

# Projevy autority v práci učitelky mateřské školy

lic. Veronika Kantorová

---

Diplomová práce  
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií  
Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2023/2024

# ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Lic. Veronika Kantorová**  
Osobní číslo: **H20303**  
Studijní program: **N0111A190015 Předškolní pedagogika**  
Forma studia: **Kombinovaná**  
Téma práce: **Projevy autority v práci učitelky mateřské školy**

## Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o autoritě učitele v mateřské škole.  
Vymezení pojmů a teoretických východisek o vztahu dítěte předškolního věku k autoritě.  
Příprava metodiky výzkumné části, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.  
Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím pozorování a interview s učitelkami mateřské školy.  
Zpracování, vyhodnocení a interpretace získaných dat.  
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi mateřských škol.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

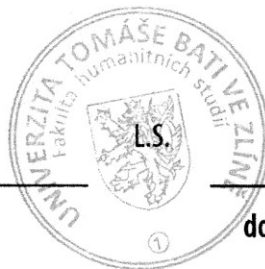
**Seznam doporučené literatury:**

- Buchtová, T. (2020). *Kázeň a začínající učitel: faktory ovlivňující kázeň ve výuce začínajících učitelů*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Gordon, T. (2015). *Škola bez poražených*. Malvern.
- Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Grada.
- Kawashima, R. A., & Martins, R. A. The absence of generosity and obedience to authority: Judgments of teachers and students from kindergarten. *Paidéia*, 25(60), 115–123. Dostupné z: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/NhNGQwtdbhV94HbfYHwcMZh/?format=pdf&lang=en>
- Kitchen, H. W. (2014). *Authority and the Teacher*. Bloomsbury Academic.
- Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Masarykova univerzita.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. et Mgr. Viktor Pacholík, Ph.D.**  
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **22. ledna 2024**  
Termín odevzdání diplomové práce: **19. dubna 2024**

**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan



**doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.**  
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 22. ledna 2024

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a).  
V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně ..... 15.4. 2024

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Předkládaná diplomová práce se zabývá projevy autority v práci učitelky mateřské školy. Hlavním cílem diplomové práce je analyzovat projevy autority učitelky mateřské školy. V teoretické části práce jsou předkládány koncepty autority a jejich působení v pedagogickém prostředí mateřských škol a charakterizovány aspekty podílející se na budování autority začínajících učitelů. Praktická část předkládá kvalitativně orientovaný design výzkumu, který byl uskutečněn pomocí interview s učitelkami mateřských škol a analýzou pozorování učitelek mateřských škol při práci s dětmi. V závěru diplomové práce jsou shrnuta klíčová zjištění, která nabízí komplexní přehled o zkoumaném tématu, jaké projevy učitelovy autority můžou být prezentovány v prostředí mateřské školy. Vybrané výsledky poukazují na vybrané projevy autorit učitelek v prostředí mateřské školy a na poskytnutí metodické podpory začínajících učitelů mateřských škol.

Klíčová slova: přirozená autorita, budování autority, sebepojetí učitele, začínající učitel

## **ABSTRACT**

The presented master's thesis deals with the manifestations of authority in the work of preschool teachers. The main goal of the thesis is to analyze the manifestations of authority of preschool teachers. The theoretical part of the thesis presents concepts of authority and their impact in the educational environment of preschools, characterizing the aspects involved in building authority of beginning teachers. The practical part presents a qualitatively oriented research design, which was conducted using interviews with preschool teachers and analysis of observations of preschool teachers working with children. The conclusion of the thesis summarizes key findings that offer a comprehensive overview of the studied topic, detailing what manifestations of teacher authority can be presented in the preschool environment. Selected results highlight the specific manifestations of authority of teachers in the preschool environment and the provision of methodological support for beginning preschool teachers.

Keywords: natural authority, building authority, teacher's self-concept, beginning teacher

Touto cestou bych chtěla poděkovat Mgr. et Mgr. Viktorovi Pacholíkovi, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce, za jeho cenné a odborné rady, ochotu s semnou spolupracovat a za trpělivost, se kterou se mi v průběhu zpracování mé práce věnoval.

Také bych ráda poděkovala všem učitelkám z mateřské školy, které se ochotně zapojily do mého výzkumu k diplomové práci.

V neposlední řadě bych chtěla poděkovat mé rodině a blízkým za veškerou podporu a pomoc při studiu.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1 AUTORITA</b> .....	<b>12</b>
1.1 VYMEZENÍ POJMU AUTORITA.....	12
1.2 DĚLENÍ AUTORITY PODLE TYPU.....	13
1.2.1 Autorita přirozená a získána.....	14
1.2.2 Autorita formální a neformální .....	14
1.2.3 Autorita skutečná a zdánlivá .....	15
1.2.4 Autorita primární a sekundární .....	15
1.3 AUTORITA A UČITEL .....	16
1.4 BUDOVÁNÍ UČITELOVY AUTORITY.....	17
1.5 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ AUTORITU UČITELE.....	20
1.6.1 Profesní dráha začínajícího učitele.....	21
1.6.2 Faktory ovlivňující autoritu začínajícího učitele.....	22
<b>2 UČITEL MATEŘSKÉ ŠKOLY</b> .....	<b>25</b>
2.1 UČITELSKÁ PROFESE .....	25
2.2 OSOBNOST UČITELÉ.....	26
2.3 TEMPERAMENT.....	27
2.4 DYNAMICKÉ VLASTNOSTI TEMPERAMENTU.....	28
2.4.1 Klasická typologie (Hippokratova - Galénova) .....	28
2.4.2 Jungová typologie .....	29
2.4.3 Eysenckova typologie .....	30
2.5 CHARAKTEROVÉ VLASTNOSTI .....	30
2.6 PROFESNÍ IDENTITA UČITELE .....	31
2.7 PROFESNÍ ZDATNOST UČITELE .....	34
2.7.1 Profesní kompetence učitele mateřské školy .....	35
2.7.2 Profesní role učitele mateřské školy.....	36
<b>3 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI</b> .....	<b>38</b>
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>39</b>
<b>4 METODOLOGIE VÝZKUMU</b> .....	<b>40</b>
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	40
4.2 TEORIE METODY SBĚRU DAT.....	41
4.3 METODA SBĚRU DAT .....	42
4.4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU .....	43
4.5 CHARAKTERISTIKA PARTICIPANTEK VÝZKUMU .....	43
4.6 PRŮBĚH ANALYZOVÁNÍ DAT.....	45



4.7	SEZNAM KÓDU A KATEGORIÍ .....	46
4.8	LIMITY VÝZKUMU .....	48
<b>5</b>	<b>ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ .....</b>	<b>49</b>
<b>6</b>	<b>SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A DISKUZE.....</b>	<b>63</b>
<b>7</b>	<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>67</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>68</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK .....</b>	<b>71</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>72</b>
	<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>73</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>74</b>

## ÚVOD

Předkládána diplomová práce se zabývá projevy autority učitelky mateřské školy. Tato diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. Cílem teoretické části je charakterizovat koncept autority a jeho působení v pedagogickém prostředí mateřské školy. Teoretická část je rozdělena na dvě hlavní kapitoly.

