo čistě na nich, zda napíšou odpověď heslovitě či celou větou. Stejně tak bylo možné si zvolit délku odpovědi. Toho také žáci využili a postavili se k odpovědi různými způsoby. Většinou se jednalo o heslovitě vypsané charakteristiky, ale řada odpovědí byla také napsaná celou větou. Celkem respondenti napsali 89 různých odpovědí. Pro přehlednost grafu opět vynechám grafické zobrazení odpovědí, které se objevily jednou nebo dvakrát, budou zahrnuty v kolonce „ostatní“. Rozepsané však budou podrobně níže.

Nejčastěji žáci odpovídali, že ideální učitel by měl být spravedlivý (27), dále by měl mít smysl pro humor (21), také by měl mít přátelský vztah se žáky (16), být hodný (15) a učit zábavnou formou (15). Žáci se také domnívali, že ideální učitel by měl učivo vysvětlovat srozumitelně (13), rád pomáhat žákům (9), také by měl být přiměřeně přísný (8) a měl by mít klidný přístup (8). Další charakteristiky, které se opakovaly, byly: umí si zjednat klid (5), respektuje žáky (5), inteligentní (4), důsledný (4), ochotný (4), milý (4), slušný (3), příjemný (3), zájem o žáky (3), sympatický (3) a nebere vše tolik vážně (3).

Otázka č. 9



Žáci uvedli také celou řadu dalších charakteristik, které se objevily jednou nebo dvakrát, některé z nich byly heslovité a některé formulované celou větou. Mezi kratší, heslovité výroky patří: připravenost na výuku, schopnost motivovat, umí uklidnit, dokáže zaujmout, umí naslouchat, profesionální, je vzorem pro žáky, zodpovídá dotazy žáků, konflikty řeší profesionálně, individuální přístup, upravený vzhled, příjemná energie, rovnocenný přístup, nekřičí na žáky, vyrovnaný, dobré znalosti, neřeší zbytečnosti, dokáže naučit, ví, o čem mluví, má nadhled, kreativní, upřímný, sebejistý, udrží pozornost žáků, stylový, svalnatý, zkušený, muž, objektivní, perfektní, má rád žáky, není příliš mírný, zajímavý, dodržuje školní řád, střídá formy výuky, zná svou hodnotu, pohodář, povídá si se žáky, pouští žákům písničky, má elán, dobrý, dává tresty rušičům, lidský, dobrý styl oblékání, mluví zřetelně, dodržuje sliby, emočně stabilní, dává prostor pro diskusi, zajímá se o žáky i mimo školu, záleží mu na zvířatech, pouští dokumenty k tématu, povoluje chodit na WC, dá se na něj spolehnout a dodává žákům jistotu.

I v případě žáků této školy jsou velmi inspirativní výroky, které žáci uvedli celou větou. Jsou to následující:

„Ideální učitel chápe, že se změnila doba a už to není takové, jako když byl žákem on.“

„Ideální učitel nás učí i věci, které využijeme v běžném životě.“

„Je to takový, se kterým se dá normálně mluvit.“

„Ideální učitel je dobrý v tom, co učí, i mimo školu a chce se dál rozvíjet.“

„Měl by umět nasměrovat žáky, jak si co nejlépe osvojit látku.“

„Měl by být fajn.“

„Má takový styl učení, abychom se na jeho hodiny těšili.“

„Ideální učitel umí v každém žákovi probudit zájem o učení.“

„Ideální učitel se snaží vždy vyslechnout názory všech žáků.“

„Ideální učitel má respekt u žáků.“

„Ideální učitel je takový, který se umí zasmát sám sobě.“

„Takový, který se chová jako ve 21. století.“

„Pedagogika ho baví a snaží se v oboru stále zlepšovat.“

„Ideální učitel si v důležitých situacích dokáže prosadit svou.“

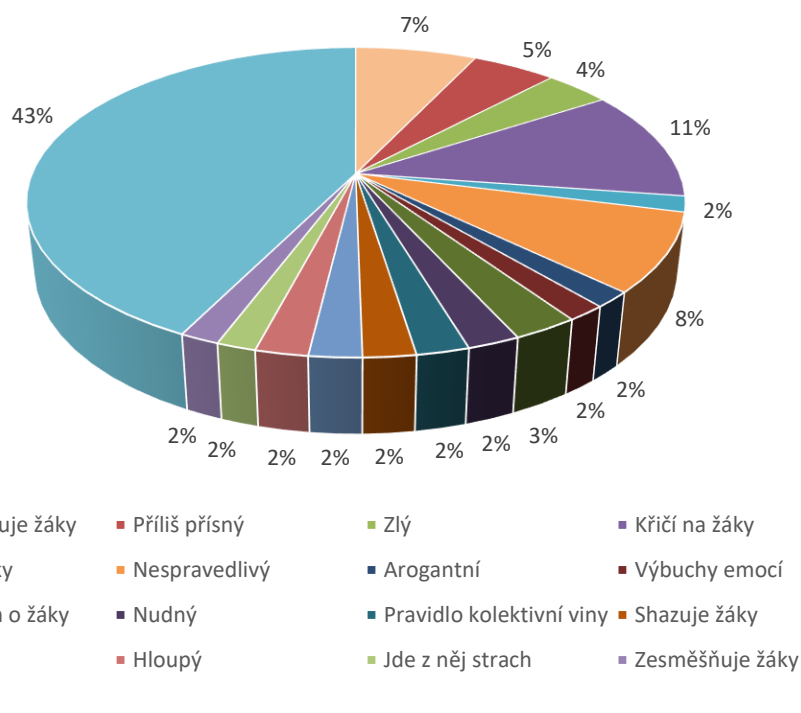
„Měl by mít rád svou práci i žáky.“

Otázka č. 10 – Uved'te vlastními slovy, jaký by podle Vás neměl být ideální učitel.

Tato otázka byla otevřená s možností vepsat odpověď vlastními slovy. Princip byl stejný jako u předchozí otázky – žáci nebyli nijak omezeni počtem charakteristik ani formou, bylo čistě na nich, zda napíšu odpověď heslovitě či celou větou. Stejně tak bylo možné si zvolit délku odpovědi. I zde toho žáci využili a odpovídali různými způsoby. Převažovaly opět heslovitě vypsané charakteristiky, ale zastoupeny byly i odpovědi celou větou a také v tomto případě se jednalo o velmi zajímavé výroky. Celkem respondenti napsali 94 různých odpovědí. Pro přehlednost grafu opět vynechám grafické zobrazení odpovědí, které se objevily jednou nebo dvakrát, budou zahrnuty v kolonce „ostatní“. Rozepsané však budou podrobně níže.

Podle žáků by ideální učitel neměl především křičet na žáky (21), být nespravedlivý (15) a upřednostňovat žáky (13). Dále žákům vadí, když je učitel příliš přísný (9), zlý (7), nemá zájem o žáky (5), je nudný (4), uplatňuje pravidlo kolektivní viny (4), shazuje žáky (4), povyšuje se (4) a je hloupý (4). Ideální učitel by také neměl ponižovat žáky (3), být arogantní (3), mít výbuchy emocí (3), zesměšňovat žáky (3) a neměl by z něj jít strach (3).

Otázka č. 10



Žáci uvedli také další charakteristiky, které se objevily jednou nebo dvakrát, některé z nich byly heslovité a některé formulované celou větou. Mezi kratší, heslovité výroky patří: vzbuzuje pochybnosti, vulgární, děsí žáky, lhostejný, bere vše vážně, snaží se uškodit žákům, neumí se ovládat, nemá pořádek ve výuce, nespolupracuje se žáky, nesnaží se pomoci, zahleděný do sebe, emotivní, nepříjemný, nesympatický, přeskakuje v látce sem a tam, nerovnocenný přístup, neorganizovaný, příliš mluví, neohleduplný, neumí vysvětlit učivo, kritizuje ostatní, příliš kritický, neustále našťvaný, obviňuje žáky, neví, o čem mluví, starý, nerozhodný, nevzdělaný, nespolehlivý, drzý, diktátorský typ, neschopnost komunikace, nenávidný, má předsudky, kouří, bere drogy, sexuální nářžky, podceňuje žáky, neslušný, je špatným vzorem, neoznámené testy, žena, staromódní, nehygienický, nadržený, známkuje příliš přísně, neprávem osočuje, namyšlený, přemotivovaný, neklidný, líný, neslušné vyjadřování, otrávený, nezkušený, vystresovaný, bez emocí, nezajímá ho látka, směje se žákům, sarkastický, špatný, nerespektuje odlišnosti a lhaní.

Zajímavé byly opět výroky podané formou celých vět. Jsou to následující:

„Ideální učitel by neměl projevovat svůj názor na problematiku.“

„Neměl by ze sebe dělat šaška.“

„Otázky jsou podle něj zbytečné.“
„Dává testy druhý den po probrání látky.“
„Vyhrožuje žákům, že se nikam nedostanou.“
„Přijde do třídy a hned je našťvaný, aniž by žáci stihli promluvit.“
„Neměl by být moc hodný ani moc přísný.“
„Ideální učitel by neměl zasahovat žákům do jejich osobního života.“
„Učení bere jako nudnou práci, ve které ani nechce být.“
„Soudí žáky proto, že je jeho předmět nebaví.“
„Neměl by nikdy dopustit, aby se v jeho třídě vyskytla šikana.“
„Neměl by být tak náchylný na své kytky.“
„Zadá práci a po zbytek hodiny se už nezajímá.“
„Čeká, že všichni budou perfektní.“
„Nezaujme, ignoruje a netrestá ty, co si to zaslouží.“
„Když vidí špatné výsledky studentů, nezamyslí se nad tím.“
„Volí křik jako první možnost, přitom ten by měl být až poslední.“

Základní škola Loděnice

Poslední školou, kterou jsem navštívila, byla základní škola v Loděnicích. Tato škola sídlí na velmi klidném místě, stranou od hlavní silnice a dění obce a pokud jde o první dojem, působila na mě ze všech tří škol nejlépe. Jako jediná ze všech škol sídlí pouze v této jedné budově, do které jsem měla 5. 4. 2023 možnost zavítat. Celkem se zde vzdělává 625 žáků, z toho 586 „běžných“ českých žáků a 39 žáků – cizinců, kteří dochází pouze na přezkoušení. Jako v obou předchozích případech, i zde mě ihned ve dveřích mile přivítala paní ředitelka, která se mnou následujících přibližně 25 minut vedla i stejně příjemný rozhovor. Ten probíhal opět naprosto stejně jako předchozí dva rozhovory, tedy polostrukturovanou formou na základě předem připravených otázek, se kterými byla dopředu obeznámena i paní ředitelka, aby měla možnost se na rozhovor připravit.

Rozhovor opět začal otázkou na typ či zaměření školy. Bylo mi sděleno, že se jedná o klasickou školu bez zaměření, která slouží pro vzdělávání všech dětí z Loděnic a okolních spádových obcí. Vzdělávání v této škole vychází opět ze Školního vzdělávacího programu, kterému se budu věnovat později.

Další má otázka směřovala k pedagogickému sboru, konkrétně k počtu vyučujících, k jejich průměrnému věku a k jejich vzdělání. Paní ředitelka uvedla, že ve škole pracuje asi 50 vyučujících, jejichž průměrný věk je kolem 40 let. Jsou zde zastoupeny všechny věkové skupiny, od ještě studentů po vyučující v téměř důchodovém věku. Ve všech věkových kategoriích je převaha žen. Pokud jde o vzdělání, většina vyučujících má magisterské vzdělání. Jsou zde však i tři, kteří mají vzdělání bakalářské a teprve si magisterské dodělávají, a pak také tři, kteří v tuto chvíli mají pouze středoškolské vzdělání s maturitou.

