



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



AUTORITA UČITELE NA 1.STUPNI ZŠ OČIMA ŽÁKŮ A UČITELŮ - PŘÍPADOVÁ STUDIE

Diplomová práce

Studijní program: M7503 – Učitelství pro základní školy
Studijní obor: 7503T047 – Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Autor práce: **Jitka Milaniaková**
Vedoucí práce: Mgr. Oto Dymokurský



ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Jitka Milaniaková**
Osobní číslo: **P10000532**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Název tématu: **Autorita učitele na 1.stupni ZŠ očima žáků a učitelů - přípa-
dová studie**
Zadávající katedra: **Katedra primárního vzdělávání**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cílem diplomové práce je popsat a porovnat vnímání autority prvostupňového učitele základní školy žáky a učiteli 1. stupně vybrané základní školy.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury:

- DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M., 2009. Učitel: příprava na profesi. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2863-6.
- HRABAL, V., PAVELKOVÁ, I., 2010. Jaký jsem učitel. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-755-8.
- KYRIACOU, C., 2008. Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-434-2.
- MERTIN, V., a kol., 2012. Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. ISBN 978-80-7357-679-0.
- PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE, 2005. Psychický vývoj dítěte: od 1. do 5. třídy. Vyd. 1. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0924-X.
- VÁGNEROVÁ, M., 2012. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VALIŠOVÁ, A., a kol., 1998. Autorita jako pedagogický problém. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-624-4.
- VALIŠOVÁ, A., 2008. Jak získat, udržet a neztrácet autoritu. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2282-5.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Oto Dymokurský

Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání diplomové práce:

24. října 2013

Termín odevzdání diplomové práce:

20. dubna 2015



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.
děkan

L.S.



doc. PaedDr. Jaroslav Perný, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 11. prosince 2013

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum: 27.4.2015

Podpis:

Jitka Melnicková

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucímu diplomové práce, Mgr. Otovi Dymokurskému, za jeho odborné vedení, cenné rady, ochotu a vstřícnost, kterou mi po celou dobu věnoval. Dále také děkuji vedení Základní školy a mateřské školy Přerov nad Labem za umožnění realizace výzkumného šetření. Děkuji také všem, kteří mě podporovali po celou dobu mého studia.

Anotace

Diplomová práce se zaměřuje na problematiku autority učitele, především jak je tato autorita vnímána žáky 1. stupně základní školy a jak tuto autoritu vnímají sami učitelé. Cílem diplomové práce je zjistit rozdíly ve vnímání autority prvostupňového učitele základní školy žáky mladšího a středního školního věku formou polostrukturovaných rozhovorů a třídními učiteli 1. stupně vybrané základní školy formou dotazníků. Výzkumné šetření zjistilo rozdíl ve vnímání autority učitele žáky mladšího a středního školního věku a ve vnímání autority jednotlivými učiteli. Zatímco žáci mladšího školního věku vnímají autoritu učitele nediferencovaně, žáci středního školního věku pohlíží na autoritu učitele kritičtěji. Sami učitelé se vnímají spíše jako autority formální, z projevů jejich chování ale vyplývá, že častěji pracují s autoritou neformální.

Klíčová slova

autorita, učitel, žák, mladší školní věk, střední školní věk, sebereflexe, sebevnímání

Annotation

The thesis focuses on the issue of the authority of teachers, especially as this authority is perceived by pupils of 1st grade of elementary school and how teachers perceive themselves as authority. The aim of the thesis is to determine the differences in the perception of authority of 1st grade elementary school teacher by pupils of younger and middle school age in the form of semi-structured interviews and by teachers of selected elementary school in the form of questionnaires. Research found a difference in the perception of authority of the pupils of the younger and middle school age and in the perception of the authority of the individual teacher. While the younger school age pupils perceived teacher's authority indifferently, middle school age pupils focused on teacher's authority critically. Teachers perceived themselves as formal authority but they use more often informal authority when working with pupils.

Key words

authority, teacher, pupil, young school age, middle school age, self-reflection, self-perception

Obsah

1	Autorita	13
1.1	Autorita v historickém kontextu.....	13
1.2	Pojem autorita	14
1.3	Krize autority	16
1.4	Druhy autorit	18
1.5	Autorita ve škole	20
2	Učitel.....	23
2.1	Historický vývoj učitelství	23
2.2	Učitel – profese versus semiprofese	24
2.3	Role učitele ve vzdělávacím procesu	25
2.4	Autorita učitele.....	27
2.5	Klíčové dovednosti učitele.....	29
2.6	Sebehodnocení učitele.....	30
2.7	Komunikace učitele a žáka.....	32
3	Žák v mladším a středním školním věku.....	34
3.1	Role žáka v mladším školním věku.....	34
3.2	Vztah autority učitele a žáka mladšího školního věku	35
3.3	Role žáka ve středním školním věku.....	36
3.4	Vztah autority učitele a žáka středního školního věku	37
3.5	Autorita vrstevníka.....	37
4	Výzkumné šetření.....	39
4.1	Vymezení výzkumného problému a cíle výzkumného šetření.....	39
4.2	Metody výzkumného šetření	40
4.3	Popis výzkumného vzorku	42
4.4	Sběr dat.....	43
4.5	Popis výsledků výzkumného šetření	44
4.5.1	Polostrukturované rozhovory s žáky	44
4.5.2	Dotazník pro učitele	62
5	Diskuse.....	67

Závěr	73
Seznam použitých zdrojů	74
Seznam příloh.....	76

Seznam tabulek

Tabulka 1: Reakce učitelek na nepracující žáky

Tabulka 2: Reakce učitelek na vtipkování žáků

Tabulka 3: Reakce učitelek na problém žáka

Tabulka 4: Reakce učitelek na žáka, který nerozumí

Tabulka 5: Reakce žáků, kteří nerozumí

Tabulka 6: Reakce žáků na žádost učitelek o pomoc

Tabulka 7: Reakce žáků na vstup učitelek do třídy

Tabulka 8: Reakce žáků ve volnějších hodinách

Seznam grafů

Graf 1: Mám rád/a třídní učitelku

Graf 2: Moje třídní učitelka je milá

Graf 3: Moje třídní učitelka se mi líbí

Graf 4: Moje třídní učitelka je kamarádká

Graf 5: Moje třídní učitelka je mi nápomocná

Graf 6: Mojí třídní učitelce bych se svěřil/a s problémem

Graf 7: Moje třídní učitelka se mi dívá do očí

Graf 8: Moje třídní učitelka se usmívá na žáky

Graf 9: Moje třídní učitelka má smysl pro humor

Graf 10: Moje třídní učitelka umí pochválit

Graf 11: Moje třídní učitelka umí pomoci, když je to potřeba

Graf 12: Moje třídní učitelka má vždycky pravdu

Graf 13: Moje třídní učitelka je spravedlivá

Graf 14: Mojí třídní učitelky se bojím

Graf 15: Moje třídní učitelka napomíná

Graf 16: Moje třídní učitelka zvyšuje hlas

Graf 17: Moje třídní učitelka křičí

Graf 18: Moje třídní učitelka se o mě zajímá

Graf 19: Moje třídní učitelka je pro mě vzor a chci být jako ona

Graf 20: Mojí třídní učitelky si cením za... (1. – 5. ročník)

Graf 21: Mojí třídní učitelky si cením za... (dle jednotlivých tříd)

Graf 22: Mojí třídní učitelce radím, aby nedělala / změnila... (1. – 5. ročník)

Graf 23: Mojí třídní učitelce radím, aby nedělala / změnila... (dle jednotlivých tříd)

Seznam použitých zkratk

ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder (porucha pozornosti s hyperaktivitou)
aj.	a jiný
apod.	a podobně
atp.	a tak podobně
IQ	intelligenční kvocient
kol.	kolektiv
MŠ	mateřská škola
např.	například
RVP	rámcový vzdělávací program
s.	strana
ŠVP	školní vzdělávací program
tj.	to je
tzn.	to znamená
tzv.	tak zvaný
ZŠ	základní škola

Úvod

V životě vstupujeme do mnoha situací, ve kterých musíme jednat, rozhodovat se, vystupovat sami za sebe, obhajovat svá stanoviska a na druhé straně přijímat pocity a myšlenky, názory a postoje ostatních. Každý z nás denně reaguje na spoustu podnětů z okolního světa. Důležité pro nás je, jakým způsobem komunikujeme a prakticky jednáme. Nutí nás to tedy i zamyslet se, jak respektovat druhé a jak si jejich respekt zasloužit.

Abychom byli v životě schopni se uplatnit, orientovat se a žít plnohodnotný život, potřebujeme se naučit tomu, jak vést a jak být vedeni. Prvními našimi průvodci ve výchově a vzdělání v oblasti respektování společenských pravidel jsou naši rodiče, na kterých jsme při našem narození zcela závislí. Právě jejich pouto s námi vytváří pro nás pocit, že k někomu vzhlížíme, že někoho respektujeme a že jsme někým vedeni do té doby, než se sami staneme nezávislými jedinci. S přibývajícím věkem se nesetkáváme pouze s autoritou rodičovskou, ale nastupujeme do školních lavic, kde se náš vztah k autoritě může měnit. Důležité je, jakým způsobem je nám předkládána, jak ji vnímáme a jak s ní pedagogové pracují.

Cílem diplomové práce je popsat a porovnat vnímání autority prvostupňového učitele základní školy žáky a učiteli 1. stupně vybrané základní školy. Zjistit, jak je vnímána autorita žáky 1. až 5. třídy a do jaké míry si učitelé uvědomují, čím si autoritu získávají, nebo naopak čím ji ztrácejí.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části. V teoretické části se budu podrobněji zabývat pojmem autorita, přiblížíme si autoritu v jejím historickém kontextu, zjistíme, jaké druhy autority existují, jakým způsobem ji mohou pedagogové získávat a ztrácet, jak ji mohou vnímat žáci a jak učitelé. Dále se bude práce věnovat pojetí učitelské profese, jejím předpokladům a rozvíjeným schopnostem. Nakonec se budu zabývat zvláštnostmi mladšího a středního školního věku z hlediska psychologického a sociálního vývoje. V praktické části budou uvedeny výsledky polostrukturovaného rozhovoru se žáky 1. až 5. ročníku vybrané základní školy a dotazníkového šetření mezi třídními učitelkami zkoumaných tříd.

Zjištěné informace mohou dopomoci začínajícím učitelům k tomu, aby se naučili pracovat se svojí autoritou, a poslouží jako zpětná vazba pro učitelky, které se zúčastnily dotazníkového šetření.

1 Autorita

Pojem autorita bývá častým tématem diskusí a patří ke stále přítomným pojmům. Jinak na ni nahlížíme v rodinném prostředí, jinak v prostředí pracovním a často se k němu obracejí učitelé v prostředí školy.

Lze ji tedy přisuzovat osobám, sociálním skupinám i společenským institucím. V poslední době se však často ozývají hlasy v oblasti pedagogické teorie i praxe, které vystupují proti autoritativní výchově s tím, že by vychovávaného mohla poškozovat. V běžném životě spíše vylučujeme možnost, že by autorita měla na vychovávaného škodlivý vliv a klaníme se k názoru, který shledává autoritu ve výchově jako prospěšnou až nutnou. Autorita se chápe jako nutná podmínka pro rozvoj vnitřních regulativů, které formují osobnost ve smyslu jejího přebírání odpovědnosti za vlastní chování i životní směřování. (Vališová, a kol. 2005, s. 72)

V běžném životě vstupujeme do řady situací, kdy záleží na porozumění druhým lidem i sobě samému. Je také podstatné, jakým způsobem jednáme a komunikujeme. Záleží na tom, jakou máme my i ostatní autoritu. Proto se budeme nejprve zabývat autoritou v historickém kontextu a vysvětlíme si, co autorita vlastně je, co podmiňuje to, že si nás lidé váží a respektují nás. Prostor bude věnován i tématu krize autority.

1.1 Autorita v historickém kontextu

Autorita je dlouhodobě předmětem sporu. Tento spor trvá již od počátku 20. století a svým původem a povahou má politický kontext, kdy na pozadí zhroucení tradičních autorit došlo ke vzniku politických hnutí usilujících odstranit systém politických stran a nastolit novou totalitní formu vlády. (Arendtová 1994, s. 5) Vališová (2008, s. 9) považuje první polovinu 20. století za období „lesku a bídy“ autority, kdy nastalý chaos jakoby po autoritě volal a naproti tomu nastolený režim silné ruky vyvolával její odmítání. Naším cílem ale není sledovat pojetí autority skrze historický kontext, ale pokusit se o její posouzení prostřednictvím pedagogického pohledu, který je filozoficko-politickými aspekty ovlivněn jen částečně. (Vališová, Kasíková 2011, s. 445)

Autorita a svoboda jsou dva vzájemně se nevylučující pojmy a rozhodně se nejedná o protiklady. Ve společnosti ovlivňujeme druhé, ale to ještě neznamená, že omezujeme jejich individuální charakteristiky a zbavujeme člověka práva být sám sebou. Okolní svět nám nabízí konfrontace s potřebou i působením autority. S autoritou se setkáváme od úplné závislosti při našem narození, kdy jsou naše potřeby nikým neomezovány, až k závislosti a k dovednosti přihlédnout ve svém životě k oprávněným požadavkům vnějšího světa. (Vališová 2008, s. 9) Arendtová (1994, s. 6) se pozastavuje především nad tím, že spor o autoritu „je významným

příznakem krize, dokazujícím její hloubku a vážnost, že se rozšířila i do takových politických oblastí, jako je výchova a vzdělání, kde se autorita v nejširším slova smyslu vždy považovala za samozřejmou.“ I když autorita vždy vyžaduje poslušnost, nemůžeme ji považovat za formu či projev násilí, moci či přesvědčování. Použití násilí a vnějších donucovacích prostředků autorita vylučuje. Není slučitelná ani s přesvědčováním, které předpokládá rovnost partnerů a používá argumentů (pokud je třeba argumentovat, autorita je potlačena). Tím, co vytváří autoritativní vztah mezi tím, kdo poroučí, a tím, kdo poslouchá, je hierarchická struktura, v níž má každý předem určené místo a jejíž oprávněnost uznávají obě strany. (Arendtová 1994, s. 6-7)

Dějiny dokládají především to, že autorita zažívala vzestupy i pády, objevovala se i ztrácela. Důkazem jsou dvě světové války, holocaust i odhalené zločiny autoritářských režimů. Zdá se, že spějeme k další z křižovatek v linii dějin, kdy se autorita ze světa ještě neztratila, jen je vnímána v jiných kontextech a v mnohých proměnách. Nabývá nových podob a forem, stále však ještě nezmizela. (Vališová, Kasíková 2011, s. 454)

1.2 Pojem autorita

Problém vztahu autority a výchovy, přestože jsou dlouhodobě tyto pojmy úzce spojovány, se v dnešním pohledu, ve snaze o vytvoření nového vzdělávacího pojetí, inovací a změn ve škole, stává opět předmětem pozornosti laické i odborné veřejnosti. (Vališová, Kasíková 2011, s. 445) Pojďme se tedy zabývat tím, co pod pojmem „autorita“ můžeme chápat, jaké postavení má v dnešní společnosti a jak ji můžeme uchopovat v době její pokračující krize.

Abychom předešli mylnému výkladu pojmu a zamezili obecnějším nedorozuměním, vysvětlíme si i to, co autorita není. Protože autorita vyžaduje poslušnost, omylem může být považována za určitou formu násilí či moci. Tyto prostředky však autorita zcela vylučuje. Síly se používá naopak tam, kde autorita selhala, kde už nefunguje. Autorita není slučitelná ani s přesvědčováním, ani s používáním argumentů. (Arendtová 1994, s. 6)

Z hlediska etymologického pojem autorita pochází z latinského slova *auctoritas*, což znamená kromě jiného také podporu, záruku, jistotu, spolehlivost, hodnověrnost. Příbuzným slovem je slovo *auctor*, což znamená kromě jiného napomahatel, podpůrce, vzor, příklad, předchůdce. Základem obou slov je sloveso *augeo* vyjadřující snahu podporovat ve vzrůstu, zvětšovat, rozmnožovat, zvelebovat, obohatit, obdařit. (Vališová 2012, s. 18)

Průcha, Walterová a Mareš (2009, s. 25) označují autoritu jako legitimní moc. Moc uplatňovanou v souladu s hodnotami těch, kdo jsou ovládáni, jim přijatelnou formou, která si získala jejich souhlas. Kolář (2012, s. 19) označuje autoritu jako konstantu, která spoluvytváří

pravidla skupinového života, spolupodmiňuje jeho existenci, rozvoj jedinců, předávání zkušeností z generace na generaci.

Autorita je pojem komplikovaný, v jehož pojetí neexistuje shoda. Používání pojmu je často volné, nepřesné a zkreslené. „*Obsahová neujasněnost patří k charakteristickým rysům moderní doby, nese s sebou zastření nebo překrytí významné řady ostatních pojmů s autoritou velmi úzce souvisejících, jako je svoboda, kázeň, manipulace, odpovědnost, vina, vliv, moc, hodnoty, normy a tradice.*“ (Vališová, Kasíková 2011, s. 446) Autoritou může být obvykle některá z věcí, jako je všeobecně či lokálně uznávaná vážnost, vliv, úcta, obdiv nebo respekt. Dále se může jednat o uznávaného odborníka či vlivného činitele a v neposlední řadě do tohoto výčtu spadá i mocná instituce, úřad a související entita jako stát, věda, státní symboly, právo a zákon, policie aj. (Vališová 2008, s. 17)

Pokud nahlížíme na autoritu z hlediska sociální podmíněnosti, tak se nám tímto vylučuje představa o autoritě, jako o vlastnosti člověka. V sociálním kontextu může být autorita interpretována rolí „vedoucího“ a rolí „následujícího“. Na konkrétních případech lze uvést vztahy vedoucí a podřízený, rodič a dítě, učitel a žák. Role se vzájemně dotvářejí, doladují nelze je ale ztotožňovat. Nositelem autority je člověk, který působí, vede a ovlivňuje druhé lidi, a příjemce autority je adresát vlivu, který nositele za autoritu uznává. (Vališová 2008, s. 19)

Autorita má ve výchově nenahraditelné místo. Ostatně i společnost očekává od individua kromě respektování svobody a osobních práv i značnou odpovědnost za seberealizaci. K tomu, aby se jedinec uměl orientovat v různých životních situacích a postupně přejímal odpovědnost za vlastní budoucnost, také používá autoritu. Vnější autorita by se měla ztrácet úměrně tomu, jak se u člověka rozšiřují jeho možnosti a zkvalitňují jeho schopnosti. (Vališová, a kol. 2005, s. 77)

Vališová (2005, s. 57) uvádí výčet vlastností, které autoritu oslabují. Mezi ně patří neznalost, nedůslednost, nespravedlnost, nadměrná suverenita, nečestné jednání, nerozhodnost, nedodržení slibů, nevyrovnanost, nízké sebevědomí, nadřazenost, nejistota, manipulativní chování, hrozby aj. Sama se pozastavuje právě nad pojmem manipulace a hrozby. Manipulace se zaměřuje nejen na vědomou a racionální mysl, ale i na další stránky lidské bytosti. K hrozbám se lidé uchylují vždy, když se jim nedaří docílit změn v postoji druhých. Naopak mezi vlastnosti, které pomáhají přirozenou autoritu rozvíjet, řadí Vališová (2005, s. 57) vysokou profesionální a odbornou úroveň, umění vedení a řízení týmu, dovednost komunikovat a kooperovat se skupinou, dovednost předcházet konfliktům a řešit je, umění kombinovat velkorysost, humor, přístnost a důslednost, dovednost zvládat své citové vazby, umění sdělovat pochvalu i kritiku, celkový přirozený image kultivovaného chování a odolnost vůči stresu.

1.3 Krize autority

Dnešní doba, která je charakterizována inovačními přístupy a snahou po modernizaci pedagogických přístupů, jakoby se tradiční a vysoce diskutované téma autority snažila odsunout stranou. Ještě v nedávné době byla idea svobody a demokracie i na pedagogickém poli dovedena do takových krajností, že autorita byla považována za něco nepřipustného i pro vztahy mezi dospělými a dětmi. Ve výchovné praxi se však více ukazuje, že nejen rodina, ale i škola bez smysluplného režimu a autority neplní svoji funkci, dokonce ztrácí svoji hodnotu, pevnost a jistotu. (Vališová, a kol. 1999, s. 7)

Počínaje pohledem středověkého člověka zjistíme, že v této době byla autorita všudypřítomnou a přirozenou skutečností. Autorita, která byla zastoupena církví, znamenala pro středověk vázanost. Středověk byl naplněn religiozitou, jež byla charakterizována jako hluboká i okázalá, výbojná i něžná, jednoznačná i mnohotvárná. Dokud život středověkého člověka pociťoval autoritu jako pevné místo v tomto světě, a ne jako pouto, život zůstával jednotný. Změna však nastala ve druhé polovině čtrnáctého a v patnáctém století, kdy dochází ke změně v chápání života. Začala se probouzet touha po individuální volnosti a tím člověk začal pociťovat omezení autoritou. Středověk znamenal, že člověk byl veden autoritou, kdežto novověký člověk toužil po poznání přímo pronikáním do skutečnosti věcí. Chtěl sám objevovat, vidět na vlastní oči, chtěl zkoumat vlastním rozumem a odmítal nalézat pravdu v autoritativních pramenech. Věda se začínala vymaňovat z dosavadní náboženské jednoty a stavěla se na „vlastní nohy“. (Guardini 1992)

Od 19. století můžeme sledovat, jak se konzervativní a liberální autoři vyrovnávají s problémem autority a s problémem svobody v politické oblasti. Jak tvrdí liberalisté, svoboda je od počátku století ze všech stran ohrožována tak, že přinejmenším od první světové války jsme svědky tyranií všeho druhu. Na druhé straně konzervativci sledují jeden z nejnápadnějších rysů moderního světa a tím je ubývání tradiční autority. Můžeme tedy na jedné straně vidět teorii pokroku a na druhé straně se nám nabízí teorie zkázy. Během posledních téměř 150 let dochází k výkyvům veřejného mínění, které se přesouvá od liberální vlády ke konzervativismu a zase zpět a pokaždé prosazuje buď obnovení svobody nebo autority. Tímto způsobem dochází k destrukci jejich politického smyslu a tedy k čím dál většímu znejistění obou pojmů. (Arendtová 1994, s. 15)

Vališová (2005) uvádí, že v první polovině 20. století navázalo hnutí reformní pedagogiky na myšlenky Rousseaua, Deweye, Montessoriové i Steinerova. Všichni byli zastánci autoritativního pojetí výchovy v tradičních výchovných zařízeních. Proti tomu však vystoupilo v druhé polovině 20. století hnutí za antiautoritativní výchovu. Představitelem hnutí u nás byl Ivan Illich a hnutí akcentovalo svobodný rozvoj dětí bez zbytečných tlaků společnosti a shora daných autoritativních norem.

Problém svobody a autority se v pedagogickém myšlení nastoloval přinejmenším od padesátých let 20. století v různých souvislostech. Legitimita autority byla odmítána a pokládána za nátlakovou. Prosazovaly se snahy emancipovat se od ní a v působení školní výchovy se objevovaly požadavky na práva dítěte na svobodu a autentickou osobnost. (Vališová 1999, s. 13)

Vališová (1999, s. 13) dále uvádí, že vznikly extrémní koncepce, k nimž patří např. antipedagogika, která se vědomě zřiká role dospělého a jeho výchovných zásahů. Říká, že pokud to myslíme s dětmi dobře, je potřeba vyloučit pedagogické akty, které jsou dětem nepřátelské. Dokonce snaha pomoci dětem se orientovat a doporučit jim, co je pro ně dobré, byla považována za formu psychické agrese. Některé radikální koncepce antipedagogiky vyjadřují vztah k dítěti spíše jeho „podporováním“ nebo „provázením“. Tím je vyjádřena dobrovolnost v konání dítěte, respekt k jeho potřebám a tolerance k jeho cílům. V krajních mezích tento extrémní individualistický liberalismus může rušit výchovné interakce a může dojít k jednostrannému odmítání vedení učitele, což může dokonce navozovat v praxi bezradnost učitele a jeho nejistotu. *„Nepřehlíží se tedy snaha antipedagogiky nově formulovat pozice dítěte v současném dynamicky se měnícím světě, který vyžaduje nově zvažovat situaci dětí a mládeže. Její anarchizující aspekty jsou však vážně zpochybňovány a odmítány.“*

Zástupci humanistické psychologie, A. H. Maslow a C. R. Rogers, se k problematice autority staví podobně. Subjektivní zkušenosti chápou jako základ, na němž je budováno abstraktní poznání. Snaží se podpořit svobodný vývoj žáka a zajistit pro to nejlepší výchovné podmínky. Vnitřní přirozená povaha člověka je dle Maslowa dobrá a tak realizace potencialit znamená tlak k dobrým hodnotám. Mezi rodové potenciality řadí Maslow tvořivost, spontaneitu, autenticitu, touhu po pravdě apod. Tyto potenciality jsou dle něj biologicky založeny a rozvíjejí se až pod různými vlivy. Jeho koncepce se tedy zakládá na tom, že odmítá teorie založené na přizpůsobování se a naopak jeho teorie znamenají obrat k subjektu – tedy k žákovi a jeho orientaci do sebe sama. Jaká je tedy pozice učitele – vychovatele? Maslow tvrdí, že dobrá výchova má pomoci žákovi se rozvíjet, vychovatel by neměl působit autoritářsky a měl by podporovat růst dítěte směrem k sebeaktualizaci. (Vališová 1999, s. 16) Směřování k plné lidskosti s akcentem na citové osvobození žáka charakterizuje svou koncepcí právě Rogers, který prosazuje myšlenku přijímání člověka sebe samého, skutečného, jaký je a toto jeho odhalení mu umožňuje se sám měnit. Učitel dle něho má své žáky osvobodit citově, tedy tak, aby je zbavil strachu z autority, která může jejich vývoj potlačit. Tím důsledně vyzdvihuje individualitu člověka od sociálně kulturních vztahů.

