

UNIVERZITA PARDUBICE  
FAKULTA FILOZOFICKÁ

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2023

Kamila Hejhalová

Univerzita Pardubice

Fakulta filozofická

Formování autority učitele na základní škole

Bakalářská práce

2023

Kamila Hejhalová

Univerzita Pardubice  
Fakulta filozofická  
Akademický rok: 2021/2022

# ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Kamila Hejhalová**  
Osobní číslo: **H20129**  
Studijní program: **B0288A250002 Humanitní studia**  
Specializace: **Humanitní studia – Specializace v pedagogických vědách**  
Téma práce: **Formování autority učitele na základní škole**  
Zadávací katedra: **Katedra věd o výchově**

## Zásady pro vypracování

Problematiku formování autority učitele v dnešní době jsem se rozhodla zpracovat z důvodu mého skeptického pohledu na současné školní prostředí. Aktuální školní morálka je jak ze strany dětí, tak mnohdy i ze strany učitelů ne příliš příznivá. Autorita učitele tak hraje ve vnímání školy velkou roli. V mém zájmu je zjistit, jaký je ideální postoj a výchovný styl učitele, aby se dosáhlo co nejefektivnějšího výukového procesu. Práce se bude zabývat formováním autority učitele ve školním prostředí. Bude založena na výzkumném šetření, které bude prováděno pozorování několika učitelů na konkrétní základní škole. Práce bude pohlížet na faktory ovlivňující autoritu učitele. Bude zkoumat vnitřní a vnější autoritu jednotlivých učitelů a porovnávat její utváření v závislosti na výchovném stylu, genderu, charakteru či věku učitele. Výzkum by mohl přinést perspektivní pohled na ideální způsob výuky v dnešní době.

Rozsah pracovní zprávy:  
Rozsah grafických prací:  
Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

CHRASTINA, Jan. *Případová studie – metoda kvalitativní výzkumné strategie a designování výzkumu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2019. ISBN 978-80-244-5373-6.

KOLÁŘ, Zdeněk a Alena VALIŠOVÁ. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2857-5.

STŘELEČEK, Stanislav. *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy I*. Bno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-61-3.

VALIŠOVÁ, Alena a Richard ŠUBRT. *Jak získat a neztratit autoritu, aneb, Proč má maminka vždycky pravdu*. Praha: ISV, 2004. Psychologie (ISV). ISBN 80-86642-29-1.

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

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

Vedoucí bakalářské práce: **prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.**  
Katedra věd o výchově

Datum zadání bakalářské práce: **2. května 2022**

Termín odevzdání bakalářské práce: **2. května 2023**

**doc. Mgr. Jiří Kubeš, Ph.D.** v.r.  
děkan

**Ing. Jaroslav Myslivec, Ph.D.** v.r.  
vedoucí katedry

Prohlašuji:

Práci s názvem Formování autority učitele na základní škole jsem vypracoval samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využil, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Byl jsem seznámen s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Beru na vědomí, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů, a směrnicí Univerzity Pardubice č. 7/2019 Pravidla pro odevzdávání, zveřejňování a formální úpravu závěrečných prací, ve znění pozdějších dodatků, bude práce zveřejněna prostřednictvím Digitální knihovny Univerzity Pardubice.

V Pardubicích dne

Kamila Hejhalová v. r.

## **PODĚKOVÁNÍ**

Největší poděkování patří v první řadě panu prof. PhDr. Karlu Rýdlovi, CSc. za jeho odborné vedení, pomoc a podporu na cestě k dokončení mé závěrečné práce. Dále bych chtěla poděkovat všem účastníkům výzkumu, kteří osobně svolili a podíleli se na jeho průběhu, neboť bez jejich přičinění by výzkum nemohl za žádných okolností proběhnout. Tímto dále děkuji své rodině a mým nejbližším, za jejich trpělivost a podporu při celém mém dosavadním studiu

## **ANOTACE**

Práce se zabývá autoritou učitele na základní škole. Popisuje faktory, které autoritu učitele posilují nebo oslabují. Zabývá se dalšími hledisky, ze kterých je potřeba na autoritu učitele pohlížet, a na co dbát, aby autorita učitele ve škole fungovala. Práce se neorientuje pouze na formální autoritu učitele, ale poukazuje hlavně na formování respektu a vztahu mezi žákem a učitelem a formování autority neformální. Cílem práce je analyzovat dosavadní poznatky formování autority učitele a porovnat je s výsledky výzkumu případové studie na konkrétní základní škole v současnosti.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

autorita, opora, učitelé, žáci, vztahy, výchova, vzdělávání, výuková komunikace, důvěra

## **TITLE**

The formation of teacher authority in primary school

## **ANNOTATION**

This thesis focuses on the authority of the teacher in primary school. It describes the factors that strengthen or weaken the teacher's authority. It discusses other perspectives from which teacher authority should be viewed and what to look for to make teacher authority work in schools. The thesis does not focus only on the formal authority of the teacher, but mainly points to the formation of respect and relationship between the student and the teacher and the formation of informal authority. The aim of the thesis is to analyse the existing knowledge of teacher authority formation and to compare it with the results of a case study research in a specific primary school in the present day.

## **KEYWORDS**

authority, support, teachers, students, relationships, upbringing, education, educational communication, trust

# OBSAH

ÚVOD.....	10
1. Pojem autorita.....	11
1.1. Trojí rovina autority .....	12
1.2. Členění autority.....	12
1.3. Typologie autority.....	13
2. Osobnost nositele autority .....	15
2.1. Oslabení autority .....	16
2.2. Posílení autority .....	16
3. Souvislost autority s výchovou a výukou.....	18
3.1. Výchova .....	18
3.2. Výchovné styly v souvislosti s autoritou .....	18
3.3. Vyučování .....	20
3.4. Učební styly .....	21
4. Vyučování jako komunikace ve školním prostředí ovlivňující autoritu .....	21
4.1. Základní charakteristika komunikace učitel-žák.....	22
4.2. Vztahy mezi komunikujícími .....	23
4.3. Sociální konstrukce života ve třídě .....	23
4.4. Zpětná vazba .....	24
4.5. Kritéria dobré výukové komunikace .....	25
4.6. Interakční styl učitele a výsledky učení žáků.....	27
5. Vztahová rovina výukové komunikace .....	29
5.1. Poslušnost VS respekt.....	29
5.2. Moc v souvislosti s autoritou .....	30
6. Sociální klima třídy jako faktor ovlivňující působení autority.....	31
6.1. Základní podmínky pro dobré klima třídy .....	31
6.1.1. Pocit bezpečí .....	31
6.1.2. Důvěra.....	32
6.1.3. Komunitní kruh.....	32
7. Kooperativní výuka .....	33
7.1. Aktivita žáka .....	34
7.2. Motivace.....	35



7.2.1.	Motivace žáka .....	35
7.2.2.	Motivace učitele.....	36
8.	Metodologie výzkumu.....	36
9.	Výzkumný problém a cíl výzkumu .....	37
10.	Design kvalitativního výzkumu – Případová studie .....	37
11.	Výzkumná metoda .....	38
12.	Pozorování .....	38
13.	Zúčastněné pozorování .....	39
14.	Realizace výzkumného šetření.....	40
15.	Charakteristika respondentů .....	42
16.	Vyhodnocení a interpretace dat .....	42
16.1.	Vyučující A .....	44
16.2.	Vyučující B.....	46
16.3.	Vyučující C.....	49
16.4.	Vyučující D .....	51
16.5.	Vyučující E .....	54
16.6.	Vyučující F .....	57
17.	Závěr interpretace .....	61
18.	Diskuse.....	61
	ZÁVĚR .....	63
	BIBLIOGRAFIE.....	65

## SEZNAM ILUSTRACÍ A TABULEK

Schéma 1: Styly péče o děti (Maccoby, Martin, 1983, in: Vališová, 1999).....	19
Schéma 2: Prvky dobré výukové komunikace (Šeďová, Švaříček a Šalamounová, 2012) .....	26
Schéma 3: Záznamový arch.....	41
Schéma 4: Vlastnosti spoluvytvářející autoritu, vyučující A .....	45
Schéma 5: Vlastnosti oslabující autoritu, vyučující A.....	45
Schéma 6: Vlastnosti spoluvytvářející autoritu, vyučující B.....	47
Schéma 7: Vlastnosti oslabující autoritu, vyučující B.....	48
Schéma 8: Vlastnosti spoluvytvářející autoritu, vyučující C.....	50
Schéma 9: Vlastnosti oslabující autoritu, vyučující C.....	51
Schéma 10: Vlastnosti spoluvytvářející autoritu, vyučující D .....	52
Schéma 11: Vlastnosti oslabující autoritu, vyučující D.....	53
Schéma 12: Vlastnosti spoluvytvářející autoritu, vyučující E.....	55
Schéma 13: Vlastnosti oslabující autoritu, vyučující E .....	56
Schéma 14: Vlastnosti spoluvytvářející autoritu, vyučující F .....	58
Schéma 15: Vlastnosti oslabující autoritu, vyučující F .....	59

## ÚVOD

Bakalářská práce se zabývá tématem formování autority učitele na základní škole. Téma autority učitele mne zaujalo hned z několika důvodů. V dnešní době se současné školství vlivem mnoha faktorů ocitá v ne příliš hezkém stádiu vývoje. V první řadě je determinantem současný rychlý spád událostí a společenského života, modernizace a v posledních letech také pandemie koronaviru. Školský systém se dle mého názoru nestihá příliš rychle adaptovat na tyto veškeré změny a dochází tak k jeho relativně pomalejšímu vývoji.

Problém autorit jako takových je v dnešní době, která je plná sociálních sítí a dezinformací, také velkou otázkou. V dnešní době už má málokterý člověk jasně určenou osobu, ke které vzhlíží nebo ji bere jako bezkonkurenční a jasnou autoritu. To může být například způsobeno i tím, že se dnes ve výchově a celkovém vývoji jedince zaměřujeme hodně na individualitu a poukazujeme na to, že chceme být originální, jedineční a sami sebou. To způsobí, že nechceme být jako někdo jiný a nepotřebujeme poslouchat příkazy nebo názory druhých, když sami máme vlastní hlavu a vlastní názory.

Když jsem se sama zamýšlela nad vlastní profesní dráhou, mnohokrát jsem pomyslela právě na profesi pedagoga. Když mne ale dohnala realita a pomyslela jsem na současnou situaci v českých školách, pozastavila jsem se. Bála jsem se, že bych si právě autoritu nedokázala u žáků vybudovat. Přesně tato myšlenka mě poté nasměrovala k zaměření bakalářské práce právě na formování autority učitele ve škole.

Práce je členěna na část teoretickou, kde se zabývám širokým spektrem faktorů, které ovlivňují formování autority. Praktická část pak zahrnuje výzkum, který má za cíl analyzovat dosavadní poznatky formování autority učitele v kontextu konkrétní základní školy v současnosti. Výzkum je realizován jako případová studie v rámci kvalitativního výzkumu a byl uskutečněn jako zúčastněné pozorování.

# 1. Pojem autorita

Se samotným pojmem autorita se v běžné školní praxi setkáváme denně. Mluvíme o abstraktním prvku, u kterého očekáváme, že na nás bude ve školním prostředí působit. Pokud bych měla samotný pojem *autorita* nějak definovat, jde dle Vališové (2008) o všeobecně či lokálně uznávanou vážnost, vliv, úctu, obdiv, respekt nebo obecně uznávaného odborníka či mocnou instituci nebo úřad.

Zajímavý je samotný původ slova, který Vališová (2008) překládá z latinského *auctoritas*, což znamená podporu, záruku, jistotu či další pojmy, které lze označit jako pozitivní synonyma. Příbuzným slovem k latinskému předchůdci autority je slovo *auctor*, které představuje napomahatele, podpůrce či vzor. Na těchto příkladech je patrné, že dnešní vnímání autority jako takové je velice zkresleno a podvědomě propojeno s pojmem moc. Toto vnímání se pak dále přenáší i do dnešního školního prostředí a je vnímáno jako nadvláda učitele nad žákem.

Autorita by měla být garantem pozitivních hodnotových struktur, významným předpokladem rozvoje lidských potencií a základem fungování společnosti v tom nejširším slova smyslu (Vališová, 2008).

Jolana Manninová v publikaci *Autorita v edukační a sociální práci* (2012, str. 70) definuje autoritu jako: „...*podporu, záruku, jistotu, spolehlivost, uznání práva rozhodovat v situacích, které jsou pro jednotlivé osoby anebo skupiny důležité. Autonomie, profesní postavení, postoje a pravomoc v pedagogické práci dotvářejí osobnostní vlastnosti a kompetence, kterými se vytvářejí pravidla skupinového života a autorita, která je determinantem úspěšnosti ve výchovně vzdělávacím procesu.*“

Vališová, Šubrt, (2004) poukazují na fakt, že i přesto, že je autorita nenahraditelným prvkem ve vedení, řízení nebo učení lidí, je schopnost vybudovat si ji a udržet velmi obtížná. Skutečná autorita totiž nelze jen tak získat, protože nebývá dána.

Z psychologického hlediska s autoritou úzce souvisí hodnotová orientace. Lze ji chápat jako soubor hodnot, kterými člověk disponuje, prosazuje je v praxi a řídí se jimi. Vztah k hodnotám vytváří základní přehled jedince v životě a v sociální zkušenosti. Na vytváření hodnotové orientace má značný vliv výchova, sociální učení, sociální zkušenost a hodnoty konkrétní společnosti, ve které žijeme (Kučerová, 1996).

## 1.1. Trojí rovina autority

Podle Vališové (1998) lze nahlížet na vztah autority a výchovy ze tří úrovní.

První úroveň nazývána *makrosociální*, zahrnuje především vztah autority a výchovy ve společnosti, která vyplývá ze vztahu norem a hodnot rodiny, školy či společnosti v tom nejširším kontextu.

Další rovinou je rovina *interindividuální*. Ta představuje hodnoty, normy a pravidla, které jsou určovány rodinným životem či interakčním schématem ve škole. Jde o konkrétní situace, které se v těchto prostředích odehrávají a odkrytí jejich konkrétního situačního jednání.

Poslední rovinou, která popisuje vztah autority a výchovy, je rovina *intraindividuální*. Ta zkoumá, jakým způsobem se jedinci jednotlivým normám a hodnotám učí. Co je nejvíce ovlivňuje a jak se díky tomu vytváří jejich osobnost, charakter nebo individuální jednání.

Tyto tři úrovně se ve školním, ale i v běžném prostředí propojují a vzájemně doplňují. Je tedy zřejmé, že normy a hodnoty jsou zakotveny v autoritě a jejím působením jsou prostřednictvím nositele prosazovány. Díky výchovným stylům jsou určitými způsoby i prezentovány.

## 1.2. Členění autority

Jelikož pojem autorita je velice široký, je třeba si jej trochu více dopodrobna rozebrat. Autoritu lze rozčlenit podle nepřeborného množství kategorií a podle různorodých kritérií.

Erich Fromm (1967) v první řadě dělí autoritu podle jednoduchého rozdílu, tj. zda člověk autoritu má nebo jí je. Těmito dvěma významy dělí autoritu na autoritu iracionální, která se opírá o fyzickou i psychickou nadvládu. S tímto typem autority se pojí i strach, dominance a poslušnost a je zároveň základem pro totalitní systém.

Druhý typ autority, a tedy autorita racionální se opírá o kompetenci být autoritou. Tato autorita se opírá o rovnost obou stran, které se liší pouze mírou vědomostí či schopností. Zakládá se na svobodě úsudku a rozvoji.

Vališová (2008) pak člení autoritu z hlediska genetického, sociálního a hlediska nositele ve vývoji dějinném.

Z hlediska genetického rozlišuje autoritu přirozenou a autoritu získanou. Sociální kritérium zase zahrnuje do svých úvah sociální status, prestiž a důsledky chování sociálního okolí člověka. Hledisko nositele ve vývoji dějinném zahrnuje jednotlivé sociální role, které se v průběhu života člověka proměňují. Pokud bychom měli na všechna tato hlediska použít jako příklad profesi učitele, dobereme se k zajímavým závěrům a možnostem, jak může taková autorita učitele vypadat. Pokud se například setkáme s vyučujícím, který má autoritu vrozenou, můžeme dle mého názoru rozhodně podotknout, že jeho působení ve škole bude v rámci hodin jednodušší a efektivnější než u vyučujícího s autoritou získanou. Autorita získaná může mít stejně tak jako autorita vrozená kladný dopad na průběh vyučovacích hodin, je ale potřeba pokusit se ji co nejlépe a nejdéle udržet. Stejně tak jak lze tuto autoritu rychle nabýt, tak ji lze i rychle ztratit.

Sociální kritérium se u učitelské profese odvíjí od sociálního statusu, organizační hierarchie instituce, ale i zpětné vazby dětí ve třídě. Pokud je například zpětná vazba žáků postavena převážně na posměšcích a ponižování učitele, jeho autorita je rapidně snížena a jeho vliv ve škole velice ohrožen.

Co se týče posledního hlediska, a to hlediska nositele autority v dějinném sledu, dá se říct, že v průběhu let se působení učitele a jeho sociální postavení ve škole jako v sociální skupině proměňuje v souvislosti se zkušenostmi, vztahy na pracovišti a s jeho přibývajícím věkem. To vše dle mého názoru ovlivňuje vývoj a následnou proměnu autority jednotlivce.

### **1.3. Typologie autority**

Dále bych chtěla představit jednotlivé typy autority. Vališová (2008) ve své typologii rozděluje takto:

Jedná se zprvu o autoritu *přirozenou*, která vyplývá z vrozených osobnostních rysů, temperamentu či z profesních dovedností nositele. Opačným typem autority je poté autorita *získaná*. Na té se podílí výchova a individuální cílevědomé úsilí. Zakládá se na schopnosti osvojené v průběhu života jedince.

Dalším typem autority, tentokrát z hlediska socializace, je autorita *osobní*, ta pramení z individuálních vlastností, schopností a dovedností jedince a z jeho osobního vkladu do sociální situace. Možným opakem pak může být autorita *pozíční*. Ta představuje míru vlivu, kterou jedinec získá díky své pracovní pozici. Jde o úředně udělenou autoritu. Dalším typem sociálně orientované

autority je autorita *funkční*, ta představuje vliv, který jedinec získává na základě svého výkonu v určité sociální roli či funkci.

Dále můžeme dělit autoritu na *formální* a *neformální*. U formální opět hovoříme o míře vlivu, který vyplývá ze společenského postavení člověka. Neformální autorita zase vychází z lidských a odborných dispozic a charakteristik jedince, které mají na ostatní přirozený a přímý vliv.