Následně se náš rozhovor ubíral směrem k představám vedení o směřování školy. V případě této školy se jednalo o velmi zajímavé povídání. Paní ředitelka mi vysvětlila, že Loděnice jsou poměrně malá obec, kde je velký nedostatek volnočasového vyžití pro děti, což je pro školu velká výzva v tom, aby toto vyžití zajistila pro zdejší děti ona. Pokud by tomu tak nebylo, rodiče by děti museli vozit na různé aktivity do nedalekého Berouna, ale i tak by již byli demotivováni, a ne každý by na to měl časové možnosti. Cílem školy tedy je vytvořit a nabídnout žákům dostatek volnočasových aktivit, aby byla pokryta celková poptávka a aby bylo zajištěno efektivní trávení volného času zdejších dětí. Paní ředitelka výslovně zdůraznila, že zvlášť velký důraz je kladen na pohybové aktivity, jelikož pokles fyzické zdatnosti dětí je zejména po covidové pandemii obrovský a je potřeba urychleně zasáhnout. Dalším bodem, který paní ředitelka považuje za podstatný, je rozvoj cizích jazyků. I v tomto ohledu se snaží rozšiřovat nabídku a zvyšovat úroveň, například anglický jazyk se zde vyučuje již od první třídy, aby si na něj děti zvykaly co nejdříve.

Posledním předem připraveným bodem rozhovoru byly zajímavosti o škole. Zde paní ředitelka zmínila například pravidelnou úzkou spolupráci s partnerskou školou ve Frankfurtu, kterou se nyní po covidové přestávce snaží obnovit. Dále uvedla, že bohužel není v kapacitních možnostech školy vybudovat specializované odborné učebny či jiné zajímavé možnosti, které by přispěly k rozvoji školy. Škola je tak naplněna, že třídy prvního stupně zároveň po vyučování slouží jako prostory pro družinu. V roce 2017 sice proběhla přístavba školy, ale ani to nebylo dostačující. Momentálně prý nejsou vypsány žádné dotace pro tyto účely, tudíž další rozšiřování školy není prozatím možné. V tomto ohledu je tedy škola limitována, co však paní ředitelka hodnotila jako výborné, je skvělá spolupráce v rámci spolku Sdružení rodičů a přátel školy (SRPŠ), která funguje naprosto bezproblémově a nad limity běžné spolupráce. Rodiče se zde aktivně podílejí na aktivitách školy, například sami navaří a napečou občerstvení, vyrobí dekorace a v rámci některých akcí i zrealizují prodejní

stánky, jejichž výtěžek následně jde do rozpočtu školy. Škola pořádá několik takových akcí každý rok a údajně je to krásný zážitek, kdy se škola naprosto zaplní a všichni si to moc užívají.

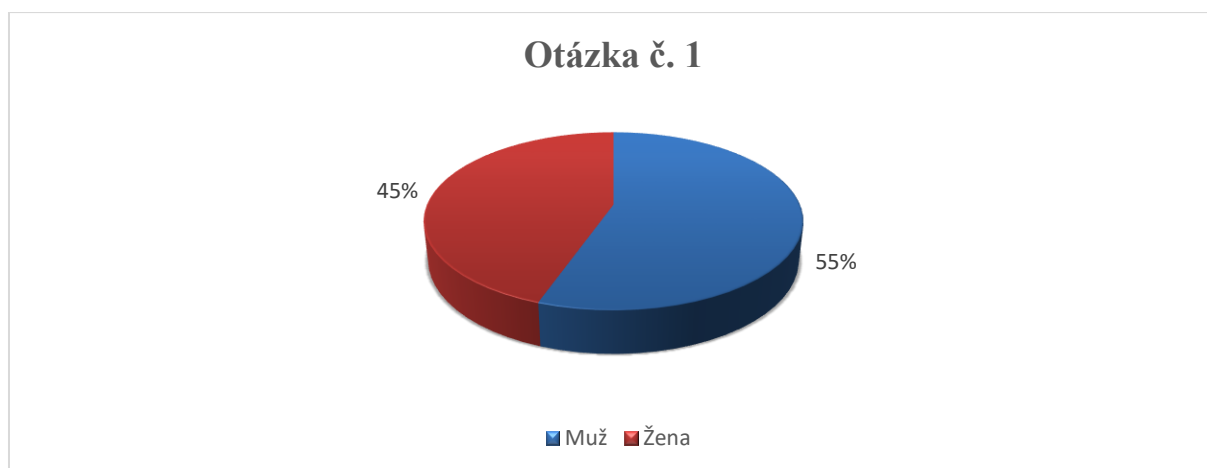
Stejně jako v předchozích dvou školách, i zde jsem se nad rámec připraveného rozhovoru v krátkosti zeptala na funkci preventivního týmu školy. Paní ředitelka se domnívá, že funguje velmi dobře, především si pochvalovala metodičku prevence, na kterou se žáci často s důvěrou obrací nejen ve školních záležitostech, ale i ve svých osobních. Dalšími členy týmu jsou výchovný poradce a speciální pedagog. Do nedávné doby měla škola na částečný úvazek také školního psychologa, kterého často využívala, ale bohužel si jej nemohli dovolit financovat na plný úvazek, takže si našel místo v jiné škole.

Školní vzdělávací program této školy nese název „Poznávání s pohodou“. Zdůvodněním je cíl školy, aby žáci byli podnětným způsobem motivováni k aktivnímu učení se a aby z této školy odcházeli se zájmem a nadšením navazovat na to, co se zde naučili. Součástí je i podrobný přehled konkrétních strategií, jakých škola užívá, aby toho dosáhla. Co mě ale především zaujalo, byl rozpis kroužků, kterých má tato škola opravdu velké množství. Konkrétně se jedná o keramiku, hru na klavír, hru na kytaru, zpěv, basketbal, judo, atletiku, taekwondo, kroužek 3D tiskáren, robotiku, konverzaci v AJ a NJ, tenisovou přípravku, parkour, florbal a basketbal.

Pokud mám hodnotit tuto základní školu, musím se držet uvedeného pojmu, protože se zde z mého pohledu pro žáky skutečně může jednat o poznávání s pohodou. Tato škola působí velmi rodinným, příjemným dojmem a na podporu místních rodin se také zaměřuje, především nadstandardní nabídkou volnočasových aktivit, která je opravdu bohatá. Za největší limit této školy považuji nedostatek prostor, který brání v jejím dalším rozvoji a způsobuje kapacitní potíže. Celkově však i tuto školu hodnotím rozhodně kladně.

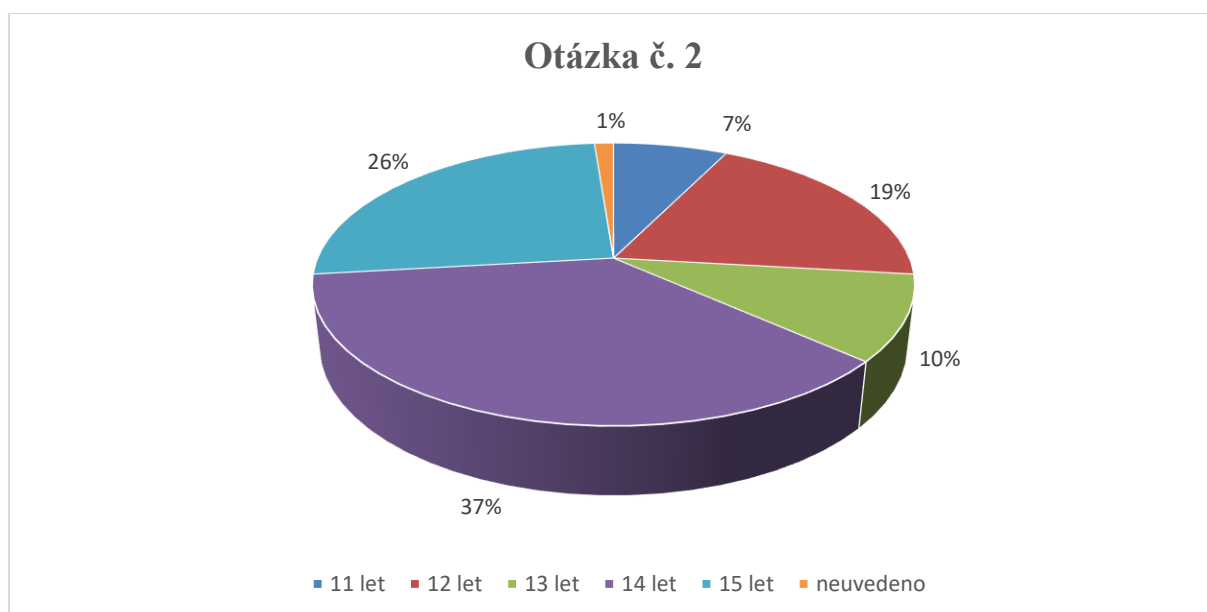
Otázka č. 1 – Vyberte prosím Vaše pohlaví.

V této uzavřené otázce respondenti označovali jednu ze dvou možností – muž a žena. 46 respondentů označilo odpověď muž, 37 respondentů zvolilo možnost žena. Vzorek žáků z této školy je tedy, stejně jako v dobřichovické škole, tvořen z větší části muži.



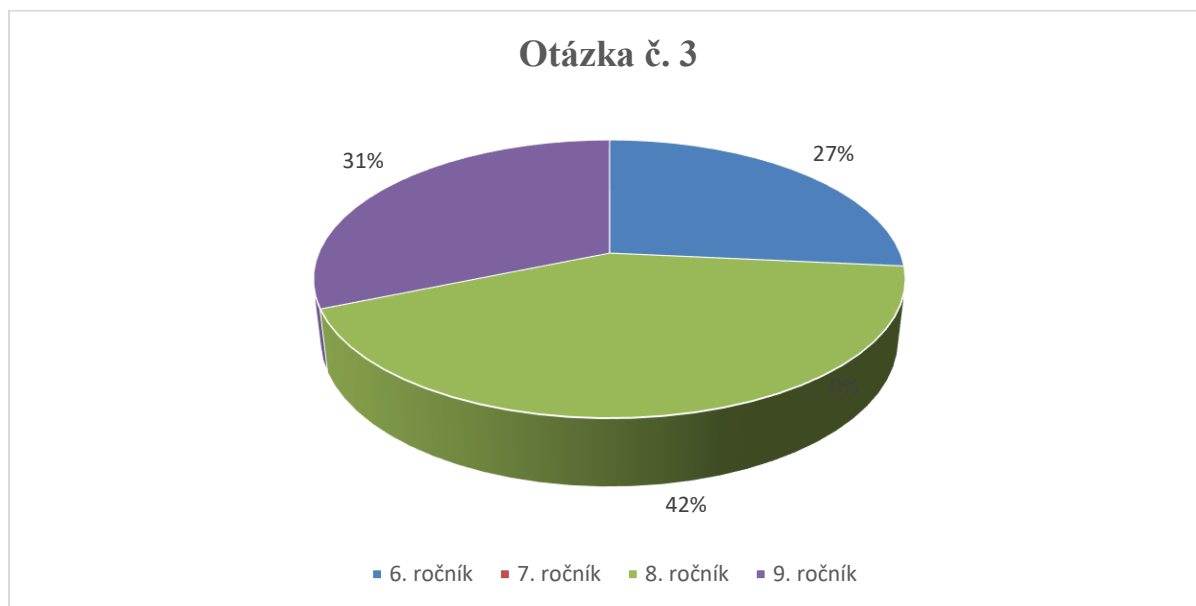
Otázka č. 2 – Uveďte prosím Váš věk.

Tato otázka byla otevřená s možností vepsat věk žáků. Vzhledem k tomu, že se jednalo o žáky 2. stupně základní školy, objevily se zde možnosti od 11 do 16 let. Z celkového počtu 83 respondentů 6 respondentů uvedlo věk 11 let, 16 respondentů uvedlo věk 12 let, 8 respondentů uvedlo věk 13 let, 30 respondentů uvedlo věk 14 let, 21 respondentů uvedlo věk 15 let a 1 respondent uvedl věk 16 let. 1 respondent pak svůj věk neuvedl. Procentuální podíl žáků v jednotlivých věkových kategoriích ukazuje graf níže.



Otázka č. 3 – Vyberte prosím, v jakém jste ročníku.