První kapitola se zaměřuje na definici a kategorizaci autority, která je klíčová pro účinnost vzdělávacího procesu. Jsou zde předloženy různé typy autorit a jejich role v podpoře efektivního rozvoje znalostí a dovedností mezi žáky. Autorita je zde zdůrazněna jako zásadní ve spojitosti s učením žáků a ovlivnění jejich vzájemných interakcí mezi učitelem a žákem. Součástí této kapitoly jsou faktory, které přispívají k budování učitelovy autority, rozčleněné podle osobnostních charakteristik a odborných schopností učitele. Budeme se věnovat vymezení začínajícího učitele, jeho hlavních klíčových aspektů při budování autority, a také jeho počáteční fázi profesního vývoje. Druhá část kapitoly bude zaměřena na vzhled do učitelské profese, klíčového pojmu celé práce. Osobnost učitele včetně jeho temperamentu bude rozebrána jako rozhodující faktor pro efektivitu výuky. Dále se budeme zabírat profesní identitou učitele v kontextu vnímání vlastních schopností a efektivity. Sebepojetí učitele bude diskutováno jako součást jeho profesní identity. Ke konci se bude pojednávat o profesních zdatnostech učitele, které bude zastřešujícím tématem pro kompetence a role učitele mateřské školy, aby ukázaly, jak tyto aspekty přispívají k úspěšnému vzdělávacímu procesu.

V praktické části této diplomové práce budou prezentovány výsledky realizovaného výzkumu. Hlavním cílem bude analyzovat projevy autority učitelky mateřské školy v kontaktu s dětmi. Pro získání dat k výzkumu bude použita metoda polostrukturovaného interview a metoda pozorování. Pro analýzu získaných dat bude použita technika otevřeného kódování. Praktická část bude také obsahovat metodologii výzkumu zahrnující výzkumné cíle a výzkumné otázky. Bude rozebrána charakteristika výzkumného souboru. V závěru diplomové práce budou prezentovány informace vyplývající z výzkumu. Výsledky výzkumu budou diskutovány na základě stanovených výzkumných otázek a výzkumných cílů, které budou prodiskutovány s ohledem na obdobná témata z jiných výzkumů.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 AUTORITA

Pro objasnění této diplomové práce je nutné definovat pojem autorita. Je třeba si položit otázku, jak chápeme autoritu?

Základní koncept autority často zahrnuje učitele, který stojí před třídou, nebo výše postaveného vedoucího na pracovišti. Při zkoumání pojmu autorita je důležité pochopit jeho komplexnost a různorodost. Autorita se dá interpretovat z mnoha různých vědních disciplín. Ve vymezení pojmu autorita neexistuje shoda, jedná se o velmi komplikovaný jev.

### 1.1 Vymezení pojmu autorita

Pojem autorita vychází z latinského auctor – tvůrce, činitel a auctoritas – vážnost, vliv, moc. Nahlédneme-li do odborné literatury, záhy zjistíme, že v pojetí autority zdaleka neexistuje shoda. Pojem autorita je velmi zapletitý, jeho definice je často volná podle uvážení autora. Můžeme popisovat autoritativní chování, o autoritě nadřízených, dospělých, rodičů, o autokratickém a autoritářském stylu výchovy a řízení atd. (Vališová, 2004, s. 17).

Autoritu můžeme chápat jako „moc uplatňována v souladu s hodnotami těch, kdo jsou ovládáni, jim přijatelnou formou, která si získala jejich souhlas“ (Mareš et al., 2003, s. 23).

Kitchen (2014, s. 53–55) zmiňuje směrem k autoritě, že „má právo jednat takovým a takovým způsobem“. Obecně je autorita omluvou pro určité jednání dané osoby, která získala mandát od společenství. Pokud se poddáme, přijme to, co autorita určí, ale pokud se vzbouříme, znamená to, že o autoritě zcela pochybujeme.

Dle Žantovského (2015) je autorita základem pro bližší studium všech společenských jevů. Určuje významnost autority ve společnosti, neboť by bez ní společnost nedokázala fungovat a být.

Zajímavým vyjádřením jsou slova autorky Kosové (2014), kde popisuje autoritu jako základní vztah mezi přenašeči respektu a úcty a těmi, kteří úctu a respekt dávají najevo. Za přenašeče je považován jedinec, který oplývá kompetencemi a je způsobilý být v roli vůdce.

Při vymezení autority se můžeme opřít o definici Webera (Weber, 1998, podle Lojdrová et al., 2015) „podle něho je autorita vztahem, ve kterém se jedna osoba řídí a bez

zpochybnění akceptuje příkazy jiné osoby“. Názor Webera se promítl i do české pedagogiky, kde Vališová (Vališová, 1998, podle Lojdová et al., 2015) „popisuje autoritu jako sociální vztah mezi nositelem autority a příjemcem autority. Jinými slovy, autorita vytváří vztah nadřazenosti a podřazenosti“.

Na počátku 20. Století bylo významné hnutí tzv. nových škol. Pedagogické myšlení prostupovalo do porozumění autority a bylo ovlivněno množstvím filozofických a psychologických teorií. Například naturalistické pojetí výchovy spatřovalo jedince jako bytost vytvářenou moci přírody. Na straně druhé byly koncepce personalistické, které považují osobnost za nejvyšší hodnotu. Přístup autority také ovlivnila pragmatická pedagogika J. Deweye. Tato pedagogika hledá svou pozici mezi výchovou, která se nechá vést zájmem dítěte oproti opačným postojům vnější autoritářské výchovy (Vališová, 2010).

Koncem 60. let 20. století vznikají myšlenkové proudy, které zamítají legitimitu autority v rodině a škole. Vyostřuje se kritika autoritářského vlivu školy, která utlačuje osobnost dítěte. Vznikají radikální koncepce, které projevují odpor vůči přinucení či nátlaku na dítě. (Vališová, 2010). Gordon (2015) hlásá odstranit ze školství autoritářství a soutěživost a nahradit to partnerstvím a solidaritou.