Poslední rozdělení z hlediska sociálního dělíme podle důsledku chování sociálního okolí. V tomto případě rozdělujeme autoritu na *skutečnou* a *zdánlivou*. V učitelském prostředí můžeme u autority skutečné podat jako příklad naslouchající žáky, kteří k učiteli vzhlížejí, poslouchají jeho pokyny, respektují jeho pravidla a jeho osobu jako takovou. Naopak učitel s autoritu zdánlivou se ve třídě setkává s žáky nespolupracujícími a nerespektujícími, kteří učiteli nedůvěřují. I přes formální symboly, které by měly učiteli autoritu zajistit, se mu nedaří autoritu získat a udržet. Zde mluvíme o autoritě zdánlivé.

Jednou z dalších možností dělení autority hledisko, které přikládá význam *míře osobního vkladu*. Zde se rozděluje autorita na autoritu *statutární*, která se dá pojmout jako synonymum k autoritě *formální*. Dále pak autorita *charismatická*, ta vyplývá z osobnosti, sebevědomí, komunikativních dovedností laskavosti a taktu. Poté autorita *odborná*, která se rodí na základě nabytých vědomostí. Ve školním prostředí jde o vyučující, kteří nejenže vědomosti mají, ale dokáží je i hravou a zajímavou formou žákům předat. Takový učitel si pak u žáků získá respekt. Odborné znalosti učitele posilují žákův zájem o učitelův výklad. A v poslední řadě máme autoritu *morální*. Tu rozvíjíme a formujeme poctivým a odpovědným vztahem k sobě, k druhým lidem a ke světu.

T. Gordon (in: Vališová, Bratská a Śliwerski, 2005) rozděljuje autoritu na čtyři druhy:

Prvním typem je autorita opírající se o zkušenost. Autorita se opírá o znalosti, schopnosti, moudrost a vzdělání člověka. Je nazýván typem E – erfahrung – zkušenost. Jedná se o respekt ke zkušenostem jedince. Dítě nebo dospělý člověk tak uznává člověka jako někoho, od koho se může něco naučit.

Druhým typem autority je typ J – job – povolání. Autorita je v tomto případě legitimizovaná pozicí či funkcí. Je uznána a akceptována.

Dále pak autorita opírající se o neformální smlouvy. V – vertrag – smlouva. Jedná se o chvíle, kdy lidé uznávají autoritu při oboustranném ujednání smlouvy v každodenních situacích např. při domluvení místa a času schůzky.

V poslední řadě pak autorita vyplývající z moci. Za autoritu je v tomto případě považován člověk, který má moc nad druhými. M – macht – moc.

Toto dělení autority doplňuje T. Gordon (2015) v souvislosti s autoritou učitele a popisuje další typy.

V první řadě autorita typu V – moc plynoucí z vědomostí. V tomto případě se jedná o paralelu k typu E. Tento typ můžeme dále dělit na autoritu *předpokládanou* nebo *reálnou*, kdy autorita závisí na tom, zda moudrost, která je člověku přirčena, je jen zdánlivá nebo skutečná.

A v druhé řadě se jedná o autoritu typu N – moc plynoucí z nadřízenosti. Do tohoto kontextu zahrnujeme možnosti učitele žáky odměňovat nebo trestat. Vyučující má v tomto případě moc nad uspokojováním potřeb žáků a stává se tak autoritou v případě, kdy žáci tyto potřeby chtějí uspokojit.

Všechny typy autority se v reálném životě i ve škole mísí. Práce vyučujícího je nalézt ideální míru těchto jednotlivých forem tak, aby vyučování probíhalo správně.

## **2. Osobnost nositele autority**

Osobnost učitele je, jak lze předpokládat již z předchozího textu, jednou ze základních pilířů autority člověka. Nelze s jistotou říci, jaký je poměr mezi zděděnými a získanými vlastnostmi, jak moc nás ovlivňuje výchova a naše sociální okolí. Přesto lze naše osobnostní rysy pojímat jako jeden velký faktor, který naši autoritu ovlivňuje. V publikaci Vališová (2008) připisuje autoritativní osobnosti jeden důležitý prvek, a tedy vnitřní stabilitu jedince. Popisuje, že takový jedinec se vyznačuje dlouhodobým klidem, nadhledem a schopností reagovat na konkrétní situaci. Osobnost tak působí důstojně, vytrvale a flexibilně. U všech jedinců, a stejně tak i u učitelských profesí, je nutné odlišit stabilitu od rigidity neboli od jakési strnulosti a nekompromisního chování. Pro rigidity je totiž charakteristické až úzkostné lpění na pravidlech. I přesto, že je škola víceméně postavena na pravidlech, nelze na nich lpět v úplně všech případech. Například pokud dítě, které je po celý rok vzorné, pro jednu zapomene doma školní sešit je nesmyslné hned mu ukládat třídní důtku či jej nechat opisovat několikanásobně jednu „rádoby“ výchovnou větu.



## **2.1.Oslabení autority**

Dle Vališové (2008) lze oslabit autoritu jedince hned několika způsoby. I přesto, že publikace Vališové není výhradně cílena na učitele, lze její poznatky aplikovat i na tuto profesi. Prvky oslabení autority, které popisuje Vališová, bych ráda rozdělila do několika skupin.

Hned v první řadě bych vybrala pojmy: nespravedlnost, nečestné jednání a nedodržování slibů. Všechny tyto prvky jsou negativního rázu a působí na člověka lhostejným dojmem. Podle mého názoru má toto chování za následek negativní postoj dítěte k učiteli minimálně z hlediska důvěry. Pokud dítě ztratí u učitele důvěru, není pro něj učitel již oporou, a stejně tak jako dítě učiteli, se i učitel dítěti stává lhostejným.

Další skupinou projevů jsou neznalost, nerozhodnost, nevyrovnanost, nejistota, nízké sebevědomí a nedůslednost. Tyto projevy mají dle mého názoru společný následek, a to pocit nadřazenosti dítěte. Pokud dítě ucítí u učitele míru slabosti nebo přílišnou shovívavost, získá pocit nadřazenosti, a učitel tak ztrácí tzn. „dominanci“ ve školní třídě.

Poslední skupinu tvoří nadřazenost, manipulativní chování a nadměrná suverenita. Zde se dle mého názoru setkáváme s projevy povyšování. Učitel povyšující se nad žáky nikdy nemůže být jejich oporou nebo zárukou. Tyto pojmy se vzájemně naprosto vylučují. Manipulativní chování se může zdát lehce diskutabilní, protože v prvních fázích nemusí být odhaleno, nicméně po jeho odhalení už žák nikdy nebude učiteli zcela důvěřovat, a pokud přece jen ano, bude docházet k opakovaným zklamáním při každém dalším odhalení manipulativního chování.

Vališová v publikaci *Autorita jako pedagogický problém* (1998) popisuje další jednání, které tentokrát cílí přímo na profesi učitelů a je v souvislosti s oslabením autority. Mluví zde o vágních požadavcích, trvalé nerozhodnosti, měkké poddajnosti, bezmocnosti, dále pak nevypočitatelnosti v jednání kombinované s přísností.

## **2.2.Posílení autority**

Autoritu stejně tak můžou i některé projevy posilovat. Vališová (2008) opět jmenuje několik takových a já si je opět dovolila rozdělit do tří skupin.

První skupinou jsou projevy jako umění vedení a řízení skupiny, dovednost komunikovat a kooperovat se skupinou, umění sdělovat pochvalu i kritiku, dovednost předcházet konfliktům a

řešit je. Práce se skupinou je dle mého názoru jedním z pilířů učitelova působení ve třídě. Pokud učitel dokáže zaujmout třídu jako celek, propojovat vztahy a celkově komunikovat se svými žáky má z části vyhráno.

Jako další skupinu bych uvedla odolnost vůči stresu, dovednost zvládat své citové vazby (k sobě i k ostatním) a celkový přirozený image kultivovaného chování. Tyto prvky dle mého názoru popisují právě onu stabilitu, o které jsem již psala v horní části. Stresově odolná osobnost s kultivovaným vyzařováním je dobrým příkladem pro dítě a stejně tak působí jako opora a něco, na co se žák může viditelně vždy spolehnout.

Posledními projevy, které posilují autoritu učitele, jsou umění kombinovat velkorysost, humor, přísrnost a důslednost. Zde hovoříme o již tolikrát zmiňované míře. Dle mého názoru je právě toto umění tou nejdůležitější, ale zároveň nejobtížněji stanovenou složkou autority. Pokud dokáže učitel správně zvolit míru těchto jednotlivých prvků, jeho autorita bude ve školním prostředí vzkvétat. Nicméně se opravdu jedná o „tenký led“ a hranici je nutné formovat podle individuálních možností školy, žáků a učitele samotného.

Vališová (2008) pak mezi prvky posílení autority řadí ještě vysokou profesionální a odbornou úroveň. To je dle mého kapitola sama o sobě. Pokud je na učiteli vidět jeho vysoká míra vědomostí, které dokáže ještě k tomu žákovi předat, je autoritou jako takovou hlavně z hlediska „moudrosti“. Učitel se díky tomu může stát pro dítě vzorem, a to je podle mého názoru také jedna z ideálních možností. Pokud k dospělému člověku – vyučujícímu dítě vzhlíží, dokáže překonat i některá zaškobrtnutí, která učitel může v průběhu svého působení udělat. Vzorem se totiž nestává jen tak někdo. Vzorem se pro nás stane člověk, ve kterého věříme a ke kterému se mnohdy chceme sami přiblížit či kráčet v jeho stopách. V takovém případě pak mnohdy zapomínáme na utváření vlastního názoru, či řízení se podle svých osobních morálních hodnot.

Na závěr této kapitoly bych ráda odcitovala úryvek z Vališové (1998, s. 43), který dle mého názoru přesně popisuje problematiku míry působení jednotlivých postojů: *„Vždy je důležitá míra, v níž bude kázeň vyžadována. A pokud je dnes o kázni vůbec uvažováno, pak se požaduje, aby byla pevná a důsledná, ale nikoliv trvalá a bezcitná. Což se hezky uvádí do doporučení a rad učitelům. Ale pro některé to v reálných lokálních poměrech může znamenat podobný pohádkový požadavek, jak nepřibýt do města ani nahý, ani oblečený, ani pěšky, ani na koni. V zásadě je shoda v tom, že ohled na psychické nároky žáka by neměl zajít tak daleko, aby se změnil ve slabost.“*

### 3. Souvislost autority s výchovou a výukou

Autorita a její formování logicky souvisí i s výchovou a výukou ve škole. Pokud se zaměříme nejprve na vztah autority a výchovy je potřeba si říct, že výchovné normy a hodnoty společnosti jsou zakotveny právě v autoritě a díky ní jsou i prosazovány. Výchova je pak proces, který tyto normy a hodnoty prezentuje. Prezentace je závislá na výchovném stylu, rodičovském postoji, způsobu řízení a míře emočního vztahu (Vališová, 1998).

#### 3.1. Výchova

Výchova je jedním ze základních pojmů pedagogické vědy. Výchova ale nestojí v životě sama o sobě. Ovlivňuje ji spousta faktorů, které pak nadále určují, jakým směrem se bude výchova ubírat. Významný vliv má dědičnost, prostředí, ve kterém dítě žije, životní podmínky, Rodina a další sociální prostředí, které pak nadále určuje formování postojů hodnot, názorů a vztahů jedince (Pelikán, 1997).

*„Výchova je proces záměrného a cílevědomého vytváření a ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulačních jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 277-278).

*Výchova založená na přiměřené autoritě spočívá v pochopení možností, které mladým nabízí život, a odpovídajících rizik, které jej ohrožují* (Vališová, 2012, str. 208).

Podle Střelce (1998) by měl vyučující ve třídě v roli vychovatele iniciovat pozitivní vztahy mezi spolužáky i mezi dalšími učiteli. U žáků by měl vyučující rozvíjet demokratické myšlení, porozumění, toleranci a čestnost. Žáci by měli být učitelem vedeni k přátelství bez předsudků a vyučující by jim měl umět vštěpovat ty správné hodnoty.

#### 3.2. Výchovné styly v souvislosti s autoritou

V této kapitole bych chtěla zmínit model Maccobyho a Martina (1983, in: Vališová, 1999). Model se dotýká spíše výchovy rodičovské a rozděluje ji na čtyři druhy podle stupně autority a péče, jedná se vždy o dvojice protikladných stylů. Modely jsou založeny na kontrastu péče vyžadující (ovládající) a nevyžadující (neovládající), na péči přijímající (reagující) a odmítající (nereagující).

<i>Styl péče o děti</i>	<b>Přijímající – Reagující</b> Orientované na děti	<b>Odmítající – Nereagující</b> Orientovanou na rodiče
<b>Vyžadující</b> (Ovládající)	AUTORITATIVNÍ	AUTORITÁŘSKÝ
<b>Nevyžadující</b> (Neovládající)	SHOVÍVAVÝ	ZANEDBÁVAJÍCÍ

*Schéma 1: Styly péče o děti (Maccoby, Martin, 1983, in: Vališová, 1999)*

Autoritativní styl od dětí vyžaduje, aby se chovaly rozumně a společensky, zároveň se ale vyznačuje i vřelostí ze strany rodičů, kteří se vyptávají na názory a city dítěte. Chování dítěte je nezávislé a sebeprosazující, zároveň kamarádké vůči vrstevníkům a spolupracující vůči rodičům.

Autoritářský styl se zato vyznačuje prosazováním moci rodičů bez vzájemné komunikace. Jsou zde nastaveny absolutní nároky a poslušnost vůči autoritě. Dítě má sklon k sociální izolaci a postrádá spontánnost. Chlapci bývají agresivní a dívky závislé na ostatních.

Shovívavý styl je charakterizován jako přijímající a reagující na dítě, nicméně rodič toho od dítěte vyžaduje málo. Děti pak bývají nezralé, nenesou přirozenou společenskou odpovědnost a nedokáží se spolehnout na sebe.

Zanedbávající styl se týká hlavně rodičů, kteří na děti nemají příliš času. Nevěnují zájem jejich potřebám nebo koníčkům a vyhýbají se celkově oboustranné komunikaci. Děti pak bývají náladové, nedokáží se soustředit a často jeví známky záškoláctví a dalších patologických jevů chování (Vališová, 1999).

Autorita se vyskytuje ve výchově jako jeden z jejích determinantů. Co se týče autority a výchovy, jedná se právě spíše o rodinu jako o sociální prostředí, kde k výchově dochází. Jde o primární prostředí formování výchovy a autority a klade tak základy pro výchovu a autoritu ve škole. Pokud je dítě vedeno nějakým směrem již od raného věku, ve školním prostředí se tento směr jen tak nezmění. Primární autoritou je pro dítě od útlého věku matka. Tento vztah s matkou pak utváří důvěru k okolnímu světu a postoj dítěte k dalším autoritám. Proto je výchova v rodině jedním z dalších důležitých a primárních složek formování autority ve škole (Vališová, 1999).

### 3.3. Vyučování

Vyučování se dá definovat jako vedení učební činnosti učitelem, které má za cíl naučit žáka novým vědomostem, dovednostem a návykům. Jedná se o proces vzájemné interakce velké řady faktorů a poměrně složitých procesů. Při samotném vyučování je potřeba brát v úvahu mnoho determinantů jako například osobnost obou aktérů, motivaci, volní vlastnosti, inteligenci, vybavenost, mravní kvality, zájmy, vnější faktory, samozřejmě i schopnosti učitele v souvislosti s autoritou a mnoho dalšího. Díky těmto faktorům, které ovlivňují proces vyučování, lze říci, že se jedná o velice složitý a výrazně strukturovaný mnohostranný proces (Kolář, Vališová, 2009).

Aby dítě přeměnilo nabyté vědomosti ve znalosti, a nakonec třeba i v dovednosti a návyky, je dle mého názoru autorita nebo spíše důvěra v sebe sama a pak i k autoritě učitele jedním z hlavních pilířů tohoto procesu. Autorita učitele může žákovi pozitivně posílit některé z těchto činitelů. Konkrétně mám teď na mysli vůli, motivaci, vzájemnou komunikaci s učitelem, mravní kvality i zájmy, a tím tak zdokonalit proces vyučování a vštípení si nových informací.

Funkčnost autority učitele ve vyučování je samostatnou otázkou vztahující se ke kompetencím učitele. Jedná se o procesy, které vedou k dotváření jeho autority, ale také o využití této autority ve prospěch rozvoje žáka, jeho učebních činností i rozvíjení dalších kvalit jeho osobnosti (Kolář, Vališová, 2009).

Ve vyučování je rozhodně velkým přínosem, pokud autorita učitele funguje. Je ale nutno si říci, že škola samotná nebo jen konkrétní učitel nemůže vždy plně tuto autoritu využít. Vztah mezi nositelem autority a příjemcem autority, tomto případě mezi učitelem a žákem, je dále sociálně a kulturně podmíněn. „*Bez autority ve společnosti jako celého komplexu, bez autority v jednom ze základních prvků společnosti – v rodině, nemůže mít autoritu ani škola, a jestliže škola nemůže pracovat s autoritou, nemůže dobře plnit své poslání*“ (Kolář, Vališová, 2009, s. 223).

Kolář a Vališová tímto podle mého názoru poukazují i na problematiku ztrácející se autority ve školním prostředí. Tento problém tedy neleží pouze na učiteli či škole jako takové. Jedná se i o dlouhodobě pokládanou otázku vhodného výchovného působení na dítě v rodinném prostředí. Výchova by měla vždy vést k tomu, aby dítě bylo vedeno ke stejnému základu – normě, jejího akceptování a plnění. Škola či rodina bez autority a bez smysluplného režimu, neplní účel a ztrácí svoji hodnotu, pevnost, jistotu a základní funkce.

### 3.4. Učební styly

Je opět mnoho způsobů, jak rozčlenit učební styly. Opět ale souvisí s formováním autority učitele. Zde hovoříme o schopnosti učitele motivovat žáka k co nejlepším výkonům pedagogickým procesem. Podle N. J. Entwistlea (in: Kolář, Vališová, 2009) se nejčastěji ve školách vyskytují tyto učební styly:

Povrchový styl – jedná se o formu *aktivní* a *pasivní*. Aktivní forma se vyznačuje snahou a pílí alespoň zdánlivě porozumět učivu. Naopak pasivní styl se vyznačuje jakýmsi nezájmem učitele o to, zda si žák učivo opravdu vštípí. Jde pouze o předání informací o učební látce.

Utilitaristický styl – je charakteristický snahou dosáhnout co nejlepších známek za každou cenu.

Hlubkový styl – je charakteristický hlubokým zájmem o učivo. Jedná se o způsob *postupného učení*, kdy si žák osvojuje učivo systematicky a postupně na úkor obecnějších principů. Dále pak způsob *souhrnného učení*, kdy se žák zaměřuje na obecné principy a integraci poznatků. V poslední řadě to je způsob *pružného učení*, který se vyznačuje pochopením obecných principů, osvojení si detailů a schopnosti argumentace.