Tato otázka byla uzavřená a žáci mohli označit, jaký ročník základní školy navštěvují. Na výběr bylo ze tříd 2. stupně, tedy od 6. do 9. ročníku. Nejvíce žáků (35) navštěvovalo 8. ročník, následoval 9. ročník (26 žáků), poté 6. ročník (22 žáků). 7. ročník nenavštěvoval žádný ze žáků účastnících se výzkumného šetření.



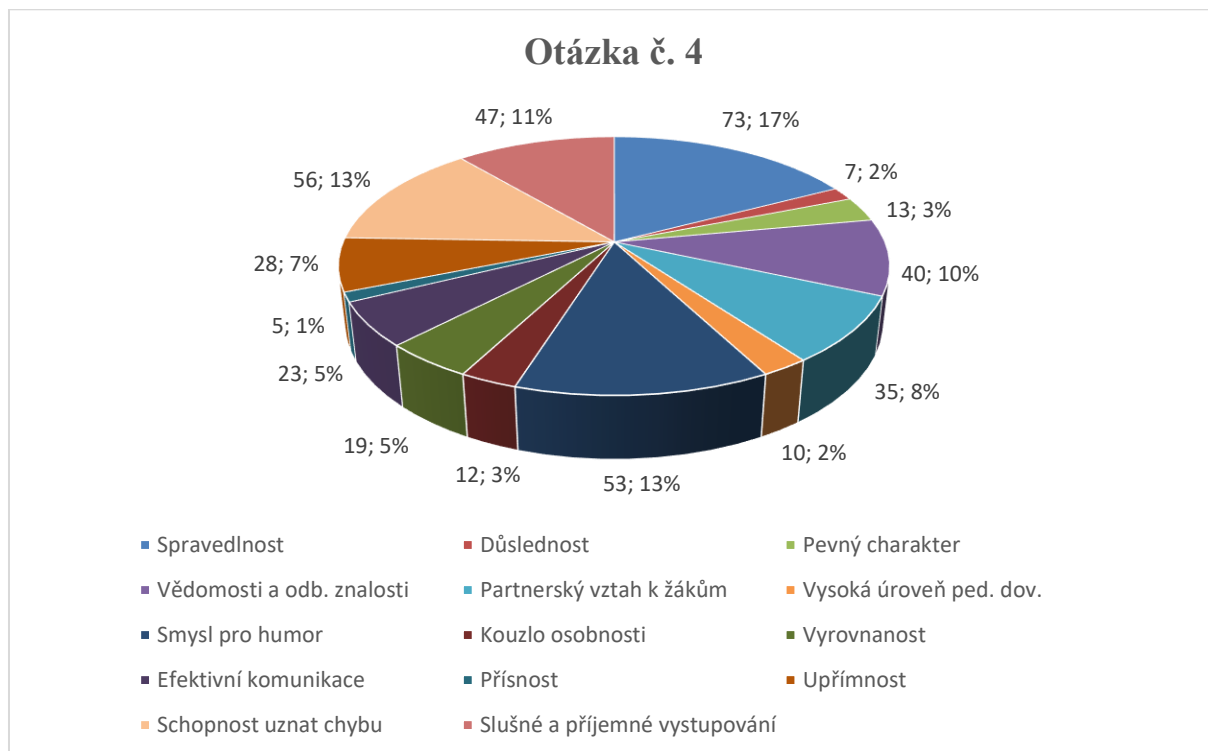
Otázka č. 4 – Z níže uvedených charakteristik vyberte pět, které jsou podle Vás nejdůležitější pro to, aby měl učitel u žáků autoritu.

Uvedené charakteristiky: spravedlnost, důslednost, pevný charakter, vědomosti a odborné znalosti, partnerský vztah k žákům, vysoká úroveň pedagogických dovedností, smysl pro humor, kouzlo osobnosti, vyrovnanost, efektivní komunikace, přísnost, upřímnost, schopnost uznat chybu, slušné a příjemné vystupování.

V této uzavřené otázce bylo možné shromáždit od všech respondentů celkem 415 odpovědí (83 respondentů × 5 odpovědí na každého), žáci však označili pouze 413 odpovědí. Důvodem je, že někteří žáci označili méně odpovědí, než požadovaných 5.

Graf níže nám ukazuje, že mezi žáky dominovaly zejména 5 odpovědi – s velkým náskokem nejvíce volili spravedlnost (73), kterou následovala schopnost uznat chybu (56), těsně na třetím místě byl smysl pro humor (53) a poté slušné a příjemné vystupování (47). Tyto

charakteristiky tedy žáci považují za nejdůležitější pro to, aby měl učitel u žáků autoritu. Větší část žáků také zvolila vědomosti a odborné znalosti (40), partnerský vztah k žákům (35), upřímnost (28) a efektivní komunikaci (23). Za méně důležité naopak žáci považovali pevný charakter (13), kouzlo osobnosti (12), vyrovnanost (11), vysokou úroveň pedagogických dovedností (10), důslednost (7) a přísnost (5).



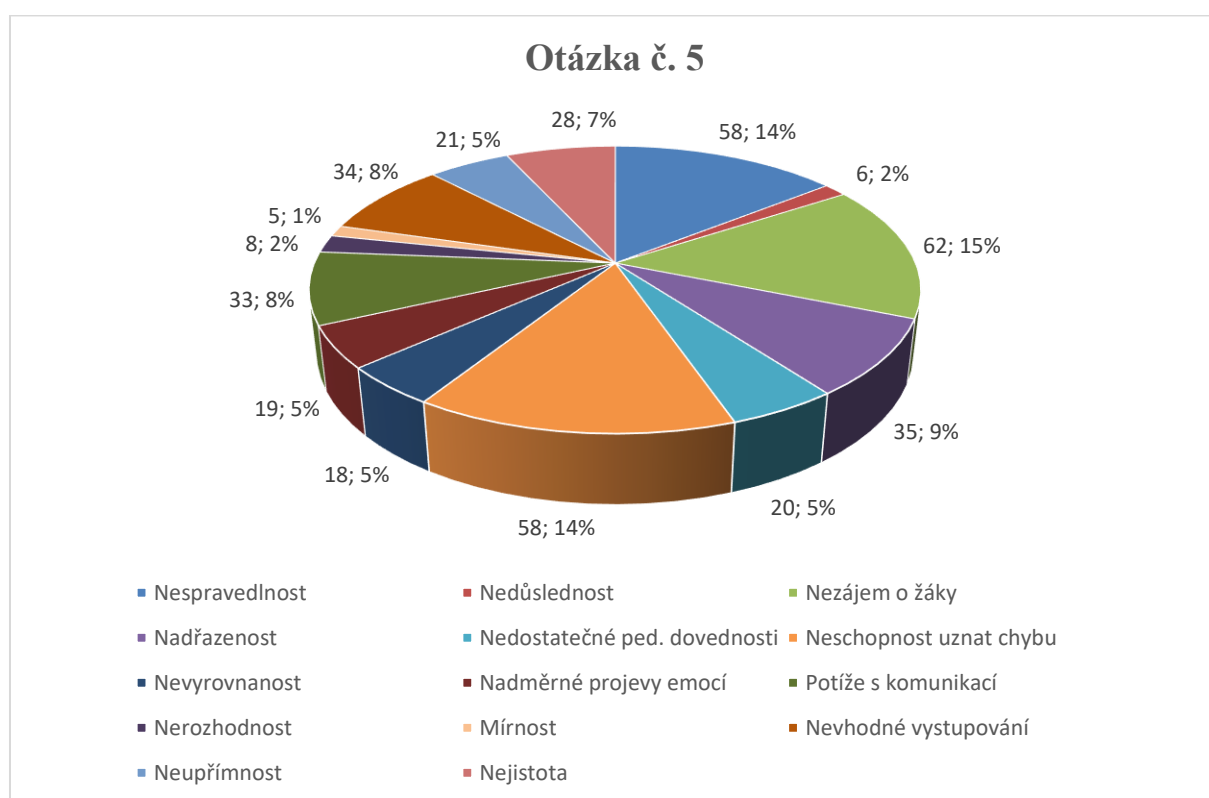
Porovnáme-li tyto výsledky s těmi z předchozích dvou škol, opět prvních 5 nejdůležitějších charakteristik je shodných, pouze některé jsou na rozdílných pozicích. Další charakteristiky se oproti předchozím školám v pořadí většinou liší, nicméně lze konstatovat, že názor žáků ze všech tří škol na to, jaké charakteristiky jsou nejdůležitější pro to, aby měl učitel u žáků autoritu, je v podstatě shodný.

Otázka č. 5 – Z níže uvedených charakteristik vyberte pět, které podle Vás nejvíce oslabují autoritu učitele.

Uvedené charakteristiky: nespravedlnost, nedůslednost, nezáměr o žáky, nadřazenost, nedostatečné pedagogické dovednosti, neschopnost uznat chybu, nevyrovnanost, nadměrné projevy emocí, potíže s komunikací, nerozhodnost, mírnost, nevhodné vystupování, neupřímnost, nejistota.

I v této uzavřené otázce bylo možné shromáždit od všech respondentů celkem 415 odpovědí (83 respondentů × 5 odpovědí na každého), žáci však označili pouze 405 odpovědí. Důvodem opět je, že někteří žáci označili méně odpovědí, než požadovaných 5 nebo neoznačili žádnou.

Graf níže nám ukazuje, že v této otázce se na prvních příčkách s náskokem umístily především tři odpovědi, a to nezám o žáky (62), nespravedlnost (58) a neschopnost uzнат chybu (58). Tyto charakteristiky tedy podle žáků nejvíce oslabují autoritu učitele. Další v pořadí se umístila nadřazenost (35) následovaná nevhodným vystupováním (34), potížemi s komunikací (33) a nejistotou (28). O něco menší důležitost žáci přikládali neupřímnosti (21), nedostatečným pedagogickým dovednostem (20), nadměrným projevům emocí (19) a nevyrovnanosti (18). Na posledních příčkách se umístily nerozhodnost (8), nedůslednost (6) a mírnost (5).



Pokud opět porovnáme údaje z této školy i škol předchozích, zjistíme, že první příčky se i v případě této otázky shodují, pouze u této školy jsou v odlišném pořadí. Následující charakteristiky jsou již v jiném pořadí, nicméně stále platí, že charakteristiky, které z pohledu žáků všech tří škol nejvíce oslabují autoritu učitele, se shodují.

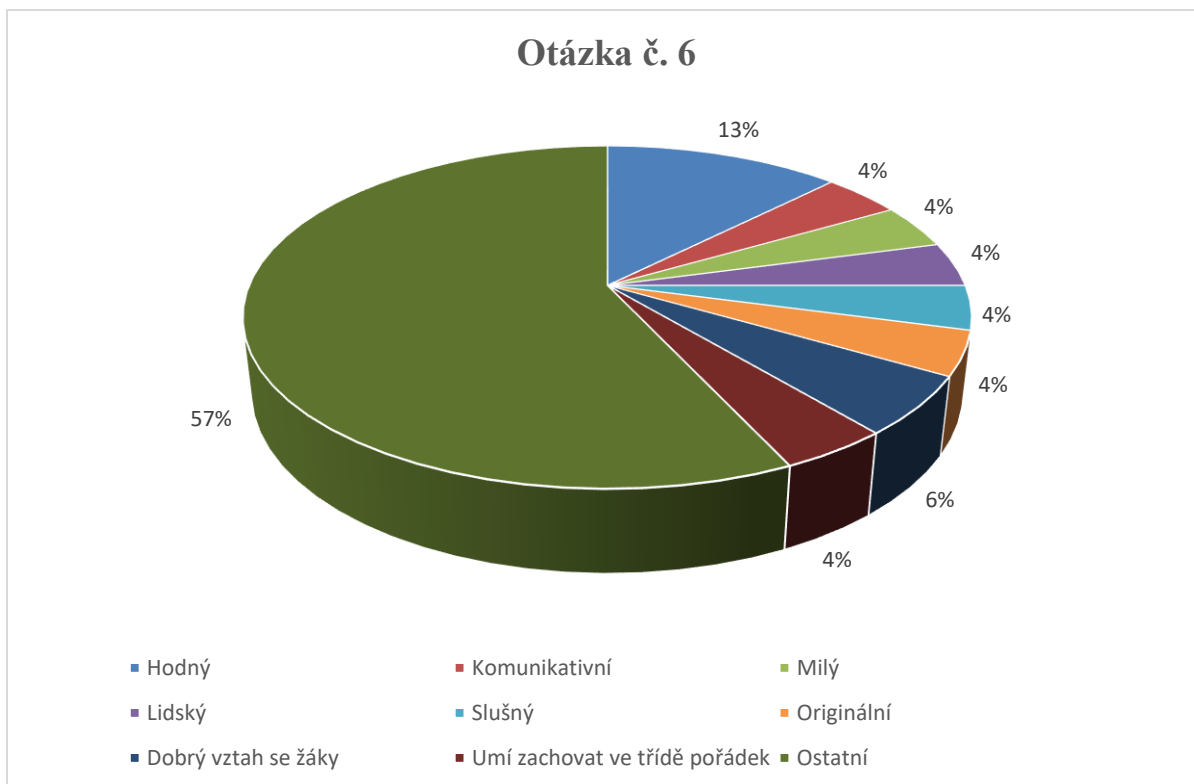
Otázka č. 6 – Uveďte další tři vlastnosti, které podle Vás utvářejí autoritu učitele.