Podle Arendtové (Arendt, 1994, podle Vališová, 2010) představitelkou filozofického humanismu, je moderní svět podle ní jako zhroucení tradičních autorit. Vypovídá to o promarnění odpovědí, na které jsme spoléhali. Ocitáme se ve společnosti, která se nalézá mezi minulostí a budoucností. Jsme ovlivněni tradicemi našich předků. Musíme však brát ohled na naši budoucnost, kterou se snažíme udržet v přátelském duchu.

## 1.2 Dělení autority podle typu

Jak již bylo zmíněno v úvodu mé diplomové práce, autoritu je třeba vnímat celistivě. Neboť autorita je poměrně rozsáhlý a rozmanitý pojem a na základě toho ji můžeme rozlišit na několik typů. Některé se liší podle zdroje, kontextu a charakteru vlivu, který má. Dělí se z různých uhlů, které jsou v jednotlivých publikacích rozmanitě definované, ale mohou se na základě toho prolínat. Toto rozdělení pomáhá pochopit různé aspekty autority a jejich aplikaci ve vzdělání, ve společnosti či v rodinném prostředí. Zde je přehled hlavních typů autorit.

### 1.2.1 Autorita přirozená a získána

Podle Vališové (2008) můžeme učitelovu autoritu dělit na dvě nejzákladnější oblasti. **Autoritu přirozenou**, která vychází ze získaných osobnostních rysů, které z velké části ovlivňují také vrozené temperamentní vlastnosti člověka, nebo z profesních dovedností. Podle Kotrby a Laciny (2011) je autorita učitele vázaná na jeho odborné a společenské postavení, také závisí na charakterových a morálních vlastnostech a řídicích schopnostech. Učitel na své žáky působí především svým kladným a spravedlivým postojem, a až poté žáky ohromí svými znalostmi a pracovními schopnostmi. Podle Vališové (2008) představuje přirozená autorita přirozený respekt dítěte k učiteli, kterým učitel disponuje. Kolář (2012) uvádí specifický typ přirozené autority, je to autorita charizmatická, která vychází ze sebevědomí člověka, jeho síly osobnosti, způsobu vlastního vyjadřování, ale také z projevu neverbálního chování. Opakem je **získána autorita**, kterou je nutné budovat během svého života. Vychází ze schopnosti osvojených v průběhu života člověka. Těží a buduje na přirozené autoritě (Vališová, 2008). Vytváří se v průběhu života na základě životních zkušeností. Můžeme zde zahrnout i autoritu morální a odbornou, kterou si během života osvojujeme. Morální autorita nastává na ctění morálních a mravních zásad. Jestliže se člověk řídí zásadami čestnosti, slušnosti a svědomitosti a žije poctivým způsobem, ostatní ho mohou pokládat za ideální příklad. Autoritu odbornou člověk získá skrze získané odborné dovednosti a znalosti (Vališová & Šubrt, 2004).

### 1.2.2 Autorita formální a neformální

**Formální autorita** vychází z pozice či funkce daného jedince. Můžeme ji chápat jako vliv, který koření z postavení v hierarchickém systému bez zohledňování charakteristických rysů daného jedince (Kolář, 2012). Jako příklad uvádím zdvořilostní chování dítěte k učiteli, protože to vyplývá přirozeně z jeho pozice. Čapek (2014) ve své knize uvádí problém s chápáním učitelovy autority, a to vidí hlavně v pojmech autorita formální a neformální, která se nejčastěji vyskytuje. Formální autorita učitele je spojená v souvislosti se sociální rolí, se kterou se váže moc rozhodovat o tom, co a jak se žáci budou učit, jak je učitel bude odměňovat, a jak je učitel bude trestat. **Neformální autorita** učitele bývá žáky přirozeně přijímána, plyne z pozitivního hodnocení činnosti, znalostí a dovedností učitele. Nemůže souviset ani úzce s osobností učitele, neboť by bylo těžké objasnit, proč je stejný učitel jedné třídě oblíbený a v druhé ne. Opravilová (2016) tvrdí, že neformální a přirozená autorita je identická a oba tyto pojmy vymezuje jako dovednost, která se zakládá na důvěře

a osobnostních předpokladech. Tyto dvě podobné druhy autorit vznikají nenásilnou a nenucenou formou.

### 1.2.3 Autorita skutečná a zdánlivá

**Autorita skutečná** podle Vališové (2008) tkví v tom, že děti dodržují stanovená pravidla, dávají najevo vstřícnost k pokynům. Činorodost skupiny se vyznačuje v celistvosti skupiny. Kolář (2012) tvrdí, že skutečná autorita je jedinečná pro vzájemnou spolupráci mezi autoritou a jedincem, při čemž jedinec plní úkoly určené autoritou, dodržuje pravidla. **Autoritu zdánlivou** Vališová (2008) popisuje jako vyjádření nedůvěry podřízených vůči autoritě. Vyznačuje se to v nedodržování stanovených norem a pravidel a neochotě podřízených spolupracovat. Pelcová a Semrádová (2014) vyzdvihují významnost symbolů autority. Za symbol je myšleno např.: postavení, titul či oděv. Zmiňují situaci, kdy panovník použije své postavení a moc ve prospěch získání autority. I když může být hloupý nebo nelítostný, znázorňuje nezpůsobnost pro opravdovou autoritu. Je ale lidmi uznáván jako mocný panovník, proto jde o autoritu skutečnou, v opačném případě jde o autoritu zdánlivou. Autorky zdůrazňují moc opravdové autority, která může částečně ovlivnit lidi tak, že ztratí schopnost samostatného úsudku a slepě uvěří autoritám.

### 1.2.4 Autorita primární a sekundární

Z hlediska nositele autority existuje rozdělení na primární a sekundární autoritu. **Primární autoritou** oplývají zejména rodiče, kteří své dítě vychovávají, vytváří mu domov a zajišťují jeho základní lidské potřeby. Kalina (2014) uvádí, že všechno co přijímáme od rodičů jako primární autoritu, je dítěti předkládáno bez jakéhokoliv ověřování pravdivosti či nepravdivosti, a to dokonce i ve vyšším věku jedince, kdy si může pravdivost dat ověřit sám. Jedinec si uvědomuje nereálnost dat, ale nakonec stejně učiní takové konání, které je od něj očekáváno. S odstupem času jedinec pochopí sílu vlivu této primární autority. Dle Mertina (2015), který tvrdí, že rodiče v interakci s dítětem působí primární autoritou. Rodičovská autorita je daná věkem, výškou a hmotností a také celkovou osobností, ze které vyzařuje pro dítě klid a oporu. Autor upozorňuje na tzv. „kamarádský přístup“, který zbytečně narušuje působení primární autority.