Obecně je pro školní prostředí nejlepším učebním stylem styl hlubkový s pružným učením. Pro tento druh učení jsou ale důležité některé předpoklady. Hlavním předpokladem je vnitřní motivace poznávat, vnitřní kázeň a logické myšlení. Tyto předpoklady, nebo alespoň ten první, dětem v dnešní době dost chybí. Je to i z toho důvodu, že mohou žáci a lidé obecně v dnešní době čerpat informace jednoduše a rychle prostřednictvím internetu. Tímto se ztrácí motivace dozvídat se nové poznatky a přemýšlet nad nimi do hloubky.

## 4. Vyučování jako komunikace ve školním prostředí ovlivňující autoritu

S formováním autority úzce souvisí i výuková komunikace. To, jakým způsobem učitel s žákem komunikuje, ovlivňuje opět mnohé. Učitelé, kteří se svými žáky jednájí srozumitelně, otevřeně, upřímně, jasně a se zájmem, se dětem více přiblíží a dokáží i jejich zájem směřovat na probíranou látku. Zde se orientujeme na sociální a komunikační aspekty, které utváří autoritu. Porozumění a zájem o žáka jsou v tomto případě hlavními aspekty vyučovacího procesu.

Výukovou komunikaci chápeme jako výměnu sdělení mezi učitelem a žáky v rámci vyučovací jednotky (Šed'ová, Švaříček a Šalamounová, 2012). V trochu jiném znění definuje pedagogickou komunikaci Pelikán (1995) jako pedagogickou interakci, kdy se hledá určitá shoda v pojetí, názoru, smyslu interakce, ovšem s plným zachováním možnosti individuální různorodosti a vzájemného respektu.

#### **4.1. Základní charakteristika komunikace učitel-žák**

Podle Průchy (2009) lze vymezit základní charakteristiky výukové komunikace.

*Uskutečňuje se prostřednictvím verbálních a neverbálních projevů jako sled komunikačních aktů a situací.* To znamená, že komunikace ve třídě probíhá neustále. Neverbální projevy tvoří nadpoloviční většinu veškeré mezilidské komunikace. Pomocí komunikace si lze sdělovat nepřeborné množství informací, jako například postoje, emoce, vztahové vazby, žádosti o akceptaci, pravidla, normy, individuální hranice, rozumové poznatky a mnoho dalšího.

*Je řízena učitelem a má specifická pravidla vymezující roli a pravomoce komunikačních partnerů.* A tedy určuje pravidla a vymezuje žádoucí a nežádoucí chování jednotlivých stran komunikace. Učitel by měl mít komunikační proces vždy přesně pod kontrolou. Průběh komunikace by měl být smysluplný a měl by mít logickou a srozumitelnou linii.

*Plní různé funkce: slouží k prezentaci obsahu vzdělávání, k uskutečňování cílů výchovy a vzdělávání, k řízení třídy, k navozování vztahů mezi učiteli a žáky a žáky navzájem.* Nyní již hovoříme o stránce vzdělávací a socializační. Obě tyto funkce jsou samozřejmě hlavními funkcemi školy jako takové, a tak se nelze divit, že i v charakteristice výukové komunikace je nacházíme. Funkce vzdělávací je primární funkcí školy, to znamená, že by měla přinést dítěti nové znalosti, které se následně přetvoří ve vědomosti a dovednosti. Pedagogická komunikace tak pomocí učitele přenáší tyto znalosti na dítě s cílem tyto vědomosti v dítěti upevnit tak, aby je mohl využít v následujících životních situacích. Druhá funkce – socializační je pojímána ve dvou rovinách, a tedy v rovině vrstevnické a v komunikaci s dospělou autoritou – učitelem. Obě tyto roviny mají určitá pravidla a zásady, jak s druhou stranou komunikovat, kterým se žák postupně učí. Jedná se o sekundární socializaci.

*Vytváří konkrétní psychosociální klima ve třídě a zároveň je úroveň tohoto klimatu ovlivňována.* Jedná se o úroveň kvality vzájemných vztahů a sociálních procesů. Dále pak to, co tuto úroveň

ovlivňuje a kdo do ní spadá – od učitelů a žáků přes další pracovníky školy. I do tohoto kritéria lze zapojit autoritu jako faktor ovlivňující právě zmiňované klima. Autoritativní působení učitele je jedním z hlavních determinantů psychosociálního klimatu třídy a školy, a to u jakéhokoliv typu autority.

## **4.2.Vztahy mezi komunikujícími**

Třída je sociální skupina. Znakem této sociální skupiny je rozvíjení mezilidských vztahů. Tyto vztahy můžeme rozdělit podle jejich symetrií. Jedná se tedy o vztahy *symetrické* a *asymetrické*. Tyto dvě roviny se od sebe liší mírou nadřazenosti či rovnocennosti.

Asymetrické vztahy se týkají hlavně komunikace učitel – žák, učitel – třída a učitel – skupina žáků. V tomto případě se ukazuje nadřazenost učitele v souvislosti s jeho sociální rolí. Asymetrický vztah se projevuje především možností učitele rozhodovat v mnohých otázkách komunikace.

Symetrické vztahy se pak aplikují na dvojice žák – žák, žák – skupina žáků, žák – třída, skupina žáků – skupina žáků a skupina žáků – třída. Žáci jsou při vzájemné komunikaci rovnocenní, mají stejná práva i možnosti. Samozřejmě se mohou vyskytovat situace, kdy je některý žák na vyšším postu, a to například v případě skupinového projektu, kdy se například určuje leader skupiny.

Speciální skupinou vztahů jsou tzn. preferenční vztahy. Jedná se o upřednostňování. Stává se, že učitelé mohou ve vyučování záměrně v komunikaci upřednostňovat některé žáky. Tento aspekt pak přináší mnohé otázky dalším žákům a ukazuje další vzájemné vztahy mezi komunikujícími. Souhrnný vzorec vztahů ve třídě se nazývá klima třídy (Gavora, 2005).

## **4.3.Sociální konstrukce života ve třídě**

Většinu svého dětství trávíme právě ve škole. To znamená, že pro nás škola není pouze zdrojem vědomostí. Škola tvoří velkou část lidského života, a to znamená, že si učitel a žáci ve třídě společně konstruují vzájemné porozumění, které je pro tento společný život důležité. Významy zprostředkované jazykem jsou situačně zakotvené. Nemluvíme pouze o porozumění, ale i o postupnému navykání si na učitele. Já osobně bych to přirovnala ke konkrétním situacím, kdy třída dostane nového neznámého učitele. Adaptace na jeho požadavky se dá také pojmout jako konstrukce třídního života. Tyto konstruované významy se ve třídě postupně stávají konvencí.



Jazyk a chování se pro obě strany stává předvídatelným a učitel i žáci postupně získávají povědomí, co od toho druhého očekávat a jak se v situacích chovat (Gavora, 2005).

Při této sociální konstrukci se dle mého názoru setkáváme s opakovaně se vyskytujícím jevem souvisejícím s formováním autority. Já osobně bych jej nazvala zvýšenou počáteční přísností doplněnou ještě o větší míru požadavků. Učitel, který zprvu působí na žáka přísně a neoblomně získává většinou hned ze začátku větší míru respektu a úcty. S těmito učiteli se setkáváme spíše na druhých stupních základní školy anebo na školách středních. Není ale vyloženě výjimkou, že přísnost a disciplínu přináší do hodin i prvostupňový učitel. Když se člověk zamyslí nad učiteli, kteří s ním prošli školní docházkou, vzpomíná dost často právě na ty, kteří byli přísní, ale dokázali žáka spravedlivě ocenit a pochválit, pokud byla pochvala opravdu na místě. Taková autorita se rodí dle mého názoru už v tom prvotním „šoku“, v postupné adaptaci na učitelovo přísné jednání a získání uznání právě od této respektované autority. Pochvala od jedince, který je pro nás autoritou má mnohem větší váhu než pochvala od někoho, kdo pro nás vzorem není ani trochu.

#### **4.4. Zpětná vazba**

Již v předchozí kapitole jsem lehce zabředla do otázky zpětné vazby.

Zpětnou vazbu chápeme jako informaci určenou žákovi, která jej má informovat o tom, jak probíhá proces jeho učení (Mareš, Krivohlavý, 1995). Lze tedy říci, že zpětná vazba ve výuce se vyskytuje bezprostředně po výkonu žáka a má za cíl regulovat další postup žákova učení, a to by mělo vést ke zlepšení jeho výkonu ve škole do budoucna (Šeďová, Švaříček a Šalamounová, 2012).

Zpětná vazba obsahuje vždy nějaké prvky hodnocení. Gavora (2005) rozděluje zpětnou vazbu na pozitivní a negativní a uvádí jejich jednotlivé typy. Pozitivní zpětná vazba je potvrzení žakovy odpovědi. Jednotlivými typy jsou *akceptace žakovy odpovědi*, která se vyznačuje výroky jako např. ano, dobře, v pořádku... Dalším typem je *echo učitele*, což je učitelovo zopakování žakovy odpovědi. Dále pak *elaborace odpovědi*, kdy učitel rozvádí žakovu odpověď či ji nějak dále doplní. Odpověď tak je potvrzena a rozšířena o další informaci. A v poslední řadě se jedná o *pochvalu* žáka. Zde hovoříme o vyzdvižení žákova výkonu a ocenění jeho práce.

V případě negativní zpětné vazby ji Mareš a Krivohlavý (1995) člení do následujících typů. Nejprve tedy *detekce chyby*. Takto dává učitel najevo, že odpověď je nesprávná. Dalším typem je *identifikace chyby*. Zde učitel identifikuje či specifikuje nesprávný údaj či pasáž v žakově

odpovědi. Následujícím typem je *interpretace chyby*, kdy učitel poskytne vysvětlení, proč k takové chybě došlo a naposled je to *korekce chyby*, kdy učitel podává správnou odpověď jako bezprostřední zpětnou vazbu na chybu.

Tyto mechanismy zpětné vazby přinášejí do komunikace mezi žákem a učitelem další prostředky, které vedou k prohlubování jejich vzájemného vztahu. Komunikace je jedním z dalších determinantů, které ovlivňují celkovou autoritu učitele. Zpětná vazba je tedy buďto prostředkem k ocenění žákovy práce nebo zlepšení jeho dosavadních výkonů. Hodnocení, které učitel žákovi poskytuje, je jakýmsi mostem mezi jejich vzájemnou přízní či respektem. Zpětná vazba by měla být vždy co nejvíce objektivní, ale hlavně by měla žáka dále motivovat k lepším výkonům a ke snaze ve školním vzdělávacím procesu. Setkáváme se ale i s případy, kdy učitel využívá zpětnou vazbu k dehonestaci žáka nebo jeho ponížení. Zde již můžeme mluvit o „zasednutí“ si na žákovi. Zpětná vazba má velkou moc. Učitel by tedy neměl zneužívat formálně udělenou autoritu a hodnocení používat jako nástroj ponížení. Naopak by měl dle mého názoru hledat, samozřejmě opět ve zdravé míře, žádoucí jednání jednotlivých žáků a pokusit se toto jednání vyzdvihnout.

#### **4.5. Kritéria dobré výukové komunikace**

*„Dobrá výuková komunikace je taková komunikace, která vede k vysoké kognitivní úrovni žákovských promluv – v ideálním případě k tvořivým odpovědím žáka“* (Šeďová, Švaříček a Šalamounová, str. 269, 2012).

Dobrá výuková komunikace podle Šeďové, Švaříčka a Šalamounové (2012) souvisí s dialogickým vyučovacím procesem. Dialogické vyučování nicméně není to samé jako vyučování interakční. Zatímco v interakční komunikaci hovoříme o rozhovoru mezi učitelem a žáky, ve kterém jsou žáci k odpovědím naváděni, a tím pádem jsou jejich odpovědi předem naplánované, v dialogickém vyučování je scénář hodiny otevřený myšlenkám a nápadům pocházejícím od žáků. Kritéria dobré výukové komunikace jsou kompatibilní právě s dialogickým vyučováním.

Nejedná se pouze o interakci samotnou, ale i o schopnosti jejích aktérů. Holeček (2014) poukazuje na fakt, že i neverbální komunikace může učitelovu autoritu posilovat nebo oslabovat. Podle jeho názoru by měl učitel při výuce a kladení otázek stát rovně, uvolněně a měl by udržovat oční kontakt s žáky. Vyučující by měl mluvit sebevědomě. Žák tak z jeho neverbálních projevů, jako je pohled,

obličejová mimika, pohyby těla a gestikulace, musí pochopit, že pokud mu dá učitel nějaký pokyn, měl by jej splnit.

Jednotlivé prvky dobré výukové komunikace podle Šed'ové, Švaříčka a Šalamounové (2012) bych ráda uvedla v pyramidě níže, viz schéma 2. Pyramida představuje jak základnu dobré komunikace, na které je potřeba komunikaci stavět, tak vymezuje další jednotlivé prvky až po ten nejvíce žádoucí na jejím vrcholu.



Schéma 2: Prvky dobré výukové komunikace (Šed'ová, Švaříček a Šalamounová, 2012)

Základem je nastavení *interpersonálních vztahů* souvisejících s mocí, která cirkuluje mezi žákem a učitelem. Tím nemyslím předání moci žákům a nekontrolovatelný průběh hodiny. Znamená to, že učitel v hodině určuje míru volnosti, kterou žákům v jednotlivých momentech hodiny k jejich práci udělí. Vždy by měl mít ale situaci plně pod kontrolou a měl by zodpovídat za to jaké obsahy a jakým způsobem si je žáci osvojují.

Dalším prvkem je *identifikace žáků s cíli učitele*. Zde mluvíme o odpovídajícím faktoru na straně žáka. Cílem je, aby se žák ztotožnil s cílem, který požaduje učitel, akceptoval jej a sdílel. Pokud tomu tak je, výuková komunikace je opět zdařilejší. Cílem je, aby žáci i učitelé sdíleli společné cíle.

Další prvek dobré komunikace ve třídě je závislý na *nastavení komunikační struktury*. Učitel je tím, kdo určuje, kdo bude či nebude hovořit, a hlavně jakým způsobem – diskuze, prezentace prací, monologický výklad učitele atd. Na to navazuje faktor žáka, a to jeho komunikační prostor. Z nastavení komunikační struktury je totiž dáno, kolik času a prostoru je vyhrazeno pro samotného žáka. Dobrá komunikace se projevuje rozvinutými žákovskými promluvami, pro které je vyhrazen dostatek času.

Další proměnnou je *nastavení úkolové situace*. Zde je zapotřebí, aby učitel kladl otevřené otázky, které mají za důsledek vyšší kognitivní projev žáka. Nejvyšším a ideálním kritériem dobré výukové komunikace je pak tedy tvořivá žákovská odpověď, která poukazuje na vysokou kognitivní úroveň žákovských promluv, o které jsem již hovořila na začátku podkapitoly.

G. Petty (2013) jednoduše shrnuje tři základní zásady, které by měl vyučující při kladení požadavku na žáka dodržovat. Jedná se o *těsnou blízkost* učitele a žáka. V tomto případě je i občasné narušení osobní zóny žáka učitelem přínosné a zvyšuje se tím účinek slov učitele. Dále pak by měl učitel udržovat *oční kontakt* s tím, na koho je požadavek směřován a v poslední řadě by měl otázku kterou, na žáka cílí *klást přímo*, díky tomu bude žák opět více upoután.

Autorita učitele je těmito prvky podle mého názoru podporována a zároveň doplňována. Pokud učitel umí výukovou komunikaci vést tímto směrem je jeho postavení ve třídě stabilní, výukově efektivní a zároveň autoritativní. Je tedy jasné, že výuková komunikace je dalším faktorem, který ovlivňuje formování autority učitele. Výuková komunikace může v rámci vyučovacího procesu pomoci dovršení vytyčených cílů. Je ale na místě si říci, že může být zároveň i komplikací a vyučovací proces tak znesnadnit. Je tedy důležité snažit se jednotlivé prvky dobré výukové komunikace dodržovat, pokusit se jimi řídit či alespoň inspirovat.

#### **4.6. Interakční styl učitele a výsledky učení žáků**

Interakce je podle Gavory (2005) vzájemné působení mezi učitelem a žáky. Ve vyučovacích hodinách se setkáváme s interakčními epizodami, to znamená, že se jednotlivé interakční styly proměňují v určitých fázích vyučování. Interakční styly učitele můžeme popsat jako osm charakteristik, které nazýváme dimenze. Tyto modely popisují učitele trochu více komplexněji, a tak se pokusím v rychlosti shrnout základní podstatu těchto stylů.

První dimenzí je učitel jako *organizátor* vyučování. Tato dimenze se týká precizního plánování výuky a schopnosti naučit žáky velké množství poznatků.

Další dimenze je *pomoc* žákům. Pokud žáci něčemu nerozumí, učitel dokáže s trpělivě a srozumitelně danou látku žákům dovysvětlí a pomoci jim v různých situacích.

*Chápající* dimenze je další z nich. Učitel je shovívavý a dokáže pochopit nedostatky žáků a přimhouřit oči.

Čtvrtá dimenze se týká učitele, který vede žáky k *zodpovědnosti*. Učí tedy žáka rozhodovat o věcech třídy, nést odpovědnost za následky a pracovat s vlastním úsudkem.

Další dimenzí je *nejistota* projevená u učitelů. I tyto negativní projevy se do dimenzí řadí a formují tak celkové charakteristiky interakčního stylu učitele.

*Nespokojenost* učitele je další z dimenzí. Ať udělají žáci cokoliv, je učitel nespokojený. Opět je důležité si říci, že je u těchto dimenzí důležitá i míra jejich výskytu.

*Kárající* učitel. Charakteristika této dimenze se dotýká pichlavých až jedovatých poznámek, neustálého napomínání a povrchního jednání s žáky.

A v poslední řadě je to dimenze *přísnosti* učitele. Tento učitel vyžaduje od žáků naprostou disciplinovanost a maximální soustředění. Každá chyba se trestá a dokonalost je na místě.

Každý učitel naplňuje jednotlivé dimenze jinou mírou, od toho se pak odvíjí jeho interakční styl anebo jednotlivé etapy ve vyučovací hodině. Již několikrát jsem v práci uváděla, že je potřeba správná míra jednotlivých prvků působení, aby byla autorita funkční. I zde se dá hovořit o úskalí v souvislosti s mírou. Jaký je tedy ten ideální interakční styl učitele tak, aby si žáci z hodin odnášeli co nejvíce vědomostí? Podle výzkumů tohoto modelu, se kterým přišli Wubbles, Créton a Hoomayers (1987) z Univerzity v Utrechtu v Holandsku (více v Wubbels, Levy, 1993), a kteří jej dlouhodobě ověřovali na velkém množství učitelů a žáků, vychází, že nejlepší výsledek má propojení učitele jako dobrého organizátora vyučování spojeného s dostatečnou přísností. Některé údaje však poukazují i na kladný vliv pokárání nedostatečného výkonu žáků. Přílišná nejistota učitele anebo jeho nespokojenost produkuje nižší úroveň nabytých vědomostí u žáků, stejně tak tomu je i u kladení příliš velké zodpovědnosti na jejich bedra. Velký vliv má ale také učitelova pomoc a pochopení pro žáky.