Tato otázka byla otevřená s prostorem na vepsání tří vlastností učitele, které nad rámec již uvedených vlastností utvářejí jeho autoritu. I v případě této školy někteří žáci tento prostor využili naplno, někteří částečně a jiní neodpověděli vůbec, těch bylo vůbec nejvíce ze všech tří škol. Celkem žáci uvedli 49 různých vlastností.

Z důvodu zachování přehlednosti grafu v něm uvádím pouze vlastnosti, které se opakovaly více než dvakrát. Vlastnosti, které se v odpovědích objevily pouze jednou nebo dvakrát (což byla i v tomto případě většina) zde budou vypsané, v grafu však budou zastoupeny v kolonce „ostatní“.

Nejvíce žáků se shodlo, že učitel by měl být hodný (9) a měl by mít dobrý vztah k žákům (4). Dále žáci uvedli, že důležitá je komunikativnost (3), lidskost (3) a slušnost (3). Žáci se také shodli, že zásadní pro autoritu učitele je, aby byl milý (3), originální (3) a uměl zachovat ve třídě pořádek (3).

Odpovědi na tuto otázku však byly i v tomto případě velmi rozmanité, jednou nebo dvakrát bylo uvedeno mnoho dalších. Konkrétně žáci uvedli následující vlastnosti: trpělivost, připravenost, odhodlání, hravost, osobnost, styl výchovy, laskavost, důstojnost, příjemnost, klidný, neupřednostňuje žáky, dobrý styl výuky, nedělá naschvály, přátelský, dobrosrdečnost, umí se vyjádřit, ochota pomoci, bere ohledy, chová se normálně, chápe problémy žáků, umí jednat s dětmi, chápe srandu, dobrý první dojem, respekt u žáků, ohleduplnost, chápavost, vytrvalost, umí naslouchat, hlásí testy dopředu, vše důkladně vysvětluje, je si sám sebou jistý, přijímá názory všech žáků, soucítí se žáky, je na žáky hrdý, rovnocenný přístup, nezasedává si na žáky, nevykřikuje známky žáků na celou třídu, nenechá si líbit nevhodné chování, jedná se žáky jako s dospělými, ochotně pomáhá pomalejším a snaha vysvětlit látku více způsoby.



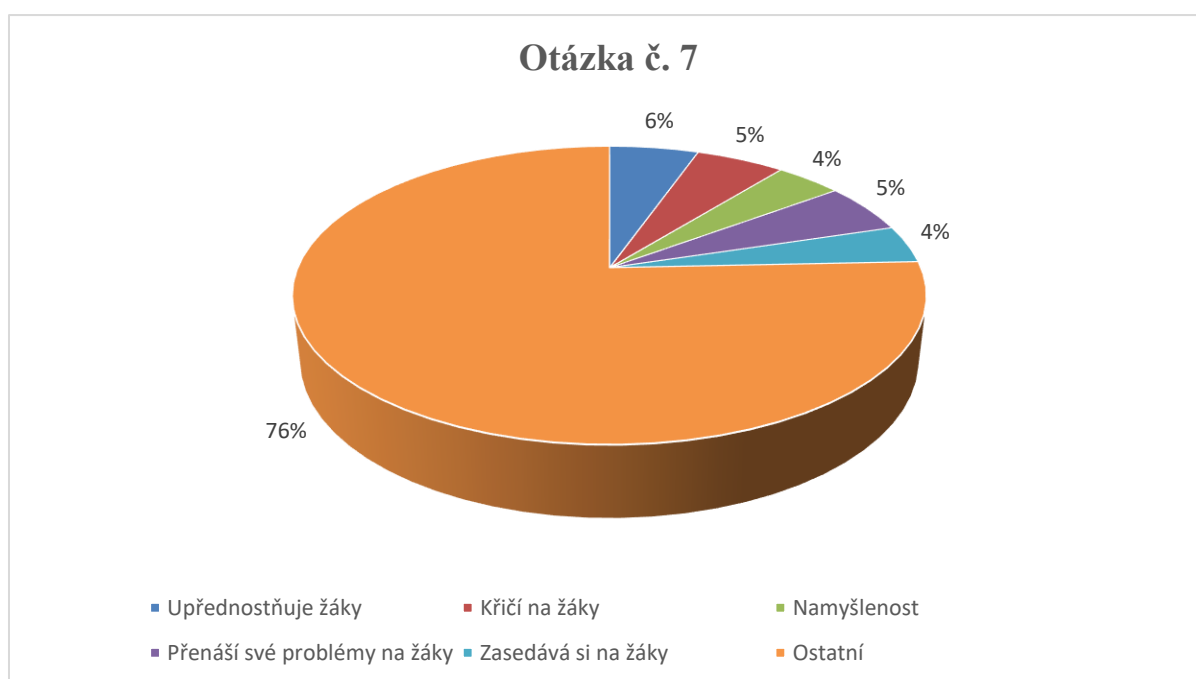
Porovnáme-li názory žáků všech tří škol na charakteristiky, které utvářejí autoritu učitele, otevírá se před námi široká paleta vlastností, osobnostních rysů, projevů chování a přístupů. Je obdivuhodné, co vše žáci vnímají a je pro ně podstatné. Zajímavé pak je, že většina těchto charakteristik se objevovala opakovaně, bez ohledu na to, zda se jednalo o školu v malém či velkém městě.

Otázka č. 7 – Uveďte další tři vlastnosti, které podle Vás oslabují autoritu učitele.

I v této otázce měli žáci prostor k otevřené odpovědi. Současně také na tuto otázku odpověděli pouze někteří žáci a někteří uvedli vlastností méně. V tomto případě žáci uvedli 61 různých vlastností. Také zde byly z většiny zastoupeny vlastnosti, které se objevily pouze jednou nebo dvakrát, proto i v tomto případě nebudou z důvodu přehlednosti tyto vlastnosti v grafu samostatně zobrazeny, ale budou zahrnuty v kolonce „ostatní“.

V této otázce bylo velmi vyrovnaným poměrem zastoupeno pět odpovědí. Nejvíce žáků uvedlo, že autoritu učitele oslabuje, když upřednostňuje některé žáky (4), křičí na žáky (4) a přenáší své problémy na žáky (4). Dále se žáci domnívali, že autoritu učitele oslabuje namyšlenost (3) a také pokud si zasedává na žáky (3).

Největší podíl odpovědí tvořily opět ty, které se objevily jednou nebo dvakrát. Patří sem: neřeší rušení v hodinách, nemá smysl pro humor, netrpělivost, nezkušenost, vztek, neumí s počítačem, špatné tempo, nedůrazný, neodpovídá na otázky, povyšování, nemá vztah k žákům, nezáměr, hysterické chování, náladovost, myslí si, že je nejchytřejší, neustále špatná nálada, nikdo ho nechápe, nerovný přístup, nezáměr o předmět, neposlouchá názory žáků, ponižuje žáky, sprostý, neumí se vyjádřit, nepřipravenost, ignorování problémů, nevhodný humor, velké ego, pocit nadvlády nad žáky, urážení za vzhled, příliš přátelský, není si jistý tím, co říká, agresivní, nechápe srandu, bere vše vážně, neřeší problémy, přetvařuje se, shazuje žáky, zesměšňuje ostatní, nedůvěřivý, neschopnost oddělit pracovní a soukromý život, nadřazenost, neohleduplnost, myslí si, že si může dělat, co chce, špatná řeč těla, špatné vyjadřování, zkouší každou hodinu, přísné známkování, nehlásí testy, hodně úkolů, rozlišuje podle pohlaví, učí z prezentace, nevychovanost, příliš přísný, urputnost, zastaralost a nesrozumitelnost.



Pokud porovnáme výsledky této otázky v rámci všech tří škol, zjistíme, že většina žáků se v tomto případě neshodovala, dominovaly spíše individuální odpovědi. Na čem se ale žáci ve všech školách shodli, bylo, že autoritu učitele oslabuje, když upřednostňuje některé žáky a také když křičí na žáky.

Otázka č. 8 – Z níže uvedených výroků vyberte tři, které z Vašeho pohledu nejvíce vystihují ideálního učitele.

Výroky: Chová se ke všem stejně, neupřednostňuje žádné žáky (1).

Učí zábavnou formou, střídá metody výuky (2).

Dokáže udržet pozornost žáků po celou dobu výuky (3).

Učivo vysvětluje srozumitelně a jasně (4).

Dává žákům prostor na dotazy, které se vždy snaží zodpovědět (5).

Chová se k žákům přátelsky a projevuje svůj zájem o ně (6).

Je profesionální, vše řeší s klidem a nadhledem (7).

Když žáci potřebují pomoc, mohou se na něj vždy obrátit (8).

Při řešení konfliktních situací je klidný, ale rázný a důsledný (9).

Není pro něj problém přiznat svou chybu (10).

Chodí hezky oblekaný a má kultivované vyjadřování (11).

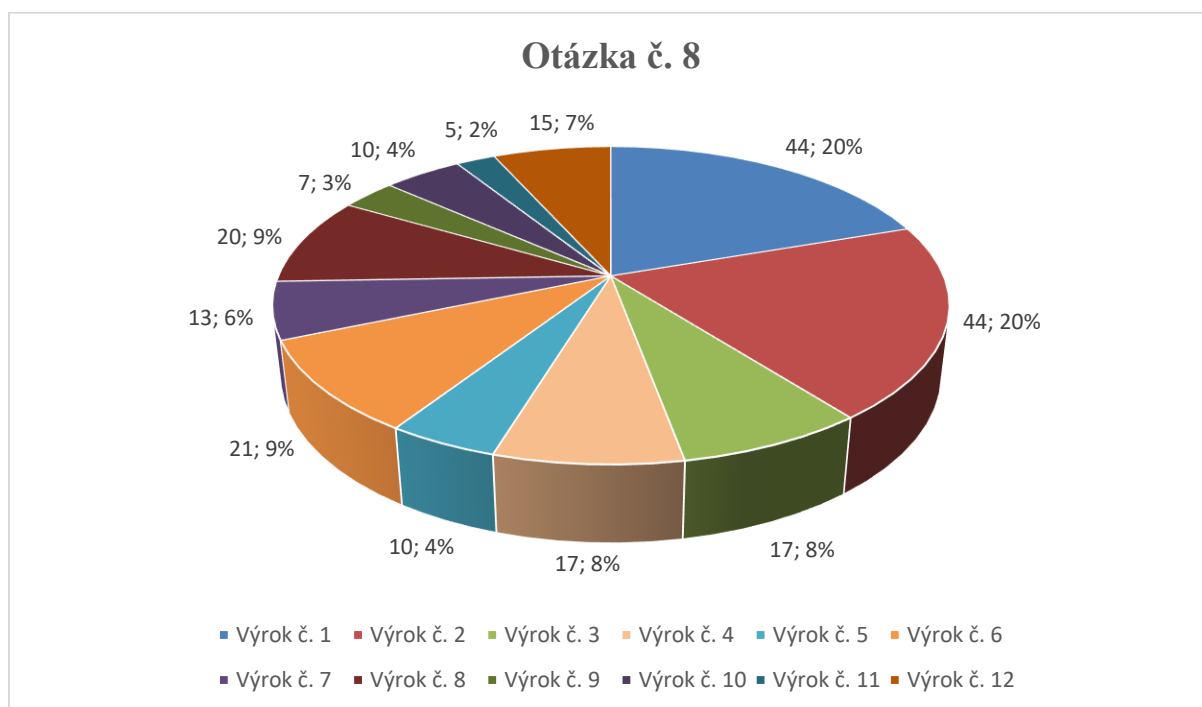
Při hodnocení je spravedlivý (12).