Osoby se **sekundární autoritou** jsou jednotlivci, kteří formují život jedince po rodičích. Tyto osoby mohou zahrnovat učitele nebo vrstevníky.

### 1.3 Autorita a učitel

Význam autority učitele spočívá v jeho schopnosti vést výuku a předávat nebo podporovat rozvoj znalostí, dovedností, hodnot a vztahů v sociálním prostředí třídy. Kromě autority jsou také zkoumány pojmy jako moc učitele a disciplína žáků. Na rozdíl od autority, která je zaměřena na učitele, lze disciplínu chápat jako reakci žáků na autoritu. Moc je pak silou nebo vlivem, který všichni aktéři (učitel i disciplinovaní žáci) využívají k upevnění nebo změně svých pozic ve školní třídě. Tento příspěvek se zaměřuje na autoritu učitele, protože předpokládá, že přístup učitele může výrazně ovlivnit průběh událostí ve třídě, jako je zájem žáků o učení nebo vzájemné chování (Vydra et al., 2021).

Podle Jedličky et al. (2021) je základem pedagogické profese autorita. Je také nezbytnou součástí výchovného procesu. Pedagog je nejen zprostředkovatel informací, ale také je osobnost rozvíjející tvořivost, samostatnost a zdravé morální vědomí u svých žáků. Je nápomocen při plynulejším přechodu procesem socializace, a tím přispívá ke zvyšování efektivity výchovně vzdělávacího procesu. Zdařilí učitelé by měli mít tzv. „profesionální přístup.“ Pod tímto slovním spojením si máme představit pozitivní postoj k zodpovědnosti a k náročné práci, flexibilitu, pojetí své práce a role jako takové.

Učitelova autorita je vnímána jako asymetrický vztah učitele a žáka, který učiteli umožňuje řídit výuku skrze požadavky na žáka. Tento oboustranný vztah učitel a žák je postaven na legitimitě, kdy požadavky učitele žák přijímá a jsou pro něho smysluplné. Legitimita může být jak formálním postavením učitele, tak zároveň neformálně, kdy je smysluplnost jeho požadavků v očích žáka vyjednávána během výuky (Vydra et al., 2021). Podle Kalouse a Obsta (2009) se učitel při vyučovacím procesu neobejde bez autority, pokud není způsobilý si ji od počátku vybudovat a udržet, tak nebude schopen dosahovat svých stanovených cílů ve výuce.

V tomto případě, aby učitelka mohla jednat s autoritou ve třídě, musí být především respektována svými žáky. Piaget (1932/1994) definoval dva typy respektu mezi lidmi, jednostranný respekt a vzájemný respekt. U jednostranného respektu dominuje morálka poslušnosti a autority, zatímco u vzájemného respektu převažuje morálka vzájemnosti a spolupráce. Ve vzdělávání předškolního věku, pokud mezi dítětem a dospělým existuje respekt, má respekt k autoritě přednost a tato autorita by měla zahrnovat všechny afektivní, intelektuální, morální, fyzické a výživové dimenze, mezi dalšími, jako své cíle. Nicméně aby učitelka v předškolním vzdělávání mohla vzdělávat a efektivně uplatňovat svoji



autoritu, její funkce musí být dobře definované, neboť prvními postavami institucionalizované autority, se kterými se děti setkávají, jsou učitelé ve škole (Kawashima, R. A., & Martins, R. A., 2015).

#### 1.4 Budování učitelovy autority

Na začátku své kariéry se každý nový učitel snaží získat autoritu, ať už uvědoměle či neuvědoměle. Jejich primárním cílem je získat důvěru žáků, protože autorita vyučujícího je klíčová pro dosažení výchovných cílů a stává se zásadním faktorem pro úspěšný výkon povolání učitele (Foray, 2007).

W. W. Jackson, považovaný za průkopníka problematiky autority učitelů, provedl již v roce 1968 etnografický výzkum, v němž se snažil upozornit na vztah mezi autoritou a respektem k pravidlům ve školním prostředí. Autor uvedl, že management, pravidelnost a pravidla jsou velmi užitečná při budování autority učitelů ve třídě. Další autoři, kteří souhlasí s jeho názorem, sdílejí zmíněné faktory budování autority s drobnými variacemi.

Buchtová (2020) zmiňuje, že učitelova autorita se dá určitým způsobem vybudovat. Pokud si učitel svou autoritu vybuduje sám od základu u žáků a dokáže si ji udržet, má velkou naději na zachování kázně ve třídě.

Podlahová (2004) tvrdí, že budování autority závisí na:

- **Učitelově statusu a jeho vyjadřování** – právo rozhodovat a řídit.
- **Kompetentnosti vyučování** – učitel má kompetentnost k danému předmětu, dokáže ho ovládat a předat žákům.
- **Manažerskému řízení** – učitel si dokáže hodinu dobře organizačně uspořádat, hodinu má dynamiku a spád.
- **Přístupu k neukázněnému chování** – učitel zvládne řešit chování žáku vždy spravedlivě.
- **Na souladu mezi slovem a činem** – „učitel by měl být vzorem pro žáky“.

Kyriacou (2008) ve své knize uvádí, že úspěšným předpokladem k budování autority je, aby vás žáci jako učitele respektovali a pochopili vaše postavení a oprávněnost řídit jejich chování. Učitelova autorita má řídit, ovládat a usměrňovat veškeré dění ve třídě. Je třeba zmínit, že autorita slouží jako klíč bytí stát se manažerem učení, nikoliv se stát mocenským jedincem, který ovládá své žáky.

Výše jsme již hovořili o významu rozvoje autority učitelů. Tento proces, nazývaný budování autority učitele podle Kyriacoua (2012) a Podlahové (2004), je závislý na pěti klíčových aspektech role učitele, které představují zdroje autority.