Arendtová (1994, s. 113-120) dále uvádí, že původem všeobecné krize, která zachvátila svět takřka v každé oblasti života, je právě krize výchovy a vzdělávání. Zároveň dodává, že autorita vychovatele a kvalifikace učitele není totéž. Ani nejvyšší možná odbornost sama o sobě nemůže autoritu zplodit. Kvalifikace učitele opravňuje poučit dítě o světě, který zná, a autorita učitele spočívá v převzetí odpovědnosti za tento svět. Učitel tedy přebírá roli zástupce všech dospělých, jenž má být dítěti průvodcem po tomto světě. Zaujme-li totiž učitel postoj, je zřejmé, že za něj

přebírá odpovědnost. Krize autority tak poukázala na důležitou společenskou proměnu – jestliže lidé od nikoho odpovědnost nevyžadují a nikoho nepověřují, aby ji převzal, obejdou se bez autority. Protože pokud někde někdy existovala autorita skutečná, tak ji provázela odpovědnost za chod věcí ve světě. Jestliže autoritu ze světa úplně odstraníme, odstraníme tím vlastně veškerou odpovědnost za svět, odpovědnost za vydávání příkazů i za jejich plnění, ať již vědomě či nevědomě. A pokud autoritu zavrhlí dospělí, znamená to jediné, že odmítli převzít odpovědnost za svět, do kterého přivedli své potomky. Narušení či ztráta autority se ze světa politického promítá do světa soukromého.

Arendtová (1994, s. 119) říká, že „*problém výchovy a vzdělání v moderním světě spočívá v tom, že se výchova a vzdělání nemůže ze své povahy autority a tradice zříci, že se však na druhé straně musí odehrávat ve světě, který není strukturován autoritou ani udržován tradicí.*“ Pro rodiče to znamená, že musí oblast výchovy a vzdělávání oddělit od oblasti veřejné i politické, kde mohou uplatňovat pojetí autority a zaujímat příslušný postoj vůči minulosti. Rodiče musí vůči dětem zaujmout jiný postoj, který se bude radikálně lišit od postoje, který máme mezi dospělými. Pro školu to znamená, že by měla děti učit, jaký je svět a nezacházet s nimi jako s dospělými, ale udržovat pomyslnou hranici mezi dětským světem a světem dospělých. Tato linie se však často liší – doba od doby, civilizace od civilizace, jednotlivce od jednotlivce, jedna země od druhé.

1.4 Druhy autorit

V profesním i osobním životě je problém pro každého z nás nacházet míru vztahů mezi jednotlivými druhy autorit při jejich použití v konkrétních situacích. Z hlediska pedagogické teorie i praxe je kladen důraz na propojenost a vyváženost mezi používáním statutární, odborné a osobní autority v podmínkách školy. Vhodná kombinace všech druhů autorit se označuje komplexním pojmem globální autorita. Autorita učitele souvisí kromě jiného i s jeho profesními dovednostmi, se vzdělávacími koncepcemi, s interakčními schématy v edukačním prostředí, se situačním chováním zúčastněných a celkovým klimatem. (Vališová, Kasíková 2011, s. 448-449)

Vališová a Kasíková (2011, s. 447) člení jednotlivé typy autority takto:

1. *kritérium genetické* – autorita přirozená a utvářená,
2. *kritérium sociální* – dle sociálního statusu (formální a neformální), dle důsledků chování sociálního okolí (skutečná a zdánlivá), dle hlediska nositele ve společenském vývoji (rodičovská, silnějších, starších, panovníků, náboženská, úřední aj.).

Jednotlivé typy autorit bychom mohli charakterizovat následovně (Dytrtová, Krhutová 2009, s. 63-64):

1. Přirozená autorita – vyplývá z vrozených osobnostních rysů či z profesních dovedností nositele, může být umocněna i temperamentovými dispozicemi. Pro učitele to znamená schopnost získat a udržet si autoritu na základě odborného a emocionálně volního působení na žáky. Je podmiňována odborností, empatií a kladným vztahem k dětem. Vašutová (2007, s. 45) dodává, že si ji učitelé musí získat vlastním úsilím. Pokud má učitel přirozenou autoritu, tak si získá úctu i uznání svých žáků do takové míry, že tato přirozená autorita překryje autoritu formální.
2. Získaná autorita – podílí se na ní výchova a individuální cílevědomé úsilí, zakládá se na schopnosti osvojené v průběhu života jedince. Čerpá a staví na přirozené autoritě, někdy ji kultivuje, jindy upravuje nebo omezuje.
3. Osobní autorita – představuje přirozený vliv pramenící z individuálních vlastností, schopností a dovedností jedince, z jeho osobního vkladu do sociální situace.
4. Poziční autorita – znamená míru vlivu, kterou jednotlivec získává díky svému postavení v systému organizace. Jde o oficiálně a úředně předaný stupeň vlivu.
5. Funkční autorita – představuje vliv vyplývající z očekávaného splnění úkolu, z kvality výkonu v určité roli či funkci.
6. Formální autorita – je mírou vlivu, který plyne z postavení a jemu odpovídající činnosti v organizační hierarchii instituce či podniku, a to bez ohledu na konkrétního jedince a jeho osobnostní vlastnosti. Vašutová (2007, s. 45) dále uvádí, „že důležitost formální autority jako součástí školy je ovlivněna vzdělávací koncepcí školy, která působí na role učitele a žáků ve vyučování. Formální autorita je zdůrazňována obvykle v tradiční škole, kde dominuje učitel a učivo. Naopak v alternativních školách a tzv. inovativních školách, kde je preferováno partnerství učitele a žáka a rozvoj osobnosti žáka, je nevýrazná.“
7. Neformální autorita – je založená na lidských a odborných charakteristikách jedince, který má na ostatní přirozený a přímý vliv. Obst (in Kalhous, Obst, a kol. 2009, s. 399) uvádí, že neformální autorita souvisí s oblibou, kterou lze získat různými způsoby. Tedy nižší nároky na učební výkony žáků, liberální postoj k jejich chování apod. podporují neformální autoritu. „Do značné míry závisí na motivaci žáků, na jejich vztahu k předmětu, učebnímu oboru, kterému se chtějí, mohou a umějí naučit.“
8. Skutečná autorita – spočívá v tom, že podřízení respektují stanovenou strategii, projevují vstřícnost k pokynům, aktivita skupin se vyznačuje trvalostí a soudržností i v krizových situacích.
9. Zdánlivá autorita – ve skupině existují projevy nedůvěry podřízených, neochota ke spolupráci. Přes existenci symbolů uznání nemá nositel autority v náročné situaci u spolupracovníků oporu.
10. Statutární autorita – bývá ztotožňována s formální či poziční autoritou.

11. Charismatická autorita – vyplývá z osobnosti, její sílu ovlivňuje vyzařovaná energie, zdravé sebevědomí, komunikativní dovednosti, laskavost i takt.
12. Odborná autorita – získává se profesními znalostmi a dovednostmi.
13. Morální autorita – rozvíjíme ji poctivým a odpovědným vztahem k sobě, k druhým lidem a ke světu.

S tvrzením, že člověk autoritu má nebo nemá, se také někdy setkáváme. V tomto vyjádření jde spíše o vlastnost člověka bez ohledu na její dynamiku a aspekt sociálního kontextu. Pokud však uvažujeme o autoritě jako o vzájemném vztahu mezi nositeli, musíme si uvědomit dva aspekty (Vališová, Kasíková 2011, s. 451):

- *aspekt relativnosti* – jedinec získává autoritu v určitém časovém období vůči svému sociálnímu okolí, vůči určitým lidem, konkrétním skupinám. Autoritu může mít v určitém čase i ve vztahu ke konkrétním členům skupiny. Sociální podmíněnost autority zpochybňuje mínění o autoritě člověka jako vlastnosti člověka, kterou je obdařen bez ohledu na své okolí. Autoritu však právě osobnostní rysy pomáhají získávat a udržovat;
- *aspekt symetričnosti* – asymetričnost může pramenit z formální pozice nositele autority, ale také z jeho neformálního postavení, případně kombinace obojího. Nositel autority působí na ostatní lidi ve svém okolí rozhodujícím, převažujícím vlivem, vytváří vztah nadřízenosti a podřízenosti, vztah vedení a následování.

1.5 Autorita ve škole

Autorita ve škole je nejčastěji spojována s pojmem výchovy. Autorita nemůže být od výchovy oddělována. „*Teze o potřebě autority ve výchově je zásadně pravdivá: výchova bez autority neexistuje, autorita je imanentní (tzn. bytostně vlastní) součást výchovy.*“ (Kolář in Vališová, a kol. 1999, s. 57). Vališová (2005, s. 16) dále uvádí, že autorita a výchova spolu souvisejí, společně zprostředkovávají hodnoty a normy společnosti. To lze konstatovat na základě teze, kdy existuje souvislost s výchovnými styly, rodičovskými postoji, způsoby řízení a použitou mírou emočního vztahu mezi dospělými a dětmi.

Vztah autority a výchovy můžeme nahlížet z několika hledisek. Z hlediska makrosociálního, které zahrnuje vztah autority a výchovy ve společnosti, vyplývající ze vztahů norem a hodnot rodiny, školy a společnosti. Hodnoty, normy jednání, pravidla a zásady, které jsou určovány např. rodinným životem nebo interakčním schématem ve škole, zahrnujeme do hlediska mikrosociálního či interindividuálního. Hledisko intraindividuální zkoumá to, jakým způsobem se

učí děti od druhých, jakými prostředky jsou nejvíce ovlivňovány, jak je určován vývoj osobnosti, charakteru nebo individuálního jednání. (Vališová, Kasíková 2011, s. 450)

Makrosociální, mikrosociální a intradividuální hlediska se mezi sebou vzájemně prolínají, jsou na sobě závislá a obsahově se k sobě přibližují. Pro pedagogy je nejvíce přístupná z hlediska pedagogického působení rovina interindividuální, která je rovinou každodenních aktivit mezi pedagogy a dětmi. (Vališová, a kol. 2005, s. 16)

Výchovná praxe stále potvrzuje nezbytnost akceptace autority jako garanta smysluplného režimu a řádu, který je předpokladem fungování rodiny, školy i společnosti. Normy a hodnoty společnosti jsou pevně zakotveny v autoritě a jejím prostřednictvím i prosazovány. Musíme si tedy ujasnit, do jaké míry může škola zasahovat do vývoje dítěte. Pro žáky ve škole to znamená, že jim společenské normy vytváří, zprostředkovává a předává učitel, který je k tomuto úkolu vyslán společností. V případě, že tato jeho schopnost selže, nedojde k jejímu naplnění, může se stát, že ve skupině začnou platit pravidla, která tak dávají možnost vzniku sociálně nezdravému klimatu třídy. (Vališová, Kasíková 2011, s. 450) Vališová (1999, s. 57) trvá na tom, že u dětí existuje potřeba mít autoritu a že tato potřeba s postupným rozkladem systémů roste. Přesto se však mohou objevovat názory vycházející z filozofických hledisek, že je důležité respektovat vyhraněné individuum, které odmítá jakoukoliv autoritu ve výchovně-vzdělávacím systému a ve společenských podmínkách vůbec.

Autoritu ve škole nelze ztotožňovat s autoritou školy a tím, čím škola autoritu ztrácí nebo zvyšuje. Autorita školy závisí na vnitřních faktorech, kterými jsou kvalita vzdělávacích programů, složení učitelského sboru, složení žáků, náročnost učení, demokratická pravidla života uvnitř školy, pořádek a organizace chodu školy. Hovoříme o autoritě duchovní, nikoliv represivní povahy. Naopak vnějšími prvky, které ovlivňují zdroj autority ve smyslu vážnosti, respektu a úcty, jsou hodnocení výsledků učení žáků, užitečnost těchto výsledků a dobré uplatnění absolventů školy ze strany veřejnosti.

Dunbar a Taylor (1982) ve své studii „Vnímání učitelské autority dětmi na základních školách“ dospěli k zajímavým závěrům. Formální autoritu učitele obecně přijímají více dívky než chlapci vzhledem k tomu, že u dívek dochází více ke ztotožnění s ženskou autoritou. Dále formální autoritu uznávají více děti nezaměstnaných rodičů než děti, které mají rodiče zaměstnané. Jejich průzkum dále prokázal, že děti s vyšším IQ (>124) respektují formální autoritu více než děti, které těchto výsledků v IQ testech nedosahují. Nejhuře jsou na tom děti s inteligenčním kvocieniem menším než 94. Učitelé učí raději děti nadanější nebo průměrné, a na méně nadané často zapomínají, což způsobuje to, že tyto děti formální autoritu často neuznávají. Naopak děti s extrémně vysokým IQ mají stejný problém, protože se jimi učitelé také mnoho nezabývají. U neformální autority naopak IQ není důležité, záleží spíše na osobnosti neformální autority. Studie dokazují, že zde nejsou žádné spojitosti mezi vysokým IQ a respektováním autorit. Největší rozdíly

mezi vnímáním formální a neformální autority zjistili vědci během své studie v respektování autority chlapci.

2 Učitel

2.1 Historický vývoj učitelství

Učitelské povolání je spjato s vývojem lidstva od samého začátku. Již v dobách pravěku se musely nějakým způsobem předávat poznatky o přírodě či o člověku z generace na generaci. Prvními edukátory (vyučujícími subjekty) v historii lidstva byly zejména stařešinové, šamani, náčelníci kmenů. (Průcha 2002) Vališová a Kasíková (2011, s. 16) k tomu uvádějí, že učitelství sahá svými kořeny do dávné minulosti, kdy bylo spojováno se zasvěcováním do vyšších či dokonce tajných vědomostí. Mnohé formy vzdělávání obsahovaly řadu magických a mytologických prvků, čímž činily vědění výjimečným a poznamenaným posvátným rázem.

Pokud chceme nahlédnout do historického vývoje učitelství, musíme nejstarší doložené formy tohoto povolání hledat již v dobách starověkých vyspělých států, jako jsou Egypt, Indie, Čína, Řecko a Řím, kdy vznikaly první školy, ve kterých vyučovali specializovaní edukátoři.

V období středověku se stalo učitelství součástí církevního vzdělávání, tzn. že se vyučovalo v katedrálních a klášterních školách za účelem přípravy duchovenstva. Velký přelom znamenalo zakládání univerzit v Evropě od 12. století (1148 v Oxfordu, 1224 v Boloni, 1348 v Praze). Nezávisle na církvi totiž také ony byly poskytovateli vzdělání pro vysokoškolské učitele, pro univerzitní mistry s tituly magisterskými. Na univerzitě v Praze získávali absolventi titul bakalářský a poté odcházeli na nižší školy církevní a vznikající městské školy jako učitelé. (Průcha 2002)

Od 17. století, na prahu novověku, začal výrazně sílit odpor ke scholastickým metodám výuky a vývoj učitelského povolání byl ovlivňován takovými mysliteli, jako byli J. A. Komenský, J. J. Rousseau, J. H. Pestalozzi a další. Právě oni působili na změny v charakteru učitelského povolání. (Průcha 2002) Komenský zavedl celý systém didaktických pravidel umožňujících vést vyučování tak, aby bylo snadné, důkladné a příjemné. Vše mělo vzbuzovat u dětí touhu po vědění a ne je nutit proti vůli. Tento novověký pedagog chápal výchovu jako vyvedení člověka z bloudění, jako nalezení pravdy a řádu. Také J. J. Rousseau zdůrazňoval význam výchovy pro člověka a vychází z konceptu přirozené a svobodné výchovy. Pedagogické zásady J. H. Pestalozziho – zlepšení života zejména sirotků a důraz na smyslové vnímání a názorné vyučování – se staly symbolem reformních pedagogů. (Kasper, Kasperová 2008, s. 23, 78)

Zavedení uzákoněné povinné školní docházky v době osvícenství (1774) J. I. Felbigerem a tím zřízení škol triviálních, hlavních a normálních si vyžádalo i změny v přípravě na učitelské povolání. Kasper a Kasperová (2008, s. 88) uvádějí, že tato reforma řešila i vzdělávání učitelů v tzv. preparandech (přípravkách) – tříměsíčních kurzech pro učitele triviálních škol, které byly otevřeny při normálních školách a šestiměsíčních kurzech pro učitele škol hlavních. Preparandy se

postupně prodlužovaly, až po roce 1869 se z nich staly řádné učitelské ústavy. Průcha (2002, s. 11) dodává, že se „jednalo o první typ systematické počáteční přípravy na učitelskou profesi v historii českého učitelstva“.

Počátky vysokoškolské přípravy na učitelské povolání lze datovat již do konce 19. století. G. A. Lindnerovi, progresivnímu pedagogovi, se podařilo prosadit pedagogický seminář na filozofické fakultě v Praze, což byl první realizovaný pokus o vysokoškolské pracoviště pro přípravu učitelů. (Průcha 2002)

Až do 20. století měli učitelé relativně nižší odbornou přípravu pro své povolání a současně i nižší pravomoc rozhodovat o podmínkách svého povolání. Ostatně to platí i o českých učitelích. Vysokoškolské vzdělávání učitelů se u nás začalo uskutečňovat až od roku 1946. Tedy velmi pozdě ve srovnání se zahájením vysokoškolské přípravy pro jiná povolání. Nelze přitom opomenout skutečnost, že již v období předmnichovské republiky existovala u nás *Škola vysokých studií pedagogických*. Zajišťovala v podstatě nástavbové studium pro ty učitele a kandidáty učitelství, kteří získávali kvalifikaci jen na učitelských ústavech. Průcha (2013) poznamenává, že poté tato škola sehrála významnou roli pro rozvoj pedagogického výzkumu u nás.

Od školního roku 1946/47 byly zřízeny pedagogické fakulty. Tím se stalo tehdejší Československo jednou z prvních zemí na světě, která poskytovala vzdělávání univerzitního typu pro všechny učitele. (Průcha 2002, s. 15)

2.2 Učitel – profese versus semiprofese

Otázku, zda je učitelství profesí, si kladli američtí odborníci Ornstein a Levine. Uvedli 14 charakteristik „úplné profese“, aby pak mohli konstatovat, že učitelé nesplňují všechna tato kritéria, a proto nemohou být nazíráni jako profese, nýbrž jako semiprofese. (Průcha 2013, s. 175)

Avšak záležitost učitelské profese a jejího vývoje je mnohem složitější. Z hlediska sociologického je učitelská profese hodnocena jako jedna ze dvou nejvyšších především podle kritéria oboru (odvětví), méně pak podle stupně kvalifikace či složitosti vykonávané práce. O charakteru učitelské profese se z tohoto hlediska příliš mnoho nedovíme, protože všechna povolání (celkem 261) jsou začleněna do jedné ze sedmi profesních kategorií.

Dle průzkumu českých sociologů Machonina a Tučka by v kategorizaci profesí podle složitosti práce byla učitelská profese učitelů základních škol podle škály složitosti práce na sedmé pozici z devíti, kdy je složitost práce posuzována od první (profese s nejnižší složitostí práce) až po devátou (profese s nejvyšší složitostí práce). Pokud by tato kategorizace odpovídala dnešní realitě, tak by profese učitele měla s sebou nést také vysokou prestiž. (Průcha 2013, s. 176) Vališová a

Kasíková (2011, s. 22) k tomu uvádějí, že v České republice se v žebříčcích prestiže profesí od devadesátých let 20. století umísťuje učitel základní školy hned za lékaři, vědci a vysokoškolskými učiteli.

Současný stav a trendy poukazují na proměny v pojetí učitelské profese. V celoevropském měřítku lze vidět tendence ve vývoji učitelské profese. Klíčovým trendem se stává profesionalizace učitelství. Jde tedy o směřování od tzv. semiprofese k opravdové, skutečné profesi. (Spilková, Vašutová, a kol. 2008, s. 88)

Ať již přijmeme koncept profese či semiprofese, učitelství je dynamickým fenoménem, který graduje i degraduje v důsledku změn společenského a vzdělávacího kontextu, které jsou permanentní.

2.3 Role učitele ve vzdělávacím procesu

Učitel je jedním ze základních činitelů vzdělávacího procesu. Jeho práce je službou společnosti v tom smyslu, že prostřednictvím vzdělávání a výchovy pozitivně rozvíjí osobnosti předáváním kulturního dědictví mladším generacím. (Kolář, a kol. 2012, s. 157) Vališová a Kasíková (2011, s. 17) učitele staví do pozice osobnosti, kterou se stává tím, že je nositelem výchovných idejí a ideálu vzdělanosti.

Dytrtová a Krhutová (2009, s. 40) uvádějí požadavky na učitele dle Kalhouse a Horáka a citují jejich „učitelské desatero“. K němu se řadí umění komunikovat se žáky, znalost způsobu adekvátního hodnocení výkonu žáka, správné provádění individuálního ústního zkoušení, znalost metodiky povzbuzování a trestání a umění tuto metodiku aplikovat ve třídě, umění se pohotově rozhodovat ve standartních i neobvyklých situacích, znalost a umění uplatnit metodu vysvětlování, přesvědčování a příkladů ve výchově žáků, znalost základní metody výuky a umění v dané situaci zvolit adekvátní metody, jasná koncepce výchovy a vzdělávání, znalost nejrozšířenějších druhů výchovných obtíží a způsobů jejich řešení ve škole a v rodině a schopnost je u žáků diagnostikovat a chápání významu spolupráce rodiny a školy v současných podmínkách.

Průcha (2013, s. 326) popisuje učitele jako „*obecně osobu podněcující a řídící učení jiných osob, vzdělavatele*“. Dále učitele nepovažuje již jen za předavatele poznatků tak, jak byl tradičně pojímán, ale v současném profesním modelu učitelství zdůrazňuje subjektivně-objektivní roli učitele v interakci se žáky a prostředím.

Od role učitele ve vzdělávacím procesu se očekává jednak to, že bude vzdělávat, a dále že bude vychovávat. Učitelská profese klade na jedince náročné a rozmanité požadavky. S cílem vzdělávat učitel zprostředkovává žákům vědomosti, dovednosti, způsoby myšlení a činnosti

určitého vědního, technického, popřípadě uměleckého oboru, závisující na učitelově aprobaci. S úkolem vychovávat má učitel rozvíjet žákovy zájmy a postoje, schopnosti, charakter, a to na podkladě soustavného poznávání žáků, jejich typologických a individuálních rozdílů. Spojit tyto dvě role nebývá často snadné. Učitelé se liší v tom, na jaký z těchto dvou cílů se soustředují více. (Čáp, Mareš 2001, s. 265)

Kolář (2012, s. 156) popisuje dva typy učitelů – učitele logotropa a učitele paidotropa. Zatímco se učitel logotrop výrazně soustřeďuje ve své práci na obsah učiva, jeho vědeckou správnost, logičnost výkladu více než na osobnosti svých žáků a jejich učební činnost a na řízení učební činnosti, tak učitel paidotrop se výrazně věnuje rozvíjení poznávacích i jiných schopností svých žáků, účinně s nimi spolupracuje a zaměřuje se na řízení učebních činností svých žáků.