V této uzavřené otázce bylo možné získat celkem 249 odpovědí (83 respondentů × 3 odpovědi na každého), žáci však označili pouze 223 odpovědí. Důvodem je, že někteří žáci neoznačili všechny tři odpovědi nebo neoznačili žádnou.

Pro lepší přehlednost grafu jsem výroků přidělila pro účely tohoto vyhodnocení čísla od 1 do 12 dle pořadí v dotazníku. Použití celých výroků by v grafu zhoršilo orientaci.

Při pohledu na graf vidíme, že především dva výroky byly mezi výběry žáků nejčastěji zastoupené. Jednalo se o výroky č. 1 a 2. Největší část žáků se tedy domnívá, že ideální učitel učí zábavnou formou a střídá metody výuky (44) a současně se chová ke všem stejně a neupřednostňuje žádné žáky (44). Za další důležité charakteristiky ideálního učitele považují, aby se choval k žákům přátelsky a projevoval svůj zájem o ně (21), aby se na učitele mohli vždy obrátit, pokud potřebují pomoc (20), aby dokázal udržet pozornost žáků po celou dobu výuky (17) a aby učivo vysvětloval srozumitelně a jasně (17). V těsném závěsu ještě je, aby byl při hodnocení vždy spravedlivý (15) a aby byl profesionální a vše řešil s klidem a nadhledem (13). Další charakteristiky již žáci považovali za méně důležité. 10 žáků označilo možnost, že učitel dává žákům prostor na dotazy, které se vždy snaží zodpovědět a také možnost, že pro něj není problém přiznat svou chybu. Aby učitel byl při řešení konfliktních

situaci vždy klidný, ale rázný a důsledný považovalo za podstatné 7 žáků. Aby učitel chodil hezky oblekaný a měl kultivované vyjadřování bylo důležité pro 5 žáků.



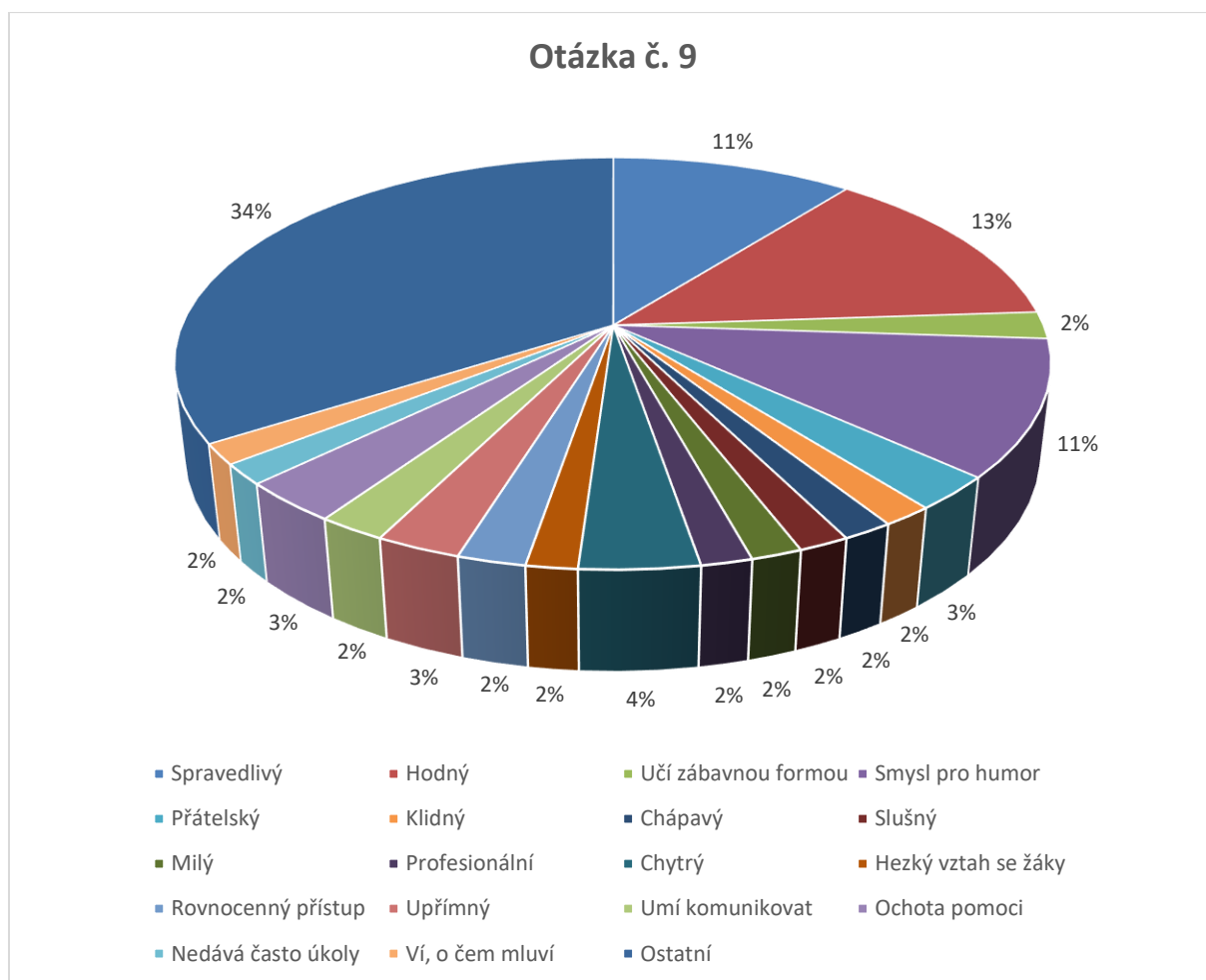
V porovnání s předchozími školami lze vidět, že první tři příčky jsou stejné, pouze v jiném pořadí a s jednou výjimkou v případě této poslední školy, kdy žáci nevybrali mezi první tři výroky výrok č. 4. Pořadí dalších výroků se již liší, nicméně v těch nejpodstatnějších charakteristikách se žáci všech škol opět shodují.

Otázka č. 9 – Uveďte vlastními slovy, jaký by podle Vás měl být ideální učitel.

Tato otázka byla otevřená s možností vepsat odpověď vlastními slovy. To znamená, že žáci nebyli nijak omezeni počtem charakteristik ani formou. Bylo čistě na nich, zda napíšu odpověď heslovitě či celou větou. Stejně tak bylo možné si zvolit délku odpovědi. Toho také žáci využili a odpovídali různými způsoby. Většinou se jednalo o heslovitě vypsane charakteristiky, ale řada odpovědí byla také napsaná celou větou. Celkem respondenti napsali 80 různých odpovědí. Pro přehlednost grafu opět vynechám grafické zobrazení odpovědí, které se objevily jednou nebo dvakrát, budou zahrnuty v kolonce „ostatní“. Rozepsané však budou podrobně níže.

Nejčastěji žáci odpovídali, že ideální učitel by měl být hodný (25), spravedlivý (20) a měl by mít smysl pro humor (20). Také by měl být chytrý (7), ochotný pomoci (6), přátelský (5) a

upřímný (5). Žáci se také domnívali, že ideální učitel by měl umět komunikovat (4), mít rovnocenný přístup (4), a učit zábavnou formou (4). Další charakteristiky, které se opakovaly, byly: klidný (3), chápavý (3), slušný (3), milý (3), profesionální (3), ví, o čem mluví (3), hezký vztah se žáky (3) a nedává často úkoly (3).



Žáci uvedli také celou řadu dalších charakteristik, které se objevily jednou nebo dvakrát, některé z nich byly heslovité a některé formulované celou větou. Mezi kratší, heslovité výroky patří: lidský, usměvavý, empatie, férový, příjemný, komunikativní, mladý, umí zaujmout, přísný, vzdělaný, důrazný, šikovný, dobrý, umí s počítačem, ohleduplný, nadhled, porozumění, umí si srovnat pořádek, není příliš přísný, neshazuje žáky, umí učit, důstojný přístup, nepovyšuje se, není uzavřený, udrží pozornost žáků, neupřednostňuje žáky, klidný v konfliktních situacích, dobrý charakter, umí přiznat chybu, má rád všechny žáky, zapojuje žáky do výuky, hezky oblékaný, dává prostor všem žákům, řeší problémy individuálně, soucítí se žáky, vyrovnaný, jistota, dokonalý, hravý, obětavý, dobrosrdečný, sebevědomý,

správné vyjadřování, je hrdý na žáky, není agresivní, není arogantní, odborné znalosti, zájem o žáky, přiměřené zkoušení, dokáže srovnat třídu, není na žáky hnusný.

Následují výroky, které žáci uvedli celou větou. Jsou to následující:

„Ideální učitel učí tak, aby látku pochopili všichni.“

„Neměl by si připadat nadřazeně a být moc přísný, ale nějak musí žáky donutit k práci.“

„Měl by rozumět svému předmětu a umět o něm povídat, ne to číst.“

„Člověk, kterého baví, co dělá, a opravdu se o předmět zajímá.“

„Nedává samostatnou práci na celou hodinu, aby si při tom dělal něco svého (mobil).“

„Vždy s námi projde, co bude v testu a nedává poznámky za zapomenuté úkoly.“

„Měl by učit to, co ho baví, aby nás to taky bavilo.“

„Člověk se širším všeobecným přehledem a dokonalou znalostí toho, co učí.“

„Mohl by pochopit, že se nám ve škole nelíbí a že nás to tady nebaví a dělat nám zábavnější hodiny.“