Aby byl tedy učitel dobrým prostředkem pro předání vědomostí je zapotřebí, aby působil dvěma směry. Musí být dominantní, zdůrazňovat přísnost a vlastní vedení, to pak následně přinese kladné kognitivní výkony žáků. Pro dobré klima třídy je zase důležité, aby učitel působil motivačně, jako opora, pomoc a s pochopením (Gavora, 2005).

## **5. Vztahová rovina výukové komunikace**

Podle Šed'ové, Švaříčka a Šalamounové (2012) se v každé komunikaci vyskytuje rovina vztahová a obsahová. Rovina obsahová má za cíl předat konkrétní informace, ve školním prostředí hovoříme o výukových obsazích. V rovině vztahové se projevují vztahy mezi zúčastněnými aktéry, a tedy mezi učitelem a žáky.

T. Gordon (2015) definuje základní prvky, které podporují dobrý vztah mezi učitelem a žákem. Jedná se o *otevřenost* či *transparentnost*, *zájem*, kdy oba vědí, že si jej ten druhý cení, *vzájemnou prospěšnost*, *samostatnost* či *oddělenost*, což oběma umožňuje růst a rozvoj individuality a osobitosti a *vzájemnou spokojenost*, kdy potřeby jednoho nejsou uspokojovány na úkor toho druhého.

Jádrem každého vztahu, a ve škole zvláště, je rozložení moci. Touto kapitolou bych ráda přiblížila rozdíl mezi respektem, poslušností, mocí a autoritou. Podle Pavla Kopřivy a kol. (2006) učitel, který si vynucuje žádoucí chování bez autority, požaduje spíše poslušnost dítěte, která ve výsledku vede ke ztrátě zodpovědnosti za žákovo chování, což není dobré pro následné formování osobnosti dítěte. Žák se nenaučí vlastnímu rozhodování a je snáze manipulovatelný a zneužitelný.

### **5.1. Poslušnost VS respekt**

Podle Kopřivy a kol. (2006) je synonymem ke slovu poslušnost – podřízení se, z čehož vyplývá, že můžeme pojem poslušnost v situaci chápat tak, že situaci řídí někdo jiný a my tak nemáme zodpovědnost za důsledky „my jsme z obliga, my za to nemůžeme“. Pro žáky jako takové je to vlastně jednodušší a pohodlnější při jakémkoliv rozhodování. Tímto způsobem je učíme nepřijímat zodpovědnost za své konání.

Proto je ve školách důležitá demokratická výchova. Základním znakem je totiž spoluúčast na rozhodování, které se dětí samotných týká. Jak píše Kopřiva a kol. (2006) „*Není zodpovědnosti bez spoluúčasti na rozhodování.*“

Naopak respekt se pojí s pojmem řídit se někým či něčím. V tomto případě naopak žáci respektují neboli přijímají, ať už učitele, či nastavená pravidla. Jedná se již o samostatné přemýšlení, které je pro nás ve škole žádoucí. Jedná se o ztotožnění se s tím, co je nastaveno a v tomto případě přechází tento respektu v autoritu.

## **5.2. Moc v souvislosti s autoritou**

Dost často se stává, že se tyto dva pojmy ve škole zaměňují či používají jako synonyma. Opak je ale pravdou. Tyto pojmy jsou postaveny na odlišných základech, které bych teď ráda rozvedla.

Jak jsem již uváděla na začátku práce, je autorita jakási jistota, záruka či podpora v určité důležité situaci. Naopak pojem moc chápeme jako schopnost ovlivňovat jednání jiné osoby. Moc učitele vychází v první řadě z moci školy jako instituce a dále pak z jeho individuálních charakteristik, díky nimž získává vliv na žáky.

Moc je samozřejmě ve škole důležitým prvkem, jedná se o tzn. oporu školy, která definuje školní režim a pravidla, která jsou ve školách bez diskuze sdílena a dodržována. Pro tuto práci je ale důležité uvědomit si, že je velký rozdíl mezi těmito institucionálními mechanismy, které jsou projevem sociální moci a kázeňskými technikami každého učitele, které jsou zase naopak projevem moci individuální (Šedřová, Švaříček a Šalamounová, 2012).

S touto individuální mocí je potřeba nakládat do takové míry, aby se v tom ideálním případě stala autoritou učitele a nezakládala se právě jen na poslušnosti žáků.

Všechny tyto pojmy – *poslušnost, respekt, moc a autorita* jsou ve školách v dnešní době stále více diskutovány. Celková výchova se v dnešní době snaží o demokratický až liberální způsob výuky. Podle mého názoru se dnes dost často setkáváme s příliš „upuštěnými otěžemi“ a to má za následek útisk těchto termínů. Najít správnou cestu a správnou míru, kterou zde také dost často zmiňuji, je opravdu nelehký úkol. Tyto všechny pojmy mají v dnešní rychlé době až příliš determinantů, které je mohou velice rychle oslabovat nebo naopak posilovat. Jak jsem již zmínila,

dnešní doba je velice rychlá a adaptace školního prostředí na tuto rychlost je dle mého také jedním z faktorů, které stabilitu zmíněných pojmů znesnadňují.

## **6. Sociální klima třídy jako faktor ovlivňující působení autority**

Aby mohlo vyučování probíhat řádně a efektivně musí se dbát i na dobré sociální klima třídy. Hlavním podmínkou učení je tedy podle Kopřivy a kol. (2006) je pocit bezpečí. V tradiční škole se setkáváme se spoustou ohrožujících prvků, které narušují plynulý a žádoucí průběh výuky ve školách. Podle Kopřivy a kol. se jedná například a v první řadě o šikanu ve školách, a to jak ze strany ostatních žáků, tak ze strany učitele. Co se týče šikany ze strany učitele, propojují se zde již popsaná témata jako institucionální moc či formálně udělená autorita. Takový učitel má pak možnost zneužít jeho formálních pravomocí a vyvíjet agresivní chování – posměšky, ironii či ponižování přímo na žáky. Nejenom projev šikany je nežádoucím ohrožujícím prvkem sociálního klimatu třídy. Dost často se vyskytuje časový stres, nejasnost pravidel, veřejné srovnávání, soutěživé prostředí, tresty, nejasné hodnocení, vyčleněnost a mnoho dalšího. Úkolem učitele je tedy v zásadě nastavit sociální klima ve třídě tak, aby v něm vznikaly dobré a přátelské vztahy, a to jak mezi žáky, tak i jejich učiteli.

### **6.1. Základní podmínky pro dobré klima třídy**

V následujících podkapitolách bych ráda uvedla hlavní prvky, které vedou podle Kopřivy a kol. (2006) k dobrému klimatu školního kolektivu.

#### **6.1.1. Pocit bezpečí**

Jak jsem již uvedla na začátku kapitoly je pocit bezpečí základní podmínkou pro dobré klima ve školní třídě. Aby mohl proces výuky probíhat správně, je potřeba se ve škole cítit bezpečně. „*V situaci ohrožení nastupuje stresová reakce a naše pozornost a energie se automaticky upínají ke zdroji skutečného nebo zdánlivého ohrožení, nikoliv k úsilí porozumět a osvojit si nové*“ (Kopřiva a kol., s. 243, 2006).

Z tohoto textu tedy vyplývá, že pokud se budeme ve škole cítit neohrožení ostatními vlivy, které do samotnému vyučování přímo nespádají, bude náš učební proces probíhat správnou formou.



### 6.1.2. Důvěra

Důvěra je další podmínkou pro dobré fungování třídy jako sociální skupiny. Důvěrou můžeme chápat situace, kdy získáváme možnost poznávat jeden druhého a dozvídat se o něm něco nového. Informace budují důvěru. Ve školním prostředí se tohoto dá docílit aktivitami, které mají na následek vzájemné poznávání žáků ve třídě. Učitel by měl tyto aktivity průběžně zařazovat do výuky. Docílí se tím utužování vztahů a vytváření pospolitosti mezi jednotlivými žáky ale opět i mezi jejich učitelem. Žáci i učitel se vzájemně dovídají o společných zájmech, a to prohlubuje jejich vztah a jedná se zároveň i o další prvek, který buduje přirozenou autority.

Pro vzájemné poznávání je jednou z dalších možností vytváření společných vzpomínek na výletech či několikadenních pobytech. Společné vzpomínky také podporují budování vzájemných vztahů a pocitů důvěry mezi jednotlivými účastníky.

### 6.1.3. Komunitní kruh

Dobré vztahy ve třídě podporuje tzn. komunitní kruh. Tento termín označuje metodu vytváření pravidel společně s dětmi. Zde se opět odkazujeme na demokratickou formu výuky, a tedy zapojování dětí do rozhodování a tím pádem nesení zodpovědnosti za své jednání.

Komunitní kruh má být společenství, které přispívá k soudržnosti třídy a k osobnostnímu rozvoji žáků. Žáci se v něm učí komunikační a sociální dovednosti, a to především naslouchání, formulaci vlastního názoru, ale i respektování názoru druhých, vystupování před ostatními, trpělivosti a dalšímu. Komunitní kruh má svá pravidla, ty bych ráda ve zkratce uvedla a představila.

*Právo mluvit* – právo mluvit často symbolizuje nějaký předem daný předmět (kamínek, hračka...), který koluje po kruhu a udává právo držiteli odpovědět na otázku, která byla na začátku položena.

*Právo zdržet se* – žák se může zdržet odpovědi, pokud chce. Nesmí na něj být vynakládán tlak k promluvě. Toto právo přispívá k budování pocitu bezpečí. Současně se učí odolávat nátlaku skupiny, to znamená, nemusí dělat to co ostatní.

*Vzájemná úcta a respekt* – to znamená, že jednotlivé názory nejsou kritizovány, zpochybňovány nebo upozadřovány. Opět je i toto pravidlo významné pro pocit bezpečí. Komunitní kruh se tak stává bezpečným teritoriem pro všechny zúčastněné.

*Diskrétnost* – informace sdělené v komunitním kruhu jsou vždy diskrétní. To znamená, že by se neměly dále šířit či rozebírat minimálně ne s použitím konkrétních jmen.

Komunitní kruh je tedy další formou podmínky, která může do školního kolektivu přinášet to správné sociální klima.

Pocit bezpečí, důvěra a společenství – jedná se o základní předpoklady dobrého klimatu třídního kolektivu. Všechny tyto prvky samozřejmě souvisí i s autoritou učitele. Práce se skupinou, kooperace a komunikace se školní třídou jsou, jak jsem již výše popisovala, prvky posilující autoritu učitele. S prací se skupinou tedy samozřejmě souvisí vznik důvěry a pocitu bezpečí mezi učitelem a žáky. Autorita je tak vytvářena přirozeným působením učitele. Učitel tak může předcházet konfliktům. Pokud zvládá citové vztahy ve třídě, utváří a buduje vlastní autoritu. Zde tedy můžeme pozorovat, jak se propojují jednotlivé prvky posilování autority se sociálním klimatem třídy a jak se díky tomu může autorita učitele žádoucím způsobem prohlubovat.

## **7. Kooperativní výuka**

Jedním ze základních požadavků v oblasti vzdělávání je *učit se být s ostatními*. Ve škole se tento požadavek chápe jako organizace vyučování jako kooperace. Tato kompetence zahrnuje schopnost komunikace s ostatními, přijímání – dávání a schopnost pomoci druhému nebo pomoc přijímat. Jedná se jak o kooperaci mezi žáky, tak i mezi žáky a učitelem. Pokud kooperativní činnost aplikujeme ve vyučování, společných aktivitách, společných učebních činnostech, posilujeme afektivní stránku osobnosti žáka. Prohlubujeme tím vzájemné porozumění, pochopení, toleranci, sociální city, ale i řešení nedorozumění nebo konfliktů. Ve společné činnosti zároveň rozvíjíme i odpovědnost za společnou práci. To vše dotváří osobnostní stránku žáka, jeho motivaci a kognitivní vývoj (Kolář, Vališová, 2009).

Pokud je ve třídě kooperativní výuka dobře uchopena, má to samozřejmě vliv i na autoritu učitele. Pokud se učitel stane jedním z aktérů výuky, je zároveň pouhým průvodcem vyučování a umožňuje žákům svobodný projev v mezích dobrých mravů je vzhledem k jeho formálnímu postavení jeho autorita zachována a má to na jeho postavení a působení ve třídě kladný dopad.

## 7.1. Aktivita žáka

Aby mohl proces výuky probíhat opravdu efektivně a žáci měli požadované vědomosti a dovednosti, není to pouze otázka schopností samotného učitele. Na druhé straně barikády je totiž samotná aktivita žáků, a tedy jejich individuální i sociální odpovědnost, sebeovládání, vnitřní ukázněnost, volní úsilí a osobní vyrovnanost.

Podle Koláře a Vališové (2009) mluvíme obecně o lidech se silnou nebo slabou vůlí.

Silná vůle se vyznačuje vlastnostmi, jako je vytrvalost, houževnatost, cílevědomost, samostatnost, iniciativnost, zásadovost, rozhodnost, podnikavost, odvaha, odolnost a sebeovládání.

Naopak slabá vůle se vyznačuje vlastnostmi, jako je nerozhodnost, neodpovědnost, nedostatek sebeovládání, sugestibilita, negativismus, tvrdohlavost, ovlivnitelnost a lenost.

Vůli vymezuje Brichcín (1999) do volních vlastností a volních procesů. Volní vlastnosti spoluurčují, jak budou probíhat volní procesy jednotlivců v různých situačních podmínkách. Volní procesy pak spoluurčují tempo a stupeň rozvoje volních vlastností dle jejich vzájemné souvislosti a individuální osobnosti jedince.

Brichcín (1999) vymezuje jednotlivé volní vlastnosti, které jsou potřebné pro správný průběh učebního procesu a vyplývají ze samotné podstaty vyučování:

*Iniciativa a ochota*, která má sloužit k volbě cíle a iniciaci činnosti. *Nezávislost, předvídavost, opatrnost* neboli samotné plánování průběhu činnosti. *Samostatnost a důkladnost*, tedy jakási příprava vnějších podmínek a vnitřních předpokladů. Dále pak *sebeovládání* a *akceschopnost* neboli jakási schopnost sebeorganizace. *Odolnost, uměřenost* a *podnikavost*, to znamená schopnost zvládnutí kooperace a styk s vnějším a vnitřním prostředím. A další jako *uvědomělost, zásadovost, cílevědomost, snaživost, pečlivost, energičnost, vytrvalost, pružnost, odpovědnost a sebekritičnost*.

Dle Koláře a Vališové (2009) je jednou z nejdůležitějších vlastností sebeovládání žáka. Sebeovládání lze charakterizovat jako: „*schopnost získat předem a udržet po celou dobu činnosti vědomou kontrolu a jednotné působení na průběh provádějících a regulačních funkcí*“ (Kolář, Vališová, 2009, s. 172).

## 7.2.Motivace

S předchozí kapitolou do velké míry souvisí i motivace. Motivace je součástí naší vrozené biologické a psychické výbavy. Znamená to, že můžeme fungovat na základě vlastních pohnutek a na základě toho, co chceme, potřebujeme nebo máme dělat (Kopřiva a kol., 2006).

### 7.2.1. Motivace žáka

V základě rozlišujeme dva druhy motivace – vnitřní a vnější.

Co se týká motivace vnitřní, jedná se o takové činnosti, které sami chceme, zajímají nás nebo baví. Zde se tedy jedná o činnosti, které se pojí s našimi vnitřními potřebami, ať už základními nebo těmi druhotnými. Na druhé straně jsou to ale i činnosti, které pro nás nejsou příliš zajímavé nebo příjemné, a přesto je děláme, a to na základě vnitřní motivace. Jsme totiž přesvědčeni, že jsou potřebné a správné. Tyto činnosti jsme přijali za vlastní, zvnitřnili si je a zařadili mezi své hodnoty.

Na druhé straně je tedy motivace vnější. Zde se jedná o provozování činností, které bychom jinak nedělali, ve kterých nevidíme smysl, a které děláme, jen abychom se vyhnuly trestu či jiným nepříjemnostem. Dost často je v přesvědčení vyučujících a vychovatelů, že když žáka přimějí k výkonu jisté činnosti pohrůzkou nebo odměnou bude následovat to, že si dítě činnost samo oblíbí a bude ji nadále vykonávat z vlastní vůle. To je ale závažný omyl. Tento nátlak dítě nepřiměje najít v činnosti patřičnou smysluplnost. Zároveň může časté využívání metody vnější motivace docílit toho, že bude dítě již pouze čekat na jakýsi signál k pokynu, zda má či nemá něco udělat. Takto se jedinec naučí vykonávat věci na základě odměn či pohrůžek, což se následně už nikdy nepřeklopí v žádoucí metodu vnitřní motivace (Kopřiva a kol., 2006).

Vnější motivace ale není jen negativním jevem. Lze tak děti naučit různým dovednostem anebo u nich opravdu prolomit prvotní nezájem o nějakou činnost. Tím může dojít ke změně v pocitech jedince, které se stanou radostnými a následně pak naplněním potřeb v následujících letech.

Udržení vnitřní motivace má dle Kopřivy a kol. (2006) čtyři podmínky.

*Smysluplnost* – pokud se má žák ve škole něčím zabývat, potřebuje v těchto věcech vidět smysluplnost. Nestačí pouhé memorování látky. Je potřeba její detailní popis, přiblížení a možnost využití pro náš život. Smysluplnost může pro každého znamenat něco jiného. Pro jednoho může

mít jistý jev naprostý smysl pro jiného nikoliv. Smysluplnost je hnacím motorem každého z nás po celý život.

*Spolupráce* – vnitřní motivaci posiluje možnost spolupráce, kooperace a komunikace, a to zejména tam, kde se práce zdá monotónnější a nepříliš záživná. Jedná se o pocit sounáležitosti, který je také pro vnitřní motivaci klíčový. Ve škole to znamená nahrazovat individuální práce pracemi skupinovými.

*Svobodná volba* – jedná se o možnost rozhodovat o výkonu činnosti, o způsobu, jakým činnost vykonávat, s kým nebo kdy. Opět hovoříme o základních lidských potřebách, tentokrát o potřebě seberealizace neboli možnosti dělat věci po svém.

*Zpětná vazba* – informace o správném postupu či výsledcích naší práce podporují další pokračování v činnosti již započaté. Dále se pak jedná i ohodnocení našeho snažení či chování v tomto procesu. To vše může podporovat vnitřní motivaci žáka. Zpětná vazba nám tak napomáhá setrvávat i v těch obtížnějších či méně záživných situacích.