Do pojetí role učitele významným způsobem zasáhly myšlenky švédské pedagožky a feministky Ellen Keyové, která ve své knize *Století dítěte* (1909) popisuje princip přirozené výchovy respektující individuální specifika a osobitý vývoj každého dítěte. Učitele nechápe jako toho, kdo vzdělávání a výchovu formuje, ale toho, kdo pomáhá žákovi formovat jeho potenciál v edukačním procesu. (Kasper, Kasperová 2008, s. 111) Realizaci tohoto pojetí role učitele na našem území znemožnila na 40 let sovětská okupace. Aby měl režim naprostou kontrolu nad výchovou a vzděláváním, zrušil soukromé a církevní školy, zavedl jednotný obsah vzdělávání a pomocí kádrování převzal kontrolu nad výběrem uchazečů ke studiu na pedagogických fakultách. Učitel se tak stal propagátorem a realizátorem politické ideologie. Všechny cíle byly uniformní tak, aby vyprodukovaly socialistického občana. (Moore 2013)

Po roce 1989 se společnosti střední a východní Evropy ocitly ve fázi transformace, definovanou jako změna celé společnosti, nikoliv jen dílčí změna uvnitř stávající společnosti. Abychom se v nové společnosti mohli cítit dobře, bylo zapotřebí se učit občanské slušnosti. Občanskou slušnost bylo tedy nutno rozvíjet a jednou z institucí, kde by tento proces mohl probíhat, byla škola. Ta měla vést žáky k tomu, aby se z nich stávali občané v pravém slova smyslu. Tento požadavek však kladl velké nároky na postavení učitelů a jejich roli ve společnosti. Krátce po listopadových politických změnách byl v roce 1990 novelizován školský zákon z roku 1984, který umožnil vznik soukromých a církevních škol a v prvním desetiletí vznikly i tři varianty vzdělávacích programů pro základní školy – Národní škola, Základní škola a Obecná škola – a tím byl rozbit systém jednotné školy fungující pod centrálním řízením. Po vstupu České republiky do Evropské unie (2003) začala být reforma českého školství plánována v dlouhodobějším horizontu. V roce 2004 vstoupil v platnost nový školský zákon, který proměnil především vzdělávací kurikulum a způsob práce ve školách. Na vytvoření kurikul jako vzdělávacích programů, které zahrnují cíle a očekávané výsledky, obsahy, prostředky, procesy a subjekty se měli podílet sami učitelé. Rámcové vzdělávací programy (RVP) nahradily původní centrálně plánované osnovy. Na základě RVP si pak každá škola měla vytvořit svůj vlastní školní vzdělávací program (ŠVP). Zatímco RVP byly navrženy a zpracovány na expertní úrovni, školní programy vytvářely samy

školy jako produkt participativního a kooperativního úsilí celých pedagogických sborů a jejich vedení, což pro některé byla příležitost ke společnému zamyšlení, pro jiné však znamenala administrativní zátěž bez řádného ohodnocení. Kurikulární reforma změnila pojetí vzdělávání a to se promítlo i do učitelské profese. Od učitelů se očekává změna pedagogického myšlení, postojů a pedagogické práce. (Moore 2013, s. 17-24; Vašutová 2007, s. 62-71)

2.4 Autorita učitele

V každé školní třídě je důležité pro realizaci učení žáků, aby žáci přijali postavení učitele a uznali, že ho toto postavení opravňuje spoluutvářet jejich chování a průběh jejich učení. Pokud mu jeho autorita neumožní ovlivňovat dění ve třídě, tak učební činnosti nemohou probíhat úspěšně. (Kyriacou 2004, s. 99) Sami učitelé považují autoritu za předpoklad výkonu svého povolání. (Vališová, a kol. 1998, s. 116) Je však důležité, aby učitel ve výchovně-vzdělávacím procesu vystupoval jako manažer jejich učení, nikoliv jako nositel mocenského vztahu. Budování postavení učitele závisí do značné míry na čtyřech hlavních zdrojích (Kyriacou 2004, s. 99):

1. statusu (postavení)

Zdrojem určitého postavení je role dospělého člověka, protože v komunikaci s mladšími žáky může být do jisté míry vnímán jako rodičovská postava. Učitelé obecně ve společnosti zažívají respekt a úctu a z této role se odvozuje i velká část autority učitele. Nejvýznamnější však není postavení (status), ale zda učitel jedná v souladu s ním. K budování autority, která vychází z učitelova postavení, přispívá zejména tón hlasu, tělesný postoj, výraz tváře a užívání kontaktu očí. Postavení je také vyjadřováno určitými činnostmi, které dávají najevo, že tento status učitel má. Projevuje se to například chozením po třídě, řízením učební činnosti i začínáním rozhovorů.

2. kompetentnosti k vyučování

K upevnění učitelovy autority přispívá zejména to, že předmětu rozumí, že dokáže organizovat učební činnosti, že má o svůj předmět opravdový zájem. Pokud tuto kompetentnost učitel má, posiluje to u žáků hrdost a sebeúctu. Pokud ne, tak žáci reagují nevhodným chováním.

3. způsobu řízení třídy

Mezi nejdůležitější aspekty řízení třídy patří vytvoření jasných dohod, postupů pro provádění opakujících se činností a požadavků na chování žáků a pravidel prosazování názoru učitele v případě, že dojde ke konfliktu.

4. účinnému řešení nevhodného chování žáků

Autorita učitele je posílena do té míry, nakolik dokáže účelně a spravedlivě řešit případy nežádoucího chování žáků.

Vališová (1998, s. 117) uvádí žebříček vlastností, které podle učitelů spoluvytvářejí autoritu pedagoga:

- důslednost,
- znalosti, kvalifikace, odbornost,
- charakter, čestnost, morální hodnoty,
- dobrý vztah k lidem, k žákům,
- spravedlnost,
- empatie,
- otevřenost, přístupnost,
- tolerance,
- komunikace,
- pedagogické dovednosti,
- schopnost přiznat chybu,
- smysl pro humor,
- takt,
- náročnost,
- rozhodnost, ráznost.

Autorita úzce souvisí s modelem chování a profesní etikou a učitel si ji získává na základě svého profesního chování. (Vašutová 2004, s. 44) Vališová (1999, s. 127) se proto ptá, kde nacházet hranici mezi jednotlivými aspekty autority (formální a neformální autoritou) ve výchovném působení učitele? Vhodnou cestu vidí v kombinaci formální i neformální autority směřující k optimálnímu rozvoji osobnosti dítěte. Ve výchovně vzdělávacím procesu je tedy nezbytné mít autoritu nejen formální, tedy vyplývající z postavení a funkce učitele bez ohledu na osobní vlastnosti, ale i autoritu neformální, založenou na mravních a osobnostních kvalitách.

Předpokladem autority učitele je, že je nejen odborníkem, ale že má sociální způsobilost, tedy sociální zdatnost. Ta se vyznačuje především dovednostmi komunikačními a zvládnutím účinných taktik a strategií v mezilidských vztazích. Tato kompetence souvisí do značné míry s tím, že si člověk dovede organizovat a samostatně řídit své osobní záležitosti a také cítí odpovědnost k jiné osobě, či osobám, k celé společnosti. Na rozdíl od dětí, které ji získávají v různých etapách výchovného procesu, dospělý by ji měl mít již zvnitřnělou.

2.5 Klíčové dovednosti učitele

Na pedagogické dovednosti lze nahlížet z různých úhlů. Za jejich základ lze považovat pedagogické znalosti týkající se obsahu vyučovaného předmětu, znalosti pedagogické, didaktické, psychologické, znalosti kurikulárních dokumentů, školského systému, znalosti žáků i znalosti sociokulturního kontextu. V literatuře je nejčastěji popisována pedagogická dovednost jako účelná a cílená činnost učitele, zaměřená na řešení pedagogických situací. (Dytrtová, Krhutová 2009)

Kyriacou (2004) charakterizuje klíčové dovednosti učitele jako účelné a cílově orientované činnosti učitele, zaměřené na řešení pedagogických situací a na řešení problémů. Dle Švece (in Dytrtová, Krhutová 2009, s. 45-47) jsou pedagogické dovednosti založeny na individuálních zkušenostech subjektu, ale jsou subjektem málo uvědomované. Co posunuje pedagoga kupředu, jsou navíc dovednosti jako sebereflexe a sebehodnocení, které slouží k sebekritickému hodnocení vlastního pedagogického působení.

Pedagogické dovednosti mají povahu nejen myšlenkových činností, (např. vymezení cíle a tématu hodiny, promýšlení způsobů řešení pedagogických situací ve třídě apod.) ale mají i povahu sociálně komunikativních činností. Učitel je uplatňuje často ve výuce tím, že převádí své strategie do pedagogické komunikace a dále i tím, že reaguje na neplánované pedagogické situace. (Kyriacou 2004, s. 8)

Nabízí se otázka, zda se lze pedagogickým dovednostem naučit. Pedagogické dovednosti si může učitel osvojit částečně při studiu na fakultě a poté pak v praxi. Na osobnosti učitele, jeho motivaci a sebezdokonalování však závisí jejich forma a úroveň. Za klíčové momenty etap v rozvíjení pedagogických dovedností jsou dle Kyriacou (2004, s. 9) považovány orientace v pedagogické situaci, praktické vyzkoušení dovedností s možností sebereflexe a přizpůsobení dovedností do vyučovacího stylu učitele jejím opakovaným uplatňováním v pedagogické komunikaci se žáky.

Mezi základní klíčové dovednosti učitele patří (Kyriacou 2004, s. 23):

1. Plánování a příprava – dovednosti, které se podílejí na výběru výukových cílů dané vyučovací jednotky, na volbě cílových dovedností, které mají žáci na konci hodiny zvládnout, a dovednosti, jak volit nejlepší prostředky pro dosažení těchto cílů. Žáci pak snadněji udrží pozornost a budou mít o výuku zájem a budou se aktivně výuky účastnit.
2. Realizace vyučovací jednotky – dovednosti potřebné k úspěšnému zapojení žáků do vyučovací jednotky, obzvláště ve vztahu ke kvalitě vyučování. Je důležité, aby výklad a vysvětlení učiva odpovídalo potřebám a úrovni žáků.
3. Řízení vyučovací hodiny – dovednosti potřebné k takovému řízení a organizaci učebních činností během učební jednotky, aby byla udržena pozornost žáků, jejich zájem a aktivní

účast na výuce. Učitel klade důraz na hladký průběh hodiny, poskytuje dětem zpětnou vazbu, modifikuje plán výuky.

4. Klima třídy – dovednosti potřebné pro vytvoření a udržení kladných postojů žáků vůči vyučování a jejich motivace k aktivní účasti na probíhajících činnostech. Vztahy mezi subjekty působící v procesu vzdělávání jsou založeny na vzájemné úctě a důvěrném a uvolněném vztahu.
5. Kázeň – dovednosti potřebné k udržení pořádku a k řešení všech projevů nežádoucího chování. Souvisí do značné míry s dobrým klimatem třídy. Učitel má přiměřenou autoritu.
6. Hodnocení prospěchu žáků – dovednosti potřebné k hodnocení výsledků žáků aplikované jak při formativním (hodnocení s cílem napomoci dalšímu vývoji žáka) hodnocení, tak při sumativním (vedení záznamů o dosažených výsledcích) hodnocení. Zpětná vazba neslouží pouze k nalezení chyb a jejich opravě, ale také k povzbuzení k dalšímu úsilí žáka, k posílení jeho sebedůvěry.
7. Reflexe vlastní práce a evaluace (sebehodnocení) – dovednosti potřebné pro hodnocení vlastní pedagogické praxe s cílem ji v budoucnu zlepšit. Učitel ji provádí pravidelně a používá k tomu celou škálu metod.

Všechny tyto oblasti jsou navzájem interaktivní. Navíc dovednosti uplatňované v jedné oblasti mohou přispět ke zlepšení dovedností v jiné oblasti.

2.6 Sebehodnocení učitele

Čas od času si klademe otázku, zda jsme dobrými učiteli. Nároky na profesi jsou různorodé a s rozvojem moderních technologií a společenskými změnami se neustále zvyšují. Stále hledáme metody, které dokáží prověřit, jak žáci vnímají naše vyučování, zda své žáky dobře známe.

Sebehodnocení má v procesu rozvíjení pedagogických dovedností významnou úlohu. Nebylo tomu však vždy. Pravděpodobně jako důsledek minulého ideologicky vypjatého období starší učitelé tento způsob reflexe odmítali. (Vašutová 2004, s. 173) V dnešní době se sebehodnocení stalo nedílnou součástí učitelské profese, bez níž se nemůže jedinec zdokonalovat a ani se nemůže rozvíjet profese samotná. Sebereflexe je považována za nedílnou součást učitelských znalostí a před každého z nás jsou v tomto ohledu kladeny stále náročnější požadavky.

Průcha, Walterová a Mareš (2009) uvádějí, že v pedagogickém kontextu se sebereflexe skládá z několika fází. A sice z opětovného vybavení, popisu a rozboru klíčových prvků, dále z hodnocení či přehodnocení, způsobů vysvětlení, přijetí rozhodnutí a stanovení další strategie. Zároveň zmiňují, že učitel by měl vést k sebereflexi i žáky. Definici sebereflexe lze také pojmut

jako proces, v jehož průběhu získává učitel cíleně zpětnovazebné informace, které mu poskytují např. ředitel, kolegové nebo komunikace se žáky. (Dytrtová, Krhutová 2009, s. 56) Na základě zpětnovazebných informací si učitel může klást sebereflektující otázky, které mu umožňují si uvědomit a popsat pedagogickou situaci, odhalit příčiny chování či hledat jiné řešení dané pedagogické situace.

Dle Hupkové (in Dytrtová, Krhutová 2009, s. 58) se dá říci, že učitelé s kratší dobou praxe se častěji sebereflektují z toho důvodu, že se na počátku kariéry setkávají s různými pedagogickými problémy, na které reagují, hledají jejich příčiny a nalézají řešení. Problémy však mohou nastat, když není při řešení výchovných problémů a vztahů se žáky podmíněna sebereflexe profesionalitou učitele a zejména jeho charakterovými vlastnostmi, jako je vstřícnost, tolerance a empatie. Pokud však učitel v sebereflexi zjistí, že jeho metoda nebo vzdělávací postup nesplnil dané očekávání, dokáže využít efektivnějších metod při výuce, odpovídající daným podmínkám.

Pokud učitel není schopen pracovat se sebereflexí, nedokáže se z ní poučit, pak mohou nastat různá rizika. Učitel spoléhá pouze na své zkušenosti, preferuje učení metodou pokus omyl, dělá unáhlené závěry, podléhá předsudkům a nemá potřebu dalšího vzdělávání.

Každý učitel by si měl položit otázku, jakým učitelem vlastně jsem. Tím se pedagog vzdává beznaděného, zraňujícího se náhledu sama na sebe a i bezkonfliktního pozitivního sebehodnocení. Autodiagnostika tvoří podmínku odborného i lidského růstu. A pokud jsou objeveny nejsilnější stránky, umožňuje to jejich rozvoj. Sebepoznání je podstatným prostředkem vlastní stimulace a zdravé nezávislosti. Schopnost sebevnímání je omezena a často podléhá řadě zkreslení. (Hrabal, Pavelková 2010, s. 16)

Učitelé raději považují svoji profesi za poslání než za odbornou činnost v oblasti výchovy a vzdělávání. Ani se nesnaží vystupovat a prosazovat se jako reprezentanti své profese. Můžeme také usuzovat, že mají nízké profesní sebehodnocení a z něj vyplývající nízké profesní sebevědomí. Často se se svojí profesí ztotožňují, nalézají v ní svoji identitu, což se může projevit profesní deformací. Svoji roli učitelé přenášejí do svého civilního života, čímž jsou pak okolím snadno identifikováni. Z jejich profese však také vyplývají pozitivní projevy typické pro učitele, jako jsou družnost, zvědavost, schopnost organizovat, zájem o druhé, ochota obětavě pomáhat, smysl pro pořádek a řád. (Vašutová 2004, s. 47)

Studie univerzity v Tel Avivu zkoumala, jak vidí autoritu učitele žáci 7. – 10. třídy a zároveň zkoumala pohled učitele na sebe samé jako na autoritu. Prvním, pro nás zajímavým, výsledkem je, že učitelé považují sebe sami za větší autoritu, než za jakou jsou žáky považováni. Za druhé, učitelé věří, že je žáci považují za větší autoritu, než jakou skutečně jsou. Studie říká, že jedna z hlavních rolí učitele je předat vědomosti žákům a k tomu jim slouží epistemická autorita. Učiteli s epistemickou autoritou žáci věří, respektují ho a to jim umožňuje utvářet si vědomosti. Učitelé považují epistemickou autoritu nejen za zdroj předávání vědění, ale i za zdroj

emocionálního zázemí. Studie dále poukázala na rozdíl, kdy učitelé přírodovědných předmětů si myslí, že jejich autorita prostě existuje (je dána jejich postavením učitele), zatímco učitelé humanitních předmětů si myslí, že autorita reflektuje jejich osobnost (není tolik dána jejich postem učitele). S tím koresponduje i zjištění, že nejčastěji jsou žáky za epistemickou autoritu považováni učitelé matematiky, kteří se zároveň sami nejčastěji považují za epistemickou autoritu. Obecně pak platí, že učitelé, kteří se považují za epistemickou autoritu, se vnímají jako efektivní ve vztahu k ovlivňování žáků. (Raviv, et al. 2003)

Když žáci dorůstají do puberty, zvyšuje se jejich citlivost ve vnímání učitelů jako epistemických autorit. Paralelu můžeme spatřovat v tom, že dospívající žáci, kteří hledají sami sebe a uvědomují si svoji identitu, začínají také sami sebe považovat za autoritu. Vnímání epistemické autority může být ovlivněno i pohlavím žáka a učitele, kdy např. žákyně mnohem více vnímají epistemickou autoritu učitelů než žáci. (Raviv, et al. 2003)

Studie také demonstruje, že v rámci sebehodnocení jsou důležité dva faktory, kterými jsou účinnost osobnosti, tedy co může učitel žákům poskytnout (obsahy vzdělávání), a účinnost učení, tedy schopnost učit (procesy vzdělávání). (Raviv, et al. 2003)

2.7 Komunikace učitele a žáka

Člověk nežije sám, ale ve společenství s jinými lidmi. Nekomunikuje sám se sebou, ke komunikaci potřebuje druhého člověka či partnera. Komunikace je nástrojem realizace interakce, umožňuje ji. Pod pojmem interakce rozumíme vzájemné působení nebo ovlivňování. Může to být vzájemný pohled dvou lidí, kdy každý z nich zanechává v tom druhém určitou informaci. Typičtější je však aktivní interakce, kdy jeden člověk působí na druhého za určitým cílem, aby něčeho dosáhl, aby něco podpořil, aby něčemu zabránil. Komunikace je vzájemné působení pomocí symbolů, kdy nejčastěji je symbolickým nástrojem jazyk. Může to být také obrázek nebo neverbální prvek typu úsměv, gesto. Ovlivňování se může uskutečňovat také konáním nebo činy. (Gavora 2005)

V praxi neexistuje žádný jednoduchý recept na poznání či úplné zvládnutí vztahů ve škole. Komunikace má ve škole své zvláštnosti a představuje i základ edukačních procesů. Příznivé sociální vztahy ve škole podporují prostřednictvím role učitele realizování cílů výchovy a vzdělávání. Učitel je tak důležitým dospělým, který podporuje vývoj žáka ve školním prostředí. (Mertin, Krejčová 2012, s. 260)

Komunikace učitele a žáka je vázána jednak pravidly písemnými, jednak pravidly tradovanými. V průběhu školní docházky by měl učitel, tj. člověk, který vzdělává a vychovává žáky, vystupovat jako odborník na učivo, pomocník při učení, jako poradce, jako model člověka pro žáky, jako formální autorita, jako činitel socializace dítěte, jako představitel vzdělávací

instituce, jako výzkumník a především jako člověk. Role žáka by měla v procesu komunikace splňovat náležitosti žáka jako badatele, jako vrstevníka, jako učícího se žáka a v neposlední řadě také jako kooperujícího (tj. pracujícího společně s jinými žáky). Známé jsou však i speciální role žáků – premiant, iniciátor, samaritán, diverzant, šašek třídy. (Gavora 2005)

Komunikace ve třídě je druh interpersonální komunikace, kde komunikují mezi sebou učitel a žáci. Odlišnosti v komunikaci ve třídě jsou dané rolami partnerů, cílem komunikace, obsahem komunikace, ale také prostorovými a časovými možnostmi. Na komunikaci učitele a žáka lze nahlížet z několika hledisek. Pokud se zaměříme na vztah komunikace a vyučování, docházíme k závěru, že bez komunikace by se výchova a vzdělávání nemohly uskutečňovat. Učitel své výchovně vzdělávací cíle prostřednictvím komunikace realizuje, přináší do školy vyučovací obsah a metody a to v podobě verbálních a nonverbálních projevů učitele a žáků. Na komunikaci ve třídě můžeme také nahlížet jako na prostředek k realizaci mezilidských vztahů. Ty pak rozdělujeme na vztahy symetrické, asymetrické a preferenční podle toho, zda se v komunikaci vyskytuje nadřazené postavení, nebo jsou vztahy rovnocenné nebo zda poskytují upřednostňování určité osoby či ignorování jiné. Do vztahu vstupují učitel – žák, učitel – skupina žáků, učitel – třída, žák – žák, žák – skupina žáků, žák – třída, skupina žáků – skupina žáků a skupina žáků – třída. Třetím aspektem komunikace ve třídě je skryté kurikulum, které obsahuje prvky sociálního chování. Jsou to nepsaná, často ani neuvědomovaná pravidla. Významným aspektem komunikace, který ulehčuje vztahy mezi učitelem a žákem, je sociální konstrukce. Učitel a žáci vědí, co mohou v dané situaci očekávat, a podle toho se chovají. Tento vztah se buduje od počátku prvního setkání ve škole. Chování se stává předvídatelným a učitel i žáci vědí, co mohou očekávat v dané situaci a podle toho se také chovají. V jiném prostředí se stává, že jim často nikdo neporozumí. (Gavora 2005)

„Hledání společných pravidel pro komunikaci a rozvíjení vzájemných vztahů i naplnění edukačních cílů ve škole není snadné a souvisí s celou škálou profesních dovedností učitele. Žáci zpravidla dobře poznají a hodnotí, jak s nimi učitel komunikuje a co vyjadřuje jeho způsob komunikace – zejména ke komu má postoj kladný a ke komu záporný, zda se snaží pomoci nebo je lhostejný, jak hodnotí schopnosti určitého žáka apod.“ (Gavora 2005, s. 263)

3 Žák v mladším a středním školním věku

První významnou institucí, do níž se dítě dostává, je škola. Je to důležité místo pro socializaci dítěte, protože zde získává nové a mnohdy rozdílné zkušenosti, než získalo v rodině. Zároveň zde dochází i k odpoutání ze závislosti na rodině, protože její vliv je nahrazován působením jiných jedinců a sociálních skupin.