„Když jsou žáci hodní, vezme je na výlet.“

„Dá druhou šanci a myslí na naši budoucnost.“

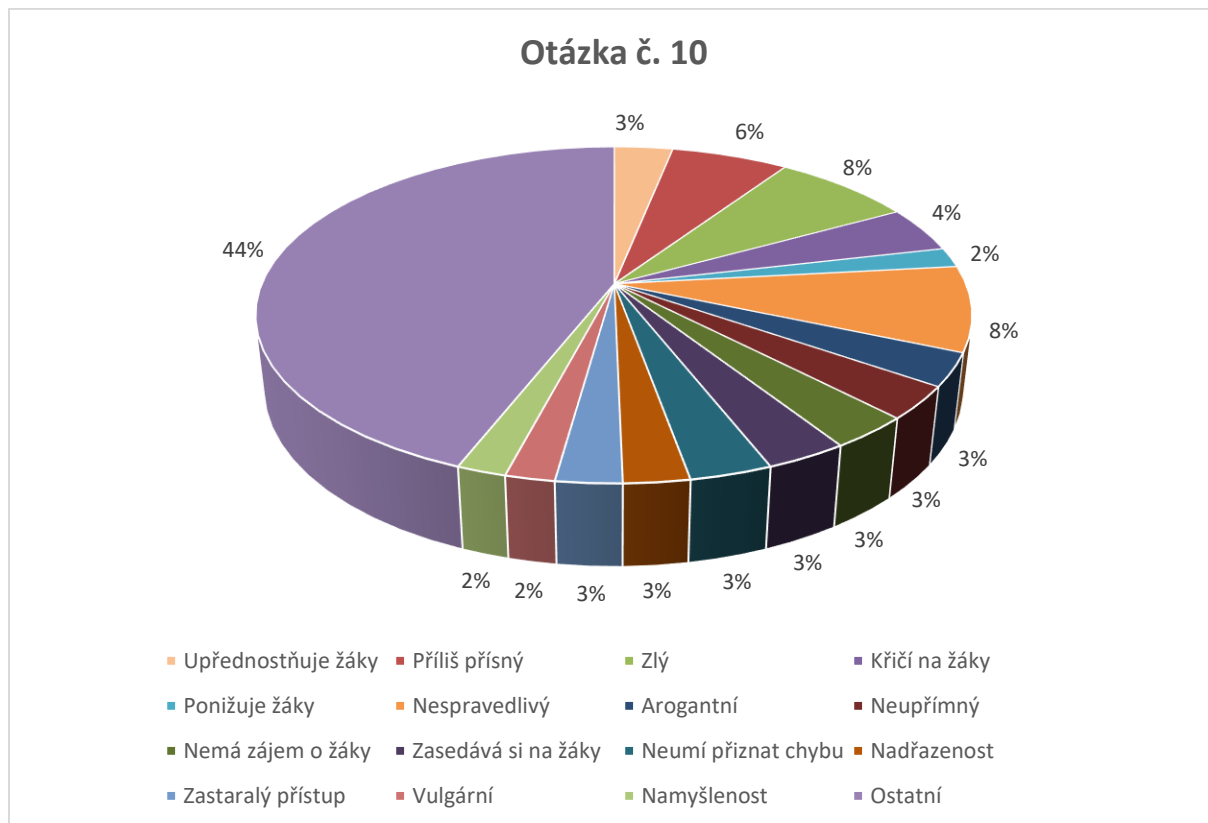
Porovnáme-li výsledky této otázky v rámci všech škol, znovu zjistíme, že v prvních příčkách se žáci v podstatě shodují, pouze se určité charakteristiky vyskytují v jiném pořadí. I zde samozřejmě najdeme rozdíly, lze však konstatovat, že ty nejpodstatnější charakteristiky z pohledu žáků nalezneme v rámci všech škol.

Otázka č. 10 – Uved'te vlastními slovy, jaký by podle Vás neměl být ideální učitel.

Tato otázka byla otevřená s možností vepsat odpověď vlastními slovy. Princip byl stejný jako u předchozí otázky – žáci nebyli nijak omezeni počtem charakteristik ani formou, bylo čistě na nich, zda napíší odpověď heslovitě či celou větou. Stejně tak bylo možné si zvolit délku odpovědi. I zde toho žáci využili a odpovídali různými způsoby. Převažovaly opět heslovitě vypsané charakteristiky, ale zastoupeny byly i odpovědi celou větou. Celkem respondenti napsali 85 různých odpovědí. Pro přehlednost grafu opět vynechám grafické zobrazení odpovědí, které se objevily jednou nebo dvakrát, budou zahrnuty v kolonce „ostatní“. Rozepsané však budou podrobně níže.

Podle žáků by ideální učitel především neměl být nespravedlivý (13) a zlý (12). Dále žákům vadí, když je učitel příliš přísný (10), křičí na žáky (7), je arogantní (5), neupřímný (5), nemá

zájem o žáky (5), neumí uznat chybu (5), zasedává si na žáky (5) a upřednostňuje některé žáky (5). Ideální učitel by také neměl mít zastaralý přístup (4), chovat se nadřazeně (4), ponižovat žáky (3), být vulgární (3) a namyšlený (3).



Žáci uvedli také další charakteristiky, které se objevily jednou nebo dvakrát, některé z nich byly heslovité a některé formulované celou větou. Mezi kratší, heslovité výroky patří: nevzdělaný, vzteklý, je mu vše jedno, pedofil, hysterický, egoistický, protivný, dětinský, konfliktní, ošklivý, nmoderní, hloupý, krutý, nudný, příliš seriózní, agresivní, nepoddajný, nejistý, nerozhodný, špatný, nerovný přístup, ošklivé chování, tělesné tresty, problémy s komunikací, nespravedlivé hodnocení, povyšuje se, příliš emocionální, neustálé dávání trestů, bez nálady, neopravuje známky, dělá vše pro svůj prospěch, přísné známkování, příliš mluví, pomlouvá žáky, přetvařuje se, nedůvěřivý, stejný jako ostatní, naštvaný bez důvodu, nemluví nahlas, příliš gestikuluje, nesnaží se, nedokáže pomoci, neví, co říct, zkouší každou hodinu, nechodí hezky oblékaný, neumí komunikovat, nemá smysl pro humor, dává poznámky bez důvodu, neumí zodpovědět otázky, soudí za vzhled a odlišnost, nedovolí žákům se uvolnit, neklidný, nesrozumitelný, nezvládá osobní problémy, vybíjí si zlost na žácích, časté tresty za malé přestupky a nadřazuje žákům.

Zajímavé byly opět výroky podané formou celých vět. Jsou to následující:

„Nenávidí svoji práci a žáky.“

„Neumí si srovnat pořádek, ale na děti jen křičí.“

„Neměl by mít milostný vztah se žáky.“

„Nemá rád děti a dělá to jen pro peníze.“

„Neměl by ohrožovat žáky pistolí.“

„Myslí si, že je vtipný, ale není.“

„Člověk, který se v daném předmětu nevyzná a pouští prezentaci na celou hodinu.“

„Dává testy z nějaké látky, i když tomu nikdo nerozumí.“

„Trestá za nesplnění dobrovolného úkolu.“

„Chodí v ošuntělém oblečení a je zanedbaný.“

„Neměl by na něm být poznat odpor k určitým lidem nebo jeho práci.“

„Neměl by dávat dobrovolné domácí úkoly a potom být naštvaný, že je splnil jen jeden žák.“

„Neměl by při hodině jíst, telefonovat a koukat na videa.“

Podobně jako u otázky výše, i v této se vnímání žáků všech škol protínalo v několika nejpodstatnějších charakteristikách. Řada charakteristik však byla odlišná v rámci jednotlivých škol.

3.5 Vyhodnocení výsledků výzkumného šetření

Tohoto výzkumného šetření se zúčastnily 3 základní školy, z toho jedna pražská a dvě mimopražské. Všechny tři školy vedla ředitelka a ve všech případech se jednalo o státní školy, které byly navíc spádové, tedy určené všem dětem s pobytem v dané oblasti. Učitelské sbory všech těchto škol se skládaly z velké většiny z kvalifikovaných vyučujících, jen malé procento vyučujících nemělo dokončené magisterské vzdělání. Průměrný věk vyučujících na všech třech školách byl 40-45 let, vždy zde učilo i menší procento začínajících učitelů a učitelů v předdůchodovém věku, ale jádro všech tří učitelských sborů tvořili zkušení pedagogové v produktivním věku. Všechny tyto školy na základě získaných informací působily dojmem, že se zde žákům snaží v rámci možností co nejlépe uzpůsobit prostředí i způsob vzdělávání. Ve všech případech byla vyvíjena snaha o rozvoj výuky jazyků, mezinárodní spolupráce, i o co nejširší osobnostní a dovednostní rozvoj žáků. Všechny školy bych proto hodnotila kladně, neshledala jsem žádné jejich zásadní nedostatky.

Pokud bych měla školy konkrétně porovnat, zbraslavskou školu bych označila za tu s největší snahou o rozvoj prostředí i různých moderních technologií, dobřichovická škola pak vynikala zaměřením na psychický rozvoj žáků, velmi se zde zajímali o to, jak na žáky působí určité aspekty vzdělávání a bylo jejich cílem se v tomto neustále vzdělávat. Loděnická škola působila nejvíce rodinným dojmem a bylo očividné její zaměření na místní komunitu a její potřeby. Nutno však zdůraznit, že veškeré tyto dojmy vycházejí z informací, které se mi podařilo získat během rozhovorů se ředitelkami škol a z vlastního pozorování, neměla jsem možnost ověřit je z více stran.

Nyní se již dostávám k vyhodnocení dotazníkového šetření mezi žáky výše uvedených základních škol, jehož úvodem bude charakteristika vzorku žáků, kteří dotazník vyplnili. Tato charakteristika byla náplní otázek č. 1, 2 a 3 v dotazníku, které zjišťovaly pohlaví a věk žáků a také třídu, kterou navštěvovali.

Ve všech třech školách byl výzkumný vzorek tvořen z větší části chlapci, ačkoli v jedné ze škol tomu bylo pouze o jednoho respondenta. Jak již bylo zmíněno výše, nejvíce zastoupení v dotazníkovém šetření byli žáci z 8. třídy základní školy, kterých se účastnilo 73. Následovali žáci 7. třídy, dotazník jich vyplnilo 69. Další v pořadí byli žáci 6. třídy, kterých se účastnilo 66 a nejméně žáků se účastnilo z 9. třídy, konkrétně 59. Věková skladba vzorku žáků byla následující: 11 žáků ve věku 11 let, 64 žáků ve věku 12 let, 70 žáků ve věku 13 let, 72 žáků ve věku 14 let, 45 žáků ve věku 15 let a 1 žák ve věku 16 let. Většina žáků, kteří se účastnili tohoto výzkumného šetření, tedy byla ve věku 12–14 let.

Následuje vyhodnocení odpovědí žáků k otázkám č. 4-10, které se zabývaly pohledem žáků na to, co utváří a oslabuje autoritu učitele a také na to, jaký by měl či neměl být ideální učitel.

V otázce č. 4, ve které žáci vybírali, které z charakteristik jsou nejdůležitější pro to, aby měl učitel u žáků autoritu, se žáci všech tří škol shodli na prvních třech příčkách. Lze tedy konstatovat, že mezi žáky všech těchto škol panovala shoda v tom, že nejdůležitější pro autoritu učitele je spravedlnost, schopnost uznat chybu a smysl pro humor. Následovalo slušné a příjemné vystupování a vědomosti a odborné znalosti, ve kterých se žáci všech škol také shodli, pouze se lišilo jejich pořadí v jednotlivých školách. Těchto 5 zmíněných charakteristik tedy žáci všech škol shodně označili za nejdůležitější pro to, aby měl učitel u žáků autoritu.

Otázka č. 5 pak nabízela žákům na výběr, které z uvedených charakteristik z jejich pohledu nejvíce oslabují autoritu učitele. V této otázce již panovala shoda pouze na prvních dvou příčkách, žáci všech tří škol označilo, že nejvíce autoritu učitele oslabuje nespravedlnost a nezájem o žáky. Na třetí příčku zvolili žáci zbraslavské školy neschopnost uznat chybu, tutéž charakteristiku zvolili žáci dobřichovické školy a žáci z loděnické školy zvolili nadřazenost. Na čtvrtém místě se u zbraslavských žáků umístilo nevhodné vystupování, tutéž charakteristiku zvolili i žáci loděnické školy a žáci z dobřichovické školy zvolili možnost nadřazenost. Pátou a poslední příčku obsadila u zbraslavských žáků nadřazenost, u dobřichovických žáků nadměrné projevy emocí a u loděnických žáků potíže s komunikací. Můžeme tedy vidět, že zde se sice názory žáků všech škol také ještě potkávaly, ale nebyli již zcela zajedno.

V otázce č. 6 měli žáci možnost vepsat další tři vlastnosti, které z jejich pohledu utvářejí autoritu učitele. Jednalo se o otevřenou otázku, tedy již bylo jen na jednotlivých žácích, jak tuto problematiku vnímají. I přes velké množství různých odpovědí se žáci všech tří škol opět dokázali názorově potkat, a to hned v případě dvou vlastností. Největší část žáků ze všech škol uvedla, že autoritu učitele utváří, když je hodný. Žáci ze všech škol ještě uvedli odpověď slušný, zde se již však lišilo pořadí v jednotlivých školách. Dále se žáci ze zbraslavské a dobřichovické školy také shodli, že autoritu učitele také utváří ochota pomoci a přátelskost. Mezi žáky dobřichovické a loděnické školy se poté našla shoda v odpovědích milý a umí si zjednat pořádek ve třídě. Je však pochopitelné, že zde se žáci z jednotlivých škol protínali jen částečně, jelikož každý žák měl možnost vyjádřit svůj osobní názor, odpovědí se tedy sešlo opravdu velké množství.