### **7.2.2. Motivace učitele**

Dospělý člověk, rodič i učitel by se měl stát pro dítě modelem sociálního chování. Učitel by měl plnit důležitou úlohu při jejich socializaci. V prostředí školy by měl být schopen zasahovat do sociálního jednání žáků a zároveň rozvíjet jejich sociální dovednosti (Vališová, 1999).

Ve školním prostředí ale dost často dochází k demotivaci učitelů k jakémukoliv proaktivnímu výkonu v procesu výuky. To má nepříznivý vliv na celý proces výuky. Motivace učitele je tak také jednou ze základních prostředků k dosažení vytyčených učebních cílů, efektivitě, komunikaci, kooperaci a je jednou z faktorů, které formují učitelovu autoritu ve školní třídě.

## **8. Metodologie výzkumu**

Jak je patrné již ze samotné obsahové struktury práce, je text členěn na část teoretickou a empirickou. V empirické části se budu zabývat samotným výzkumem, který se zabývá formováním autority učitele na základní škole v současné době. Popíši, jakým způsobem byl vybrán výzkumný soubor, jaká výzkumná metoda byla použita a budu interpretovat závěry a výsledky práce.

Pro tuto práci jsem zvolila formu kvalitativního výzkumu. Jedná se o metodu, která popisuje jednotlivé projevy více do hloubky a snaží se jim porozumět. Vzhledem k vybrané problematice se mi jeví kvalitativní výzkum jako vhodná metoda, která prozkoumá tento problém více do hloubky a poskytne celkově širší vhled do problematiky.

Kvalitativní výzkum má za cíl porozumět lidem a událostem v jejich životě. Výzkumník soustředí pozornost na subjektivní svět osob a jeho hlavním výzkumným nástrojem je jeho vlastní zkušenost a úsudek (Gavora, 2010).

## **9. Výzkumný problém a cíl výzkumu**

V současné době se základní školy a učitelé obecně potýkají s velkou nekázní ze strany žáků a snižováním autority učitele, potvrzují to i výzkumy podmínek práce učitelů a psychické zátěže jejich profese (Bendl, 2001, in: Průcha, 2015). Zajímalo mne tedy, jakým způsobem se toto chování žáků odráží ve formování autority jednotlivých učitelů, a jak se s tímto chováním učitelé vypořádávají. Cílem mé práce je analyzovat dosavadní poznatky formování autority učitele v kontextu konkrétní základní školy v současnosti.

Výzkumná otázka tedy zní: „Jaké postoje zaujímají dnešní učitelé na základní škole tak, aby posilovali svoji vlastní autoritu?“

Dílčím cílem mé práce bylo zjistit, v jaké formě se v dnešní době autorita vyskytuje a jaký je ideální přístup učitele k žákovi tak, aby byla autorita přirozenou součástí interakce ve školách. Chtěla bych pomocí tohoto výzkumu nalézt ideální projevy chování a jednání, které vedou k respektu vůči učiteli a pohodové atmosféře ve školní třídě.

## **10. Design kvalitativního výzkumu – Případová studie**

Výzkum je realizován jako případová studie na konkrétní základní škole, kde jsem vytipovala šest charakterově odlišných učitelů. Případová studie je empirickým designem, jehož smyslem je detailně prozkoumat a porozumět jednomu nebo několika málo případům. Případová studie bývá někdy považována za nejčastější metodu kvalitativního výzkumu a je pro něj nejvíce typická (Chrastina, 2019). Případovou studii jsem zvolila z toho důvodu, že mi umožní detailně prozkoumat tyto konkrétní jevy. Tato metoda vede k odhalení skrytých aspektů problému a

k vysvětlení vzájemných příčinných vazeb. Slovo „empirický“ charakterizujeme v tomto případě jako sběr skutečných dat vztahujících se k našemu výzkumu (Švaříček a Šedřová, 2007).

Výzkum samotný jsem prováděla formou zúčastněného pozorování. I přesto, že jsem byla součástí vyučovacího procesu nebyly subjekty obeznámeny s konkrétními jevy nebo výzkumným problémem mé práce.

Pozorování bylo realizováno v rámci několikadenních bloků s velkými časovými rozestupy tak, aby byl vzorek pozorování rozložen do celého školního roku.

## **11. Výzkumná metoda**

Kvalitativní výzkum má tři základní výzkumné metody a těmi jsou pozorování, interview a analýza produktů člověka.

Pro svůj výzkum jsem vybrala metodu pozorování, která je nejčastější metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu. Metodu pozorování jsem si vybrala z toho důvodu, že se v ní výzkumník snaží zachytit, popsat a pochopit lidi a situace, ve kterých se vyskytují, a to mi umožnilo široký vhled do problematiky. Úkolem pozorovatele je podívat se na situace z jiného úhlu. Výzkumník se musí pokusit odhlédnout od svých zkušeností a zajetých stereotypů a nacházet v pozorovaných jevech jedinečné a nové prvky.

## **12. Pozorování**

Pozorování je jednou ze základních metod získávání dat. Podle Hendla (2016) představuje pozorování snahu zjistit, co se opravdu děje. Jedná se o vizuální, sluchové, čichové a pocitové vjemy, které pozorovatel při výzkumu zachycuje.

Pozorování má dle Gavory (2010) několik charakteristických vlastností. První vlastností je deskriptivnost. Cílem je získat hustý a přesný popis pozorovaného jevu. Výzkumník při tom nesmí zaujímat žádné předem určené hodnotící hledisko, nevyvozuje z chování žádné závěry a zabývá se pouze vnějšími projevy chování. Proto jsem se snažila na školní prostředí a předchozí zkušenost s učiteli nahlížet co nejvíce objektivně. Do svých záznamových archů jsem se snažila zanášet co nejvíce projevů, které se ve třídě v tu danou hodinu vyskytly, abych měla co nejcelistvější vhled do problematiky.

Další vlastností je holističnost. Jedná se o snahu zachytit zkoumaný jev ze všech úhlů, tedy komplexně. Každý jev se pojímá jako prvek složitého systému, nikoliv jako izolovaný prvek. Opět tedy mluvíme o širokém spektru informací, které jsem při pozorování zachycovala a zapisovala. Z každé odučené hodiny, ze které jsem odcházela jsem bezprostředně po jejím ukončení napsala ještě celkový dojem z učitele, žáků a vyučovací hodiny.

Třetí vlastností je induktivnost. V tomto případě jde o vytvoření teorie, která vzniká až na základě sběru dat a jejich zpracování. V průběhu hodin jsem nedělala žádné závěry, a to až do momentu, kdy skončil celý proces pozorování. Výsledky jsem definovala až na základě kódování všech sesbíraných dat.

A poslední vlastností je nepředpojatost. Výzkumník se musí před započítím výzkumu zbavit předběžných postojů ke zkoumaným lidem a prostředí. Měl by z myšlení vyřadit vše, co zkresluje popis daného jevu a vynechat tak z výzkumu vlastní předsudky a domněnky. O nepředpojatost jsem se snažila již od samého začátku. Nicméně jelikož jsem sama byla studentkou této základní školy, měla jsem pravděpodobně některé subjektivní názory na učitele někde skrytě uložené. To se ukázalo již po prvních dvou odpozorovaných hodinách u jednoho z učitelů, kde jsem očekávala úplně jiné chování třídy a vyučujícího, než se přede mnou odehrávalo. Byla jsem velice překvapena, a v ten moment jsem si uvědomila, že musím opravdu veškeré domněnky a předsudky eliminovat.

### **13. Zúčastněné pozorování**

Podle Švaříčka a Šed'ové (2007, s.143) definujeme zúčastněné pozorování jako „*dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces.*“ Zajímavé postavení má ve zúčastněném pozorování sám výzkumník. Byť je začleněn do probíhajícího děje, liší se od ostatních účastníků mírou zapojení do samotných aktivit. Není iniciátorem ani přímým aktérem, je spíše, jak název sám napovídá, pouhým pozorovatelem tohoto děje. Výhodou této metody je těsná přítomnost, a tedy vhléd do problematiky. Nevýhodou zúčastněného pozorování může být fakt, že ačkoli se výzkumník nezapojuje do aktivit i přesto svojí přítomností tuto situaci ovlivňuje. I když nechtěně, narušuje z jisté části přirozené prostředí např. třídy.



Můj výzkum probíhal touto formou, a tedy pomocí zúčastněného pozorování na základní škole. V mém případě se jednalo o pozorování, kdy subjekty sice věděly, že je budu pozorovat, nicméně, aby se zamezilo zkreslenému chování, nebyly vyučující obeznámeni s tématem a cílem výzkumu. Po odsouhlasení všech subjektů jsem proces pozorování začala realizovat.

Mojí největší výhodou byl blízký vztah s konkrétní školou, a tedy i s jednotlivými učiteli. Vzhledem k tomuto blízkému vztahu jsem předpokládala, že se jejich chování za mé přítomnosti nebude od toho běžného výrazně lišit. Důvodem byly právě zmíněné a předem navozené přátelské vztahy. Tato moje zdánlivě největší výhoda byla zároveň mojí největší slabinou. Vzhledem k předchozím zkušenostem jsem o učitelích měla vytvořený vlastní obraz, a ten mohl způsobit, že jsem už zprvu mohla přistupovat k pozorování s určitým subjektivním pohledem. Tento problém jsem se snažila již před začátkem pozorování uvědomit a potlačit. Dalším problémem bylo, že jsem měla pomocí svého výzkumu hledat i negativní jevy, které ovlivňují učitelovu autoritu. A jak jsem již psala, je těžké vyhledávat a zaznamenávat tyto negativní projevy, pokud mám s učiteli navozené přátelské vztahy. Tyto překážky jsem se ale kvůli své výzkumné činnosti snažila opravdu co nejvíce překonat a zakládat tak můj výzkum na co nejvíce objektivním a nepředpojatém pohledu.

Metodu pozorování jsem zvolila, protože jsem díky ní mohla získat informace jak ze strany učitelů, tak ze strany žáků. Viděla jsem vyučování v běžném chodu a jednotlivé interakce mezi učitelem a dětmi. Snažila jsem se pomocí pozorování zachytit i atmosféru školy a jednotlivých tříd, kterou tvoří tyto jednotlivé články – vyučující.

## **14. Realizace výzkumného šetření**

Pozorování bylo rozloženo do čtyř týdnů. Toto časové období bylo rozděleno do několika bloků, které byly realizovány v různých obdobích školního roku. Toto časové rozmezí napomohlo mé práci při celistvějším pohledu na školní prostředí v různých obdobích školní docházky. Zároveň byl tento dlouhý úsek i dobrým vzorkem na základě rostoucí důvěry zkoumaných subjektů. Adaptace učitelů i žáků na moji osobu byla vzhledem k délce pozorování v posledních týdnech velmi přirozená.

Prvním obdobím bylo období května, kdy se ve školách dokončuje školní prospěch, proces vyučování může být hektičtější a může přinášet více stresových situací jak pro žáky, tak pro učitele. V tomto období jsem výzkum realizovala ve dvou po sobě jdoucích týdnech. Dalším obdobím byl

měsíc září, kdy naopak nastupují žáci a učitelé do školy po dvouměsíčním odpočinku. I toto období může být nevyzpytatelné, a to hlavně z důvodu, tzn. „rozjívenosti“ dětí. Tento blok sestával z jednoho týdne pozorování. Závěr jsem realizovala v měsíci lednu, a to přesně v posledním týdnu klasifikace pro první pololetí. Mezi kantory bylo cítit lehké napětí a mírně zvýšený stres z uzavírání prospěchu. Hodiny, ve kterých jsem pozorování prováděla, obnášely i závěrečná zkoušení nebo písemky.

I přesto, že se jedná o kvalitativní výzkum, pro který je typické pozorování nestrukturované, vytvořila jsem si pro svoje pozorování záznamový arch. Jelikož jsem doposud neměla s touto výzkumnou metodou zkušenosti, záznamový arch mi pomohl se na začátku mého výzkumu zorientovat. V tomto archu jsem stanovila 25 jevů, které jsem shledala jako faktory ovlivňující formování autority. Tyto povětšinou projevy chování se týkaly jak učitelů, tak i žáků. Na záznamový arch jsem navíc zaznamenávala i pohyb učitele po třídě, počet dětí ve třídě, ročník, předmět, čas, datum a konkrétní odlišnosti v komunikaci učitele a žáků či další jevy, které jsem zprvu ve svém výzkumu neočekávala. Záznamové archy byly vyplňovány podle předem stanovených pozorovaných jevů, ale zároveň i popisovány nepřeborným množstvím poznámek, které jsou velmi podrobné a mohou reflektovat povahu a postoje učitelů a reakce žáků.

Datum:                      Předmět: Čas:                              Počet žáků: Ročník:                        Počet žáků s IVP:		Info vyučující a třída:	ZAKRESLENÍ TŘÍDY: <div style="border: 1px solid black; width: 100%; height: 20px; margin-top: 5px;"></div>																																																			
<table border="1"> <tr><td>Pochvala</td><td></td></tr> <tr><td>Používání názorných pomůcek</td><td></td></tr> <tr><td>Interakce s třídou - otázky</td><td></td></tr> <tr><td>Čekání na zpětnou vazbu +/-</td><td></td></tr> <tr><td>Zvýšení hlasu</td><td></td></tr> <tr><td>Pohrožení</td><td></td></tr> <tr><td>Poznámka</td><td></td></tr> <tr><td>Impulzivní projev</td><td></td></tr> <tr><td>Vzbuzení pocitu selhání, strach</td><td></td></tr> <tr><td>Prosazování sebe sama</td><td></td></tr> <tr><td>Povýšenost</td><td></td></tr> <tr><td>Projev nízkého sebevědomí</td><td></td></tr> <tr><td>Přílišná přizpůsobivost žákům</td><td></td></tr> <tr><td>Domácí úkol</td><td></td></tr> <tr><td>Zadání samostatné práce</td><td></td></tr> <tr><td>Kontrola samostatné práce</td><td></td></tr> <tr><td>Odborné znalosti/mezery +/-</td><td></td></tr> <tr><td>Zesměšňování žáka</td><td></td></tr> <tr><td>Zasednutí si na žáka</td><td></td></tr> <tr><td>Porušení školního řádu</td><td></td></tr> <tr><td>Plnění povinností +/-</td><td></td></tr> <tr><td>Doplnění/oprava výroku učitele</td><td></td></tr> <tr><td>Vyrušování</td><td></td></tr> <tr><td>Hraní si s učitelem</td><td></td></tr> <tr><td>Šum, hluk povyk ve třídě</td><td></td></tr> </table>		Pochvala		Používání názorných pomůcek		Interakce s třídou - otázky		Čekání na zpětnou vazbu +/-		Zvýšení hlasu		Pohrožení		Poznámka		Impulzivní projev		Vzbuzení pocitu selhání, strach		Prosazování sebe sama		Povýšenost		Projev nízkého sebevědomí		Přílišná přizpůsobivost žákům		Domácí úkol		Zadání samostatné práce		Kontrola samostatné práce		Odborné znalosti/mezery +/-		Zesměšňování žáka		Zasednutí si na žáka		Porušení školního řádu		Plnění povinností +/-		Doplnění/oprava výroku učitele		Vyrušování		Hraní si s učitelem		Šum, hluk povyk ve třídě			<div style="border: 1px solid black; width: 100%; height: 20px; margin-top: 5px; text-align: center;">TABULE</div>  <div style="border: 1px solid black; width: 100%; height: 20px; margin-top: 5px; text-align: center;">KATEDRA</div>	
Pochvala																																																						
Používání názorných pomůcek																																																						
Interakce s třídou - otázky																																																						
Čekání na zpětnou vazbu +/-																																																						
Zvýšení hlasu																																																						
Pohrožení																																																						
Poznámka																																																						
Impulzivní projev																																																						
Vzbuzení pocitu selhání, strach																																																						
Prosazování sebe sama																																																						
Povýšenost																																																						
Projev nízkého sebevědomí																																																						
Přílišná přizpůsobivost žákům																																																						
Domácí úkol																																																						
Zadání samostatné práce																																																						
Kontrola samostatné práce																																																						
Odborné znalosti/mezery +/-																																																						
Zesměšňování žáka																																																						
Zasednutí si na žáka																																																						
Porušení školního řádu																																																						
Plnění povinností +/-																																																						
Doplnění/oprava výroku učitele																																																						
Vyrušování																																																						
Hraní si s učitelem																																																						
Šum, hluk povyk ve třídě																																																						
Reakce žáků na projevy učitele:																																																						
Poznámky:																																																						
			Maje místo pozorování ●																																																			

Schéma 3: Záznamový arch

## 15. Charakteristika respondentů

Výběr vzorku v kvalitativním výzkumu by měl být realizován záměrně s ohledem na náš problém. To znamená, že se výběr vzorku odvozuje od toho, jak je definován náš výzkumný problém (Švaříček a Šedová, 2007).

Postup, který jsem si vybrala při vzorkování byl maximálně variantní. Mým záměrem bylo vybrat co nejširší škálu možností, a tedy extrémní případy vyučujících tak, aby byl vzorek co nejlépe nakombinovaný. Můj vzorek sestával ze šesti pozorovaných vyučujících na vybrané státní ZŠ, která je známá pro své rodinné klima a vřelé vztahy. Tato škola se pyšní velkým množstvím akcí a mimoškolních aktivit jak ze strany zaměstnanců, vedení tak i ze strany rodičů a přátel školy. Kapacita školy je 480 dětí a řadu dlouhých let byla vždy plně obsazena.

Aby byl vzorek vyučujících co nejvíce variabilní, jedná se o tři muže a tři ženy. Jeden muž a jedna žena jsou vyučujícími na prvním stupni a v období, kdy jsem prováděla výzkum měli 3. ročníky, které v září roku 2022 nastoupily do 4. ročníku. Zbývající čtyři vyučující jsou vyučujícími na stupni druhém. Vzorek jsem vybírala s ohledem na moji předchozí zkušenost s učiteli a s ohledem na styl výuky a přístup jednotlivých učitelů. Byť se v tomto případě jednalo o subjektivní názor, ukázal se ve výsledku jako dobrý právě pro variabilitu jednotlivých vyučujících. Snažila jsem se do vzorku zasadit učitele s pedantštějším přístupem, volnějším – liberálnějším i demokratičtějším. Osobnosti učitelů se také velmi liší a jejich přístup k žákům je tak podmíněný i jejich povahou, humorem, precizností, zájmem, lpěním na požadavcích a dalším.

Pro udržení anonymity a zároveň snadnou klasifikaci respondentů jsem jednotlivé učitele označila písmeny A, B, C, D, E a F.