Období, kdy dítě dochází do školy, rozdělujeme dle školního věku na tři období. Období mladšího (tj. přibližně od 6-7 let do 8-9 let), středního (tj. od 8-9 let do 11-12 let) a staršího školního věku (tj. od 11-12 do 15-16 let). Každé období je charakterizováno určitými změnami vývojovými a sociálními. (Vágnerová 2005, s. 237)

3.1 Role žáka v mladším školním věku

Mladší školní věk představuje přechod do hravého předškolního období do období chování vyspělejšího školáka. V tomto období jsou děti ještě hravé, schopné soustředit se maximálně 10 minut a mají stále rády pohádky, společně si hrají chlapci i děvčata. Toto období přináší značnou rozkolísanost a zranitelnost a vyžaduje více trpělivosti a pomoci od učitelů i rodičů. (Langmeier, Krejčířová 2006)

Dítě nastupuje do školy, což je pro něj podstatná změna v celém jeho způsobu života. Dítě je autoritou tlačeno k soustavné a disciplinované práci, což pro něj znamená značnou zátěž, přičemž chápe důvod k učení pouze velmi nezřetelně. V tomto věku klade škola velké nároky na koncentraci pozornosti a často se stává, že dítě jeví známky nepřizpůsobení. Pro dítě je i psychicky náročné srovnávání a hodnocení jeho výkonů s výkony spolužáků. (Šimíčková-Čížková, et al. 2008)

U žáka mladšího školního věku je myšlení spojováno s představami nebo se symboly, které mají konkrétní nebo jednoznačný obsah. Děti v tomto věku ještě nedokážou uvažovat abstraktně. Důležitá je v tomto období pro děti konkrétní zkušenost s vlastní činností, se zacházením s různými věcmi. Děti upřednostňují takový způsob poznávání, kdy se mohou samy přesvědčit o pravdivosti nabízených informací. (Vágnerová 2005) Nejdříve se učí za pomoci dospělého, a pak i zkouší samy věci prozkoumávat, přemýšlet o nich, posuzovat je a usuzovat o nich. Zpočátku k tomu však potřebují ještě stále rodiče nebo jinou autoritu, která jim pomůže se zorientovat. (Špaňhelová 2008, s. 119)

Podle Piageta jde v mladším školním věku o etapu konkrétních operací. Myšlení již respektuje zákony logiky, protože děti dokáží klasifikovat, třídit, řadit, zvládají inkluzi i jiné

operace, ale nepostradatelným prvkem v jejich učení je názorné poznání. Potřebují vidět a manipulovat s konkrétními předměty a procesy, potřebují je přímo vnímat a prakticky si ověřovat řešení problémů. (Čáp, Mareš 2001, s. 231)

Procesem učení je u dětí ovlivněn velký vývojový pokrok, kdy začínají uvažovat logicky a ve většině případů respektují objektivní skutečnost. Dítě dokáže posuzovat skutečnost podle více hledisek, uvažuje o jejich vzájemných vztazích a je schopno tyto poznatky koordinovat. Chápe, že objekty i situace se mohou měnit, ale že mají určité trvalé znaky. Chápe také trvalost podstaty určitého objektu či množiny objektů, přestože se jejich vnější vzhled mění, a také to dokáže logicky zdůvodnit. (Vágnerová 2005)

Důležitým pokrokem je také rozvoj schopnosti pochopit vratnost, tj. reverzibilitu různých proměn. Toto období je označováno jako období střízlivého realismu. Dítě uvažuje o konkrétní situaci, ale nedovede si představit jiné varianty, s nimiž se dosud nesešlo (absence možností), což ho do určité míry chrání od pocitu ohrožení, úzkosti a zvyšování nejistoty. (Vágnerová 2005)

Neméně důležitá je v tomto věku také socializace dítěte. U dítěte v tomto věku se rozvíjejí vlastnosti a dovednosti, které napomáhají socializačním požadavkům školy. Vliv vrstevnické skupiny nenabývá takového významu, jako právě vliv dospělých. Dítě potřebuje být pozitivně hodnoceno a přijímáno, což ovlivňuje jeho chování. Dítě dělá to, co po něm autority chtějí, a pokud je za to oceněno, je spokojený. Motivace tohoto chování je udržení si přízně dospělého člověka. Důležitý je pro dítě i pocit pozitivního sebehodnocení, aby ho netrápily pocity viny. (Vágnerová 2005; Langmeier, Krejčířová 2006)

Období mladšího školního věku je na počátku charakterizováno naivním realismem, kdy je školák zpravidla hodně závislý na autoritě, později, s blížícím se dospíváním, přechází v kritický realismus, kdy se dítě ve vztahu k dospělému stává kritičtější. Erikson toto období charakterizuje snaživostí a iniciativou. Dítě je nápadně aktivní, snaživé, ochotné spolupracovat. Cílem je další dosažení pocitu kompetence a sebevědomí, aby se dítě vyvarovalo pocitu selhání a méněcennosti. (Šimíčková-Čížková, et al. 2008)

Pro zdravý vývoj osobnosti je u dítěte stále důležitá hra. Ve srovnání s předškolním věkem se ale stává diferencovanější. Hra je díky odreagování od školních povinností nezastupitelnou relaxací a má mentálně hygienický význam. (Šimíčková-Čížková, et al. 2008)

3.2 Vztah autority učitele a žáka mladšího školního věku

Na počátku školní docházky má učitel pro dítě největší význam. Při nástupu do školy je pro dítě zpočátku těžké vyrovnat se s požadavkem podřízení se autoritě učitele. Je to cizí člověk a nemá pro

něj osobní význam jako autorita rodičovská. Proto je důležité počáteční citové navázání kontaktu s dítětem, aby mělo zajištěno pocit jistoty a bezpečí, který mu pomůže zvládnout novou roli žáka. Ve vztahu k žákům je učitel více neutrální a jeho chování méně diferenciované. Učitel dítě posuzuje vždy ve vztahu k plnění nějakých úkolů, neakceptuje tedy žáka automaticky. Učitel představuje pro žáka zdroj jistoty, a proto děti přijímají sdělení učitele bezvýhradně a nekriticky. Pro dítě je v tomto věku důležité i ocenění významnou autoritou, jakou je učitel, což je dáno vázaností dítěte na názor dospělých a jeho citovou nezralostí. (Vágnerová 2005, s. 164)

Kolem osmého roku se heteronomní morálka žáka určovaná druhými, především příkazy dospělých, začíná měnit na autonomní, kdy bez ohledu na autoritu začíná dítě uznávat určité jednání za správné či nesprávné samo o sobě. (Šimíčková-Čížková, et al. 2008)

3.3 Role žáka ve středním školním věku

Střední školní věk je oproti mladšímu školnímu věku stabilnější a vyhraněnější. Děti si už v tomto věku všímají více vztahů mezi lidmi, v sousedství a kdekoli jinde. (Langmeier, Krejčířová 2006)

V tomto období se dítě plynule rozvíjí ve všech oblastech. Začíná se spíše připravovat na vývojově dynamičtější období, a to fázi dospívání. Je to období klidu a pohody. V tomto období má dítě ve všem jasno na základě jednoznačných a konkrétních důkazů. Dítě je realista – uvažování se váže na skutečnost – a zároveň je optimista – veškeré události vidí pozitivním způsobem. (Vágnerová 2005)

Významným mezníkem je v tomto období rozvoj sebepojetí. Dítě totiž své hodnocení rodiči chápe jako dané a podle toho se chová. Záleží tedy na tom, zda je posuzováno jako úspěšné či nikoliv. Pod vlivem zkušeností ví, jaký výkon potřebuje dosáhnout, aby s ním byli rodiče spokojeni. Názory dětí se stávají čím dál více stabilní a méně ovlivnitelné.

V tomto věku mají spolužáci větší subjektivní význam než učitel. Ve vrstevnické skupině je lépe uspokojována i seberealizace dítěte. S vrstevníky se dítě cítí rovnocenně, jsou všichni na stejné úrovni, představují stejnou referenční skupinu. Avšak jsou často zaměřeni na činnosti a dovednosti, které se školou nesouvisejí. V socializaci dítěte je jedním z mezníků právě identifikace s vrstevnickou skupinou. V tomto věku nahrazuje vrstevnická skupina potřebu citové jistoty a bezpečí, kterou doposud dítě získávalo z rodiny. Vrstevnická skupina zaručuje i potřebu učení, získávání zkušeností a rozvoj dovedností, zejména v sociální oblasti. Vztahy mezi žáky jsou symetrické, tedy na stejné úrovni. Žáci se učí novým dovednostem ne z donucení dospělých, ale protože se jim tyto aktivity zdají mnohem užitečnější než ty, které po nich vyžadují rodiče. Tyto aktivity jsou také nezbytné k tomu, aby byli žáci vrstevnickou skupinou přijati, a proto mají ke splnění těchto cílů vyšší motivaci. Vzrůstající význam vrstevnické skupiny a její autority se

projevuje u dětí středního školního věku například tím, že přestávají žalovat, čímž vyjadřují solidaritu se svými spolužáky, dokonce se s nimi mohou až identifikovat. (Vágnerová 2000, s. 193)

V tomto období si děti také stvrzují svoji identitu s vrstevníky téhož pohlaví. Chlapci se více zaměřují na společné aktivity a vztahy s druhým pohlavím pro ně nejsou až tak důležité. Naopak dívky se sdružují do menších skupin, soustřeďují se více na přátelství, vzájemné vztahy a z toho vyplývající společné aktivity. V tomto období může skupina dosáhnout až takové fáze socializačního vývoje, že může vystupovat jako celek a tím prosazovat i různé nápady. Společně mohou dát najevo zájem nebo i odmítání, které pak dává poprvé vznik šikanování. (Vágnerová 2000, s. 195)

3.4 Vztah autority učitele a žáka středního školního věku

Změna postoje k učiteli v tomto věku souvisí s rozvojem logických operací a stále větší samostatností dítěte, které však stále ještě potřebuje podporu jistoty a neměnnosti určitého řádu. Ve středním školním věku roste spíše potřeba kontaktu s vrstevníky. Už nejde o emocionální vazbu s učitelem, protože dítě takovou podporu nepotřebuje. Autorita učitele garantuje nějaké sociální normy, jež žák dodržuje. Dítě pohlíží na autoritu učitele v tom smyslu, zda jeho nároky odpovídají předem stanoveným pravidlům. Pokud shledá požadavky nespravedlivými, odmítá se jimi řídit. (Vágnerová 2000)

Špaňhelová (2008, s. 123) dodává, že dítě v tomto období není již tak ovlivněno velkou a nevázanou fantazií. Chce se dovídat konkrétní informace, má touhu je získávat především z knížek, encyklopedií, časopisů a zeměpisných map. Rádo čte dobrodružné a historické knihy. Stále však potřebuje o svých poznáních informací s někým mluvit. Toto období se také nazývá obdobím naivního realismu, protože dítě věří tomu, co mu rodič nebo jiná autorita řekne. Teprve později v pubertálním období dojde k tomu, že si pravdivost informací od autority začne ověřovat.

3.5 Autorita vrstevníka

V období mladšího školního věku, kdy dítě nastupuje do školy, tak také vstupuje do nových vztahů nejen s učiteli, ale i se spolužáky. Právě spolužáci, jejich vrstevníci, získávají pro žáky značný význam, neboť se vytvářejí kamarádské a přátelské vztahy, ale také vztahy, které mohou být antipatickými, soupeřivými a vyjádřenými třeba i agresí. Zde záleží také na předchozích zkušenostech dítěte se sociálními interakcemi a komunikací s různými lidmi. Často jsou znevýhodněny děti, které nemají sourozence, nechodily do mateřské školy, byly z různých důvodů

omezovány v hrách se svými vrstevníky nebo byly omezovány úzkostlivými rodiči. (Čáp, Mareš 2001, s. 230)

Autorita uvnitř skupiny značně ovlivňuje, ať už pozitivně nebo negativně, chování skupiny a významně působí na posuzování a vytváření postojů k autoritě dospělého. Autorita ve skupině má svoji vlastní dynamiku a míra ovlivňování členů skupiny se různí podle fungování skupiny. Právě v době nepopiratelné krize autority dospělého je využívání vlivu autority vrstevníka cestou, jak působit na mladé lidi. (Šauerová in Vališová, a kol. 1999, s. 157)

4 Výzkumné šetření

4.1 Vymezení výzkumného problému a cíle výzkumného šetření

V prostudované literatuře zabývající se autoritou učitele jsem zjistila, že existuje několik způsobů dělení autorit, kdy některé z nich se vzájemně prolínají. Pro účely výzkumného šetření budu dále používat dělení učitelovy autority na formální, vyplývající z jeho funkce a postavení, a neformální, která vyplývá z jeho osobnostních kvalit. Jak vyplývá z kapitoly druhé, jednou z důležitých kompetencí učitele je sebereflektování, které mu pomáhá jednak porozumět svému chování v edukačním procesu, ale také využít toto porozumění pro uzpůsobení svého přístupu k žákům podle jejich individuálních potřeb. Sebereflexe je v tomto ohledu klíčová i v oblasti rozvoje učitelovy autority, neboť bez porozumění zpětným vazbám, kterých se učitelé od žáků dostávají, by byl učitel jen stěží schopen rozpoznat, čeho si na něm žáci skutečně cení. Z kapitoly třetí následně plyne, že i vnímání autority učitele samotným žákem je důležitým momentem výchovně-vzdělávacího procesu. Navíc je tento proces ovlivňován vývojem žáka v oblasti kognitivní a sociální, což vede k proměně vnímání učitele na základě změn v potřebách žáka ve vztahu ke svému sociálnímu okolí.

Výzkumným problémem, kterým se budu ve svém šetření zabývat, je vnímání autority učitele prvního stupně základní školy samotným učitelem a žáky. Cílem výzkumného šetření je popsat a porovnat vnímání autority prvostupňového učitele žáky a učiteli na vybrané základní škole. V rámci popisu se chci zaměřit na to, zda je možné zaznamenat rozdíly ve vnímání autority učitele u žáků mladšího a středního školního věku. Dále se chci zaměřit na rozdíly ve vnímání autority učitele učitelem a žáky.

Výzkumné šetření jsem si rozdělila na dílčí cíle:

1. Popsat, jak žáci prvního až pátého ročníku vybrané základní školy vnímají autoritu třídního učitele.
2. Popsat, jak třídní učitelé prvního až pátého ročníku reflektují svoji autoritu.
3. Porovnat vnímání autority třídního učitele žáky mladšího a středního školního věku.
4. Porovnat vnímání autority třídního učitele samotným učitelem a žáky.

Ve vztahu k dílčím cílům jsem si stanovila několik předpokladů, jejichž platnost budu výzkumným šetřením ověřovat:

- **Předpoklad 1:** Žáci v mladším školním věku vnímají autoritu třídního učitele nediferencovaně.
- **Předpoklad 2:** Žáci ve středním školním věku vnímají autoritu třídního učitele diferencovaně.
- **Předpoklad 3:** Učitelé se prezentují spíše jako neformální autority, než jako autority formální.
- **Předpoklad 4:** Vnímání autority třídního učitele samotnými učiteli a žáky se spíše shoduje, než že by bylo rozdílné.

4.2 Metody výzkumného šetření

Výzkumné šetření je rozděleno do dvou částí, ve kterých bude uplatněna jiná výzkumná metoda. V první části bude použita metoda polostrukturovaného rozhovoru s volným začátkem, ve kterém bude následně devatenáct otázek uzavřených (škálových) a dvě otázky otevřené. Rozhovor bude zaznamenáván do předem připraveného záznamového archu. Polostrukturované rozhovory slouží ke zjištění pohledu žáků na učitele. Vzhledem k věku respondentů považuji rozhovor za nejlepší způsob zjišťování informací. Někteří respondenti totiž ještě neumějí číst a psát, a problémy se dají očekávat i v rovině porozumění v závislosti na kognitivní zralosti respondentů.

Do rozhovoru jsem zařadila tyto škálové otázky:

1. Myslíš si, že je tvoje třídní učitelka milá?
2. Myslíš si, že je tvoje třídní učitelka spravedlivá?
3. Zvyšuje tvoje třídní učitelka při vyučování hlas?
4. Křičí tvoje třídní učitelka při vyučování na žáky?
5. Usmívá se tvoje třídní učitelka na žáky?
6. Myslíš si, že je tvoje třídní učitelka kamarádká?
7. Pomůže ti tvoje třídní učitelka, když se na ni obrátíš s prosbou?
8. Když mluvíš s třídní učitelkou, dívá se ti do očí?
9. Myslíš si, že má tvoje třídní učitelka smysl pro humor?
10. Umí tvoje třídní učitelka pochválit žáky?
11. Máš rád/a tvoji třídní učitelku?
12. Líbí se ti, jak tvoje třídní učitelka vypadá a jak se obléká?
13. Napomíná tvoje třídní učitelka při vyučování žáky?
14. Dokáže tvoje třídní učitelka pohladit a povzbudit, když to žáci potřebují?
15. Svěřil/a by ses svojí třídní učitelce s problémem či trápením?
16. Myslíš si, že má tvoje třídní učitelka vždycky pravdu?
17. Bojíš se svojí třídní učitelky?

18. Zajímají tvoji třídní učitelku tvé zážitky a tvá vyprávění o tom, co jsi prožil/a?

19. Je pro tebe tvoje třídní učitelka vzorem? Chtěl/a bys být jednou jako ona?

Dále rozhovor obsahoval tyto otevřené otázky:

20. Čeho si u tvojí třídní učitelky ceníš? (Za co bys tvojí třídní učitelku pochválil/a?)

21. Co bys u tvojí třídní učitelky změnil/a? (V čem bys tvojí třídní učitelce poradil/a?)

Pro odpověď na otevřené otázky žáci používali systém kartiček s obrázky, na kterých byly vyznačeny odpovědi:

1. rozhodně ano
2. spíše ano
3. rozhodně ne
4. spíše ne

Ve druhé části bude použita metoda dotazníku, ve kterém budu zjišťovat pohled učitelů na sebe samé. Dotazník pro učitele jsem připravila s otevřenými otázkami tak, aby učitel mohl svými slovy popsat odpověď na dané otázky. Zaměřila jsem se na otázky, které se týkaly projevů učitelova chování během výchovně-vzdělávacího procesu.

Dotazník obsahoval tyto otázky:

1. Když žáci/žákyně ve výuce nepracují tak, jak mají (např. vyrušují, nedávají pozor), potom na to reaguji (*popište své chování*):
2. Když žáci/žákyně ve výuce vtipkují, potom na to reaguji (*popište své chování*):
3. Když se mi žák/žákyně svěří s tím, co jej/ji trápí, reaguji na to (*popište své chování*):
4. Když žáci/žákyně ve výuce něčemu nerozumí, reaguji na to (*popište své chování*):
5. Když žáci/žákyně ve výuce něčemu nerozumí, reaguji takto (*popište jejich chování*):
6. Když se na žáky/žákyně obrátíte s žádostí o pomoc (např. nástěnka, přenesení pomůcek), reaguji žáci/žákyně takto (*popište jejich chování*):
7. Když je po zvonění a vstoupíte do třídy, žáci reaguji takto (*popište jejich chování*):
8. Když máte s žáky/žákyněmi tematicky a časově „volnější“ výuku, chovají se žáci/žákyně takto (*popište jejich chování*):

4.3 Popis výzkumného vzorku

Výzkumné šetření jsem prováděla na Základní škole a mateřské škole Přerov nad Labem, kde působím od roku 2010 jako učitelka. Vybrala jsem si záměrně naši školu, aby získané informace mohly posloužit jako zpětná vazba pro učitele (práce s vlastní autoritou).

Základní škola a mateřská škola Přerov nad Labem je vesnická škola s dlouholetou tradicí. Byla založena roku 1886 a kapacitně je připravena pojmout 200 žáků. Vzhledem k tomu, že už není spádovou oblastí, kterou bývala dříve, tak její kapacita není plně využívána. Naše škola se z důvodu nižšího počtu žáků ve třídách prezentuje v okolí jako škola, která má větší možnosti integrovat žáky se specifickými vzdělávacími potřebami. Z celkového počtu všech žáků, je jich integrováno 20 (16 %), kdy ve všech případech se jedná o chlapce.

V současné době navštěvuje školu 118 žáků ve věku od šesti do patnácti let. Jsou to většinou žáci, kteří se v obci narodili. Na druhém stupni chybí šestý a osmý ročník. V minulých letech bylo běžně vyučováno v dvojtřídkách, ale vzhledem k tomu, že v okolí pěti kilometrů jsou dvě větší města a protože rodiče mají větší možnost mobility osobními auty, dávají nyní rodiče přednost umístění dětí přímo do tříd odpovídajících věku jejich dětí. Dalším důvodem je i to, že tyto děti pak mohou tamtéž bez dojíždění navštěvovat základní uměleckou školu a využívat nabídky programů domů dětí a mládeže. Jednotlivé třídy v naší škole se kapacitně velmi liší, některé jsou koncipovány až pro třicet žáků, jiné (např. počítačová učebna a jazyková učebna) pouze pro 16 žáků. Teprve v roce 2018 bude ve škole otevřeno všech devět postupových ročníků. Do té doby je kapacita školy zčásti využívána mateřskou školou, jejíž kapacita nestačila poptávce rodičů. Pro mateřskou školu jsou využívány největší učebny, které jsou v přízemí školy (aby MŠ nenarušovala chod ZŠ).

V prvním ročníku je v současné době 28 žáků ve věku 6 – 7 let. Z toho v 1.A je 9 dívek a 4 chlapci. V 1.B je 10 dívek a 5 chlapců. Přijato bylo u zápisu celkem 30 žáků, ale jedna žákyně požádala dodatečně o odklad a jedna žákyně se před nástupem povinné školní docházky odstěhovala. Žáci jsou rozděleni do dvou tříd, přičemž v každé se učí jinou metodou čtení. Délka praxe paní učitelky je 14 a 40 let. Poprvé v praxi se v jedné první třídě ověřuje metoda čtení Sfumato. Toto rozdělení do dvou tříd je podporováno zřizovatelem, v našem případě Obecním úřadem v Přerově nad Labem, z důvodu plynulé adaptace žáků při přechodu z mateřské školy do základní školy a možnosti individuálnějšího přístupu k žákům. Z hlediska finančního je to však nerentabilní, a tak od třetího ročníku budou obě třídy spojeny v jednu.

Ve druhém až pátém ročníku je počet dětí v rozmezí 14 – 16 žáků. Všechny třídy jsou bez vážnějších problémů chování, jednotlivé třídy integrují různé počty žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Ve druhé třídě je 14 žáků, z toho 8 chlapců a 6 děvčat. Délka praxe paní učitelky je 5 let. Jedna žákyně má diagnostikovanou vývojovou poruchu učení, jeden chlapec ADHD a dva chlapci, kteří mají problémy s učením, jsou objednáni do pedagogicko-psychologické poradny. Jde o bezproblémovou třídu. Po ukončení první třídy odešel jeden žák, který se přestěhoval s rodiči do jiného města.

Třetí třída má celkem 14 dětí, z toho 9 chlapců a 5 dívek. Délka praxe paní učitelky je 12 let na různých stupních školství. Tuto třídu převzala paní učitelka během školního roku, kdy původní třídní učitelka odešla z naší školy z důvodu nesplnění kvalifikačních předpokladů. Třída je činnostně živá. Do třídy přišel jeden chlapec ze základní školy praktické, který má pomalejší pracovní tempo, do kolektivu se začlenil dobře. Několik dětí má diagnostikovanou poruchu učení.

Čtvrtá třída má celkem 16 dětí, z toho 11 chlapců a 5 děvčat. Paní učitelka učí ve škole na 1. stupni více než 27 let. V této třídě jsou také integrováni žáci s vývojovými poruchami učení, jeden žák pracuje (mimo výchov) již od první třídy s asistentem pedagoga.

Pátá třída má celkem 15 dětí, z toho 13 chlapců a 2 dívky. Třídní učitelka s praxí 15 let nastoupila do této třídy v září 2014. Rovněž v této třídě je několik žáků s vývojovými poruchami učení.

Vzhledem k tomu, že na druhém stupni chybí 2 ročníky a na prvním stupni jsou naopak otevřeny dvě první třídy, snažila jsem se zjistit důvody, které tento nepoměr způsobují. Jediným vysvětlením je to, že do obce se v důsledku výstavby nových domů přistěhovalo v minulých letech mnoho nových obyvatel. Právě těmto mladým rodinám v současné době nastupují první děti do prvních tříd a jejich mladší děti navštěvují MŠ. Z demografického průzkumu na další roky, který vypracovalo zastupitelstvo obce ve spolupráci s ředitelstvím školy, je opět možno vidět klesající počet dětí, které budou v příštích letech nastupovat do školy.

4.4 Sběr dat

Výzkumné šetření bylo prováděno na vybrané základní škole tak, aby co nejméně zasahovalo do výchovně-vzdělávacího procesu a odpovědi nebyly zatíženy obavami z následků negativního hodnocení. Tyto obavy se však vyskytovaly pouze u žáků vyšších ročníků prvního stupně. Naopak prvňáčkům se muselo věnovat více času, protože některým otázkám přesně nerozuměli, což jsem si ověřila dalšími doplňujícími otázkami. Se žáky byla navozena příjemná atmosféra důvěry, protože osobu, která s nimi rozhovor vedla, všichni dobře znali.

Výzkumné šetření proběhlo v měsících říjnu až prosinci 2014 a bylo předem konzultováno s ředitelkou školy a třídními učitelkami. Rodičům žáků byl zaslán dopis s informací o výzkumném

šetření probíhající s jejich dětmi a všichni projevíli souhlas. Po celou dobu mi byly vedení školy i třídní učitelky nápomocny a ochotně spolupracovaly.

Vzhledem k tomu, že téměř všichni žáci navštěvují školní družinu, rozhovory probíhaly odpoledne. Na každého žáka jsem potřebovala 5 až 10 minut.

Během rozhovoru s prvňáčky se vyskytly problémy s tím, že tito žáci si občas nedovedli pod položenou otázku představit, co se po nich chce, což jsem si ověřila doplňujícími otázkami. Z toho důvodu bylo třeba u těchto žáků použít přeformulování otázky či dovysvětlení. Přesto si myslím, že většina z nich otázky pochopila správně. Všechny žáky jsem v úvodu rozhovoru upozornila, že otázky se budou týkat jejich třídní učitelky, a proto jsem se vždy zeptala na jméno třídní učitelky, abych si potvrdila, že žáci budou vědět, o kom se budeme bavit.

4.5 Popis výsledků výzkumného šetření

Tato část diplomové práce bude sloužit k popisu a shrnutí získaných dat z průběhu polostrukturovaného rozhovoru s žáky a z dotazníku vyplněného jednotlivými třídními učitelkami. Pro lepší přehled jsou data zpracovány graficky.

4.5.1 Polostrukturované rozhovory s žáky

Jako první jsem položila otázku, která v dotazníku nefigurovala. Byla to otázka, která se týkala toho, zda žáci vůbec znají jméno a příjmení své třídní učitelky a to vzhledem k tomu, že na prvním stupni nejsou žáci vyučováni pouze třídními učitelkami, ale výuka je prostoupena i učiteli, kteří nejsou jejich třídními. Jedná se zejména o výuku anglického jazyka, hudební výchovy a tělesné výchovy. Ze všech odpovědí, které jsem získala, tedy ze vzorku 87 odpovědí, pouze 2 žáci nevěděli jméno a příjmení třídní učitelky.