Prvním jmenovaným klíčovým aspektem při budování autority je **učitelův status a jeho vyjadřování**. Kyriacou (2012) popisuje, že rozsáhlý díl učitelovy autority se odvíjí od statusu, který vyplývá z učitelovy role. Důležitou roli v učitelově statusu hraje respekt a úcta, kterou užívají učitelé obecně ve společnosti, a která je dětem přejímána jejich rodiči. Pokud má učitel ve škole specifické postavení, rovněž to přispívá k jeho statusu. Vašutová (2007) tvrdí, že status učitele je založen na formální autoritě, která vyplývá z učitelské profese obsahující řízení, hodnocení či zodpovědnost. Status učitele je naplněn pracovním řádem učitele, školním řádem a klasifikačním řádem. Spočívá na respektu a úctě vůči funkci učitele a jeho pozici v hierarchii školy. Učitel má právo rozhodovat a jeho instrukce a pokyny jsou pro žáky závazné.

Druhým jmenovaným klíčovým aspektem při budování autority je **kompetentnost učitele**.

Švec (2004, s. 41) definuje kompetentnost učitele jako „komplexní demonstrovanou schopnost jednotlivce vykonávat speciální úkoly, potřebné na uspokojivé plnění speciálních požadavků a jiných hlavních mimopracovních aktivit a sociálních rolí“. Učitel by měl být odborníkem na učení, vyučování a výchovu, řešit obtíže ve výchově a učení, hodnotit a diagnostikovat svůj rozvoj vlastních profesních kompetencí. Zlepšování procesu kvality učitelových profesních činností, který má přímý dosah na výkon učitelovy profese, bývá nazván jako profesní rozvoj učitele. Prezentuje činnosti, kterými se prohlubují individuální schopnosti, vědomosti, a dovednosti profese (Kratochvílová et al., 2015). Profesní rozvoj staví na konstruktivních profesních kompetencích, definovaných jako „soubor profesních a osobnostních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání“ (Průcha et al., 2013, s. 103). Autor Procházka (2012) propojuje profesní kompetence s profesní kvalitou učitele. Kompetence popisuje jako soubor znalostí, dovedností, postojů a zkušeností, které se navzájem prolínají v učitelově užití při výchovné a vzdělávací činnosti. Podle autora Procházky (2012) by měl být učitel expertem ve svém oboru, měl by se ustavičně sebevzdělávat, obnovovat své vědomosti a být schopen odpovědět na rozmanité otázky od svých žáků.

Třetím jmenovaným klíčovým aspektem při budování autority je **manažerské řízení třídy**. Kyriacou (2012) pokládá způsob řízení třídy za důležitý zdroj autority. Za podstatné hledisko řízení třídy považuje vytvoření jasných dohod, postupů pro provádění opakujících

se činností a požadavků na chování žáků a stanovení pravidel pro prosazování učitelova názoru pokud dojde ke zdržení hodiny žáky. Vališová (2008) tvrdí, že učitel ve vyučovacím procese zastává mnoho rolí, které vykazují manažerské vlastnosti, Role to jsou jako: vůdce, lídr, manažer. To představuje, aby si učitel uměl dobře naplánovat, řídit a organizovat svou výuku, do které by měl zapojit všechny žáky a společně tak vytvářet učební proces. Nerozlučným komponentem jeho manažerských schopností tvoří i komunikace s žáky a neustále veřejné vystupování před nimi. Mertin (2021) pokládá za důležité, vztah mezi učitelem a žákem, který představuje základ pro fungování školní třídy. Při vytvoření pozitivních vztahu mezi učitelem a žáky, se podstata úspěšného managementu třídy i učení zdá snadnější. Zejména když jim dává najevo, že si jich váží.

Čtvrtým jmenovaným klíčovým aspektem při budování autority je **přístup k neukázněnému chování**. Čas od času dochází k projevům nevhodného chování z řad žáků. Způsob, kterým řešíte podobné nevhodné projevy žáků, je čtvrtým hlavním aspektem při budování autority. Učitelova autorita bude posilněná natolik, jak učitel zvládne promyšleně a spravedlivě řešit nevhodné chování žáků. Podle Kyriacou (2012) o nevhodném chování žáku platí pravidlo: „Prevence je lepší než léčení“. Základ předcházení neukázněného chování žáků tkví v bdělosti a reagování. Učitelé by měli vykazovat asertivní reakce v problémových a krizových situacích a zároveň se očekává, že budou mít dominantní roli ve třídě. Tato vlastnost je charakterizována jako „laskavá náročnost učitele“. Tato učitelova zmiňovaná vlastnost je žáky chápána, že učitel tvoří přátelskou atmosféru pro společnou spolupráci, informuje o svých nápadech, názorech a pocitech, ale zároveň zastupuje dominantní postavení ve třídě (Holeček, 2014). Stejnou myšlenku produkuje i autorka Mikulková (2015), která se opírá o poznatky ze své praxe. Tvrdí, že každé dítě vyžaduje autoritu, jež nad ním neztratí ochranou, ale i tvrdou ruku. Chápeme to jako potřebu pro problematické děti, které vyžadují mít nastolená pravidla chování a osobitý dohled nad nimi.

Posledním jmenovaným klíčovým aspektem při budování autority je **souladu mezi slovem a činem**. Pedagogové s extrovertním zaměřením bývají často úspěšnější, protože mají tendenci spontánně reagovat na situace a chování žáků. Avšak, klíčem k autoritě pedagoga není pouze extrovertní povaha; autorita závisí na celkové síle jeho osobnosti. K úspěšnému vykonávání autority přispívají i další vlastnosti a osobnostní charakteristiky, jako jsou charakter, důslednost, rozhodnost, flexibilita, spravedlnost a pozitivní vztah k dětem. Přestože schopnost zaujmout žáky svou osobností je důležitá, v pedagogické praxi sama o

sobě nestačí. Profesionální a odborná způsobilost hrají klíčovou roli při budování a udržení autority (Kovaříková, 2021).

## 1.5 Faktory ovlivňující autoritu učitele

Učitel nabývá autoritu, když cítí vnitřní stabilitu své osobnosti. Myslíme, jedince, který řeší problémy s chladnou hlavou, má nadhled a je způsobilý řešit v pohodě konkrétní situace. Zmíníme autoritu začínající učitele, kterou si učitel musí vybudovat na začátku své profesní dráhy. Pokud učitel u dětí vyvolá strach či nervozitu, bude dětmi přijat jako diktátor, který projevuje znaky manipulativního chování. Vašutová (2008) považuje za faktor oslabující autoritu učitele, manipulaci s dětmi. Chování učitele pomocí manipulace může být příznakem jeho různorodých projevů. Například je schopen porušovat stanové zásady a pravidla, být záludný vůči dětem, nectít morálku, manipulovat s dětmi skrz city. Tyto manipulativní faktory jsou na první pohled neidentifikovatelné a stěží je děti předškolního věku poznají.