Otázka č. 7 byla opět otevřená a nabízela žákům možnost vepsat další tři vlastnosti, které z jejich pohledu oslabují autoritu učitele. V případě této otázky se nejvíce žáků ze všech škol domnívalo, že autoritu učitele oslabuje, když upřednostňuje některé žáky. Jednalo se také o jedinou charakteristiku, ve které se shodli. Žáci loděnické a dobřichovické školy poté shodně uvedli, že autoritu učitele oslabuje, když křičí na žáky. Dobřichovičtí a zbraslavští žáci se v jednom případě shodli také, uvedli, že autoritu učitele oslabuje, když je zlý. I v této otázce žáci uvedli velké množství odpovědí, které se v řadě případů sice protínaly, ale jednalo se vždy o odpovědi, které uvedl jeden či dva žáci, nebyly tedy zahrnuty do celkového grafu shrnujícího nejčastější odpovědi.

V otázce č. 8 dostali žáci možnost zvolit z uvedených výroků, které z jejich pohledu nejvíce vystihují ideálního učitele. Zde měli žáci za úkol zvolit tři výroky. Pokud bychom se podívali na tři nejčastější odpovědi z každé školy, žáci ze všech tří škol se dokázali shodnout na dvou výrocích, avšak jen jediný výrok odpovídá i pořadím. Jedná se o výrok č. 1 – Chová se ke všem stejně, neupřednostňuje žádné žáky. Tento výrok zvolili žáci ze všech škol na prvním místě. Druhý výrok, který žáci všech škol zvolili mezi prvními třemi, byl výrok č. 2. – Učí zábavnou formou, střídá metody výuky. Tento výrok však již neměly všechny tři školy na stejném místě. V prvních třech výrocích se objevil u zbraslavských a dobřichovických žáků ještě výrok č. 4 – Učivo vysvětluje srozumitelně a jasně. V loděnické škole se o první příčku dělily již zmíněné výroky č. 1 a 2, na druhé příčce se umístil výrok č. 6. – Chová se k žákům přátelsky a projevuje svůj zájem o ně. Na třetí příčce se pak umístil výrok č. 8 – Když žáci potřebují pomoc, mohou se na něj vždy obrátit. Z výše uvedeného vyplývá, že pro žáky všech škol má velkou prioritu, aby učitel měl rovnocenný přístup k žákům a žádné neupřednostňoval. Toto se ukázalo již výše v otázce č. 7, kde se opět žáci všech škol napsali, že autoritu učitele oslabuje, pokud upřednostňuje některé žáky. Současně tito žáci vnímají jako důležité, aby učitel učil zábavnou formou a střídal různé metody výuky. Zde se potvrzuje aktuálně převažující teoretické východisko, že dnes již není pro žáky vyhovující klasické frontální vyučování, kdy pouze učitel vykládá a žák poslouchá. Naopak chtějí být do vyučování zapojováni a aktivně se ho účastnit. Další zvolené výroky ukazují, že důležitost žáci těchto škol přisuzují i srozumitelnému výkladu učiva, přátelskému přístupu a projevu zájmu o žáky a ochotě pomoci žákům.

Otázka č. 9 byla otevřená a žáci se zde mohli vlastními slovy vyjádřit, jaký by podle nich měl být ideální učitel. I přesto, že se každý žák mohl vyjádřit sám za sebe, v odpovědích na tuto otázku mezi žáky všech škol panovala až překvapivá shoda. Shodu žáci našli v tom, že ideální učitel by měl být hodný, spravedlivý, měl by učit zábavnou formou, měl by mít smysl pro humor, měl by být chytrý, ochotný pomáhat, přátelský, klidný a slušný. Dále se v každé škole objevily odpovědi typu milý, sympatický, příjemný, které by šly v podstatě shrnout do jedné kategorie, tedy že učitel by se měl k žákům chovat hezky a dobře na ně působit. Žáci zbraslavské a loděnické školy se poté shodli také na tom, že ideální učitel by měl být upřímný a chápavý. Žáci zbraslavské a dobřichovické školy se shodli, že ideální učitel by měl být přiměřeně přísný, umět si zjednat pořádek a také mít zájem o žáky. Dále se objevovaly odpovědi jako rovnocenný přístup, umí komunikovat, umí uznat chybu, respektuje žáky,

vysvětluje srozumitelně, ochotný, důsledný, nebere vše vážně, neupřednostňuje žáky, profesionální, nekřičí na žáky, nedává často úkoly, spolehlivý a dá se mu věřit. Jak můžeme vidět, některé odpovědi již zazněly v předchozí otázce, žáci se tedy jimi pravděpodobně do určité míry inspirovali. Nic to ovšem nemění na tom, že žáci ze třech různých škol v různých městech vidí ideálního učitele do jisté nezanedbatelné míry podobně.

Otázka č. 10 byla založena na stejném principu jako otázka předchozí. Pouze zde žáci měli vlastními slovy uvést, jaký by podle nich neměl být ideální učitel. I zde mezi žáky všech škol panovala na řadě charakteristik shoda. Domnívali se, že ideální učitel by neměl být nespravedlivý, zlý, příliš přísný, neměl by křičet na žáky, upřednostňovat některé žáky, chovat se nadřazeně či povýšeně a také by neměl projevovat nezáměr o žáky. Loděničtí a dobřichovičtí žáci se shodovali také v tom, že by ideální učitel neměl být arogantní a ponižovat žáky. Zbraslavští a dobřichovičtí žáci se pak shodli, že by neměl být nudný či mít nudný výklad. Mezi dalšími častěji zmiňovanými odpověďmi, ve kterých již ale žáci z různých škol nenašli shodu, se objevovaly například: neupřímný, neumí uznat chybu, zasedává si na žáky, zastaralý, vulgární, namyšlený, příliš mírný, nemá smysl pro humor, agresivní, nepříjemný, shazuje žáky, hloupý, má výbuchy emocí, zesměšňuje žáky a jde z něj strach.

Na závěr je nutné doplnit, že v otevřených otázkách se objevovaly vždy vyšší desítky různých odpovědí, z nichž přibližně 30-70% tvořily odpovědi, které uvedl pouze jeden či dva žáci. Bylo by tedy jistě možné najít podstatně více charakteristik, které se vyskytly v rámci všech škol, ale jednalo by se o zanedbatelnou část výsledků tohoto dotazníkového šetření, jejíž podrobný rozbor by měl za následek značné znepřehlednění interpretace celkových výsledků. Všechny odpovědi žáků jsou však vždy uvedeny ve vyhodnocení konkrétní otázky v rámci dané školy, kde si je lze prohlédnout.

4 ZÁVĚR

Tato práce se zabývala problematikou autority učitele z pohledu žáků 2. stupně základní školy. Cílem bylo zjistit, jaké charakteristiky z jejich pohledu rozhodují o míře autority učitele a jaké autoritu učitele naopak oslabují. Zároveň také zjistit, jak si žáci představují ideálního učitele.

V teoretické části jsem se zabývala autoritou v obecném slova smyslu, dále také autoritou ve výchově a vzdělávání, ale stěžejní pro tuto práci byla náplň kapitoly zabývající se autoritou učitele a také kapitola pojednávající o současném vnímání autority. V kapitole s názvem „Autorita učitele“ byla položena teoretická východiska toho, co na základě provedených výzkumů k tomuto tématu zejména ovlivňuje autoritu učitele, tedy jaké charakteristiky jsou pro žáky zásadní, aby učitel měl autoritu. Z těchto teoretických východisek jsem vycházela při sestavování dotazníku pro žáky, kterým jsem měla v plánu ověřit, do jaké míry tyto charakteristiky budou podstatné pro žáky konkrétních tří základních škol, které jsem si zvolila pro své výzkumné šetření.

V rámci praktické části své práce jsem si zvolila tři základní školy, ve kterých jsem nejprve uskutečnila rozhovor s ředitelkami jednotlivých škol sloužící ke zjištění základních informací o škole, charakteristiky pedagogického sboru a celkového směřování školy. V návaznosti na něj jsem provedla dotazníkové šetření mezi žáky těchto škol, abych mohla vyhodnotit a následně porovnat názory žáků na to, jaké charakteristiky jsou nejdůležitější pro to, aby měl učitel u žáků autoritu, také na to, jaké charakteristiky nejvíce oslabují autoritu učitele a také na to, jaký by měl či neměl být ideální učitel. Mým záměrem bylo současně porovnat názory žáků z velkoměstské a maloměstské školy. K mému překvapení jsem však z výsledků výzkumného šetření zjistila, že tento faktor nebyl pro tuto problematiku zásadní. Je pravděpodobné, že při porovnání mnoha velkoměstských a maloměstských škol z celé naší republiky by se zásadní názorové rozdíly u žáků projevily, v této konkrétní studii tomu však tak nebylo.

Názor žáků na to, jaké charakteristiky jsou nejdůležitější pro to, aby měl učitel autoritu, se v jednotlivých školách razantně nelišil. Žáci se shodně domnívali, že aby měl učitel autoritu žáků, měl by být spravedlivý, měl by umět uznat chybu, měl by mít smysl pro humor, ale také by měl být hodný a slušný. V případě charakteristik, které autoritu učitele oslabují, se již

rozdíly v uvažování mezi žáky jednotlivých škol projevil, nebyl však nijak zásadního charakteru, pouze se lišilo pořadí zvolených charakteristik. Na prvních příčkách mezi žáky všech škol bychom našli nespravedlnost, nezájem o žáky a upřednostňování některých žáků, dle názoru žáků jsou to tedy právě tyto charakteristiky, které nejvíce oslabují autoritu učitele. Na dalších příčkách se objevila neschopnost uznat chybu, nadřazenost, nevhodné vystupování, nadměrné projevy emocí, křičení na žáky a potíže s komunikací. Žáci se také domnívali, že autoritu učitele oslabuje, když je zlý.

V souvislosti s tím, jaké charakteristiky jsou zásadní pro to, aby měl učitel autoritu u žáků, mě zajímalo, jak si žáci vlastně představují ideálního učitele a především, zda se budou shodovat charakteristiky, které z pohledu žáků vystihují učitele s autoritou a ideálního učitele.

Když měli žáci vyjádřit, jaké výroky z jejich pohledu nejvíce vystihují ideálního učitele, žáci ze všech škol shodně uvedli, že především je podstatné, aby se choval ke všem stejně a neupřednostňoval žádné žáky. Žáci dále pokládali za důležité, aby učitel učil zábavnou formou a střídal metody výuky. Zbraslavští a dobřichovičtí žáci uvedli také, že důležité je, aby učivo vysvětloval srozumitelně a jasně. V loděnické škole žáci také upřednostnili, aby se učitel choval k žákům přátelsky a projevoval svůj zájem o ně a aby se na něj mohli vždy obrátit, pokud potřebují pomoc. Zde se tedy názory žáků také mírně rozcházel, to však nebylo způsobeno tím, že by se odlišoval názor žáků z pražské základní školy.

Veškeré dosud popsané výsledky vycházely z četnosti jednotlivých zvolených odpovědí. Tato statistika je samozřejmě potřebná, nicméně není jediná určující. Pokud chceme skutečně znát názor žáků na tuto problematiku, z mého pohledu není vhodné stavět se k odpovědím jako k množině hesel či výroků, ale je důležité snažit se žákům naslouchat, vzít si z jejich odpovědí něco uchopitelného, co si převedeme do praxe. Ve veškerých otevřených otázkách tohoto výzkumného šetření žáci uvedli celkem 880 různých odpovědí, z nichž některé se samozřejmě v rámci porovnání škol shodovaly, takže počet všech charakteristik, které v této práci od žáků zazněly, je menší. Já se však na ně nedívám jako na výčet charakteristik. Ráda bych, abychom si z nich vzali ponaučení, abychom se zamysleli, jak moc žáci přemýšlí nad tím, jak na ně učitel působí, co všechno vlastně vidí a že to není zdaleka jen nějakých pět nejčastějších charakteristik, co utváří nebo oslabuje autoritu učitele. V očích každého žáka může i jedna jediná vlastnost být rozhodující. A naším úkolem je si to připomínat, kdykoli je toho na nás už moc a chceme v duchu rezignovat na snahu. Žáci od učitele nečekají, že bude perfektní (ač i

tato odpověď se v jednom případě objevila), čekají ale, že udělá, co bude moct, aby byl dobrým učitelem. Že to bude chtít a bude se o to snažit. A oni poznají, jestli to tak skutečně je, vycítí to.