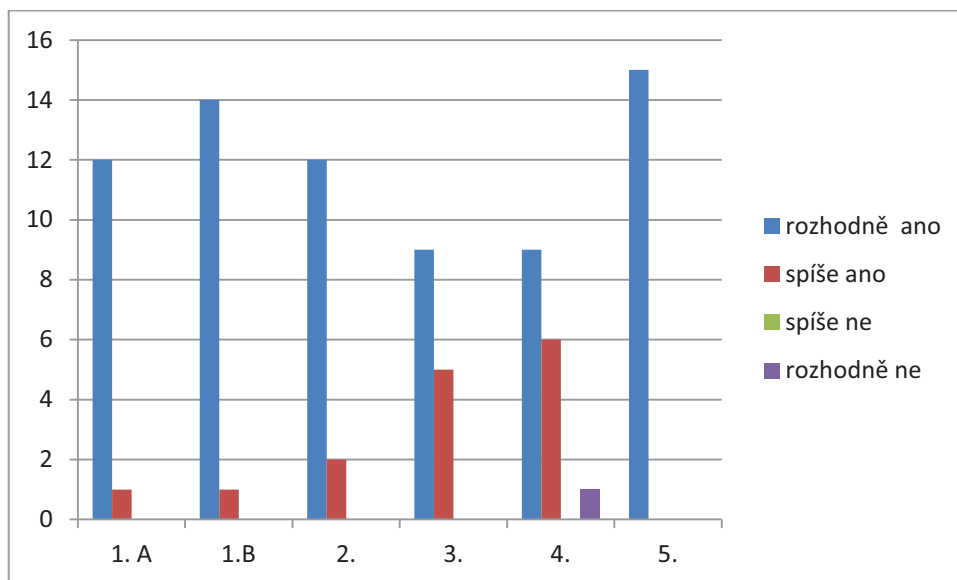
Pořadí dalších otázek jsem na základě prvních rozhovorů s žáky poněkud pozměnila vzhledem k tomu, že se mi lépe s žáky navazoval kontakt a i žáci se lépe orientovali v otázkách, které jsem jim pokládala. Původní čísla otázek jsem v diplomové práci ponechala.

Otázka 11: Máš rád/a tvoji třídní učitelku?

Cílem otázky bylo zjistit, zda žáci mají svoji třídní učitelku rádi. Odpovědi se pohybovaly v rozmezí škály rozhodně ano a téměř ano. Zatímco 100 % žáků 5. třídy odpovědělo rozhodně ano, v 1. a 2. třídě tuto odpověď potvrdila až na jednoho žáka celá třída, ve 3. a 4. ročníku už se tak

odpovědi neshodovaly, ale stále se pohybovaly v rozmezí škály rozhodně ano a spíše ano. Pouze jeden žák čtvrté třídy odpověděl, že rozhodně nemá rád třídní učitelku, což si vysvětlují jako projev osobní antipatie, která se nepromítá do zbytku třídy. U jednomyslné odpovědi páté třídy sehraává svoji roli to, že v roce 2014 došlo ke změně třídní učitelky, která nastolila ve třídě vlídnější přístup.

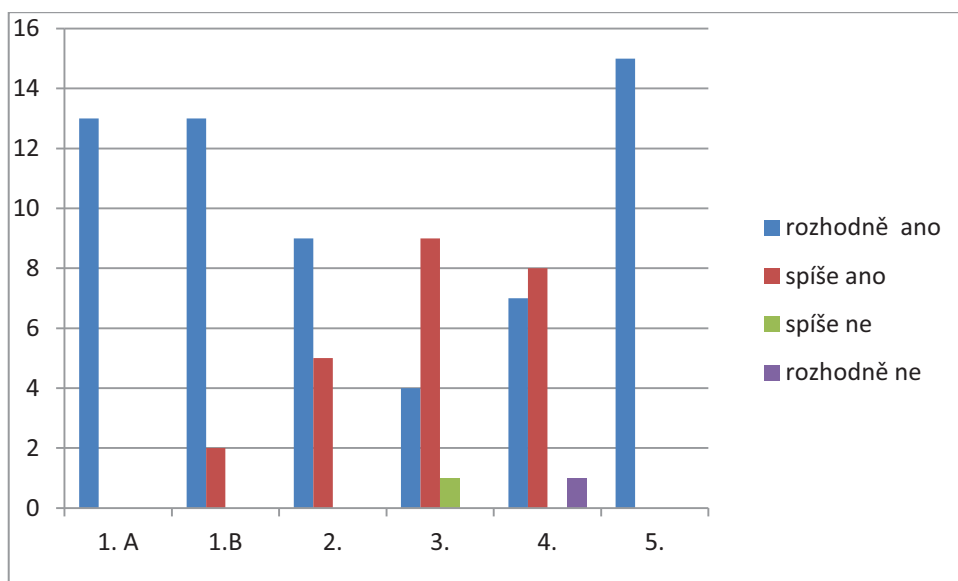
Graf 1: Mám rád/a třídní učitelku



Otázka 2: Myslíš si, že je tvoje třídní učitelka milá?

Tato otázka měla záměr zjistit, zda mají žáci svoji paní učitelku rádi. Vycházím z předpokladu, že pokud děti mají učitelku rády, hodnotí ji jako milou. Odpověď byla u žáků 5. třídy opět jednomyslná (rozhodně ano), u žáků 1. a 2. třídy se pohybovaly odpovědi v rozmezí rozhodně ano a spíše ano. Ve třetí třídě se objevila jedna odpověď spíše ne a ve čtvrté třídě jedna odpověď rozhodně ne.

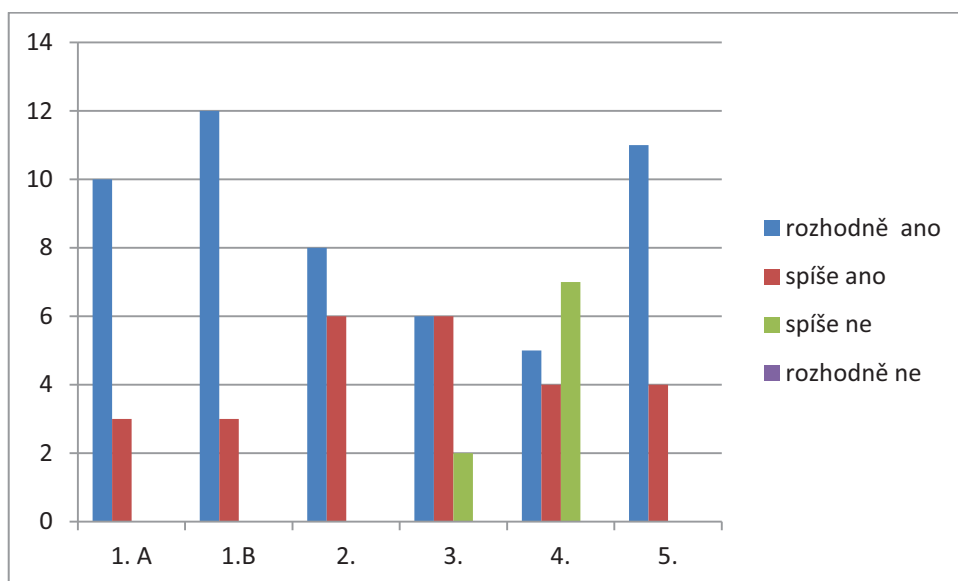
Graf 2: Moje třídní učitelka je milá



Otázka 12: Líbí se ti, jak tvoje třídní učitelka vypadá a jak se obléká?

Důvodem zařazení této otázky bylo zjistit, zda si žáci všimají i toho, jak učitelka vypadá a do jaké míry ztotožňují vnější atributy učitele s jeho chováním. U žáků 1., 2., a 5. třídy se odpovědi pohybovaly v rozmezí rozhodně ano a spíše ano. U žáků 3. třídy se objevily odpovědi spíše ne. Ve čtvrté třídě dokonce odpovědi spíše ne převažovaly.

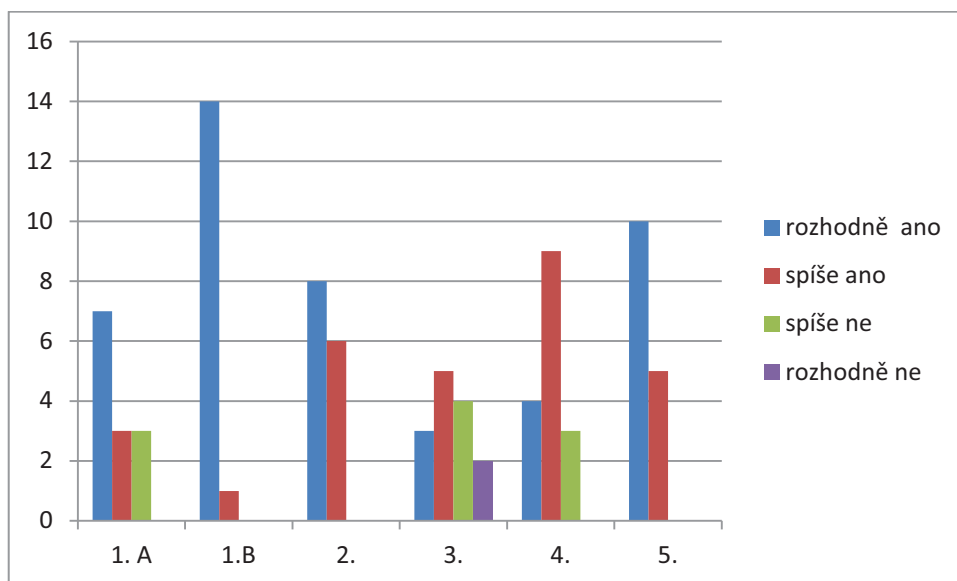
Graf 3: Moje třídní učitelka se mi líbí



Otázka 6: Myslíš si, že je tvoje třídní učitelka kamarádká?

Otázka je zaměřena na zjištění, zda si žáci myslí, že mají s paní učitelkou kamarádský vztah, zda ji považují za svoji kamarádku. V 1.B, ve druhé a páté třídě považují děti paní učitelku za kamarádkou. Převahu pozitivnějšího vnímání pak můžeme sledovat ještě v 1.A a ve čtvrté třídě. Výrazně diferencované odpovědi se objevily u třetáků.

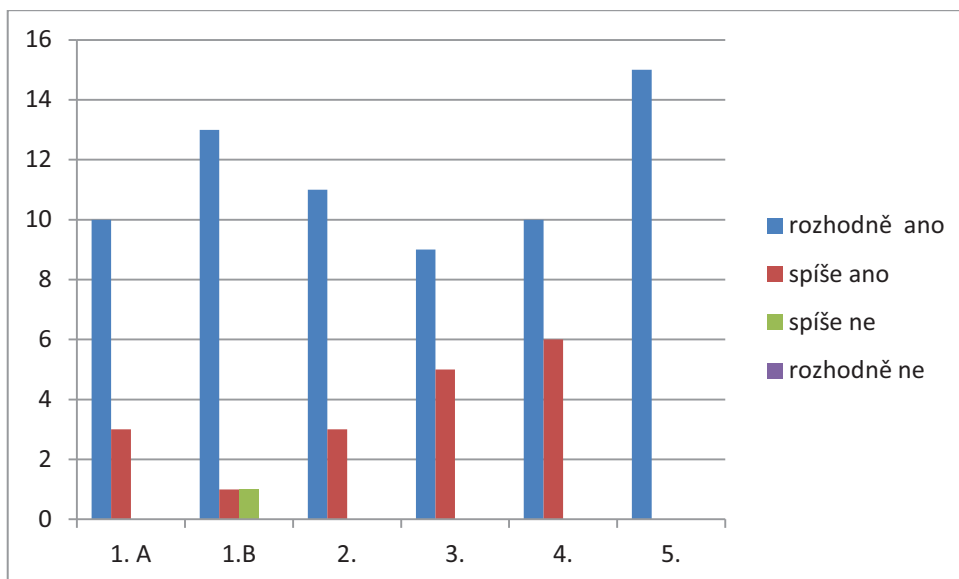
Graf 4: Moje třídní učitelka je kamarádká



Otázka 7: Pomůže ti tvoje třídní učitelka, když se na ni obrátíš s prosbou?

Důvodem položení této otázky bylo zjistit, zda žáci vnímají, že paní učitelky splňují svojí roli ve výchovně-vzdělávacím procesu a že jsou ochotny svým žákům poradit a být jejich průvodci během školního vzdělávání. Zda tedy vzbuzují u dětí důvěru pro komunikaci. Ve všech ročnících žáci vnímají ochotu třídních učitelek pomáhat jim, pouze 1 žák vnímá, že paní učitelka mu nápomocná není.

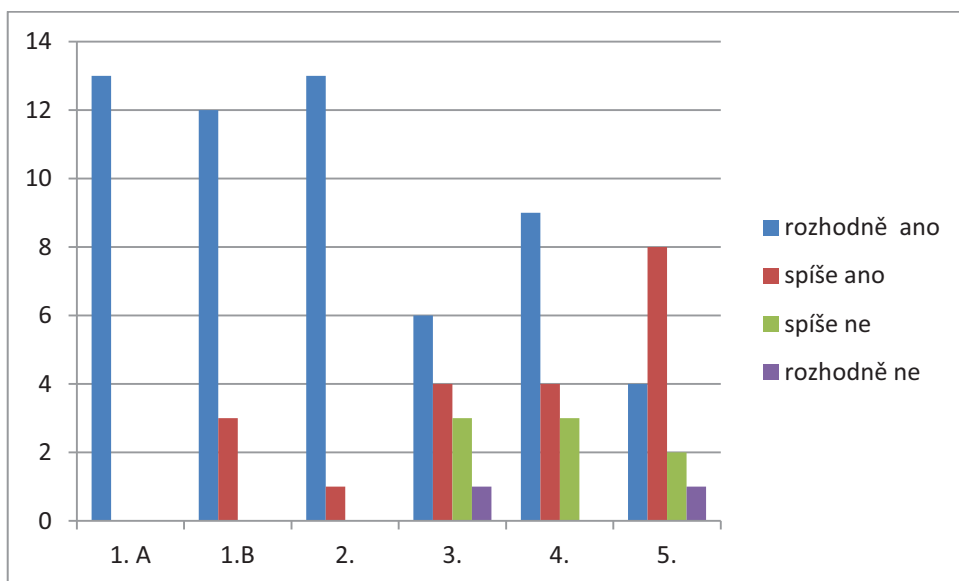
Graf 5: Moje třídní učitelka je mi nápomocná



Otázka 15: Svěřil/a by ses svojí třídní učitelce s problémem či trápením?

Cíl otázky směřoval ke zjištění, zda žáci svojí třídní učitelce důvěřují do té míry, že jsou ochotni svěřit se jí se svým problémem či trápením. Odlišně pak otázka oproti té předchozí mapuje ochotu žáků aktivně si o pomoc říct, nikoli pomoc očekávat, když už si o ni řeknou. Učitelé prvních tříd a druhé třídy mají v třídní učitelku bezmeznou důvěru. U žáků třetí až páté třídy je patrný nárůst možné nepotřeby či nedůvěry se s problémy svěřovat právě třídní učitelce.

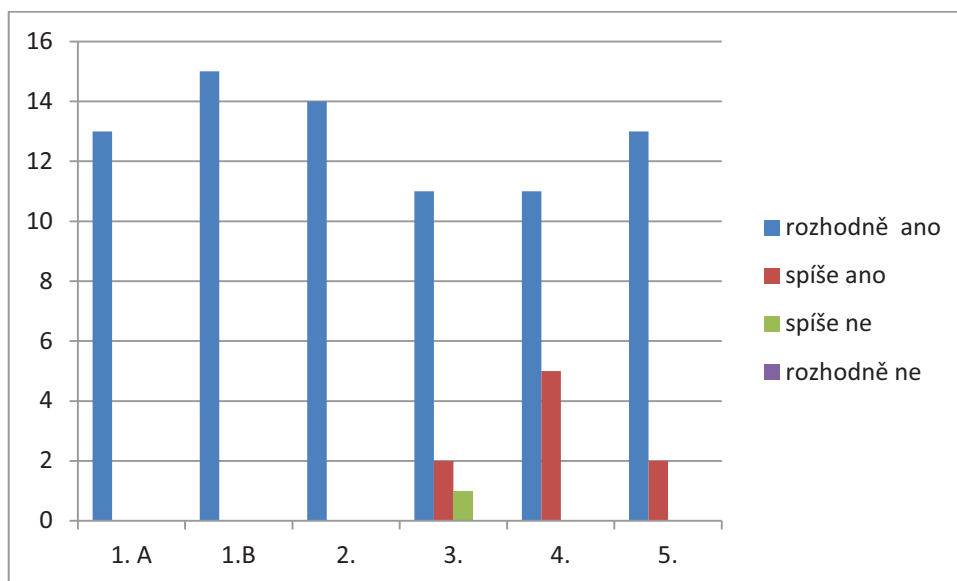
Graf 6: Mojí třídní učitelce bych se svěřil/a s problémem



Otázka 8: Když mluvíš s třídní učitelkou, dívá se ti do očí?

Zde jsem se chtěla dozvědět, jak žáci vnímají využívání očního kontaktu třídními učitelkami, tedy zda má žák pocit, že je pro paní učitelku v danou chvíli důležitou osobou, nebo zda žák vnímá, že mu paní učitelka neposkytuje dostatečnou pozornost. Žáci vcelku jednotně vnímají zrcadlení vlastní důležitosti ve zpětné vazbě poskytované očním kontaktem ze strany učitele.

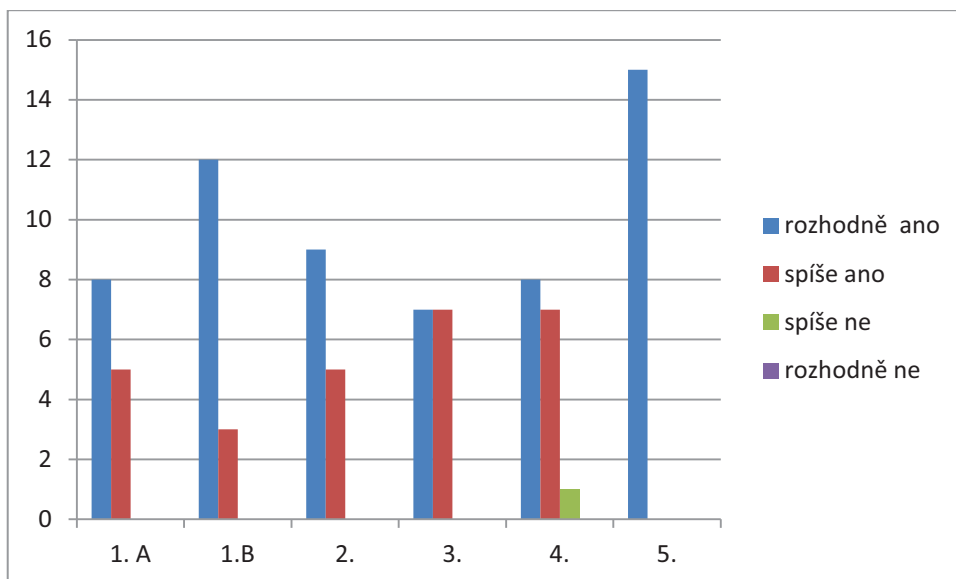
Graf 7: Moje třídní učitelka se mi dívá do očí



Otázka 5: Usmívá se tvoje třídní učitelka na žáky?

Tato otázka dále rozvíjí vnímání poskytované zpětné vazby ze strany třídní učitelky žákům. Žáci odpověděli až na jednu výjimku ve 4. ročníku v rozmezí rozhodně ano a spíše ano.

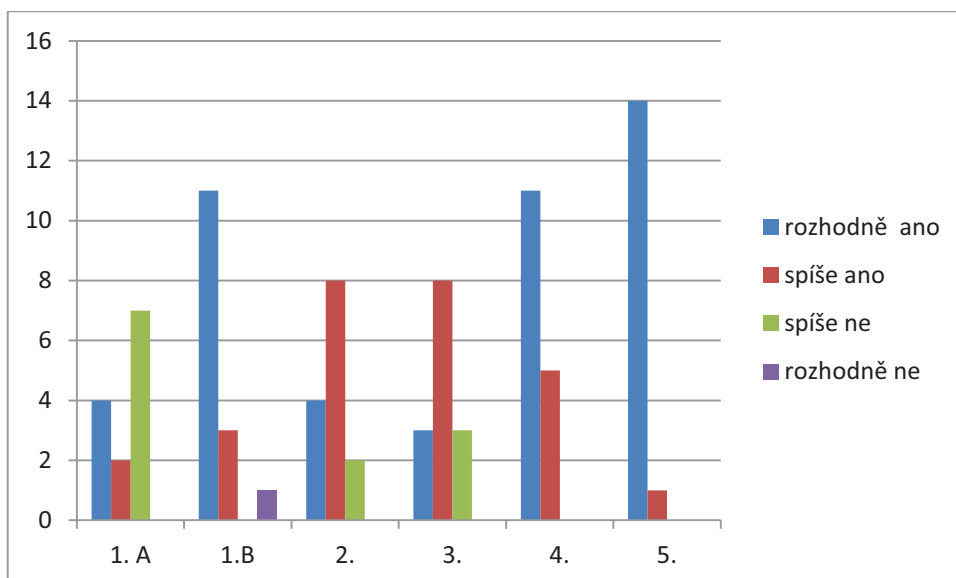
Graf 8: Moje třídní učitelka se usmívá na žáky



Otázka 9: Myslíš si, že má tvoje třídní učitelka smysl pro humor?

Z této otázky vyvozují, zda žáci u své třídní učitelky vnímají jeden z důležitých aspektů vzájemné komunikace budující autoritu učitele u žáků, kterým je smysl pro humor. Ten vnímají především žáci čtvrté a páté třídy. U mladších žáků jsou odpovědi diferencovanější, což může mít řadu příčin, které jsou především vývojově podmíněné (úroveň myšlení, sociální vyspělost, preferovaný styl komunikace, pojetí humoru učitelem, pojetí humoru žáky atp.).

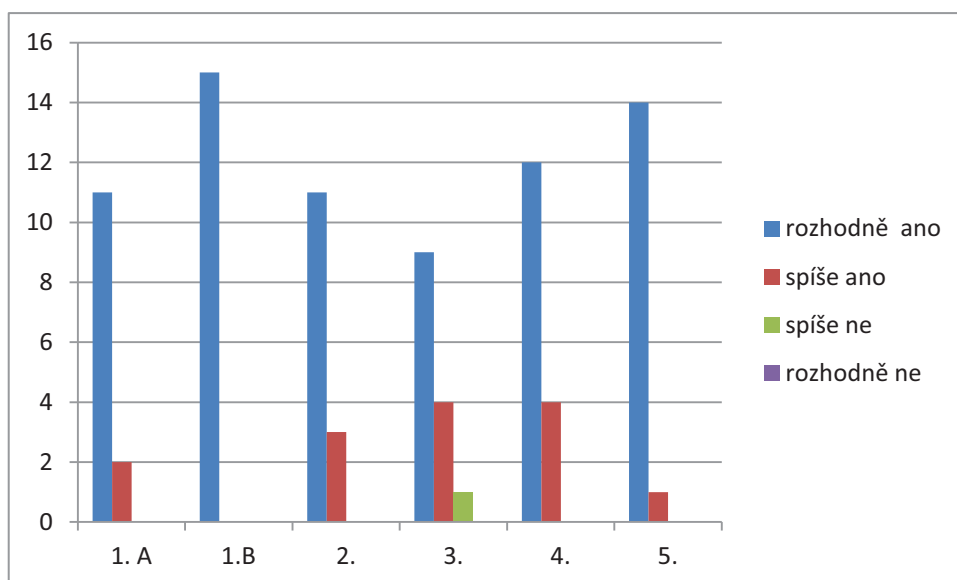
Graf 9: Moje třídní učitelka má smysl pro humor



Otázka 10: Umí tvoje třídní učitelka pochválit žáky?

Otázka mapuje vnímání třídní učitelky žáky v rovině jejich motivace, kdy už je na každém žákovi, jak pro sebe pochvalu rozumí. Až na jednu výjimku ve třetí třídě jsou třídní učitelky vnímány jako schopné žáky motivovat pochvalou.

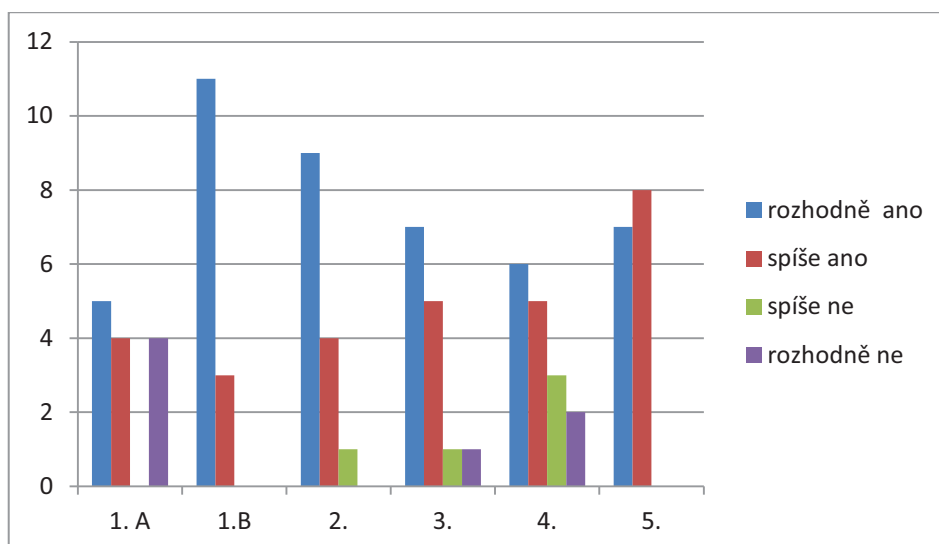
Graf 10: Moje třídní učitelka umí pochválit



Otázka 14: Dokáže tvoje třídní učitelka pohladit a povzbudit, když to žáci potřebují?