Mnoho učitelů považuje za nekázeň, dítě, které je zkaženo nevhodným chováním, nebo které útočí na konkrétního učitele. Učitelé by měli vést své žáky ke slušnému a prosociálnímu chování, aby zabraňovali nekázní žáků. K tomu aby žáci neprojevovali nejružnější projevy neukázněného chování, je třeba své žáky lépe poznat a vyznat se v jejich potřebách, a tím pádem předcházet deviantnímu chování žáků. Nezpůsobilý učitel se může dopustit řadě chyb, které zapříčiní katastrofální následky pro přítomné a budoucí chování žáků (Bendl, 2011). Děti velmi dobře vycítí učitelovu nejistotu, nervozitu, malé sebevědomí, či dokonce bezradnost. V jejich očích klesá učitelova autorita (Buchtová, 2020).

Holeček (2014) uvádí jako faktor oslabující učitelovu autoritu, špatnou náladu učitele, která je stěžejní pro vytvoření příjemné atmosféry a vzájemné spolupráce mezi dětmi a učitelem. Učitel by měl umět ovládat své emoce a nepřenášet svou špatnou náladu do školního prostředí. Děti rychle vytuší špatnou náladu učitele a taky ji záporně hodnotí. Jejich školní neúspěchy dokážou využít ve svůj prospěch tím, že za jejich špatné školní neúspěchy, obviní učitele za jeho špatnou náladu.

Nedovednost učitele může být dětmi vnímána jako faktor oslabující učitelovu autoritu. Pokud se učitel náležitě nepřipraví na výuku a všechny jeho připravené aktivity budou nesmírně nudné a nezajímavé, tak u žáka vyvolají pocit nezaujetí a nezájmu. U žáka musí učitel vyvolat pocit zájmu o danou činnost a učitel by mu měl nabídnout příležitost pro

úspěch. Tímto si učitel zařídí určitý pořádek ve třídě jako výsledek své kvalitní přípravy na vyučování (Kyriacou, 2012). Buchtová (2020) doplňuje jako oslabení samotného pedagoga, který mluví o daném tématu příliš nezajímavě. Děti přestane daná činnost bavit a začnou vyrušovat učitele při jeho práci. S tímhle úzce souvisí učitelovy profesní kompetence pro budování učitelovy autority, jsou velmi významné. Učitel by měl oplývat profesními kompetencemi, aby byl odborníkem ve svém oboru. Uměl dokázat odpovídat na různorodé otázky svých žáků a vzbudit tak v nich zájem o danou problematiku (Syslová, 2017).

## 1.6 Začínající učitel

Začínající učitel je obvykle plný nadšení a motivace, ale také může prožívat určité výzvy, které jsou typické pro začátečníky v tomto povolání, neboť je nezkušeným a mladým učitelem, který má požadované pedagogické vzdělání, ale schází mu pedagogická odbornost. Začínajícího učitele můžeme dle Šimoníka (1995, s. 9) definovat „jako začínajícího učitele je možno označit učitele v prvním školním roce jeho pedagogického působení. První rok ve škole je rokem konfrontace představ a ideálů mladého učitele s mnohdy tvrdou skutečností, rokem konfrontace jeho přípravy se skutečným výkonem profese, konfrontace mezi teorií a praxí“. Podlahová (2004) definuje začínající učitele jako nezralého jedince, který doposud neovládá pracovní techniky a postupy. Na druhou stranu popisuje začínajícího učitele jako nadějnou a perspektivní osobnost pro školní prostředí. Chudý (2014) vymezuje začínajícího učitele jako profesionála, „který má kvalifikaci v edukační činnosti, ale nenaplnuje své představy o edukační realitě“.

### 1.6.1 Profesní dráha začínajícího učitele

Průcha (2009) popisuje profesní start jako důležitý faktor v životě jedince, který se vyskytuje ve všech profesích. Buchtová (2020) tvrdí, pokud učitel sám na sobě pracuje a posouvá se dál ve své profesní kariéře, může se z něj postupem času stát učitel profesionál. Ovšem není to otázka několika týdnů, ale spíše několika let než se ze začínajícího učitele stane učitel, odborníkem ve svém oboru. Dle Dytrtové a Krhutové (2009) jsou učitelé na začátku svého studia v úvodní etapě tzv. startovací identity, ve které se snaží rozpoznat svou profesní motivaci. Na bázi předešlých zkušeností z bývalé pozice studentů, se vytvářejí u nich prekoncepce pojetí výuky, se kterou je nezbytné dále pracovat. Druhá etapa je utváření tzv. časné pojetí výuky. Učitel by si měl v této etapě určit své

prekoncepce, které vedou ke konstruování individuálního pojetí výuky. Ve třetí etapě učitel dospívá k uvědomění koncepce pojetí výuky.

Chudý (2014) popisuje, že „stávání se kvalitním učitelem“ spočívá v dlouhodobém procesu. Proto rozlišuje profesní dráhu do několika fází. První fáze orientační se vyznačuje jako fáze předprofesionální. Následuje fáze přípravná, která se pojí s odborným vzděláním začínajícího učitele. Třetí fáze je fáze adaptační, ve které se učitel adaptuje ve svém prvním zaměstnání. Dále je fáze integrační, kde se osobnost učitele nejvíce projevuje. Poslední fáze je fáze stabilizační, ve které bilancují profesní činnosti s výkonem profese. Obdobně popisuje profesní dráhu Průcha (2009), který je rozdělil následovně: profesní volba, profesní start, profesní adaptace, profesní vzestup, profesní stabilizace, profesní vyhasínání. Profesní dráhy od obou autorů jsou podobně popsány. Chudý (2014) přidal k modelu fázi profesního růstu ještě klasifikaci profesní dráhy učitele od bratrů Dreyfusových, které považuje za nejucelenější. Model bratrů se skládá z pěti fází: začínající učitel jako „novice teacher“, tedy úplný začátečník. Druhou fází popisují jako zkušený začátečník „advanced beginning teacher“, který již má nějaké zkušenosti. Další fází je kompetentní učitel neboli „kompetent teacher“, který sice je na počátku své kariéry, ale minimálně má 3 roky praxe ve svém oboru. Čtvrtou fází je učitel odborník jako „proficient teacher“, který se vyznačuje praxí 5 let a více. Poslední fází je učitel expert neboli „expert teacher“, kde se pojednává jako o expertovi ve svém oboru, který má v pedagogické praxi více jak 10 let zkušeností. Pokud učitel projde postupně všemi fázemi, může se z něj stát učitel expert ve svém oboru. Ale nemusí tomu tak být pokaždé, jelikož se učitel může v nějaké fázi tzv. zaseknout a poté nikdy nedojde do fáze učitel – expert. Fáze jsou závislé na délce pedagogické praxe učitele.