## 16. Vyhodnocení a interpretace dat

K vyhodnocení sesbíraných dat jsem použila metodu otevřeného kódování. Ke kategorizaci kódů jsem využila tabulky Vališové (1999, s. 116), která na základě svého výzkumu poukazuje na vlastnosti, které spoluvytvářejí nebo oslabují autoritu pedagoga. Projevy jsou seřazeny od toho nejdůležitějšího po ten nejméně významný.

Vlastnosti, které spoluvytvářejí autoritu pedagoga:

- 1) Důslednost
- 2) Znalosti, kvalifikace
- 3) Čestnost, morální hodnoty, charakter
- 4) Vztah k lidem, ke studentům – dobrý
- 5) Spravedlnost
- 6) Empatie
- 7) Otevřenost, přístupnost
- 8) Tolerance
- 9) Komunikace
- 10) Pedagogické dovednosti
- 11) Přiznání chyby
- 12) Smysl pro humor
- 13) Takt
- 14) Náročnost
- 15) Rozhodnost, ráznost

Vlastnosti, které oslabují autoritu pedagoga:

- 1) Neznalosti
- 2) Nedůslednost
- 3) Nečestné jednání
- 4) Nespravedlnost
- 5) Nerozhodnost
- 6) Nedodržení slibů
- 7) Oblíbenci
- 8) Nevyrovnanost
- 9) Sebeprosazování
- 10) Nízké sebevědomí
- 11) Komunikace nejasná
- 12) Lež
- 13) Nadřazenost
- 14) Nejistota

## 15) Submisivita

### 16.1. Vyučující A

Vyučující A je učitelem na prvním stupni této základní školy. Je jedním ze zástupců mužského učitelského sboru. Jeho žáci prošli v rámci mého výzkumu 3. a 4. ročníkem. V rámci pozorování jsem v jeho třídě strávila 8 vyučovacích hodin. Na základě kódování a kategorizace podle stanovených kategorií výše se mi dostalo těchto výsledků. V tabulkách níže uvádím počet zpozorovaných jevů a jejich konkrétní příklady, které se v hodinách vyskytly.

<b>Vlastnost spoluvytvářející autoritu</b>	<b>Počet výskytů</b>	<b>Přímý odkaz v pozorování</b>
Důslednost	6	<i>Při zadání samostatné práce. Učitel v rámci hodiny obchází lavice a kontroluje plnění povinností žáků. Kontroluje, aby si děti v průběhu testu neradily.</i>
Znalosti, kvalifikace	5	<i>Pokud děti něco nevědí, nebojí se učitele zeptat. Vysvětluje například, co jsou to tretry a jaká látka se používá proti kůrovcům.</i>
Čestnost, morální hodnoty, charakter	5	<i>Ve třídě visí na tabuli obrázky, které popisují, jak by se k sobě měly děti chovat. Učitel se při nevhodném chování dětí na tyto obrázky odkazuje. Obrázky popisují morální hodnoty, které se snaží dětem vštípit. Nelpí na zbytečnostech.</i>
Vztah k lidem, ke studentům – dobrý	18	<i>Neustálá komunikace s dětmi. Je vidět zájem o děti jako o jednotlivce. Zbytečně nevyhrocuje situace, nekárá děti, pokud to není vyloženo nutné. Jednání s dětmi je přirozené a dává jim hodně prostoru ve vlastním vyjadřování.</i>
Spravedlnost	0	
Empatie	7	<i>Pokud vidí, že nějaký žák potřebuje více času, dá mu jej. Komunikace s žáky na stejné úrovni</i>
Otevřenost, přístupnost	18	<i>Hodiny jsou hodně protkané diskusemi o různých tématech, výletech, vlastních zálibách. Do těchto diskusí přidává svoje zážitky i vyučující. Při výuce se učitel posadí i mezi žáky.</i>
Tolerance	18	<i>Vyučující nelpí na naprostém tichu. Dává dětem hodně prostoru, pokud něco nestíhají nebo neví. Snaží se, aby na odpověď přišli sami – navádí je.</i>
Komunikace	147	<i>Vysoká míra interakce mezi žáky a učitelem. Učitel mluví na žáky jako na jednotlivce. Pokud se někdo hlásí, vždy se snaží vyvolat všechny.</i>
Pedagogické dovednosti	5	<i>Vyučující zvládá předávat látku. V jeho hodinách hraje velkou roli kytara. Žáky a učitele mnohdy spojuje právě hudba.</i>
Přiznání chyby	1	<i>Pokud udělá učitel chybu (chyba v datu na tabuli) žák jej opraví a učitel to s klidem uzná.</i>

Smysl pro humor	7	<i>Hodiny jsou hodně protkány humorem. Vyučující má chytlavý smích a je od přírody veselý. Život bere s humorem.</i>
Takt	0	
Náročnost	0	
Rozhodnost, ráznost	1	<i>Vyučující neustupuje v moment, kdy jej žáci požádají o hraní hry. Třída je pozadu s látkou, musí v ní tedy pokračovat.</i>

*Schéma 4: Vlastnosti spoluvytvářející autoritu, vyučující A*

<b>Vlastnost oslabující autoritu</b>	<b>Počet výskytů</b>	<b>Přímý odkaz v pozorování</b>
Neznalosti	1	<i>Chyba v datu na tabuli. Byl opraven žákem.</i>
Nedůslednost	3	<i>Nelpí na přesné formulaci rozboru podstatných jmen – os. č. čas. atd. u všech – jen u některých na začátku cvičení. Hodina je občas až příliš volná, žáci občas až příliš rozpovídání. Občas některý žák nakoukne spolužákovi při diktátu do sešitu.</i>
Nečestné jednání	0	
Nespravedlnost	0	
Nerozhodnost	0	
Nedodržení slibů	0	
Oblíbenci	0	
Nevyrovnanost	0	
Sebeprosazování	0	
Nízké sebevědomí	0	
Komunikace nejasná	0	
Lež	0	
Nadřazenost	0	
Nejistota	0	
Submisivita	14	<i>Dost často se ve třídě rozprostírá šepot, povyk, breptání žáků, učitel nezasahuje a pokračuje ve výkladu nebo v diskuzi.</i>

*Schéma 5: Vlastnosti oslabující autoritu, vyučující A*

Z první tabulky je zřejmé, že je výskyt posilujících jevů hojný. Učitel svoji výuku zakládá na vzájemné komunikaci, otevřenosti a zájmu o toho druhého. Také se snaží vést žáky ke správným morálním hodnotám, tak, aby se uměli chovat i k sobě navzájem. Dobrou atmosféru v hodině podporuje i velkou mírou tolerance. Zbytečně na žáky netlačí a v hodině tak není cítit žádné napětí. Druhá tabulka ale poukazuje na fakt, že je vyučující mnohdy dost liberální, co se týče povídání žáků v momentech, kdy k tomu nejsou vyzvaní. V záznamových arších se dost často (30x) vyskytlo i napomenutí či zvýšení hlasu v souvislosti s hlukem ve třídě. Je tedy možné, že taková míra tolerance a časté diskuse mohou vést k tomu, že musí vyučující v krajních případech třídu okřiknout. I přesto, že musí vyučující třídu občas napomínat či zvyšovat hlas, je jeho tón hlasu vždy přiměřený a příjemný. Co se týče vyskytujících se nedůsledností, jednalo se pouze o pár projevů, které byly na hranici velké míry tolerance, kterou můžeme u vyučujícího vidět. Jedná se tedy o diskutabilní projevy.

## 16.2. Vyučující B

Vyučující B je žena působící na prvním stupni základní školy. Je třídní učitelkou a její třída prošla v čase mého pozorování 3. a 4. ročníkem. V rámci pozorování jsem u ní ve třídě absolvovala 7 vyučovacích hodin. Na základě kódování a kategorizace podle stanovených kategorií výše se mi dostalo těchto výsledků. V tabulkách níže uvádím počet zpozorovaných jevů a konkrétní příklady, které se v hodinách vyskytly.

Vlastnost spoluvytvářející autoritu	Počet výskytů	Přímý odkaz v pozorování
Důslednost	30	<i>Při zadání samostatné práce, vyučující obchází a kontroluje žáky. Vyučující je ve třídě již při zvonění – zahájení hodiny. Na začátku hodiny vždy představí program hodiny a zopakuje, co se dělo minulou hodinu. Časté upomínky žáků na držení pera, natočení sešitu a sezení.</i>
Znalosti, kvalifikace	6	<i>Informace navíc – ve kterých státech se nesmí sbírat houby, korunovační klenoty v Praze, zdravá výživa – žitná mouka</i>
Čestnost, morální hodnoty, charakter	0	
Vztah k lidem, ke studentům – dobrý	10	<i>Vyučující oslovuje některé žáky zdvořilými jmény. Dost často zařazuje do hodin pedagogické hry, které děti baví. Ptá se občas děti na jejich zkušenosti.</i>

Spravedlnost	0	
Empatie	0	
Otevřenost, přístupnost	5	<i>Vzala žáky na školní fotbalový zápas podívat se, jak hrají spolužáci. Žáci se vyučující ptají.</i>
Tolerance	4	<i>Při hromadných aktivitách vyučující nepožaduje absolutní klid. Pokud žák udělá chybu, vyučující na to poukáže, ale nekárá.</i>
Komunikace	132	<i>Velká míra interakce mezi vyučující a žáky.</i>
Pedagogické dovednosti	12	<i>Pečlivě připravené přípravy na hodinu. Vyučující používá hodně názorných pomůcek.</i>
Přiznání chyby	0	
Smysl pro humor	0	
Takt	0	
Náročnost	0	
Rozhodnost, ráznost	7	<i>Každá hodina má přesný program – obeznámení s tím, co se probíralo minule, co se bude dělat v dnešní hodině. Na konci se vyučující snaží o sebereflexi dětí.</i>

Schéma 6: Vlastnosti spoluvytvářející autoritu, vyučující B

<b>Vlastnost oslabující autoritu</b>	<b>Počet výskytů</b>	<b>Přímý odkaz v pozorování</b>
Neznalosti	0	
Nedůslednost	0	
Nečestné jednání	0	
Nespravedlnost	0	
Nerozhodnost	0	
Nedodržení slibů	0	
Oblíbenci	4	<i>Občas některé žáky vyzdvihne. Žáci, kteří pravidelně nenosí pomůcky, nejsou připravení do hodiny a vyrušují často napomíná.</i>
Nevyrovnanost	0	
Sebeprosazování	0	
Nízké sebevědomí	0	



Komunikace nejasná	1	<i>Žák odpověděl špatně, nevěděl rychle jak se opravit, tak mu vyučující řekla: „To máš špatně, teď už to nech a piš, ale pak si to doděláš.“</i>
Lež	0	
Nadřazenost	5	<i>Při požadované sebereflexi dětí, vyučující po žácích ráznou formou chtěla, aby řekli, co ještě neumí, a na co se musí ještě zaměřit: „Řekni celou větou, že potřebuješ tu násobilku trénovat.“</i>
Nejistota	0	
Submisivita	0	

*Schéma 7: Vlastnosti oslabující autoritu, vyučující B*

Z první tabulky lze vyčíst, že je vyučující precizní a důsledná v mnoha ohledech výuky. Do této důslednosti jsem zahrnovala jevy jako požadavky na sezení, držení pera, naklonění sešitu, mluvení celou větou a další. Vyučující na těchto věcech lpí natolik, že tato důslednost s sebou nese velkou míru disciplinovanosti dětí. Žáci jsou dost často napomínáni a upozorňováni na chyby (39x). Z těchto projevů je cítit velká míra netolerance. Vyučující ale také často žáky chválí (86x). Pochvaly jsou dost často cílené na jednotlivce, pochvala má pro ně díky tomu větší váhu. Vyučující má pečlivě vytvořené přípravy na jednotlivé hodiny a přesně ví, co se bude kdy dělat. Občas ale hodina působí velmi rychle na úkor toho, aby se veškeré aktivity stihly. Tento spěch má za důsledek, že občas vyučující nečeká na zpětnou vazbu, přestože by to někteří žáci potřebovali.

Pokud bych měla rozvést bod ohledně oblíbenců, vždy se ve třídě vyskytují žáci, se kterými se pracuje lépe anebo hůře. Abych mohla s jistotou říct, že se v těchto případech jednalo o chování ovlivněné oblíbeností žáka, byl by zapotřebí delší čas pozorování.

Vyučující na konci každé hodiny po žácích požadovala jejich vlastní sebereflexi. Určitě je důležité u dětí v tomto věku rozvíjet schopnost zamýšlet se nad svým chováním a v tomto případě školními výsledky, nicméně forma, kterou sebereflexe probíhala, byla občas velmi direktivní. Žáci byli jednotlivě vyvoláváni a museli samostatně říct celou větou, zda látku zvládají či nikoliv a uvést přesný obsah učiva, který se musí ještě doučit.

Dost často se také objevovala sborová recitace básní či citování některé učební látky.

Z těchto poznatků vychází, že se vyučující dost často opírá o formální autoritu. Zároveň ale nadmíru požadavků vyvažuje velkou mírou pochval. Její důslednost přechází až

v nekompromisnost, a to je možná důvod, proč některé její hodiny působí velmi uspořádaně a disciplinovaně, ale zároveň napjatě.

### 16.3. Vyučující C

Vyučující C je vyučujícím na druhém stupni se zaměřením na matematiku, fyziku a informační technologie. Je jedním ze dvou vyučujících matematiky na této základní škole, a proto pojímá velkou část tříd. Mé pozorování zahrnovalo 7 pozorovacích hodin, všechny v předmětu matematika aritmetika či geometrie. V jedné z hodin se psala velká písemka. Na základě kódování a kategorizace podle stanovených kategorií výše se mi dostalo těchto výsledků. V tabulkách níže uvádím počet zpozorovaných jevů a konkrétní příklady, které se v hodinách vyskytly.

Vlastnost spoluvytvářející autoritu	Počet výskytů	Přímý odkaz v pozorování
Důslednost	12	<i>Hodinu končí vyučující. Přesazuje žáka, který vyrušuje. Jeví opravdivý zájem o to, zda žáci látku pochopili, pokud ne, vyzívá konkrétního žáka, který si ještě není jistý k tabuli. Napomíná za příliš velký hluk.</i>
Znalosti, kvalifikace	2	<i>Vyučující nejeví známky nejistoty. Žáky se snaží k odpovědím navádět tak, aby k výsledku přišli sami.</i>
Čestnost, morální hodnoty, charakter	1	<i>Vyučující pochválil dívku před celou třídou, že za ním přišla s tím, že má mít o stupeň horší známku, než dostala.</i>
Vztah k lidem, ke studentům – dobrý	12	<i>Komunikace s žáky je vedena zábavnou formou. Vyučující s žáky jedná lidsky, ptá se jich i na osobní věci – jak tráví Velikonoce... Dotazuje se žáků s opravdovým zájmem, zda učivu rozumí.</i>
Spravedlnost	0	
Empatie	2	<i>Při důležitějších písemkách obchází lavice a nahlíží do testů. Pokud někomu najde chybu upozorní žáka, aby se nad příkladem ještě zamyslel.</i>
Otevřenost, přístupnost	14	<i>Dost často se vyskytují otázky na učitele ze strany žáků. Vyučující komunikuje a snaží se vysvětlit tak, aby si byl jist, že žáci opravdu látku rozumí. Učitel téměř nepřetržitě komunikuje s třídou. Jedná s jednotlivci.</i>
Tolerance	8	<i>Vyučující je tolerantní vůči občasnému povyku. Vyučující skutečně čeká na zpětnou vazbu od žáků. Žáci musí sami dojít k výsledku a vyučující nikam nespěchá.</i>
Komunikace	96	<i>Ve třídě probíhá neustále komunikace – učitel – třída, učitel – žák, žák – učitel.</i>

Pedagogické dovednosti	2	<i>Hodina geometrie velmi aktivní. Žáci musí neustále něco v hodinách dělat.</i>
Přiznání chyby	0	
Smysl pro humor	53	<i>Vyučující staví hodinu na humoru. Žák přišel pozdě do hodiny (20 min po zvonění) U: „Á, jdeš akorát včas na písemku, vyndej si sešit.“, U: Pojd'me si vzít sešit na písemky.“ Ž: „Cože?!“ U: „Cože? No pojd'me si vzít ten sešit na ty písemky!“ U: „...ti co nepracují s námi, tak taky pracují, třeba si zvyšují čtenářskou gramotnost. I časopis třeba zvyšuje čtenářskou gramotnost, pro ty, kteří ještě nepoznali knihu.“, U: „Poplácej se na čelo, je to úhlopříčka.“</i>
Takt	0	
Náročnost	1	<i>Zadáva rychlotesty na pár příkladů na závěr hodiny – efekt, pokud žáci vyrušovali, efekt, pokud potřebuje zjistit, jak na tom žáci s probranou látkou jsou.</i>
Rozhodnost, ráznost	10	<i>Pokud je v průběhu hodiny příliš mnoho hluku, zadá klidně v posledních 4 minutách hodiny rychlotest. Hovoří plným a dominantním hlasem a velice nahlas.</i>

Schéma 8: Vlastnosti spoluvytvářející autoritu, vyučující C

<b>Vlastnost oslabující autoritu</b>	<b>Počet výskytů</b>	<b>Přímý odkaz v pozorování</b>
Neznalosti	1	<i>Oprava výsledku na tabuli. (zanedbatelná chyba...)</i>
Nedůslednost	5	<i>Občas napomene žáky za hluk a nemá to efekt, vyučující to ale dál neřeší a na klidu opravdu nelpí. Někteří žáci v zadních lavicích neposlouchají.</i>
Nečestné jednání	0	
Nespravedlnost	0	
Nerozhodnost	0	
Nedodržení slibů	0	
Oblíbenci	0	
Nevyrovnanost	0	
Sebeprosazování	0	
Nízké sebevědomí	0	
Komunikace nejasná	0	

Lež	0	
Nadřazenost	0	
Nejistota	0	
Submisivita	12	<i>Některé hodiny jsou viditelně rozjívěné. Vyučující neřeší v průběhu hodin hluk ve třídě.</i>

*Schéma 9: Vlastnosti oslabující autoritu, vyučující C*

Jak je viditelné z výsledků pozorování, zakládá si vyučující C své hodiny na humoru. S žáky má dobrý a otevřený vztah. Po skončení jedné hodiny se při odchodu vyučujícího zeptal jeden z žáků na doplňující otázku ohledně látky. Učitel zůstal ve třídě a s žákem příklad dořešil. Jelikož je jeho vyučovací předmět jedním z těch základních je dobré, že si zakládá na tom, aby žáci jeho výkladu rozuměli, v tomto případě se ukazuje opora = autorita. Na vyučujícím je vidět jeho velká rozhodnost, nenechá se vyloženě ovlivnit tím, co by žáci chtěli, občas to totiž žáci na vyučujícího zkouší, vždy je ale po jeho. Jeho plný a dostatečně hlasitý hlas dokáže ovlivnit hluk ve třídě. Vyučující se k žákům chová velice lidsky a prokládá hodinu přemírou vtípů, mířených výhradně na žáky. Vtipy žáky nezesměšňují, spíše přidávají do hodin nadsázku. Žáci díky tomu cítí otevřenost učitele. Tyto projevy se ale často dostávají do bodu, kdy v hodině vede příliš uvolněná atmosféra. V jedné hodině se vyučující do této volné a tzv. „rozjívěné“ atmosféry přidal a vyučování tak probíhalo opravdu vesele, docela hlučně, ale ve výsledku fungovalo. Vyučující se tak dle mého názoru dokáže i dobře přizpůsobit situaci a reagovat na ni. Je ale pravda, že v některých případech vedla tato uvolněná nálada k velkému povyku ve třídě. Vyučující dost často lehký povyk neřešil, a pokud řešil, tak se stávalo, že napominání nemělo žádný efekt. Pokud se hluk ve třídě vystupňoval, jednotlivé žáky napomenul (22x). Pokud tomu tak v hodině bylo a třída se neutišila, přišel v posledních minutách „trest“ v podobě rychlotestu. Vždy bylo zadání takového testu dost nečekané, ale vyučující si tím srovnal pořádek a zároveň zjistil, zda žáci dávali v hodině pozor a látce rozumí. Hodinu vždy ukončoval vyučující.