Otázka navazuje na otázku předchozí a rozšiřuje ji o jeden rozměr. Žáci už nejsou tázáni jen na to, zda učitelka umí motivovat, ale zda to dělá tehdy, když je to potřeba, tedy jak umí číst potřeby svých žáků a reagovat na ně. V 1.B a v pátém ročníku registrujeme odpovědi, které třídní učitelky vnímají jako nápomocné, když je to třeba. Ojedinělé hlasy, že tomu tak u třídní učitelky není, registrujeme u druhé a třetí třídy. Pozornost je třeba věnovat odpovědím rozhodně ne u 1.A a spíše ne a rozhodně ne u čtvrté třídy (i díky tomuto věkovému rozptylu nelze usuzovat jen na možnou zmatenost žáků při spojení slov „pohladit“ a „povzbudit“, což bychom u prvňáku spíše viděli jako bezproblémové spojení).

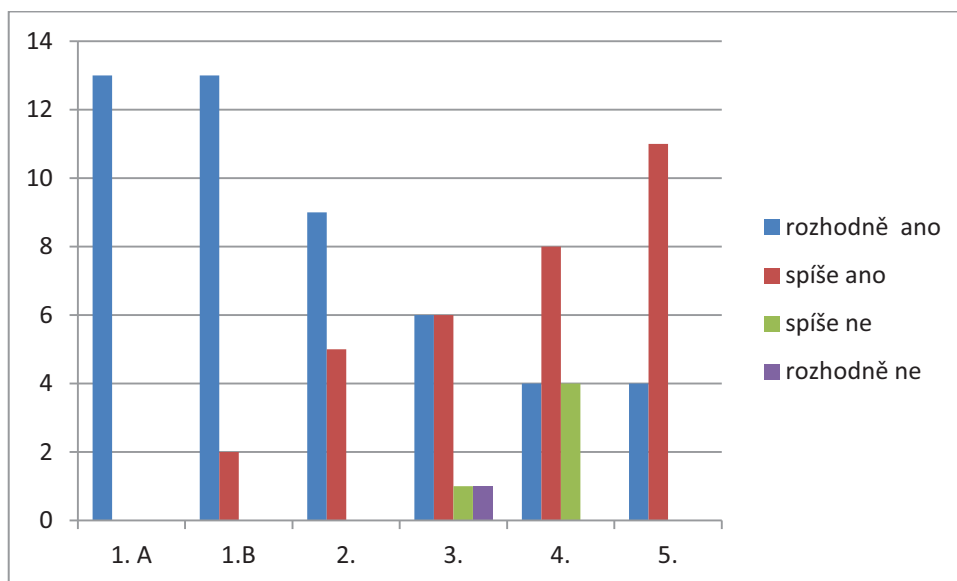
Graf 11: Moje třídní učitelka umí pomoci, když je to potřeba



Otázka 16: Myslíš si, že má tvoje třídní učitelka vždycky pravdu?

Otázkou se snažím zjistit, do jaké míry žáci zpochybňují svoji paní učitelku, tedy zda umějí na ni nahlížet kriticky. Nekritický náhled můžeme vidět v mladším školním věku a u páté třídy, kde ale hraje významnou roli změna třídní učitelky, kterou žáci poznávají zatím především z té stránky, která jim kompenzuje nedostatky předchozí učitelky. Určitý nárůst kritického přístupu vnímáme u třetáků a čtvrtáků, byť u některých z nich se může jednat o projev osobní antipatie, a nikoli o zpochybnění pravdivosti učitelů obecně. Celkově je pak otázkou, s čím si žáci onu pravdivost spojují – zda s osobní upřímností nebo obsahovou sdělností ve výuce.

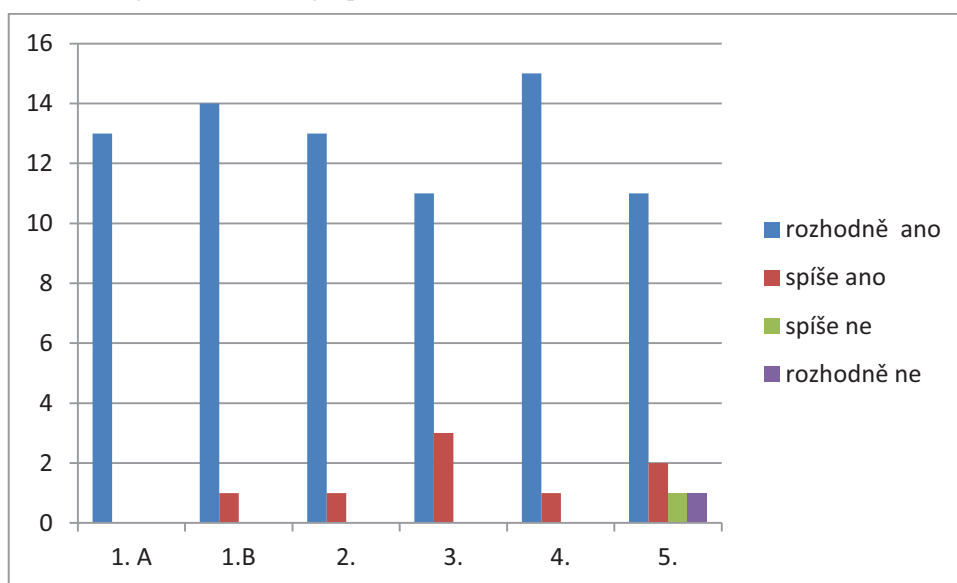
Graf 12: Moje třídní učitelka má vždycky pravdu



Otázka 2: Myslíš si, že je tvoje třídní učitelka spravedlivá?

Pomocí otázky se snažím zjistit, jak hodnotí žáci svou třídní učitelku ve vztahu k sobě a k druhým, byť otázka nezjišťuje, co žáci pod pojmem spravedlnosti vnímají. I přes to, že se může pojetí spravedlnosti na straně žáků s věkem proměňovat, až na dvě výjimky žáci vnímají své třídní učitelky jako spravedlivé. Ve vztahu k ostatním odpovědím je toto zjištění důležité, neboť poukazuje na to, že negativní odpovědi nejsou výsledkem žáky vnímané zaujatosti učitelek, ale spíše osobně vztahovými a situačními faktory.

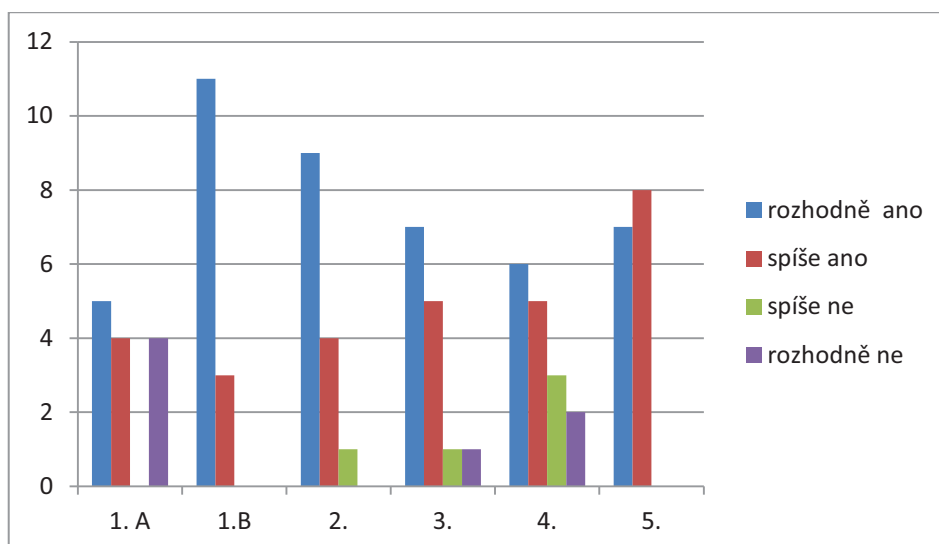
Graf 13: Moje třídní učitelka je spravedlivá



Otázka 17: Bojíš se své třídní učitelky?

U této otázky jsem zjišťovala, do jaké míry vnímají žáci své třídní učitelky jako mocenské figury disponující trestajícím vlivem. Jak je patrné, tak je většinou žáků třídní učitelka vnímána jako formální autorita, která může vedle chválení také trestat, a nelze jednoznačně říci, že by s rostoucím věkem docházelo k nějakým významným změnám. Odpovědi tak vypovídají především o pojetí role učitele u nás, které je silně vázáno na hodnotící procesy ve škole.

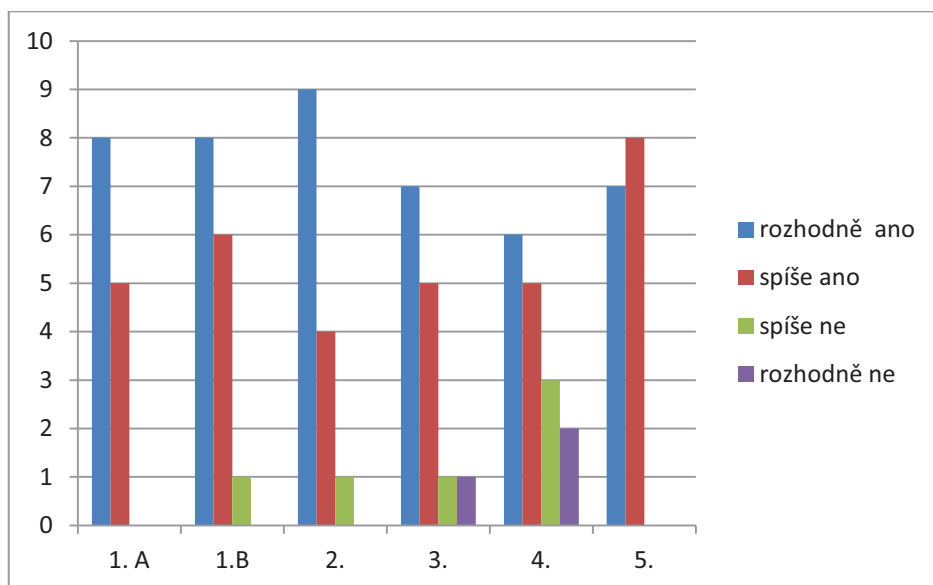
Graf 14: Mojí třídní učitelky se bojím



Otázka 13: Napomíná tvoje třídní učitelka při vyučování žáky?

Otázka zjišťuje, jakým způsobem třídní učitelka udržuje kázeň ve třídě a buduje třídní klima. Přestože každý věk přináší v chování žáků nějaké formy nekázně, očekávala bych, že s rostoucím věkem se rozšiřuje nekázeň v žákovských kolektivech a tím i míra potřeby žáky napomínat. Tomuto trendu zjištěné výsledky neodpovídají. Dále se ptám sama sebe, zda je možné, že žáci prezentují strach z učitelek, protože uvádějí používání sankčních mechanismů z jejich strany?

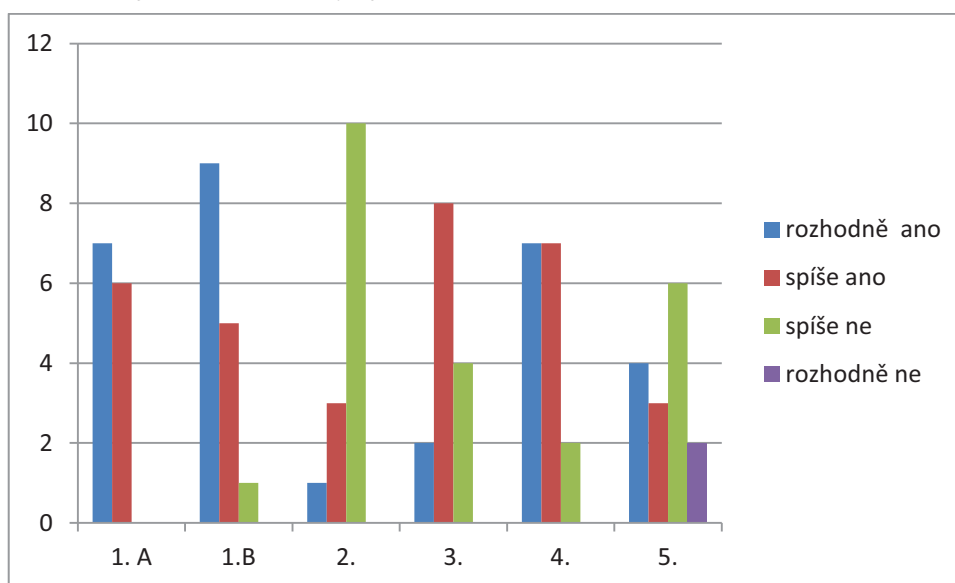
Graf 15: Moje třídní učitelka napomíná



Otázka 3: Zvyšuje tvoje třídní učitelka při vyučování hlas?

Otázka jiným způsobem zjišťuje, jak třídní učitelka udržuje kázeň ve třídě. Jak je patrné, tak zvyšování hlasu používá ve své výuce většina třídních učitelek, což je významným signálem pro porozumění pojetí kázně samotnými učitelkami. Výsledky pomáhají vysvětlit, čeho se žáci obávají u své třídní učitelky. Přestože nevíme, jak žáci rozumí pojmu „zvyšování hlasu“, můžeme usuzovat, že změna komunikace učitele má dopad na vnímání jeho vztahu k žákovi samotným žákem. Tuto domněnku potvrzují i výsledky v následující otázce.

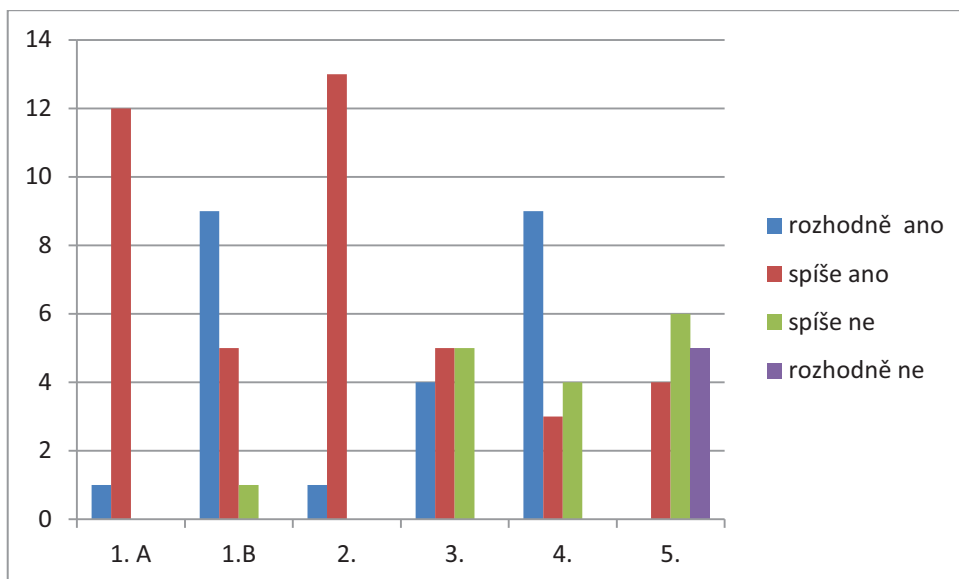
Graf 16: Moje třídní učitelka zvyšuje hlas



Otázka 4: Křičí tvoje třídní učitelka při vyučování na žáky?

Otázka rozvíjí předešlou otázku tím, že specifikuje krajní mez zvýšení hlasu, kterou může učitel k žákům použít. Výsledky potvrzují předešlou domněnku, kdy žák se bojí jak sankce v osobní rovině s učitelem (křik jako odmítnutí), tak sankce formalizované (napomenutí).

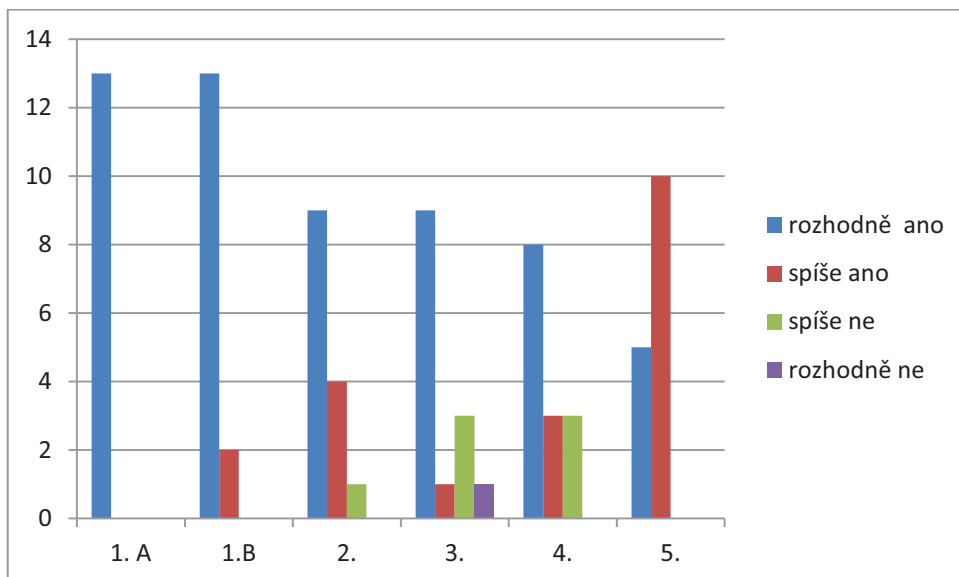
Graf 17: Moje třídní učitelka křičí



Otázka 18: Zajímají tvoji třídní učitelku tvé zážitky a tvá vyprávění o tom, co jsi prožil/a?

Zjišťovala jsem vnímaný zájem učitele o žáka samotným žákem v rovině empatie a spoluprožívání různých událostí. Jak je z výsledků patrné, tak žáci vnímají své učitele jako ty, kteří s nimi chtějí vstupovat do vztahu a sdílet s nimi jejich život.

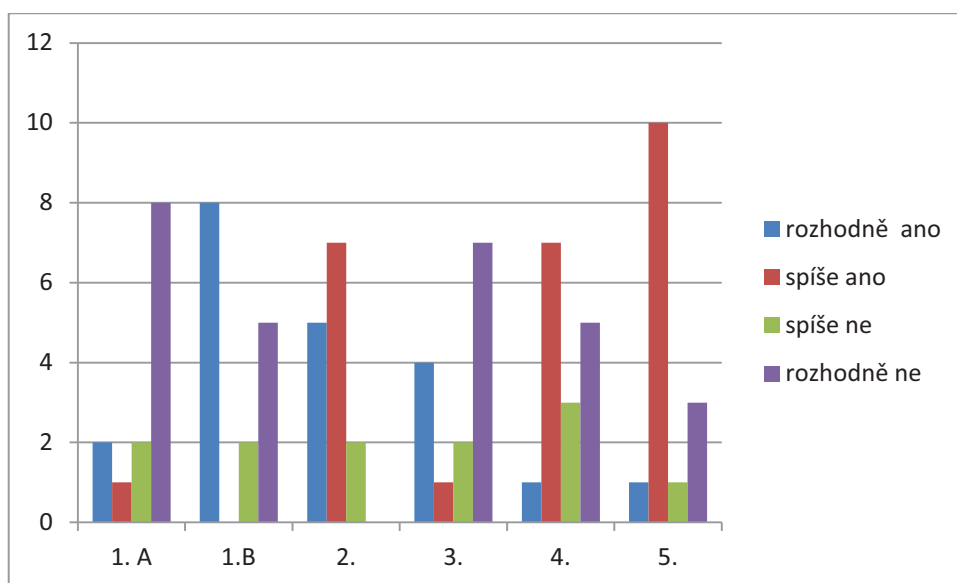
Graf 18: Moje třídní učitelka se o mě zajímá



Otázka 19: Je pro tebe tvoje třídní učitelka vzorem? Chtěl/a bys jednou být jako ona?

Tato otázka má za cíl zjistit, zda se žáci dokáží v daném věku ztotožnit s dospělou osobou, potažmo s třídní učitelkou. Zde se odpovědi velmi lišily, vyskytovaly se od rozhodně ano až k rozhodně ne. Otázka možná nešťastně spojuje dva aspekty, které odpovědi tolik tříští – učitelka může být vnímána jako vzor, avšak to nemusí nutně znamenat, že by chtěli být žáci v budoucnu takoví, jako je ona.

Graf 19: Moje třídní učitelka je pro mě vzor a chci být jako ona



Otázka 20: Čeho si u tvojí třídní učitelky ceníš? Za co bys ji pochválil/a?

V této otázce zjišťuji, co žáci na své třídní učitelce nejvíce oceňují, za co by ji pochválili. V 1.A 7 žáků odpovědělo „nevím“. Dále se objevovaly jednotlivé odpovědi jako: „umí hrát na klavír a je na nás milá“ (1 žák), „je hrozně hodná“ (1 žák), „pochválil bych ji za hezké oblečení“ (1 žák), „něco dá nebo poradí v příkladech“ (1 žák), „dobře učí a má smysl pro humor“ (1 žák), „chválím ji za písanku, už píšeme perem a za matematiku“ (1 žák).

V 1.B někteří žáci uvedli v odpovědi několik důvodů, v žádné odpovědi se neobjevilo slovo „nevím“. Žáci uváděli tyto odpovědi: „spravedlivá“ (3 žáci), „za matematiku“ (3 žáci), „za dobré učení, hezky učí“ (4 žáci), „za šedé tepláky“ (1 žák), „za vyprávění pohádek a hezké známky“ (1 žák), „nejvíce umí pochválit a pohladit“ (1 žák), „pomáhá nám a dává na nás pozor ve třídě a venku“ (1 žák), „že mi dává jedničky a dneska na nás nemusela křičet“ (1 žák).

Četnost odpovědí u žáků 2. třídy byla zaznamenána takto: „dobře nás učí, učení mě baví“ (1 žák), „když mi pomáhá, to se mi líbí“ (1 žák), „za výrobek z keramiky a za počítání

z matematiky“ (1 žák), „dobře nás učí, dává pozor“ (1 žák), „při hodině je aktivní, pořád něco kontroluje a za vypravování“ (1 žák), „český jazyk“ (1 žák), „za všechno“ (1 žák), „umí hezky učit a je trpělivá“ (1 žák), „rozveselí nás, když je nám smutno, hraje si s námi“ (1 žák), „za TV – předcvičuje a za kartičky za chování“ (1 žák), „vozí nás na výlety“ (1 žák), „jde nám vzorem“ (1 žák), „je ohleduplná, diktuje nám pomalu příklady“ (1 žák), „za dobré známky a že je hodná“ (1 žák).

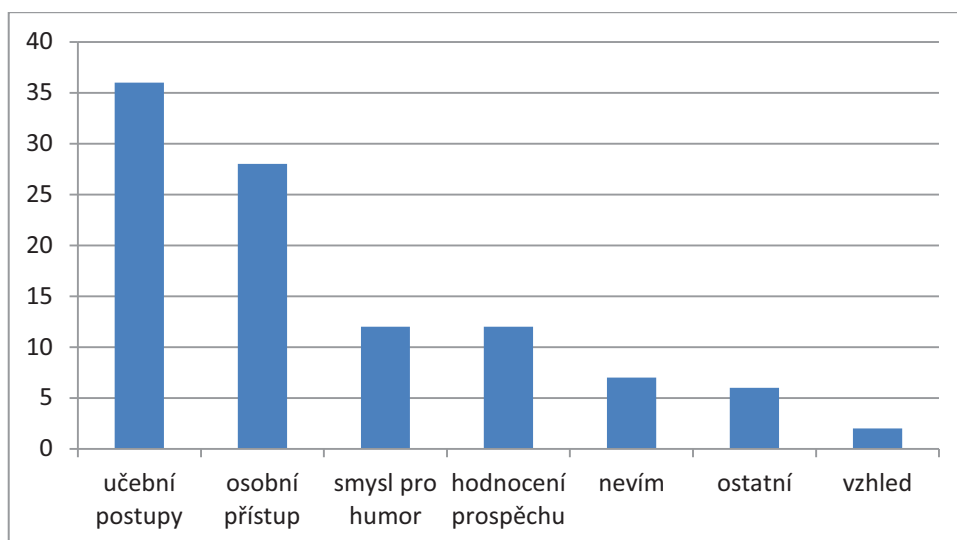
U žáků 3. třídy byly zaznamenány tyto odpovědi: „za tělocvik a výtvarku“ (1 žák), „za tělocvik a dává druhou šanci“ (1 žák), „používá interaktivní tabuli a dává lehčí a těžší příklady“ (1 žák), „za pomoc“ (1 žák), „za matematiku a prvouku“ (1 žák), „za to, jak učí“ (1 žák), „za tělocvik a matematiku“ (1 žák), „za matematiku a prvouku, hodně rychle rozcvičí“ (1 žák), „za matematiku“ (1 žák), „dává druhou šanci“ (1 žák), „za tělocvik a hezké hry“ (1 žák), „za sport“ (1 žák), „všechno bere do podrobností a je spravedlivá“ (1 žák), „pomáhá mi v matematice“ (1 žák).