### 1.6.2 Faktory ovlivňující autoritu začínajícího učitele

Budování autority začínajícího učitele úzce souvisí s kázní. Učitel je důležitým členem třídy, proto aby žáci dodržovali kázeň ve třídě, je třeba zavést určitá pravidla pro žáky, která povedou k udržení kázně ve třídě. K zachování kázně je důležitým činitelem právě učitel, který zabezpečuje plynulou výchovu a vzdělávání. Chudý (2014) popisuje, že začínající učitel ještě neumí odhadnout míru svého chování, co si může dovolit, a co ne. Proto Chudý tvrdí, že většina začínajících učitelů má problém s kázní svých žáků. Zmiňuje neznalost při práci s dětmi a při použití odměn či trestu vůči žákům. Jak již bylo zmíněno, autorita představuje klíčový prvek v učitelské praxi a je zásadní pro úspěch učitele. Bez

ohledu na to, zda je učitel začátečník či zkušený, musí se vypořádat s nedisciplinovaným chováním žáků, kteří mohou být spontánní a nepředvídatelní (Podlahová, 2004).

Janík et al. (2017) hovoří o výsledcích výzkumu realizované v rámci začínajících učitelů. Informace vykazují, že začínající učitele mohou prožít tzv. šok z reality, který se pojí s nároky očekávanými od učitele hned první den, kdy nastoupí. Janík et al. to nazývá tzv. ostrým startem, kdy od učitelů je očekáván profesionální výkon ve všech směrech. Učitelé přicházejí na to, že jejich vzdělání z pedagogické fakulty je nedostatečné pro všechny požadavky a očekávání, která jsou na ně kladená. Z výzkumu od Vítečkové a Gadušové (2014), který mapoval přípravu začínajících učitelů na vstup do pedagogické praxe, byl uskutečněn v ČR a SR. Výzkum potvrdil, že začínající učitelé si věří po odchodu z vysoké školy a myslí si, že zvládnou využít teoretické znalosti do praxe. Opak je pravdou, mnoho začínajících učitelů toto nedokáže. Největší problém výzkum ukazuje, že začínající učitele jsou nejméně připraveni v oblasti řešení kázeňských problémů a s udržení pozornosti žáků. Janík et al. (2017) označuje tyto problémové faktory za důležité oblasti, ve které by měla být nabídnuta pomoc začínajícím učitelům formou tzv. adaptačního prostřední nebo určením uvádějícího učitele. Jinak hrozí odchod začínajících učitelů z pedagogické praxe.

Pro začínajícího učitele je nesmírně těžké naplnit všechny možné požadavky a dokázat tak žákům nebo svým nadřízeným, svou pedagogickou i psychologickou znalost a dovednost. Podle Brédy et al. (2017) profesní dovednosti nejdojí získat hned v prvních rocích učitelova povolání, ale postupnou praxí v oboru. Učitel je získá pozvolným nabýváním zkušeností, zráním, reflexí a tréninkem konkrétních dovedností.

Faktory ovlivňující budování autority začínajícího učitele jsou předpokladem oborových znalostí. Učitel by měl zvládnout efektivně vyučovat, aby žáky naučil, ale především aby vzbudil u nich zájem o danou látku. Bohužel existují učitelé, kteří vykládají látku monotónně a žáky to vůbec neoslňuje. Pokud žák nechápe učitele, co vykládá, tak se předpokládá, že ho to bude unavovat. Jestliže se žák nudí, nebude se chovat podle pravidel požadovaného chování a učitel již bude mít problém s udržení kázně ve třídě (Bréda et al., 2017).

Holeček (2014) tvrdí, že začínajícím učitelům s dominantní povahou se lépe buduje autoritu než učitelům se submisivní povahou. Bréda et al. (2017) uvádí, že v tradiční české škole je osoba učitele spíše dominantní. U studentů, kteří teprve nastupují do pedagogické praxe, je to jinak. Začínající učitelé nechtějí být autoritářští. Bréda et al. (2017) je ale

přesvědčený, že ve třídě dětí musí být nějaký „šéf“, jinak skupina dětí nebude fungovat a učitel bude mít velký problém s budování autority a udržení kázně ve třídě.

Podlahová (2004) ještě zmiňuje, jako záporný faktor ovlivňující nástup začínajícího učitele, učitelovy kolegy. Ve většině případů starší učitelé mají jiný pohled na metody a formy vyučování. Nechtějí se přizpůsobovat inovacím ve vzdělání. Nechtějí, aby začínající učitel používal nové metody a formy ve vyučovacím procesu. Myslí si, že se jím začínající učitelé budou chtít zavděčit a přizpůsobí jejich práci jim.



## 2 UČITEL MATEŘSKÉ ŠKOLY

Kulturní a celospolečenské změny nám sdělují modernější pohled na učitele mateřských škol. V oblasti školství směřují na profesionalizaci vzdělávání. Tento vhléd se zabývá přípravou na profesní roli učitele a změnu modelu od efektivního předávání poznatků žákům k modelu profesionality. Učitel se podílí na socializaci žáka, na odpovědnosti žáka za vzdělávání a pojímá i schopnost a povinnost analyzovat vlastní činnost. Učitelská profese patří mezi nejnáročnější oblasti v naší společnosti. Zejména učitelé mateřských škol mají klíčovou úlohu ve vzdělávacím systému, protože jsou zodpovědní za formování základních prvků budoucnosti nejmladší generace, která je základem pro další rozvoj společnosti (Dytrtová & Krhutová, 2009).

### 2.1 Učitelská profese

Učitelská profese se řadí mezi tradiční intelektualizované povolání. Podstatou pro učitelské povolání je uchovávat a předávat dětem kulturní dědictví a uvádět je do světa dospělých. Většina učitelů bere své zaměstnání, jako své poslání spolu s nahromaděnými životními zkušenostmi má formu vnitřního závazku, se kterým se učitel identifikuje. Učitel se musí přizpůsobit trendům světa a jeho vývoje, přejímá „odpovědnost“ za svět, do kterého zasvěcuje své žáky. S postupem času jsou kladeny vysoké nároky na vzdělávání budoucích učitelů, ale poslání učitele neznamena, že učitel bude ovládat všechny znalosti a dovednosti či didaktické schopnosti, které vyučuje. Splnění profesních požadavků pro vykonání učitelské profese nezaručuje bytí být dobrým učitelem (Vališová et al., 2011).