#### **16.4. Vyučující D**

Vyučující D je učitelkou na druhém stupni a má pár hodin cizího jazyka na stupni prvním. Na druhém stupni vyučuje převážně zeměpis, dále pak angličtinu a ruštinu. U vyučující D jsem strávila 8 vyučovacích hodin, z toho dvě hodiny ruštiny, dvě hodiny angličtiny a čtyři hodiny zeměpisu. Na základě kódování a kategorizace podle stanovených kategorií výše se mi dostalo těchto

výsledků. V tabulkách níže uvádím počet zpozorovaných jevů a konkrétní příklady, které se v hodinách vyskytly.

<b>Vlastnost spoluvytvářející autoritu</b>	<b>Počet výskytů</b>	<b>Přímý odkaz v pozorování</b>
Důslednost	10	<i>Vyučující vždy kontroluje zadanou práci, obchází lavice. Pracuje s jednotlivci, ptá se na otázky. Přesadí žáky, kteří vyrušují.</i>
Znalosti, kvalifikace	2	<i>Vyučující ví, co žákům odpovědět na otázky. Není znát nejistota v probírané látce.</i>
Čestnost, morální hodnoty, charakter	0	
Vztah k lidem, ke studentům – dobrý	5	<i>Při přímém kontaktu s konkrétním žákem poradí a pomůže. Pomáhá lepit pracovní listy (žáci ve 3. třídě). Mluví na žáky potichu a v klidu.</i>
Spravedlnost	0	
Empatie	0	
Otevřenost, přístupnost	4	<i>Dovysvětlí skupinkám zadání úkolu, pokud potřebují.</i>
Tolerance	12	<i>Hodně dlouho čeká na zpětnou vazbu od žáků. Nechává je přicházet na odpovědi.</i>
Komunikace	146	<i>Interaguje s třídou, pokud se jedná o opakování látky, žáci s ní v takových interakcích spolupracují.</i>
Pedagogické dovednosti	22	<i>Vyučující má opravdu pečlivě vytvořené přípravy na hodiny. Přípravy se skládají z mnoha aktivit. Vždy aktivitami zaplní celý průběh hodiny. Zkoumání hlíny – v ní i žížaly, modelování povrchu Afriky z těsta, kartičky, hry a další.</i>
Přiznání chyby	0	
Smysl pro humor	0	
Takt	0	
Náročnost	0	
Rozhodnost, ráznost	0	

Schéma 10: Vlastnosti spoluvytvářející autoritu, vyučující D

<b>Vlastnost oslabující autoritu</b>	<b>Počet výskytů</b>	<b>Přímý odkaz v pozorování</b>
Neznalosti	2	<i>Vyučující má mezery při používání moderních technologií – interaktivní tabule.</i>
Nedůslednost	10	<i>Vyučující dost často hrozí poznámkami, a pak je žákům neudělí. Když přišla vyučující do hodiny, pohrozila poznámkou za lízátko, které měl žák v puse. Poznámku mu ale do konce hodiny nedala. Při písemce prohlásila, že vypršel čas, a poté ještě čas dala. Žáci si převážnou část hodin ukončili sami.</i>
Nečestné jednání	0	
Nespravedlnost	0	
Nerozhodnost	0	
Nedodržení slibů	0	
Oblíbenci	0	
Nevyrovnanost	0	
Sebeprosazování	2	<i>Žák se bezprostředně po zvonění na hodinu, ještě v rámci počáteční přípravy žáků i vyučující dotázal, zda může dojít část skoro snědené sušenky. Vyučující jasně prohlásila: „No to teda nemůžeš, až bude velká přestávka tak si to dojíš.“ Vyučující se dost často snaží přehlušit třídu zvyšováním hlasu.</i>
Nízké sebevědomí	0	
Komunikace nejasná	4	<i>Žáci nepochopili zadání, vyučující je napomíná. Žáci neumí správně výslovnost, jsou za to napomínáni. Vyučující dost často hrozí písemkou. Učitelka napomíná dítě v AJ – žák nerozumí.</i>
Lež	0	
Nadřazenost	3	<i>Při dotazu druhého žáka, zda může na toaletu: U: „Už pouštím posledního na toaletu, aby ostatní věděli.“ Žák se chtěl vyučující na něco zeptat: U: „Teď to řešit nebudu.“</i>
Nejistota	0	
Submisivita	9	<i>Hodinu ve většině případech končí žáci – balí si věci. Žáci vyučující skáčou do řeči. Vyučující neřeší hluk ve třídě.</i>

Schéma 11: Vlastnosti oslabující autoritu, vyučující D

Výuka, kterou vede vyučující D, je prokládána velkou mírou aktivit, které má pro žáky učitelka přichystané. Aktivity jsou přichystané jak pro jednotlivce, tak pro skupinky. Pokud vyučující opakuje již probranou látku a vyloženě se dotazuje žáků na otázky, výuka funguje. Vyučující se snaží mluvit tichým hlasem, a to vnáší do hodin klid. Tento klid občas přechází ve velký útlum a

únavu. I přestože se vyučující opravdu snaží všemi přípravami žáky zaujmout, ne vždy se jí to daří. Vyučující ne vždy zvládá práci s moderními technologiemi, a to snižuje její autoritu. Vyučující pravidelně kontroluje průběh a výsledky aktivit jednotlivých žáků. Z hodin ale není viditelné budování vztahu mezi vyučující a žáky. Mezi vyučující a žáky je jakási pomyslná vztahová propast, a to je možná důvod, proč se vyučující více opírá o formální autoritu. Formální autoritu projevuje převážně v situacích, kdy hrozí udělením poznámky, kterou ale následně neudělí. Zde se tedy navíc projevuje nedůslednost. Žáci jsou díky tomu naučeni, že se hrozby nemusí bát, a tak je i formální autorita silně oslabena. Vyučující se snaží působit velmi přísně, a to má za následek, že její příkazy občas postrádají lidskost (viz příklad s odepřením sušenky). Vyučující sice nelpí na naprostém tichu ve třídě, to ale vzhledem k dalším projevům, které oslabují její autoritu, působí ve výsledku submisivně. Vyučují se také snaží o práci s hlasem. Pokud v průběhu hodiny hovoří klidným hlasem žáci ji poslouchají, jakmile ale některý z žáků začne lehce vyrušovat, vyučující zvýší hlas, a to strhne vlnu, kdy i žáci začnou hovořit hlasitěji a ve třídě tak hluk postupně nabývá. I přesto, že se tedy učitelka snaží žákům předávat vědomosti zásadou názornosti a prostřednictvím široké palety aktivit, má její lpění na formální autoritě negativní dopad na celkový průběh hodin.

## 16.5. Vyučující E

Vyučující E je učitelkou převážně na 2. stupni, nicméně učí i některé třídy na stupni prvním. Vyučující je zároveň i výchovným poradcem na této škole. Učitelka E vyučuje angličtinu, němčinu a francouzštinu. U vyučující jsem strávila 7 vyučovacích hodin, z toho 5 angličtin a 2 němčiny. Jelikož se jedná o jazykové hodiny byl počet žáků v rozmezí 5-13 žáků, což samozřejmě přispívá k většímu individuálnímu přístupu k žákům. Na základě kódování a kategorizace podle stanovených kategorií výše se mi dostalo těchto výsledků. V tabulkách níže uvádím počet zpozorovaných jevů a konkrétní příklady, které se v hodinách vyskytly.

Vlastnost spoluvytvářející autoritu	Počet výskytů	Přímý odkaz v pozorování
Důslednost	22	<i>Vyučující kontroluje plnění samostatné práce, dokonce se ptá žáků: „Víte si rady?“ Napomíná (příjemně) aby se žáci nehoupali na židličkách. Na konci hodiny (mladší žáci) používá metodu sebereflexe: „Ukažte palcem nahoru nebo dolů, jestli umíte nebo to ještě potřebujete procvičit.“</i>
Znalosti, kvalifikace	1	<i>Hodně používá interaktivní tabuli. Hodně her, a to děti baví.</i>

Čestnost, morální hodnoty, charakter	4	Vyučující komunikuje s žáky na stejné úrovni. Vyučující si všimla, že žákyně nemá pracovní sešit, ihned ji dala svůj. Žákyně seděla s nohama na židli, vyučující: „Jožo, jak to sedíš?“ Žákyně dala nohy dolů. U: „Děkuji.“
Vztah k lidem, ke studentům – dobrý	19	Vyučující se Žáků hodně ptá, jak se jim daří, jestli nechtějí zavřít okno, vyvětrat atd. Žáci se vyučující také nebojí na cokoli zeptat. Vyučující žáky hodně chválí. Pochvala je vždy cílena na konkrétní dítě a konkrétní činnost. Pochvaly se neopakují a nejsou plytké. Vyučující zná i žáky z nižších ročníků jmény.
Spravedlnost	2	Žákyně ve 3. ročníku skáče vyučující do řeči. U: „Můžeš mi říct cokoli, ale nech mě domluvit.“
Empatie	4	Ptá se, jak se žáci cítí – jestli jim není zima. Hodně pracuje s pomalejšími žáky, ptá se, zda všemu rozumí.
Otevřenost, přístupnost	7	Vyučující má příjemný hlas. Bavi se s žáky o předchozích dnech (projektový německý den). Ptá se na přijetí na SŠ – popřípadě gratuluje. Je viditelný zájem o žáky jako o jednotlivce. Žáci si mohli vybrat, zda chtějí psát test doma sami anebo ve škole, vybrali si ve škole.
Tolerance	14	Vyučující dává žákům mnohokrát na vybranou nebo chce, aby přišli s vlastní variantou. U: „Nevadí, že nevíte, musíte si ale umět poradit a umět si to vyhledat.“ Vyučující čeká na zpětnou vazbu. Pokud dítě odpoví špatně, zeptá se nejdříve ostatních, a pak řekne správnou odpověď.
Komunikace	156	Komunikace s žáky je na stejné úrovni. Vyučující má velice příjemný hlas. Pokud někoho napomíná, tak vždy příjemně. Umí komunikovat jak s prvostupňovými, tak i s druhostupňovými žáky.
Pedagogické dovednosti	10	Velmi často využívá interaktivní tabuli. Pečlivě pracuje s dětmi, které mají individuální plány. Vytváří pro žáky podmínky tak, aby dokázali na odpověď přijít sami.
Přiznání chyby	1	Žák upozornil na špatně napsané slovo na tabuli. U: „Máš pravdu!“
Smysl pro humor	2	S vyučující se žáci smějí.
Takt	0	
Náročnost	0	
Rozhodnost, ráznost	2	Občas se žáci snaží odvést pozornost od látky k diskuzi o čemkoliv jiném. Vyučující dá jasně najevo, že se teď budou zabývat tím, co chce ona.

Schéma 12: Vlastnosti spoluvytvářející autoritu, vyučující E



<b>Vlastnost oslabující autoritu</b>	<b>Počet výskytů</b>	<b>Přímý odkaz v pozorování</b>
Neznalosti	0	
Nedůslednost	0	
Nečestné jednání	0	
Nespravedlnost	0	
Nerozhodnost	0	
Nedodržení slibů	0	
Oblíbenci	0	
Nevyrovnanost	0	
Sebeprosazování	0	
Nízké sebevědomí	0	
Komunikace nejasná	0	
Lež	0	
Nadřazenost	0	
Nejistota	0	
Submisivita	0	

*Schéma 13: Vlastnosti oslabující autoritu, vyučující E*

Jak jsem se již zmínila, je vyučující zároveň i výchovnou poradkyní této základní školy. Dle mého názoru, a i na základě výsledků výzkumu, se opravdu jedná o člověka, který je do své funkce zvolen správně. V hodinách je viditelné, že se vyučující snaží, aby byla pro žáky oporou. Učí je být odpovědnými za své rozhodování a konání, viz věta: „*Pokud nechcete psát test z tohoto tématu, navrhnete jiné.*“ Zároveň vyučující vždy dokáže na každém žákovi najít něco, za co jej pochválí. Z hodin je vidět, že vyučující přistupuje ke všem dětem individuálním způsobem a hodně cílí na ty, kteří potřebují více pomoci, i přesto nezapomíná dohlížet i na ostatní. V hodinách se buduje mezi žáky a vyučující příjemný a otevřený vztah. Žáci v hodinách vědí, co si mohou a nemohou dovolit. Při některých aktivitách žáci dokonce bez vyzvání chodí postupně za sebou k plnění úkolu na interaktivní tabuli, hodina tak odsýpá a probíhá uspořádaně. Komunikace je oboustranná a

vyrušování v hodinách se vyloženě nevyskytuje. Pokud se vyrušování přeci jen vyskytne, vyučující dokáže příjemným způsobem žáky usměrnit, např.: Žákyně skáče vyučující do řeči, reakce vyučující E: „*Aničko, můžeš mi říct cokoliv, ale nech mě domluvit.*“ Vyučující učí angličtinu ve 3. třídě, kde je 6 žáků. Všechny děti mají IVP. I přesto, že je výuka v této třídě poměrně náročná, bere vyučující hodinu s nadhledem, velkou tolerancí, zároveň ale nepolevuje a snaží se na žáky působit co nejvíce. Třída pracuje celou vyučovací hodinu. Její přístup je až obdivuhodný. Na druhé straně se ukazuje i fakt, že se vždy jedná o vyučovací předmět, ve kterém je menší počet žáků než v jiných předmětech. Tato skutečnost napomáhá tomu, zaměřit se více na konkrétní žáky, kteří potřebují více pomoci. Co se týká tabulky jevů, které oslabují autoritu vyučujících, musím říct, že na jednu stranu nejsem nijak zvlášť překvapena, že jsem v záznamových arších nenalezla žádný z těchto projevů. Hodiny probíhaly opravdu hladce a i přesto, že vyučující musí občas žáky za něco napomenout, je napomenutí vždy vedeno příjemnou formou a má svůj efekt. Jakmile žák uposlechne a utiší se, vyučující mu poděkuje. Děti si tak upevňují hranice, které jim vyučující E nastoluje.

## 16.6. Vyučující F

Vyučující F je učitelem na 2. stupni. Vyučuje francouzštinu, výchovu k občanství, výchovu ke zdraví a tělocvik. Vyučující je na této škole zároveň i metodikem prevence. Z našich krátkých rozhovorů jsem pochytila, že vyučující učí i několik hodin na jiné ZŠ a zároveň vyučuje francouzštinu v kurzech mimo školu, což je už opravdu velice časově náročné. V rámci pozorování jsem u tohoto učitele absolvovala 7 vyučovacích hodin. Pozorování proběhlo ve třech hodinách francouzštiny, dvou hodinách VKO, jedné hodině VKZ a jedna hodina byla hodinou suplovanou v jiné třídě a byla to výtvarná výchova. Všechny hodiny byly absolvovány na druhém stupni, a alespoň jednou obsáhly každý ročník. Na základě kódování a kategorizace podle stanovených kategorií výše se mi dostalo těchto výsledků. V tabulkách níže uvádím počet zpozorovaných jevů a konkrétní příklady, které se v hodinách vyskytly.