Žáci 4. třídy chválí svoji třídní učitelku a cení si ji za tyto vlastnosti: „dělá s námi párty“ (1 žák), „něco nás naučí“ (1 žák), „dělá s námi věci“ (1 žák), „hodná, milá, spravedlivá“ (1 žák), „milá a dokáže zvýšit hlas“ (1 žák), „vtipná a zábavná“ (1 žák), „je veselá“ (1 žák), „spravedlivá a umí hodně naučit“ (1 žák), „za pomoc na jarmark“ (2 žáci), „pomáhá nám“ (1 žák), „veselá“ (1 žák), „je s ní sranda“ (2 žáci), „hodná, veselá a hodně naučí“ (1 žák), „hodná“ (1 žák).

V 5. Třídě bylo nejčastěji odpovídáno na otázku takto: „občas mi pomůže ve výtvarce, dává druhou šanci“ (1 žák), „za známky a vtipnost“ (1 žák), „za vtipnost, kamarádství, pravdu“ (1 žák), „že když nepřinesu úkol, nedá mi poznámku“ (2 žáci), „za to, že snese spolužáky, za to, jak učí a spolupracujeme“ (1 žák), „dá mi vždy dobrou známku“ (2 žáci), „je hodná“ (4 žáci), „dá mi vše, co potřebuji, samozřejmě vhodné věci“ (1 žák), „hodně vydrží, když zlobíme“ (1 žák), „smysl pro humor“ (1 žák).

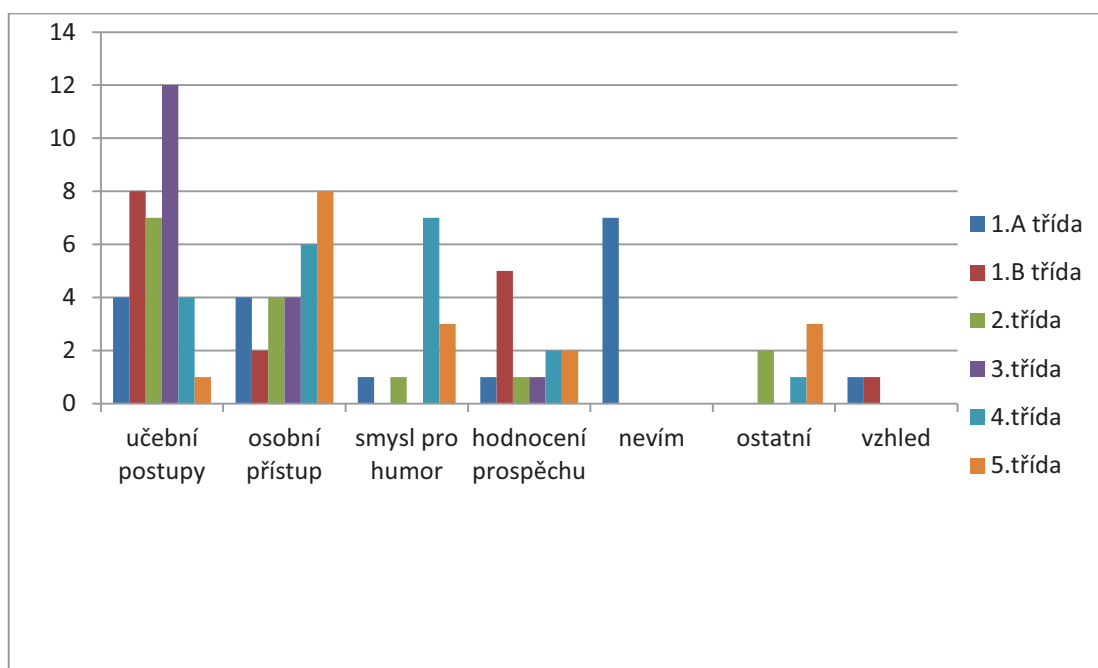
Vzhledem k různorodosti uvedených odpovědí jsem se pokusila najít smysluplné kategorie, které by výše uvedené odpovědi sdružovaly. Kategorie jsem stanovila následující: učební postupy, osobní přístup, smysl pro humor, hodnocení prospěchu, nevím, ostatní, mimoškolní aktivity, vzhled. Učební postupy zahrnují odpovědi jako: dobře učí, za matematiku, za český jazyk, za tělesnou výchovu, za prvouku, umí vyprávět a hrát na klavír. Osobní přístup vyjadřují vlastnosti jako: milá, trpělivá, poradí, dává lehčí a těžší příklady, pomáhá, dává druhou šanci. V hodnocení prospěchu se jedná o to, že paní učitelka je spravedlivá a dává hezké známky. Smysl pro humor je charakterizován slovy jako: vtipkuje, má smysl pro humor, dělá s námi párty, je veselá a kamarádká. Do ostatních jsem zahrnula odpovědi typu: umí zvýšit hlas, nedává poznámky, vydrží, když zlobíme, jezdí s námi na výlety.

Graf 20: Mojí třídní učitelky si cením za... (1. – 5. ročník)



Z celkových výsledků je patrné, že žáci si nejvíce cení učebních postupů a osobního přístupu učitelky. Zatímco učební postupy se více spolupodílejí na formální autoritě učitele, osobní přístup a smysl pro humor jsou jedny z několika aspektů, které spoluvytvářejí neformální autoritu pedagoga. Podrobněji jsem dále zkoumala, jaké jsou výsledky v jednotlivých třídách.

Graf 21: Mojí třídní učitelky si cením za... (dle jednotlivých tříd)



Zatímco žáci 1. – 3. tříd preferují učební postupy, tedy chtějí se co nejvíce naučit, tak žáci 4. – 5. tříd více oceňují osobní přístup učitelky a její smysl pro humor. V kategorii ostatní jsem

zaznamenala v pátém ročníku tři odpovědi, které akcentovaly výchovné postupy učitelky (paní učitelka nedává poznámky a hodně vydrží, když zlobíme). Ocenění vzhledu učitelky se objevilo jen u prvňáků.

Otázka 21: Co bys u tvé třídní učitelky změnil/a? (V čem bys tvé třídní učitelce poradil/a?)

Zjištěné odpovědi by měly poukázat na to, v jakých oblastech jsou schopni žáci se vztahovat ke své třídní učitelce a vymezit se proti jejímu pojetí edukace. Tato otázka byla v 1.A zodpovězena žáky takto: „nevím“ (10 žáků), „nedávat moc dvojek (1 žák), „zpívat jiné koledy a učit se do 10ti“ (1 žák), „mít více prvouky“ (1 žák).

Žáci 1.B odpovídali takto: „nevím“ (1 žák), „nic (2 žáci), „nedělat naschvál špatné příklady“ (1 žák), „jinak učit písmenka“ (1 žák), „nebouchat do stolu a dělat trochu změněné testy“ (1 žák), „abych četla už sama“ (1 žák), „neučit se“ (1 žák), „psát stejná písmenka“ (1 žák), „nevynechávat stránky v českém jazyce“ (1 žák), „psát perem“ (1 žák), „zrušit domino v matematice, protože se mi ztrácí paměť“ (1 žák), „moc neřvat, já se toho bojím, aby jí nečervenal obličej“ (2 žáci).

Ve 2. třídě jsem zaznamenala tyto odpovědi: „nosit triko s kytíčkami“ (1 žák), „každý pátek jít na počítače“ (1 žák), „změnit lavice“ (1 žák), „že jsem ji poradil“ (1 žák), „častěji kreslit“ (1 žák), „psát více pětiminutovek“ (1 žák), „hrát na klavír“ (1 žák), „nic“ (1 žák), „občas splete“ (1 žák), „častěji tělocvik“ (1 žák), „pomáhat dětem“ (1 žák), „učit se hvězdu“ (1 žák), „sedět, jak chceme“ (1 žák), „vyrábět ozdobičky na stromeček“ (1 žák).

Žáci 3. ročníku odpovídali takto: „nebýt tolik přísná“ (1 žák), „nic“ (8 žáků), „aby na nás tolik nekřičela“ (1 žák), „nedělat početního krále“ (1 žák), „více úkolů z matematiky“ (1 žák), „dávat lehčí cviky v TV“ (1 žák), „malovat ptáčky“ (1 žák).

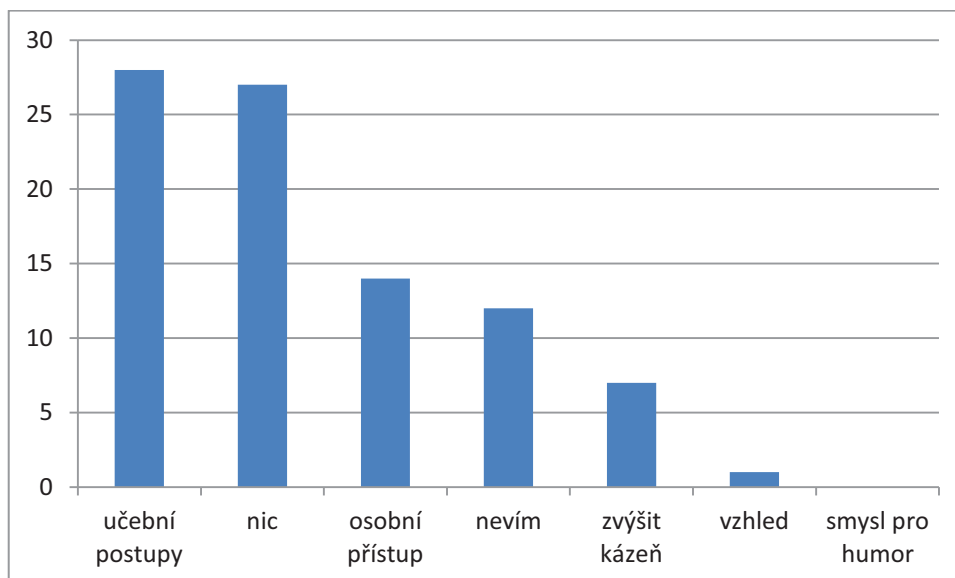
12 žáků v 4. třídě by u své třídní učitelky „nic neměnilo“, dále se objevily odpovědi: „nevím“ (1 žák), „přesadit se“ (1 žák), „rozsadit všechny žáky“ (1 žák), „byla na všechny hodná“ (1 žák).

V 5. třídě jsem zaznamenala následující odpovědi: „v ničem“ (2 žáci), „více vlastivědy“ (2 žáci), „aby křičela na žáka“ (1 žák), „myslím, že je dokonalá“ (1 žák), „přísnost“ (3 žáci), „nic“ (1 žák), „spravedlivost“ (1 žák), „že je strašně mírná“ (1 žák), „více zvyšovat hlas“ (1 žák), „více počítačů ve třídě“ (1 žák), „používat iPad“ (1 žák).

Jednotlivé odpovědi jsem kategorizovala do vyšších celků. Do učebních postupů jsem zahrнула odpovědi typu: nedávat špatné příklady, učit se do 10, chci číst sama, více prvouky a matematiky, zrušit domino v matematice (ztrácí se mi paměť), zpívat koledy. Osobní přístup

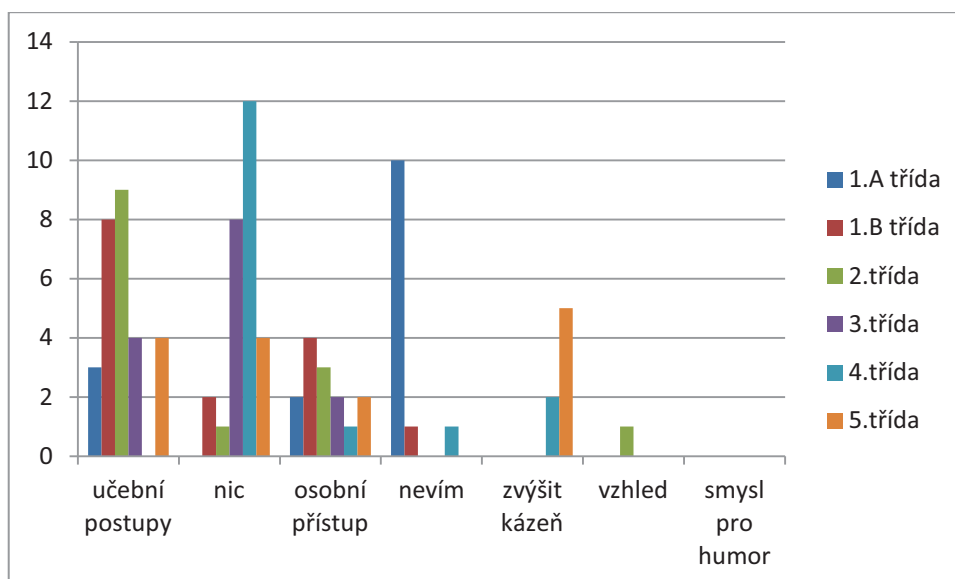
vyjadřovali žáci odpověďmi jako: nebýt přísná, nekřičet, být více hodná, sedět jak chceme, více pomáhat, nebouchat do stolu, neřvat, nedávat špatné známky. Poměrně velká část žáků (téměř 1/3) by na svých třídních učitelkách nic neměnila a zaznamenala jsem i poměrně velké množství odpovědí typu „nevím“, které jsem také dala do samostatné kategorie. Protože se mi objevily i odpovědi, ve kterých žáci zmiňovali větší kázeň při výuce, tuto kategorii jsem také vyčlenila zvlášť.

Graf 22: Mojí třídní učitelce radím, aby nedělala / změnila... (1. – 5. ročník)



Nejvíce by žáci ocenili změnu učebních postupů. Téměř stejně často by však neměnili u své učitelky nic. Navíc i z odpovědí „nevím“ bych mohla usuzovat, že by žáci na své třídní učitelce nic neměnily, a proto nevědí.

Graf 23: Mojí třídní učitelce radím, aby nedělala / změnila... (dle jednotlivých tříd)



1.A stejně jako u předchozí otázky 20 odpověděla vysokou četností (10 žáků), že neví, což je ve srovnání s 1.B zajímavé. Zatímco žáci jedné první třídy jsou schopni odpovědi na položené otázky zformulovat, žáci druhé první třídy tohoto schopni nejsou. Potřebu změnit učební postupy vyjádřili nejčastěji žáci 1.B a 2. třídy. V pátém ročníku 1/3 žáků pociťuje, že by třídní učitelka měla více zapracovat na kázni ve třídě.

4.5.2 Dotazník pro učitele

Otázka 1: Když žáci/žákyně nepracují tak, jak mají (např. vyrušují, nedávají pozor), potom na to reagují:

Učitelé v situacích, kdy žáci nepracují tak, jak mají, reagují většinou zaběhlým komunikačním signálem, který může mít podobu napomenutí, poznámky, přesazení, pohledu na žáka, doteku žáka, zvýšení hlasu nebo ticha. Je tedy patrné, že v takové situaci učitelky sledují především zklidnění situace ve třídě, aby mohly pokračovat v připravené práci. Učitelky tak naznačují, že situaci není třeba věnovat větší pozornost, neboť se jedná o běžnou součást výuky, kterou se daří smluvenými signály zvládat. Ojedinele se objevuje jiná strategie, kterou je např. změna činnosti, která může, ale také nemusí přinést kýžené ovoce, případně zjišťování důvodů neklidu na straně žáků učitelem.

Tabulka 1: Reakce učitelek na nepracující žáky

1.A	napomenu, zjistím příčinu, případně přesadím
1.B	nejprve upozorním pohledem, dotekem, změním činnost
2.	zvýším hlas, použiji smluvený signál
3.	zjistím důvod, popřípadě zvýším hlas
4.	přestanu mluvit a čekám, až si toho žáci všimnou
5.	napomínám jmenovitě, přesazuji, zvyšuji hlas, pohrozím poznámkou, napíši poznámku

Otázka 2: Když žáci/žákyně ve výuce vtipkují, potom na to reagují:

Učitelky vnímají vtipkování žáků jako něco, co do života třídy patří a je dobré takový okamžik podpořit a využít nejen pro žáky, ale i pro sebe. Čím starší žáci jsou, tím spíše učitelé pátrají po motivech žáků, které je k vtipkování vedou.

Tabulka 2: Reakce učitelek na vtipkování žáků

1.A	zasmějeme se všichni
1.B	zavtipkuji také, pak vtipnou chvíli ukončím
2.	zasměji se také, pak pokračujeme v práci
3.	o legraci se podělím, záleží na tom, o čem vtipkují
4.	zjistím důvod a poprosím, aby své dojmy řekli celé třídě
5.	je-li to k věci a slušné, zasměji se také, v opačném případě napomenu

Otázka 3: Když se mi žák/žákyně svěří s tím, co jej/ji trápí, reaguji na to:

Učitelky v situacích, kdy se žák potřebuje svěřit, nabízejí, že žáka vyslechnou, promluví si s ním o tom, co jej trápí, a pokusí se hledat řešení. Zajímavé je, jak často se učitelky v situacích pomoci fixují na hledání řešení. Je otázkou, zda jednají z přesvědčení, že strůjcem řešení má být učitel, nebo zda chápou pomoc žákovi především jako situace, které je třeba řešit.

Tabulka 3: Reakce učitelek na problém žáka

1.A	vyslechnu žáka a snažím se najít řešení
1.B	mluvíme o problému, hledáme řešení
2.	vyslechnu, snažím se pomoci slovně i dotekem
3.	hledám řešení, problém rozebíráme
4.	pokusím se mu pomoci
5.	vyslechnu a pomohu najít řešení

Otázka 4: Když žáci/žákyně ve výuce něčemu nerozumí, reagují na to:

V situaci, kdy žák něčemu nerozumí, se většina učitelek uchyluje k opětovnému vysvětlení (ať už stejným nebo jiným způsobem) či opakování. Ve dvou případech učitelky hledají důvod neporozumění na straně žáka, což z hlediska vnitřní diferenciací výuky dává větší smysl, neboť schopnost rozumět odkazuje ke kontextu, který může být učiteli skryt, protože jej žák explicitně neverbalizuje. Od věci není postup využívaný v 1.A, kdy roli toho, kdo usnadňuje porozumění, přebírá šikovný žák. To může mít pro některé žáky velký význam, protože vysvětlení vrstevníka může napomoci v tom, že vrstevník pro vysvětlování používá to, co mají oba stejně k dispozici, kdežto učitel má k dispozici zkušenostní kontext, který žákům může chybět.

Tabulka 4: Reakce učitelek na žáka, který nerozumí

1.A	vysvětlím individuálně nebo častěji vysvětlím znovu celé třídě, vysvětlí šikovný žák
1.B	vysvětlím individuálně jiným způsobem, hledáme důvod, proč nerozumí
2.	vysvětlím individuálně opět, hledám důvod, pracuji s ním u tabule
3.	opakuji, opakuji ze všech stran a úhlů
4.	vysvětluji znovu, jinou cestou
5.	znovu vysvětlím, moc se mi to v mých předmětech nestává

Otázka 5: Když žáci/žákyně ve výuce něčemu nerozumí, reagují takto:

Je zajímavé, kolik negativních projevů se u žáků objevuje v situaci, kdy něčemu nerozumí – pláč, křik, vykřikování, zahazování a ničení věcí, pasivita. Nabízí se otázka, co to vypovídá o prožívání žáků v takové situaci a o roli učitele ve vzdělávacím procesu.

Tabulka 5: Reakce žáků, kteří nerozumí

1.A	otáčí se na spolužáky, někdy se přihlásí, někdo brečí
1.B	zvednou ruce, ptají se, vykřikují, pláčou
2.	vykřikují, že nerozumí, pláčou, otáčejí se na spolužáky
3.	rozčilují se, zahazují sešity, ničí věci na lavici, přihlásí se
4.	vykřikují, přihlásí se
5.	přihlásí se, vykřiknou, nepracují

Otázka 6: Když se na žáky/žákyně obrátíte s žádostí o pomoc, reagují žáci/žákyně takto:

Odpovědi učitelek odrážejí přístup žáků k pomoci učitelce, kdy se předhánějí, jsou naštvaní, pokud nejsou vybraní, hlásí se atp. Některé učitelky svoji odpověď zaměřují k tomu, že žáci nemají problém pomoci, tedy pouštějí se do interpretace chování žáků, místo aby zachytily samotné chování. Nejvíce patrné je to u učitelky třetí třídy. Ve dvou případech se objevuje direktivní

rozhodnutí učitelky v případě, kdy se nikdo nehlásí (tedy objevuje se i neochota žáků pomáhat). Jednoduše je určen ten, který požadovaný úkon udělá. Je otázkou, proč některé učitelky směřují situace pomoci a úkolové situace, které je třeba udělat, resp. proč se objevuje potřeba v úkolové situaci žádat o pomoc, která, pokud nenastane, se mění v povinnost.

Tabulka 6: Reakce žáků na žádost učitelek o pomoc

1.A	všichni chtějí pomáhat, jsou naštvaní, když je nevyberu
1.B	služba pomáhá automaticky, ostatní jsou ochotní, neochotní ale pomohou také
2.	okamžitě všichni přiběhnou, předhánějí se
3.	bez řádné odpovědi (učitelka nepopisuje chování žáků)
4.	vždy se najdou dobrovolníci
5.	většinou se přihlásí, jinak určím konkrétní osobu

Otázka 7: Když je po zvonění a vstoupíte do třídy, žáci reagují takto:

Jakmile po zvonění vstoupí učitelka do třídy, žáci většinou stojí na svých místech připraveni na začátek výuky, vyjma žáků pátého ročníku, kteří spíše dobíhají k lavicím.

Tabulka 7: Reakce žáků na vstup učitelek do třídy

1.A	většinou stojí u lavic a čekají, až přijdu
1.B	žáci stojí
2.	stojí na svých místech, společně se první hodinu zdravíme básničkou
3.	žáci stojí v lavicích, mají připraveny pomůcky, občas někdo něco dohledává
4.	postaví se
5.	dobíhají k lavici, na úplné ticho chvíli čekám

Otázka 8: Když máte se žáky/žákyněmi tematicky a časově „volnější“ výuku, chovají se žáci/žákyně takto:

Ve volnější koncipovaných hodinách je žáků všude plno, více vykřikují, jsou hlasitější, radí si, potřebují si sdělovat své zážitky a jsou upovídaní. Ve čtvrtém ročníku vtipkují, v pátém ročníku se celkově zhoršuje kázeň. Učitelka třetí třídy uvedla, že volnější hodiny nezařazuje, kdy pro jakýkoli typ práce mají žáci stanovena pravidla chování, která dodržují. Nejméně restriktivní pohled na volnější výuku nabízí učitelka čtvrtého ročníku, která vnímá i pozitivní aspekty jako uvolnění a humor, které do třídního života patří.

Tabulka 8: Reakce žáků ve volnějších hodinách

1.A	více vykřikují, nahlas reagují, povídají si a radí
1.B	je problém je udržet v klidu, touží po sdělení svých zážitků
2.	je jich všude plno, bezprostřední, snaží se mluvit všichni najednou
3.	bez řádné odpovědi (učitelka nepopisuje chování žáků)
4.	jsou více uvolnění, až upovídání, často vtipkujeme
5.	práci musí mít, jinak se zhoršuje kázeň

5 Diskuse

Předpoklad 1: Žáci v mladším školním věku vnímají autoritu třídního učitele nediferencovaně.

Paní učitelku považují vesměs všichni žáci za milou, mají ji rádi, líbí se jim, jak se obléká, je kamarádská a spravedlivá. Rozdíl mezi žáky v mladším a středním školním věku je v tom, že zatímco většina mladších žáků věří své učitelce bezmezně, žáci ve středním školním věku si mnohem častěji uvědomují, že paní učitelce se dá věřit „spíše“ než „rozhodně“. Podobně lze rozumět tomu, co jsou schopni mladší žáci na paní učitelce ocenit (např. poměrně častá odpověď „nevím“) a co by naopak změnili v porovnání s tím, jak to mají žáci ve středním školním věku. Od třetí třídy se objevuje mnohem pestřejší paleta odpovědí a žáci již reflektují učitelku nejen skrze výuku, ale i skrze její osobnostní charakteristiky, které do výuky promítá. Předpoklad tedy výsledky potvrdily.

Předpoklad 2: Žáci ve středním školním věku vnímají autoritu učitele diferencovaně

Tento předpoklad se potvrdil. Celkově v řadě ohledů žáci ve středním školním věku méně často, oproti mladším žákům, využívali možnost „rozhodně ano“ při posuzování učitelek. Častěji se také objevovaly varianty „spíše ne“ či „rozhodně ne“. Vzhledem k aspektům formální autority, kdy je učitelka vnímána jako osoba mající moc odměňovat i trestat, se pohled žáků na prvním stupni základní školy výrazně neliší. Odlišnosti se začínají ale objevovat u aspektů přirozené autority, což je možné doložit odpověďmi žáků v otázce 20 (čeho si na učitelce cení). Diferencovanější pohled na třídní učitelku nabízejí i výsledky u otázky 21 (co by žáci na učitelce změnili), kde žáci reflektují jak rovinu formální autority (výuka), tak rovinu neformální autority (osobnost učitelky).