Ráda bych se v tuto chvíli vrátila k otázkám č. 9 a 10, kde měli žáci možnost vyjádřit vlastními slovy, jaký by měl či neměl být ideální učitel. Ačkoli tyto výroky nebyly zpracovány v grafickém vyhodnocení, jejich hodnota je podle mého názoru vysoká a ráda bych na ně proto upozornila. Bohužel není z prostorových důvodů možné zmínit zde všechny výroky, avšak chtěla bych na ně tímto upozornit a doporučit jejich pozorné přečtení u jednotlivých vyhodnocení otázek. Tyto výroky jsou z mého pohledu to, co činí mé výzkumné šetření smysluplným, jelikož, jak jsem v úvodu práce zmínila, tuto práci jsem se rozhodla psát zejména proto, že jsem chtěla slyšet názor dětí na tuto problematiku. A názory dětí ze tří vybraných základních škol na to, jaký by měl být ideální učitel, jsou například následující:

„Člověk, kterého baví, co dělá, a opravdu se o předmět zajímá.“

„Je to takový, se kterým se dá normálně mluvit.“

„Ideální učitel umí v každém žákovi probudit zájem o učení.“

„Ideální učitel se snaží vždy vyslechnout názory všech žáků.“

„Ideální učitel je takový, který se umí zasmát sám sobě.“

„Měl by mít rád svou práci i žáky.“

„Ideální učitel by měl být jako náš pan učitel.“

„Ideální učitel předává informace, které žáci využijí v praktickém životě.“

„Měl by vždy přijít do třídy klidný a s úsměvem.“

„Ideální učitel má rád všechny žáky, i ty, kteří mají špatné známky.“

„Dává žákům prostor se vyjádřit a povídá si se žáky.“

„Měl by být fajn.“

Pokud se nyní pozorně podíváme, můžeme i z těchto několika výroků vyčíst, že jsou v nich přítomné rysy charakteristik, které žáci volili jako podstatné pro autoritu učitele. Spravedlnost, slušnost, respekt k žákům, smysl pro humor, ochota pomoci žákům, klidný přístup a další. Tím se dostávám k tomu, že v tomto konkrétním vzorku žáků lze potvrdit, že se do jisté míry shodují charakteristiky učitele, který má u žáků autoritu a učitele, kterého žáci vidí jako ideálního.

Závěrem bych ráda zhodnotila průběh i výsledky své práce. Zabývat se tímto tématem pro mě bylo inspirativní od začátku do konce. Měla jsem k dispozici tolik zajímavých knih, z nichž jsem řadu nestihla ani přečíst, práce s touto literaturou byla radost a přinesla mi mnoho užitečných poznatků i do osobního života, jelikož sama mám malou dceru. Rozšířila jsem si v mnohých směrech obzory, zejména ohledně výchovy. Následná práce na výzkumném šetření byla také velmi obohacující, ale byla jsem opravdu překvapena, že mnou vybrané školy se žádným zásadním způsobem mezi sebou nelišily. Pravděpodobně by byl poznat rozdíl ve finančním rozpočtu škol, což je důležitý faktor, ale to nebylo předmětem mého zkoumání. Vzhledem k této zkušenosti se tedy není čemu divit, že ani výsledky výzkumného šetření neukázaly zásadní názorové rozdíly mezi žáky ze školy ve velkém městě a žáky ze škol v městech malých. Nevidím v tom ale limit své práce, právě naopak. Moje zkušenost je taková, že nezáleží na tom, odkud žáci pocházeli, protože žáci z Prahy i z menších měst za Prahou si přáli v podstatě jedno a totéž. Hodného, spravedlivého a chytrého učitele, který bude schopen vyučovat takovou formou, která je zaujme, ale především takového, kterému na nich bude skutečně záležet a bude dělat maximum pro to, aby si každý z žáků z výuky odnesl co nejvíce. Zároveň však nutno dodat, že hodný pro žáky neznamena takový, který si nechá vše líbit, určitou míru přísnosti a ráznosti žáci naopak preferují a uvědomují si, že je důležitá.

Být učitelem zkrátka není jen tak a podle mého názoru to určitě není povolání pro každého. Ačkoliv sama nejsem učitelem, umím si po procesu vytváření této práce mnohem lépe představit, jak náročné a obětavé zaměstnání to musí být. Pokud ho člověk chce dělat s nejlepším svědomím, vyžaduje každodenní práci na sobě samém, která nezná konce. Je to zajisté tvrdá, ale krásná práce, která je jedinou cestou ke smysluplnému vzdělávání. Jak samotní žáci zmínili, pokud učitele tato práce baví, dělá ji rád a má rád také žáky, budou s velkou pravděpodobností i oni mít rádi jeho a také vyučování jako takové. To je ta nejlepší cesta ke vzájemné spolupráci, která přinese výsledky všem zúčastněným – učiteli pocit dobře odvedené práce a žákům výuku, které je bude bavit a odnesou si z ní potřebné znalosti a dovednosti.

5 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- ARENDDT, Hannah. Krize Kultury. Praha: Mladá fronta, 1994. ISBN 80-204-0424-4.
- BENDL, Stanislav. Jak předcházet nekázni aneb kázeňské prostředky. Praha: ISV, 2004. ISBN 80-86642-14-3.
- BENDL, Stanislav. Školní kázeň – Metody a strategie. Praha: ISV, 2001. ISBN 80-85866-80-3.
- ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2001. ISBN 978-80-7367-273-7.
- ČÁP, Jan. Psychologie výchovy a vyučování. Praha: Univerzita Karlova, 1993. ISBN 80-7066-534-3.
- DURKHEIM, Émile. Sociologie a filosofie. Praha: Sociologické nakladatelství, 1998. ISBN 80-85850-57-5.
- DYTRTOVÁ, Radmila, KRHUTOVÁ, Marie. Učitel. Příprava na profesi. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.
- GAVORA, Peter. Učitel a žáci v komunikaci. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.
- HOLEČEK, Václav. Psychologie v učitelské praxi. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-3704-1.
- JEDLIČKA, Richard, KOŤA, Jaroslav a SLAVÍK, Jan. Pedagogická psychologie pro učitele. Psychologie ve výchově a vzdělávání. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0586-1.
- KARNSOVÁ, Michelle. Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-032-4.
- KOLÁŘ, Zdeněk, ŠIKULOVÁ, Renata. Vyučování jako dialog. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1541-4.
- KOSÍKOVÁ, Věra. Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2433-1.

KRÁLÍKOVÁ, Marie, SINGEROVÁ-NEČESANÁ, Jarmila. Rodina a škola ve výchovné spolupráci. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985.

KYRIACOU, Chris. Klíčové dovednosti učitele. Cesty k lepšímu vyučování. Praha: Portál, 1991. ISBN 80-7178-965-8.

MERTIN, Václav, KREJČOVÁ, Lenka a kol. Výchovné poradenství. Praha: Wolters Kluwer, 2013. ISBN 978-80-7478-356-2.

NELEŠOVSKÁ, Alena. Pedagogická komunikace v teorii a praxi. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1.

PELCOVÁ, Naděžda, SEMRÁDOVÁ, Ilona. Fenomén výchovy a etika učitelského povolání. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2636-9.

PRAŽÁK, Josef, NOVOTNÝ, František a SEDLÁČEK, Josef. Latinsko-český slovník. Praha: Československá grafická unie, 1933.

PRŮCHA, Jan. Psychologie učení. Teoretické a výzkumné poznatky pro edukační praxi. Praha: Grada, 2020. ISBN 978-80-271-2853-2.

PRŮCHA, Jan. Učitel. Současné poznatky o profesi. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.

SLAVÍK, Jan a kol. Reflexe a hodnocení kvality výuky I. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2020. ISBN 978-80-261-0920-4.

STROUHAL, Martin. Teorie výchovy. K vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4212-0.

VALIŠOVÁ, Alena a kol. Autorita jako pedagogický problém. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-624-4.

VALIŠOVÁ, Alena a kol. Autorita ve výchově: vzestup, pád, nebo pomalý návrat. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-857-3.

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

VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana a kol. Pedagogika pro učitele. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

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

WEBER, Max. Autorita, etika a společnost. Pohled sociologa do dějin. Praha: Mladá fronta, 1997. ISBN 80-204-0611-5.

6 PŘÍLOHY

Příloha č. 1 – Osnova k rozhovoru s ředitelkami ZŠ

1. Typ/zaměření školy
2. Počet vyučujících
3. Průměrný věk vyučujících
4. Vzdělání vyučujících
5. Představa vedení o směřování školy
6. Další zajímavosti o škole

Příloha č. 2 – Dotazník pro žáky 2. stupně ZŠ

Milí žáci, milé žákyně,

jmenuji se Tereza Jankovská a ráda bych Vás požádala o vyplnění dotazníku k mé diplomové práci s názvem Autorita učitele v představách žáků 2. stupně základní školy. Dotazník je oboustranný a obsahuje 10 otázek. Prostřednictvím tohoto dotazníku bych ráda zjistila, jaké charakteristiky podle Vás rozhodují o míře autority učitele a jaké autoritu učitele naopak oslabují. Současně bych chtěla zjistit, jak si představujete ideálního učitele.

Dotazník je anonymní.

Předem děkuji za Váš čas a vyplnění dotazníku.

1. Vyberte prosím Vaše pohlaví
 - Muž
 - Žena

2. Uveďte prosím Váš věk

3. Vyberte prosím, v jakém jste ročníku
 - 6.
 - 7.
 - 8.
 - 9.

4. Z níže uvedených charakteristik vyberte pět, které jsou podle Vás nejdůležitější pro to, aby měl učitel u žáků autoritu.
 - Spravedlnost
 - Důslednost
 - Pevný charakter
 - Vědomosti a odborné znalosti
 - Partnerský vztah k žákům
 - Vysoká úroveň pedagogických dovedností
 - Smysl pro humor
 - Kouzlo osobnosti
 - Vyrovnanost
 - Efektivní komunikace
 - Přísnost
 - Upřímnost
 - Schopnost uznat chybu
 - Slušné a příjemné vystupování

5. Z níže uvedených charakteristik vyberte pět, které podle Vás nejvíce oslabují autoritu učitele.

- Nespravedlnost
- Nedůslednost
- Nezájem o žáky
- Nadřazenost
- Nedostatečné pedagogické dovednosti
- Neschopnost uznat chybu
- Nevyrovnanost
- Nadměrné projevy emocí
- Potíže s komunikací
- Nerozhodnost
- Mírnost
- Nevhodné vystupování
- Neupřímnost
- Nejistota

6. Uveďte další tři vlastnosti, které podle Vás utvářejí autoritu učitele.

7. Uveďte další tři vlastnosti, které podle Vás oslabují autoritu učitele.

8. Z níže uvedených výroků vyberte tři, které z Vašeho pohledu nejvíce vystihují ideálního učitele.

- Chová se ke všem stejně, neupřednostňuje žádné žáky.
- Učí zábavnou formou, střídá metody výuky.
- Dokáže udržet pozornost žáků po celou dobu výuky.
- Učivo vysvětluje srozumitelně a jasně.
- Dává žákům prostor na dotazy, které se vždy snaží zodpovědět.
- Chová se k žákům přátelsky a projevuje svůj zájem o ně.
- Je profesionální, vše řeší s klidem a nadhledem.
- Když žáci potřebují pomoc, mohou se na něj vždy obrátit.
- Při řešení konfliktních situací je klidný, ale rázný a důsledný.
- Není pro něj problém přiznat svou chybu.
- Chodí hezky oblekaný a má kultivované vyjadřování.
- Při hodnocení je spravedlivý.

9. Uveďte vlastními slovy, jaký by podle Vás měl být ideální učitel.

10. Uveďte vlastními slovy, jaký by podle Vás neměl být ideální učitel.