Vlastnost spoluvytvářející autoritu	Počet výskytů	Přímý odkaz v pozorování
Důslednost	4	<i>Vyučující končí hodinu sám, i přesto, že již zazvonilo je třída v klidu a čeká. Učitel přesazuje vyrušujícího žáka. Učitel končí hodinu a zadává úkoly (suplovaná hodina) tak, aby je žáci pochytili a na příště měli.</i>

Znalosti, kvalifikace	4	<i>Vyučující klade důraz na seznámení s látkou, problematikou mezilidských vztahů, přináší vhled do problematik dnešní doby a snaží se, aby se žáci sami zamysleli nad těmito otázkami.</i>
Čestnost, morální hodnoty, charakter	1	<i>Žák se o suplovanou hodinu VV ptá na puštěná písniček. U: „Tak mi to řekni hezkou větou.“ Žák nedokáže správně formulovat větu, chybí mu tam slovo „prosím“. Se správně položenou prosbou mu pomáhá spolužačka.</i>
Vztah k lidem, ke studentům – dobrý	9	<i>Vzhledem k vyučovaným předmětům vede hodiny hodně formou diskuse. Pokud se žáci snaží a učí, vyučující chválí. Vyučující pustil žáky o 2 minuty dříve z hodiny, aby nemuseli čekat ve frontě na oběd. Při suplované hodině společně s žáky zpívá.</i>
Spravedlnost	0	
Empatie	0	
Otevřenost, přístupnost	10	<i>Vyučující s žáky dost často rozvádí diskuse, baví se i o věcech mimo probíranou látku. Žáci se vyučujícího nebojí zeptat.</i>
Tolerance	17	<i>Hodiny jsou vedeny velmi volnou formou. Vyučující nelpí na striktním naučení se probrané látky. Žák udělal chybu v odpovědi, U: „Chybama se učíme.“ O suplovanou hodinu VV vyučující řekne, co mají žáci dělat a povolí jim, že si mohou povídat. Vyučující čeká na zpětnou vazbu. Nevyžaduje naprostý klid ve třídě.</i>
Komunikace	113	<i>Vzhledem k diskusím a výuce jazyka probíhá komunikace mezi žáky a učitelem celkem nepřetržitě. Pokud se žáci vyloženě nehrnou do odpovědi, snaží se vyučující neustále pokračovat ve výkladu. S žáky učitel probírá důležitá témata.</i>
Pedagogické dovednosti	4	<i>Výklad je plnohodnotný. Vyučující používá projektor. Pokud se žáci zeptají, učitel nemá problém svoji odpověď rozvést.</i>
Přiznání chyby	0	
Smysl pro humor	20	<i>Hodiny jsou prokládány vtipnými poznámkami. Poznámky jsou občas sarkastické. Občas vyučující míří vtip na vlastní osobu. Žákyně nedokázaly ve Fj odpovědět na otázku „Jaké je dnes datum?“ reakce U: „Umíte prdlačku.“</i>
Takt	0	
Náročnost	0	
Rozhodnost, ráznost	1	<i>Vyučující dělá kázání o tom, jak se mají chovat v momentě, kdy jsou už žáci příliš rozjívěni.</i>

*Schéma 14: Vlastnosti spoluvytvářející autoritu, vyučující F*

<b>Vlastnost oslabující autoritu</b>	<b>Počet výskytů</b>	<b>Přímý odkaz v pozorování</b>
Neznalosti	0	
Nedůslednost	3	<i>Nepožaduje striktně naučení se látky.</i>
Nečestné jednání	0	
Nespravedlnost	0	
Nerozhodnost	0	
Nedodržení slibů	0	
Oblíbenci	0	
Nevyrovnanost	0	
Sebeprosazování	0	
Nízké sebevědomí	0	
Komunikace nejasná	0	
Lež	0	
Nadřazenost	0	
Nejistota	1	<i>Vyučující se žáků zeptal, zda již viděli video k tématu hodiny. Žáci odpověděli, že ne (lež). Vyučující tedy video pustil. Žáci z toho měli velkou legraci, že nemusí v hodině nic dělat, když je puštěné video. V průběhu videa jeden z žáků upozornil na fakt, že si snímek již pouštěli. V ten moment se vyučující opět zeptal, zda to již viděli a zda mu lhali</i>
Submisivita	9	<i>Hodina je vedena hodně volnou formou. Vyučující dost často neřeší povyk. Pokud už žáky napomene, nemá to v některých případech (vyšší ročníky) efekt. Jakmile se vyučující otočí k tabuli žáci si začnou povídat. Některé hodiny jsou vedeny monotónně.</i>

*Schéma 15: Vlastnosti oslabující autoritu, vyučující F*

Hodiny vyučujícího F jsou vedeny hodně liberální formou. Vyučující na žáky nevyvíjí nátlak, snaží se otevírat diskuse k důležitým tématům. V hodinách francouzského jazyka také vyloženě nevytváří tlak na žáky, aby probranou látku striktně uměli. Podle jeho slov: „*Je to druhý jazyk, člověk se s tím nesmí tolik trápit, jinak by z toho měl plnou hlavu. Je to na těch dětech.*“ Vyučující se tak snaží přinést základní vhled do jazyka a učení je pak na samotných dětech. Hodiny jsou dále

dost často prokládány vtipnými frázemi, které mají za cíl občas uklidnit třídu od povyku nebo usměrnit konkrétní žáky, aby byli v klidu a jindy vnést do hodiny humor a nadsázku. Z výsledků pozorování je ale znatelné, že u učitele zlehka převládá právě zmiňovaná tolerance. Tato tolerance se pak občas jeví jako submisivita, která se v případě druhé tabulky také ukazuje jako běžná. Dle mého názoru tato submisivita souvisí i s nadmírou pracovního vytížení vyučujícího F. Témata, která se v rámci hodin VKO a VKZ probírala, byla důležitá a zajímavá, nicméně vzhledem k monotónnímu výkladu nebyli žáci dostatečně aktivizováni, a tak diskuse vždy nebyly, co se týče míry mluvení žáků a učitele, vyrovnané. V pozorování byl patrný dobrý záměr vyučujícího nechat děti k informacím přicházet samy, nicméně vzhledem k velké míře tolerance a pubertálnímu věku žáků, nebyla tato metoda vždy funkční ve všech třídách a učitelova autorita tak byla občas podkopávána. Ze záznamových archů je patrné, že v tomto případě hrál velkou roli věk, a i samotný kolektiv žáků. V osmém ročníku probíhala hezkou formou jak hodina VKO, tak hodina francouzštiny. Žáci dávali pozor a snažili se zapojovat do diskuze o prezidentských volbách. Třída byla tedy aktivní a s vyučujícím hezky interagovala. Naopak například v sedmé třídě je mezi učitelem a žáky pomyslná propast a hodina působí občas až chaoticky. I přesto, že se vyučující dost často snažil žáky napomínat a uklidnit, reakce žáků byla bez odezvy. Průběh hodiny, která probíhala podobnou formou v šestém ročníku pak narušovalo i nepřetržité vrzání židlí. Podle mého názoru žáci tohoto vrzání dokonce zneužívali, aby v hodině vytvořili ještě větší chaos a neklid.

Interpretaci výsledků vyučujícího F bych tedy shrnula do několika následujících vět. Vyučující se snaží vést výuku demokraticko-liberálním způsobem, což je dle mého názoru správně. Na žáky nevytváří nátlak a snaží se, aby se sami zamýšleli nad současnými problémy ve společnosti. Společně se o těchto problémech v hodinách žáci a vyučující baví. Pokud interakce funguje, je autorita zakotvena ve vedoucí pozici učitele a v opoře, kterou vyučující žákům v rámci diskusí poskytuje. Výuku francouzského jazyka pojímá volnou formou. Volná forma výuky ale není v těchto předmětech vhodná pro všechny třídní kolektivy. Třídy, které jsou naučené spolupracovat a jsou aktivní, jsou pro tuto formu vyučování ideální, pokud se ale jedná o třídu, kde žáci nemají nastavená pravidla pro diskusi a je u nich příliš rozvinutá puberta, nemůže tato volná metoda fungovat. Volnost v těchto případech dodává žákům pocit nadvlády a pomyslně tak třída přebírá vůdčí postavení v hodině. Autorita učitele v těchto momentech je tedy jen zdánlivá.

## 17. Závěr interpretace

Na záznamové archy jsem dále zaznamenávala ještě pohyb jednotlivých učitelů po třídě v průběhu hodin. U všech vyučujících se pohyb po třídě vyskytl, což považuje za správné při komunikaci ve třídě i Holeček (2014). Ten poukazuje na to, že je pro formování autority a udržení pozornosti žáků dobré, pokud se vyučující v hodině pohybuje po třídě a udržuje oční kontakt s žáky. V mém výzkumu se toto tvrzení potvrdilo. Učitelé dost často obcházelí jednotlivé žáky a kontrolovali zadanou práci anebo vedli výuku z posledních řad. Na 2. stupni se často v posledních řadách usazovali žáci, kteří vyrušovali, a tak učitelova přítomnost v posledních lavicích tyto projevy vyrovnávala anebo úplně znemožňovala.

Z výzkumu bylo hodně patrné, že velmi záleží i na dalších okolnostech výuky, jako je například věk žáků, jejich počet, čas vyučovací hodiny, důležitost předmětu a další. Samotnou kapitolou by poté mohl být i fakt, že je velký rozdíl mezi jednotlivými ročníky na druhém stupni na základě prvostupňového učitele. Nelze tedy srovnávat vyučující mezi sebou, jelikož se jedná o velmi rozdílné případy výuky.

## 18. Diskuse

Otázka autority ve školním prostředí, ale vlastně i ve společnosti jako takové, je v dnešní době velice diskutovaná. Neustále se hovoří o světě bez autorit a já si osobně myslím, že tomu tak opravdu je. Tento problém má ale mnoho myšlenkových tezí, které poukazují na to, že se nejedná o úzký a jednoznačný problém s pouhými dvěma stranami. Vališová a Kovaříková (2021) na tyto myšlenkové teze upozorňují a já bych se ráda v návaznosti na můj výzkum na dvě z nich odkázala. Vališová a Kovaříková v publikaci zmiňují, že autorita není izolovaný problém. Přesně tato informace se prokázala i v rámci mého výzkumu. Autorita není vždy „černobílá“. Nelze říci, že autoritu buď učitel má, nebo nemá. Působení autority vždy ovlivňuje celá škála faktorů, které konkrétně ve školním prostředí ovlivňují její formování. V rámci výzkumu jsem zjistila, že mezi takové faktory je potřeba zařadit například věk žáků, čas vyučovací hodiny, počet žáků ve třídě, období školního roku, důležitost vyučovacího předmětu, prvostupňový učitel a v neposlední řadě hlavně vztah mezi učitelem a žáky a tj. druhou myšlenkovou tezí, na kterou bych chtěla upozornit. Autorita vyjadřuje vztah. Podle Vališové a Kovaříkové (2021) vyjadřuje autorita vztahovou záležitost, nikoliv pouze vlastnost osobnosti. Podle dosavadních výsledků mého výzkumu jsem

zjistila, že pokud mezi vyučujícím a žáky není navozený vztah nebo se nijak nerozvíjí nebo není zájem o to jej vybudovat, nemůže ani autorita učitele fungovat tak jak má. Bylo viditelné, že pokud se vyučující zajímala o žáky, o jejich zájmy, nebo v našem konkrétním případě třeba o přijetí žáků na střední školy, byla v hodinách cítit vřelost. Tato vřelost pak vedla k vzájemnému respektu: učitel – žáci. Naopak pokud se vztah mezi učitelem a žáky nebudoval, byla z hodiny cítit pouze jakási povinnost, což s sebou požadovaný oboustranný respekt nepřineslo, a tedy ani fungující autoritu.

Tato práce přispívá k současnému poznání hlavně souladem s dosavadním poznáním. Potvrzující výsledky se dostavily i v takto malém vzorku respondentů. Zároveň je také dobré podotknout, že se ukázal i rozdíl mezi výsledky žen a mužů. Muži v tomto případě vyšli z výzkumu s lepší mírou přirozené autority, a to hlavně díky práci s hlasem. Výzkumný vzorek byl dle mého názoru vybrán adekvátně tak, aby obsáhl opravdu širokou škálu možností fungování autority ve školním prostředí.

Jelikož se jedná o kvalitativní výzkum a případovou studii, nelze tyto závěry aplikovat na zbytek populace. Pokud by se ale výzkum provedl ve většině, ideálně ve všech, základních školách, bylo by zřejmě možné tyto výsledky zobecnit a odpovědět tak na otázku, zda je škála posilujících a oslabujících jevů opravdu plnohodnotným ukazatelem formování autority.

Co se týká interpretace výsledků, je dozajista možné, že pokud by výzkum prováděl jiný výzkumník mohly být výsledky jiné, jelikož se jedná o kvalitativní výzkum.

Chtěla bych teď ještě na závěr upozornit na pár ukazatelů, které se vyskytují ve škálách, které jsem použila ke kategorizaci kódů. Jedná se o pojmy: tolerance, nedůslednost a submisivita – zdánlivě rozdílné pojmy, a přece u nich bylo při rozřazování kódů potřeba se hlouběji zamýšlet. Toto jsou podle mého názoru jedny z nejdiskutabilnějších pojmů. Co se totiž může zdát jako nedůslednost, může být v některých situacích tolerance. Co se může zdát jako tolerance, může být na druhé straně i submisivita. V tomto případě si myslím, že by bylo potřeba tyto pojmy buďto lépe definovat anebo je více popsat, aby bylo zřejmé, co si pod nimi má čtenář představit. Zde tedy vidím možné úskalí tohoto výzkumu.

Na základě mého pozorování bych ještě ráda rozvedla myšlenku sebereflexe. U vyučujících se dost často vyskytovala snaha o sebereflexi žáků na jejich dosavadní znalosti. Podle mého názoru by se ale sebereflexe měla dotýkat i samotných učitelů. Sebereflexe by se měla dotýkat nás všech. V dnešní době je jakýkoliv projev kritiky i té konstruktivní považován za velmi osobní záležitost.

I přítomnost asistenta pedagoga ve školní třídě je mnohdy pro vyučujícího nepříjemným právě z důvodu jakési kontroly. Vlastní reflexe by mohla vyučujícím přinést mnoho nových poznatků pro jejich práci. Střelec (2004) popisuje sebereflexi jako moment kdy se vracíme ke svým zkušenostem a prožitkům. To nám umožní si jednotlivé pedagogické zkušenosti utřídit a ty dosavadní třeba rekonstruovat tak, aby byly v další možné příležitosti řešeny jinak a lépe.

Práci by bylo jistě zajímavé rozšířit i do dalších typů škol. Například by mohlo být velmi zajímavé prozkoumat a porovnat formování autority učitele na běžné základní škole a na škole alternativní. Jelikož vyučující na alternativních školách mají k výuce jiný přístup, mohly by být výsledky opravdu hezky kontrastní.

## ZÁVĚR

Současná doba autoritami vyloženě nepřekypuje. Dnešní svět se také hodně zaměřuje na individualitu a jedinečnost jedince, v tom případě se může vnímání druhého člověka jako autority a vzoru zdát jako nelehký úkol. Ve školách má ale autorita mnohem více determinantů, které mají vliv na její působení.

Ve školách se dost často stává, že se učitelé až příliš nápadně opírají o autoritu formální. Ta jim je samozřejmě vzhledem k jejich profesi udělena, nicméně formální stránka autority je ale v současné škole nedostačující. Aby autorita učitele ve škole fungovala a mezi žáky a učitelem byl vzájemný respekt, musí se na autoritu pohlížet jinak než jen jako na formálně udělenou moc.

Tato práce se zabývala tím, jak by měla být autorita ve škole formována, aby plnila svůj účel a fungovala. Pojem autorita se úzce pojí s pojmem opora a tímto způsobem by měla být i prezentována. Cílem bakalářské práce bylo zanalyzovat dosavadní poznatky formování autority učitele. Ty shrnuji v teoretické části práce společně s dalšími faktory, které ovlivňují autoritu, jako je výchova, vyučování, komunikace ve škole, klima třídy, kooperace a další. Tyto poznatky jsem pak využila v rámci výzkumu, abych si ověřila jejich pravdivost. Výzkum ukázal, že je pro formování autority důležité brát v potaz mnoho determinantů, mnohem více, než jsem zprvu očekávala. Co je ale z mého pohledu na základě výzkumu nejvíce důležité, je budování vztahu mezi učiteli a žáky. Výzkum ukázal velký rozdíl mezi autoritou učitelů v kontextu budování vztahu. Úplná absence zájmu o žáky jako o jednotlivce může být ve výsledku pro budování autority destruktivní.



Na základě výzkumu se ukázalo, že v konkrétní škole, kde byla případová studie realizována, autorita učitelů až na občasné výjimky funguje. Poznatky, které jsem v práci popisovala, se jeví jako správné ukazatele posilujících nebo oslabujících projevů autority. Musím ale podotknout, že vzhledem k širokému spektru faktorů, které autoritu vyučujících ovlivňují, měl každý učitel formu a míru autority rozdílnou. V rámci výzkumu jsem také zjistila, že je mnoho dalších determinantů, které ovlivňují proces výuky a tím i učitelovu autoritu. Práce by se tedy dále mohla rozšířit o další úhly pohledu, které by více porovnávaly faktory, jako jsou například věk žáků, čas vyučovací hodiny, důležitost vyučovacího předmětu, počet žáků ve třídě, způsob výuky na prvním stupni atd. V dalších výzkumech by bylo záhodno se jimi zabývat více do hloubky.

Jelikož se jedná o případovou studii nelze tyto závěry zobecňovat. Teorie by se mohla vytvořit až na základě rozšířenějšího šetření. Zároveň si myslím, že by bylo velmi zajímavé výzkum realizovat na alternativních školách a provést evaluaci běžných základních škol a škol alternativních, jak už jsem zmiňovala v kapitole diskuse.

Tato práce mi přinesla mnoho nových poznatků, jak do osobního, tak i profesního života. Byla pro mne určitým vhledem do pedagogické profese, třebaže z té druhé strany, do které jsem doposud jako student neměla šanci tak hluboce proniknout.

## BIBLIOGRAFIE

BRICHČÍN, M. 1999. *Vůle a sebekontrola. Teorie, metody, experimenty*. Praha: Karolinum, 1999.

GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

GORDON, Thomas. *Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*. Přeložil Julie ŽEMLOVÁ. Praha: Malvern, 2015. ISBN 978-80-7530-006-5.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3704-1.

CHRASTINA, Jan. *Případová studie – metoda kvalitativní výzkumné strategie a designování výzkumu: Case study – a method of qualitative research strategy and research design*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2019. ISBN 978-80-244-5373-6.

KOLÁŘ, Zdeněk a Alena VALIŠOVÁ. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2857-5.

KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 2. vyd. Kroměříž: Spirála, 2006. ISBN 80-901873-7-4.

KUČEROVÁ, Stanislava. *Člověk, hodnoty, výchova: kapitoly z filosofie výchovy*. Prešov: ManaCon, 1996. ISBN 8085668343.

MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.

PELIKÁN, Jiří. *Výchova jako teoretický problém*. 1. vyd. Ostrava: Amosium servis, 1995. 234 s. ISBN 80-85498-27-8.

PELIKÁN, Jiří. *Výchova pro život*. Praha: ISV, 1997. Pedagogika (ISV). ISBN 80-85866-23-4.

- PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Přeložil Jiří FOLTÝN. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4.
- PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0872-3.
- PRŮCHA, Jan, MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. 322 s. ISBN 80-7178-579-2.
- STŘELEČEK, Stanislav. *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy I*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-61-3.
- STŘELEČEK, Stanislav, ed. *Studie z teorie a metodiky výchovy I*. 2. vyd. Brno: Katedra pedagogiky Pedagogické fakulty MU, 2004. ISBN 80-86633-21-7.
- ŠEĎOVÁ, Klára, Roman ŠVARŤÍČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0085-7.
- ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- VALIŠOVÁ, Alena. *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-624-4.
- VALIŠOVÁ, Alena. *Autorita ve výchově: vzestup, pád, nebo pomalý návrat*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-857-3.
- VALIŠOVÁ, Alena. *Jak získat, udržet a neztrácet autoritu*. Praha: Grada, 2008. Psychologie pro každého. ISBN 978-80-247-2282-5.
- VALIŠOVÁ, Alena. *Autorita v edukační a sociální práci*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2012. ISBN 978-80-7395-507-6.
- VALIŠOVÁ, Alena a Richard ŠUBRT. *Jak získat a neztratit autoritu, aneb, Proč má maminka vždycky pravdu*. Praha: ISV, 2004. Psychologie (ISV). ISBN 80-86642-29-1.

VALIŠOVÁ, Alena, Mária BRATSKÁ a Bogusław ŚLIWERSKI. *Relativizace autority a její dopady na současnou mládež*. Praha: ISV, 2005. ISBN 80-86642-43-7.

VALIŠOVÁ, Alena a Miroslava KOVAŘÍKOVÁ. *Obecná didaktika a její širší pedagogické souvislosti v úkolech a cvičeních*. Praha: Grada, 2021. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-3249-2.