Předpoklad 3: Učitelé se spíše prezentují jako neformální autority, než formální

Z odpovědí učitelek jsem zjistila, že velmi záleží na situaci, ve které se učitelka a žák nachází v interakci. U většiny učitelek je patrná potřeba dobré sebe prezentace v oblastech, které souvisejí s formální autoritou – tedy udržet si kázeň ve třídě, nedávat příliš volného prostoru žákům, poslušnost žáků při příchodu do třídy po zvonění, spolupráce ve třídě, pomoc žákům v rovině řešení jejich problémů. Mnohem méně se v popisech učitelek objevovaly náznaky práce s neformální autoritou (např. uvolnění a vtipkování ve čtvrté třídě, snaha pomoci dotekem ve druhé třídě). Předpoklad se tedy nepotvrdil. Mohli bychom ještě doplnit pohled žáků, který jasně demonstruje, jak velkou úlohu hraje formální autorita pro učitelky, kterých se žáci bojí, protože napomínají, zvyšují hlas a křičí, tedy používají hodnotící a sankční mechanismy. Podobně lze interpretovat i časté negativní reakce žáků v situacích, kdy něčemu nerozumí – proč by žák, který

je zvyklý na to, že nerozumět je také důležitá lidská zkušenost, měl potřebu křičet, plakat a ničit věci kolem sebe?

Předpoklad 4: Vnímání autority třídního učitele samotnými učiteli a žáky se spíše shoduje, než by bylo rozdílné

1.A

Žáci této třídy vnímají paní učitelku jednomyslně jako milou, spravedlivou, usměvavou a mají ji rádi. Pokládají ji za empatickou, což dokazuje, že s žáky udržuje oční kontakt, který je pro ně důležitý. Dále by se jí všichni žáci svěřili s trápením a je pro ně člověkem, který má vždycky pravdu a zajímají ji jejich zážitky, které mají potřebu sdílet s dospělou osobou. Žáci se třídní učitelky bojí, což ale nepoukazuje na to, že by byla zlým člověkem, ale na to, že děti ji vnímají jako mocenskou autoritu, která musí být poslouchána a respektována. Pro většinu z nich není jejich vzorem v tom smyslu, že by chtěli být jako ona. Nadpoloviční většina žáků vnímá, že paní učitelka smysl pro humor nemá a někteří jedinci ji nepovažují za kamarádkou. Umí však pochválit, což je pro děti důležitý výchovný moment a povzbuzení při tak náročném procesu, jakým je vstup do školy. Paní učitelka při vyučování žáky napomíná, zvyšuje hlas, někdy dokonce křičí. S paní učitelkou se žáci shodují v tom, že je napomíná při výuce, když vyrušují, nebo nepracují tak, jak mají, ale sama paní učitelka se neprezentuje tím, že by zvyšovala hlas nebo křičela v těchto náročnějších situacích. Ve schopnosti vyslechnout žáka s trápením a pomoci mu najít řešení nebo poradit se obě strany shodují. Pomoc jsou schopni nabídnout všichni žáci, což může být znakem toho, že chtějí být všichni užiteční a zalíbit se paní učitelce. Žáci po zvonění stojí na svých místech, jsou připraveni a čekají, až paní učitelka přijde. Je to pravidlo slušnosti, kterým se vyjadřuje pozdrav učitelce a žáci tím dávají najevo svoji poslušnost a připravenost k zahájení výuky.

1.B

Paní učitelka je žáky považována nejvíce za tu, která dokáže pochválit a při komunikaci s žáky se dívá do očí. Odpovědi rozhodně ano a ano se vyskytovaly v otázkách, které zjišťovaly, zda je paní učitelka spravedlivá, zda se usmívá, je kamarádká nebo dokáže pomoci. Stejně odpovědi byly zaznamenány na ostatní otázky. Pouze v jednom případě se žák domnívá, že paní učitelka nemá smysl pro humor. Téměř polovina žáků by chtěla být jako paní učitelka, kterou považují za svůj vzor. Žáci vnímají, že je rozhodně paní učitelka napomíná, že na ně zvyšuje hlas a křičí. Pouze jeden žák se domnívá, že spíše nezvyšuje hlas nebo nekřičí a ani je nenapomíná. S ochotou pomoci a vyslechnout žáky s žádostí o radu se paní učitelka v názoru se žáky shoduje, je vstřícná, věnuje se jim individuálně, snaží se najít důvod nepochopení. Při vyrušování a nedávání pozor ale paní učitelka popisuje pouze metodu upozornění pohledem, dotykem. Pokud toto nezafunguje, změní

činnost u všech. Pokud však vyrušuje pouze jeden žák, důrazně ho upozorní. Slovo důrazně již akcentuje silnější formy udržení pozornosti, což může být zvýšení hlasu až okřiknutí. Vtipná chvílka je během výuky tolerována.

2. třída

Při komunikaci s žáky se paní učitelka rozhodně dívá do očí a objevuje se ztotožnění s třídní učitelkou jako se svým vzorem. Žáci vnímají, že paní učitelka nezvyšuje hlas, spíše shledávají, že paní učitelka od napomínání přechází rovnou ke křiku. Paní učitelku považují za milou, spravedlivou, usměvavou i kamarádkou, ochotnou pomoci a pochválit. Mají ji rádi, v odpovědích se vyskytly výjimky, kdy se dva žáci domnívají, že nemá smysl pro humor a jeden vypověděl, že nedokáže povzbudit a pohladit a nezajímají ji jeho/její zážitky. Zatímco paní učitelka si myslí, že pouze zvyšuje hlas, žáci to vnímají již jako křik. Třída se dokáže zasmát a zavtipkovat.

3. třída

Spravedlnost, úsměv, ochota pomoci, oční kontakt, schopnost pochválit patří k vnímaným silným stránkám projevu paní učitelky. V těchto otázkách se objevovala převaha odpovědí rozhodně ano. Ve schopnosti naslouchat osobním zážitkům a vyprávění se také objevila největší převaha odpovědí rozhodně ano, avšak ne všichni žáci to takto shledávají. Někteří dokonce pociťovali, že paní učitelku jejich vyprávění až tolik nezajímá nebo vůbec nezajímá. Nejednotnost názorů se vyskytovala zejména v ochotě svěřit se s problémy či trápením a v názoru, zda třídní učitelku zajímají jejich zážitky a zda pouze zvyšuje hlas, napomíná nebo křičí. V nadpoloviční většině odpovědí se žáci vyjádřili, že paní učitelka není jejich vzorem, tudíž by nechtěli být jako ona. Paní učitelky se někteří žáci bojí a až na dvě výjimky si myslí, že má paní učitelka vždy pravdu. Zdaleka ne všichni žáci by se jí svěřili se svým trápením a vyskytly se výjimky, které si myslí, že je nedokáže povzbudit nebo pohladit. Z hlediska některých žáků jí chybí smysl pro humor a někteří na ni nahlíží kritickým pohledem, který se týká toho, jak vypadá a jak se obléká. Paní učitelka na základě svých odpovědí v dotazníku využívá jako nejvyšší míru usměrňování nekázně a vyrušování zvýšení hlasu. Žáci jsou zvyklí na začátku vyučovací hodiny být připraveni v lavicích na výuku. Pokud žák něčemu nerozumí, je ochotna paní učitelka mu to několikrát opakovat. Pokud však vycítí provokaci, stroze ho odkáže na samostatný úsudek.

4. třída

Odpověď rozhodně ano se u žáků objevuje shodně pouze v tom, že paní učitelka je spravedlivá. Ostatní odpovědi se pohybují v rámci spektra rozhodně ano až vůbec ne. Převažující odpovědi rozhodně ano a spíše ano jsou v otázkách, které se týkají toho, zda je učitelka milá, usměvavá, ochotná pomoci, pokud přijde žák s prosbou. S žákem dokáže navázat oční kontakt. Za kamarádkou ji tři žáci spíše nepovažují. Jeden žák ji dokonce vůbec nemá rád a nepovažuje ji za milou, přesto ji dokáže hodnotit jako spravedlivou a ochotnou pomoci. Povzbuzení a pohlazení nenacházejí všichni žáci u své třídní učitelky a zřejmě nebo i proto se jí ani všichni nejsou ochotni svěřit se svým problémem a trápením. Neobjevuje se zde ztotožnění s třídní učitelkou jako vzorem ani touha být jako ona. Téměř většina se přiklání k názoru, že paní učitelka při hodinách děti napomíná, zvyšuje hlas i křičí. Z odpovědí paní učitelky shledávám, že jediným prostředkem k uklidnění narušování výuky je podle ní to, že přestane mluvit a čeká, přestože se v odpovědích žáků objevila celá škála jiných prostředků zajišťujících si klidnou atmosféru ve třídě. Třída i s učitelkou mají pocit, že dokáží zavtipkovat.

5. třída

U žáků se objevuje poměrně široká škála různých odpovědí. Za rozhodně milou, usměvavou, ochotnou pomoci považují třídní učitelku úplně všichni žáci a všichni žáci ji mají rádi. Paní učitelka jen napomíná, téměř polovina si myslí, že hlas zvyšuje a druhá polovina si to nemyslí, většina z nich si myslí, že paní učitelka nekřičí. Vzhled a způsob oblékání všichni žáci považují za líbivý. Pro většinu je vzorem, i když v této třídě jsou pouze 2 dívky a 13 chlapců. Paní učitelky se žáci bojí, což může být způsobeno tím, že je jejich třídní učitelkou teprve od začátku školního roku a nevědí, co od ní mohou očekávat. Ne všichni by se jí svěřili s problémem či trápením, přestože se shodují v tom, že dokáže povzbudit a pochválit. Žáci přiznávají učitelce smysl pro humor, chápou ji jako kamarádkou a má vždy pravdu. Zde se objevila shoda v reakci učitelky a žáků v tom, že paní učitelka napomíná a zvyšuje hlas. Křik jako reakci na vyrušování, nedávání pozor a neochotu práce paní učitelka nezmiňuje a ani žáci to tak nepociťují. Z paní učitelky mají žáci strach, ale po zazvonění reagují tak, že ještě dobíhají k lavici. Kolektiv třídy musí mít vždy práci, jinak se kázeň dle odpovědí paní učitelky, zhoršuje.

Třídní učitelky se ve všech třídách považují za autority, i když ne zcela vždy se jejich autorita jeví jako přirozená, často sebe samy vnímají jako autority formální, vycházející z postavení, kterému by se žáci měli podříditi. Žáci v 1. až 4. ročníku vnímají to, že jsou ve výuce používány silnější prostředky k udržení kázně a získání žáků ke spolupráci a těmi jsou zvyšování hlasu a křik. Žáci tyto prostředky ukázněvaní dokáží rozpoznat. V páté třídě se shodují žáci s paní

učitelkou v tom, že paní učitelku vnímají jako vlídnější, spíše napomínající a zvyšující hlas, než úplně křičící. Obě dotazované strany se ve všech třídách shodují v tom, že ochota, pomoc a snaha vyslechnout jsou součástí výuky. Vlastnosti, které pomáhají budovat autoritu jako např. kombinace humoru a spravedlnosti, umění chválit a motivovat k výkonům, zvládat citové vztahy, laskavost a takt shledávají jak žáci u učitelů, tak učitelky samy u sebe.

Z výše uvedených tvrzení bych se domnívala, že předpoklad spíše shodného vnímání autority žáky a učitelkami byl splněn.

Navrhovaná doporučení pro učitelky jednotlivých tříd

Na základě vyhodnocení polostrukturovaného rozhovoru s žáky a dotazníku pro učitelky uvádím doporučení, která by měla dopomoci při práci s autoritou u třídních učitelek.

Doporučení pro třídní učitelku 1.A

Nevím, jak to popsat, ale cítím, že žáci paní učitelku uznávají jako velkou autoritu a zároveň jsou málo komunikativní. Paní učitelka je již v důchodu, učila téměř ve všech případech jejich rodiče. Žáci nedokáží popsat to, za co si ji váží, ani to, co by jí doporučovali změnit. Je to třída velmi tichá, oproti 1.B, kde jsou většinou žáci rodičů s volnějším přístupem k chování (proto jsou ochotni měnit zavedená pravidla a děti se učí metodou čtení SFUMATO) a děti jsou vedeny k otevřenosti názorů. Paní učitelce bych doporučila více měnit zavedené učební postupy, používat více inovativních postupů ve výuce tak, aby děti více podněcovala v jejich otevřenosti. Povzbuzovat více sebedůvěru žáků v komunikaci s dospělými a vést je k vyjadřování svých názorů a pocitů.

Doporučení pro třídní učitelku 1.B

V této třídě se objevuje rozpor v názoru na učební postupy. Někteří žáci jsou s nimi spokojeni, některým se jeví jako pomalé (touží po rychlejším postupu). Doporučení by znělo v tom smyslu, aby učitelka více diferencovala výuku u jednotlivých žáků a neuváděla je v omyl zadáváním chybných příkladů. Z pozice učitelky při nekázni a nedávání pozor využívá spíše prvky formální autority. Vhodnější je nevolit slova jako „důrazně“, „netoleruji“, která vyjadřují používání prvků formální autority, na druhé straně více využívat formulace jako „snažím se“, čímž vyjadřuje svoje mírnější postoje neformální autority a může se lépe dařit získat žáky ke spolupráci.

Doporučení pro třídní učitelku 2. třídy

Třídní učitelce bych doporučila pracovat více s žáky v oblasti neporozumění, kdy nechápou učivo. Učit žáky nebát se přihlásit a neprojevovat se okamžitě emotivně. Pozitivně a smysluplně využívat ochoty žáků pomoci tak, aby všichni měli pocit, že jsou užiteční.

Doporučení pro třídní učitelku 3. třídy

Nejsilnější stránkou paní učitelky jsou dle jejích žáků její učební postupy. Paní učitelka sebe sama vidí jako osobu empatickou, mající vždy po ruce zásobu řešení problémů. Doporučila bych více navozovat pozitivní klima ve třídě a práci s třídním kolektivem. V reakci na to, že žák provokuje, stroze ho neodkazovat na jeho úsudek, snažit se mu více pomoci a diskutovat nad vyvozením jasných závěrů.

Doporučení pro třídní učitelku 4. třídy

Silnou stránkou paní učitelky je oceňovaný smysl pro humor. Ve třídě v okamžiku vyrušování a nedávání pozor vyjadřuje svůj nesouhlas mlčením a čekáním na reakci žáků. Měla by zjistit příčiny a vyvodit z toho důsledky (nevhodné chování). Smyslem pro humor se prezentuje jako neformální autorita, svým mlčením však jako formální, využívá svého statutu a postavení k získání pozornosti. Měla by s žáky více komunikovat o tom, proč vyrušují a jaký k tomu mají důvod. Možná by se objevil zajímavý fakt, který by vyžadoval řešení.

Doporučení pro třídní učitelku 5. třídy

Paní učitelka by se měla více snažit si zajistit kázeň ve třídě. Sama se snaží vlídným přístupem budovat klima třídy, udržet si kázeň žáků, ne všichni to tak ale vnímají. U žáků se začíná objevovat snaha volání o pomoc ve smyslu nastolení řádných pravidel. Měla by zároveň být důslednější ve svých rozhodnutích, a pokud chce poznámku napsat, měla by to udělat. Tolerance projevů nekázně a nízké nároky na žáka by mohly v budoucnu vést k rozkladu třídy jako celku (každý si může dovolit, co chce) a celkově k nižší aspiraci orientované na výkon žáka z hlediska žáků výborných (proč bych to dělal, když ostatní si mohou stále opravovat) i v aspektu na výkon žáka slabšího (nebudu se namáhat, stejně dostanu dobrou známku).

Závěr

Diplomovou prací jsem zjišťovala, jak vnímají autoritu učitele žáci 1. stupně vybrané základní školy a jak ji vnímají samotní učitelé. Zda je rozdíl ve vnímání u dětí mladšího školního věku a u dětí středního školního věku a zda se stejným způsobem vnímají sami učitelé.

Vnímání autority dětmi mladšího školního věku je rozdílné od vnímání autority dětmi středního školního věku. Žáci mladšího školního věku vnímají autoritu nediferencovaně. Třídní učitelce velmi důvěřují a dokázali by se jí bezpodmínečně svěřit se svými problémy. Vzhledem ke svému věku je vztah učitelky a dítěte nekritický, náklonnost učitelky je vnímána jako náklonnost blízké osoby, téměř suplující rodičovský vztah. Naproti tomu vztah žáka středního školního věku a učitelky už vykazuje diferencovanější znaky. Žák již nahlíží na učitelku kritičtěji. Zatímco tento předpoklad se potvrdil u žáků třetí a čtvrté třídy, u žáků páté třídy se vůbec nepotvrdil. Třídní učitelka svou mírností a různými aspekty hodnocení (dává hezké známky, nedává poznámky, dává druhou šanci), způsobila poměrně výrazné zlepšení výsledků hodnocení žáků na vysvědčení z předmětů, které vyučuje. Proto je u žáků velmi oblíbená za osobní přístup a žáci u ní pouze v jednom případě poukazují na to, že si ji váží za učební postup, což by měla být hlavní náplň výchovně-vzdělávacího procesu, významný znak pedagogické profese.

Poměrně velká škála odpovědí se objevila u otázek, zjišťujících: Proč máme rádi třídní učitelky a co bychom jim naopak poradili. Tyto otázky se hůře vyhodnocovaly, protože jsem často vnímala, že odpovědi vycházejí z konkrétní, nedávné události a žáci ještě nebyli schopni se zamyslet hlouběji. Často byly do odpovědí promítány vztahy na osobní úrovni a ne požadavky nebo ocenění na úrovni pedagogického procesu směřujícího k výuce. V některých případech žáci zjišťovali, zda odpovědi zůstanou pouze mezi námi, což může a nemusí poukazovat na jejich strach v důsledku negativního hodnocení učitelkou.

Třídní učitelky by se měly zaměřit více na svoji sebereflexi. Využít zjištěná data pro zlepšení budování své autority. Pro žáky možná bude novou skutečností a nepříjemným zážitkem to, že budou muset přebudovat své vztahy s třídní učitelkou na takovou úroveň, aby do budoucna vyhovovala oběma stranám. Budou si muset zvyknout na vyšší nároky při přípravě na vyučování a na sankce, které nebudou jen zmiňovány, ale budou i vykonávány. Domnívám se, že výsledky mohou vedení školy ukázat trend, k jakému se pohled na autoritu učitele v současné době ubírá a i to, jaká je interakce mezi třídními učitelkami a žáky nejen při hospitačních hodinách, ale hlavně během celého školního roku.

Do budoucna by bylo zajímavé zjistit, jak nazírají autoritu učitelů rodiče, zda ji u svých dětí pozitivně posilují nebo naopak směřují k tomu, že autorita učitele v dnešní době nemá tak významnou roli v procesu vzdělávání, jakou mívala dříve.

Seznam použitých zdrojů

- ARENDTOVÁ, H., 1994. *Krize kultury*. Praha: Mladá fronta. ISBN 80-204-0424-4.
- ČÁP, J., MAREŠ J., 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-X.
- DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ M., 2009. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2863-6.
- DUNBAR, A. M., TAYLOR, B W., 1982. Children's Perceptions of Elementary Teachers as Authority Figures. *The Journal of Social Psychology*, vol. 118, no. 2, p. 249-255. ISSN 0022-4545.
- GAVORA, P., 2005. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-104-9.
- GUARDINI, R., 1992. *Konec novověku*. Praha: Vyšehrad. ISBN 80-7021-055-9.
- HRABAL, V., PAVELKOVÁ, I., 2010. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-755-8.
- KALHOUS, Z., OBST, O., A KOL., 2009. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-571-4.
- KASPER, T., KASPEROVÁ D., 2008. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2429-4.
- KOLÁŘ, Z., A KOL., 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3710-2.
- KYRIACOU, C., 2004. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-965-8.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1284-0.
- MERTIN, V., KREJČOVÁ L., 2012. *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. Praha: Wolters Kluwer ČR. ISBN 978-80-7357-679-0.
- MOREE, D., 2013. *Učitelé na vlnách transformace: kultura školy před rokem 1989 a po něm*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2298-9.
- PRŮCHA, J., 2002. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, J., 2013. *Moderní pedagogika*. 5., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0456-5.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 2009. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.

RAVIV, A., BAR-TAL, D., RAVIV, A., BIRAN, B., SELA, Z., 2003. Teachers' epistemic authority: perceptions of students and teachers. *Social Psychology of Education*, vol. 6, p. 17-42. ISSN 1381-2890.

SPILKOVÁ, V., VAŠUTOVÁ, J., A KOL., 2008. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-384-9.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J., ET AL., 2008. *Přehled vývojové psychologie*. 2. Vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2141-4.

ŠPAŇHELOVÁ, I., 2008. *Průvodce dětským světem*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1907-8.

VÁGNEROVÁ, M., 2000. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, M., 2005. *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-0956-0.

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

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

VALIŠOVÁ, A., A KOL., 1999. *Autorita ve výchově: vzestup, pád, nebo pomalý návrat*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-857-3.

VALIŠOVÁ, A., BRATSKÁ, M., SLIWERSKI, B., A KOL., 2005. *Relativizace autority a její dopady na současnou mládež*. Praha: ISV. ISBN 80-86642-43-7.

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H., eds., 2011. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3357-9.

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

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

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

Seznam příloh

Příloha 1 – Záznamový arch polostrukturovaného rozhovoru

Příloha 2 – Záznamový arch dotazníku pro učitele

Příloha 1 – Záznamový arch polostrukturovaného rozhovoru

Třída: _____

Věk: _____

Pohlaví: _____

Odpovědi: 4 kartičky s odpověďmi (rozhodně ano, spíše ano, spíše ne, rozhodně ne) doplněnými obrázky

Otázky: Na začátku upozornit, že když budeme mluvit o žácích, myslíme tím všechny děti ve třídě, kam žák chodí.

Otázka	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne
1. Myslíš si, že je tvoje třídní učitelka milá?				
2. Myslíš si, že je tvoje třídní učitelka spravedlivá?				
3. Zvyšuje tvoje třídní učitelka při vyučování hlas?				
4. Křičí tvoje třídní učitelka při vyučování na žáky?				
5. Usmívá se tvoje třídní učitelka na žáky?				
6. Myslíš si, že je tvoje třídní učitelka kamarádká?				
7. Pomůže ti tvoje třídní učitelka, když se na ni obrátíš s prosbou?				
8. Když mluvíš s svojí třídní učitelkou, dívá se ti do očí?				
9. Myslíš si, že tvoje třídní učitelka má smysl pro humor?				
10. Umí tvoje třídní učitelka pochválit žáky?				
11. Máš rád tvoji třídní učitelku?				
12. Líbí se ti, jak tvoje třídní učitelka vypadá a jak se obléká?				
13. Napomíná tvoje třídní učitelka při vyučování žáky?				
14. Dokáže tvoje třídní učitelka pohladit a povzbudit, když to žáci potřebují?				

15. Svěřil/a by ses tvojí třídní učitelce s problémem či trápením?				
16. Myslíš si, že má tvoje třídní učitelka vždycky pravdu?				
17. Bojíš se tvojí třídní učitelky?				
18. Zajímají tvojí třídní učitelku tvé zážitky a tvá vyprávění o tom, co jsi prožil/a?				
19. Je pro tebe tvoje třídní učitelka vzorem? Chtěl/a bys být jednou jako ona?				
20. Čeho si u tvojí třídní učitelky ceníš? (Za co bys tvojí třídní učitelku pochválil/a?)				
21. Co bys u tvojí třídní učitelky změnil/a? (V čem bys tvojí třídní učitelce poradil/a?)				

Poznámky k projevům žáka při rozhovoru:

Příloha 2 – Záznamový arch dotazníku pro učitele

Dobrý den, jmenuji se Jitka Milaniaková a jsem studentkou Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci. V rámci své diplomové práce se zabývám tématem vnímání žáků učiteli a učitelů žáky. Proto se obracím na Vás, abyste mi svým názorem a pohledem pomohl/a. Vyplnění dotazníku je anonymní. Všechny údaje v dotazníku obsažené budou použity pouze pro účely méj diplomové práce. Předem děkuji za Váš čas.

Pohlaví (*zakroužkujte*): žena muž

Můj věk (*vypište číslicemi*): _____

Délka mé pedagogické praxe (*vypište číslicemi*): _____

Třídnictví ve třídě (*vypište číslicí*): _____

1. Když žáci/žákyně ve výuce nepracují tak, jak mají (např. vyrušují, nedávají pozor), potom na to reaguji (*popište své chování*):

2. Když žáci/žákyně ve výuce vtipkují, potom na to reaguji (*popište své chování*):

3. Když se mi žák/žákyně svěří s tím, co jej/ji trápí, reaguji na to (*popište své chování*):

4. Když žáci/žákyně ve výuce něčemu nerozumí, reaguji na to (*popište své chování*):

5. Když žáci/žákyně ve výuce něčemu nerozumí, reagují takto (*popište jejich chování*):

6. Když se na žáky/žákyně obrátíte s žádostí o pomoc (např. nástěnka, přenesení pomůcek), reagují žáci/žákyně takto (*popište jejich chování*):

7. Když je po zvonění a vstoupíte do třídy, žáci reagují takto (*popište jejich chování*):

8. Když máte s žáky/žákyněmi tematicky a časově „volnější“ výuku, chovají se žáci/žákyně takto (*popište jejich chování*):

Děkuji za vyplnění!