Mnoho autorů popisují profesi učitele trochu rozdílně. Jednu z nejrozšířenějších definic učitele uvádí Průcha et al. (2013). Podle výkladu autorů se jedná o profesionálně kvalifikovaného pedagogického pracovníka, který je spoluodpovědný za přípravu, řízení a organizaci a výsledky tohoto procesu. K výkonu učitelské profese je nezbytná pedagogická způsobilost. Ta je pojímána jako nevyhnutelný požadavek na dovednosti a znalosti získané v přípravném vzdělávání.

Podle autorky Opravilové (2016) vychází podoba ideální učitelky mateřské školy z laskavé a mírumilovné matky, která používá své mateřské instinkty, lásku a péči k výchově dětí. Její zkušenosti jsou obohaceny o dovednosti ohledně vzdělávání. Autorka nepovažuje učitelku jako úřední osobu, ale někoho kdo má velmi blízko k dětem a bude pro děti zcela přirozený. Má představu o osobě, která iniciuje činnosti, radí, vysvětluje, pomáhá a citově uspokojí potřeby každého dítěte a bude pro děti dobrým vzorem.

Profese učitelství nebývá obvykle zařazování mezi profese v sociologickém slova smyslu. Štech (1994, podle Mareš, 2013) tvrdí, že pokud se má učitelské povolání stát skutečnou profesí, musí splňovat určité podmínky.

V případě učitelů mateřských škol je výkon profese podmíněn příslušnou legislativou, která je platná pro veškeré pedagogické pracovníky. Jde o zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících k tzv. pedagogickým pracovníkům. „Pedagogickým pracovníkem je podle § 2, odst. 1 ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu.“ V rámci § 2 tohoto ustanovení je pedagogickým pracovníkem každý, kdo vykonává přímou pedagogickou činnost, u učitelek mateřských škol se jedná zejména o činnost vzdělávací a výchovnou“. Zákon dále vymezuje také předpoklady pro výkon pedagogické činnosti, z nichž se jedná obzvláště o odbornou kvalifikaci, zdravotní způsobilost a bezúhonnost.

Stát se řádným, dovedným a vzdělaným učitelem pro své žáky, znamená stát se **osobností**. Kvalitním učitelem se člověk může stát, pokud dokáže a skousne obtížnosti lidské existence, kdo dokáže sám sebe vychovat a studovat sám sebe dál (Vališová et al., 2011).

## 2.2 Osobnost učitelé

Cakirpaloglu (2012, s. 16) vyzdvihuje že, „osobnost představuje souhrn, souvislost, či propojení charakteru, temperamentu, schopností a také konstitučních vlastností člověka“. Podle Průchy et al. (2013, s. 183) je za osobnost brán „každý člověk s jedinečnou strukturou svých psychických vlastností a dispozic“. Vališová (2008) popisuje termín osobnost jako „souhrn psychických rysů příznačných pro daného člověka“, který tvoří ucelený celek a projevuje se v jeho chování. Spojuje osobnost člověka se společenským postavením, na kterém se podílí větší vliv společnosti a kultury. Osobnost jako složka je tvořena obecnými a individuálními charakteristikami, které vytvářejí struktury jedince. Jsou to potřeby, zájmy, sklony, schopnosti, vlohy, nadání, temperament a charakter člověka. Osobnost se dále dělí na typy, které znamenají skupiny osob se společnou psychickou vlastností, která se od jiných skupin liší.

Učitelovu osobnost je třeba rozumět jako obecný model osobnosti člověka, který je charakterizován psychickou determinací. Věda o osobnosti učitele užívá při bádání osobnosti dva typy - normativní a analytický. Účelem normativního přístupu je popsat,

jaký má být učitel, úspěšný či nikoliv. Cílem normativního přístupu je shoda s deduktivní metodou, která stanovuje ideální vzor učitele, jemuž by se měl učitel profesně přiblížit (Dytrtová & Krhutová, 2009). Nejjednodušším způsob, jak poznat lépe učitelovo osobnost je sledovat jeho osobnosti v akčním prostředí, v reálných interakčních souvislostech, kde se vlastnosti osobnosti nejlépe projeví. Pro osobnost učitele jsou významné tyto komponenty: psychická odolnost; adaptabilita a adjustabilita; schopnosti osvojit si nové poznatky; sociální empatie a komunikativnost (Mikšík, 2007).

Již Ján Ámos Komenský kladl důraz na pedagogický optimismus, který se vyjadřuje pozitivním přijetím vzdělávaného vzdělavatelem. V pedagogickém prostředí to chápeme jako empatické přijetí jedince s jeho rozmanitostí a autentičností. Učitelova empatie se stává prostředkem a dispozicí ke vzájemné komunikaci ve škole (Rogers, Helus podle Dytrtová & Krhutová, 2009). Do popředí se dostávají učitelovy schopnosti, jako jsou: sebeovládání, sebeuvědomění, sociální citění a empatie. Aby byla atmosféra ve třídě příjemná, musí učitel umět vyřešit mezilidské vztahy, chápat pocity žáků, umět ovládat svou vlastní náladovost aj. Emocionální inteligence učitele má velký vliv na jeho chování a interakční projevy. Duševní stav, schopnost odolávat frustraci a temperament učitele ovlivňují atmosféru ve třídě, kde učí (Dytrtová & Krhutová, 2009).

### 2.3 Temperament

Temperament podle autora Cakirpaloglu (2012, s. 64) „je vrozená dispozice jedince projevující se specifickým typem reaktivity a emočního prožívání vůči daným podnětům a situacím“. Autor Allport (1961, s. 34) tvrdí, že „temperamentem se označuje charakteristický fenomén emoční povahy jedince, který zahrnuje jeho citlivost k emočním podnětům, typickou sílu a rychlost reakce, kvalitu dominujícího rozpoložení“, kde veškerá osobitost v kolísání a síle nálady ukazuje, že tento jev temperamentu má konstituční základ a jeho původ je zčásti vrozený. Podle autorky Farkové (2017) temperamentové vlastnosti patří mezi dynamické vlastnosti osobnosti. Jsou to vlastnosti jedince, které stanovují popis pohybu v psychice osoby. Temperamentové vlastnosti jedince jsou spojeny s neuropsychickými kvalitami nervové soustavy a jsou predisponovány dědičností. Autorka Ferková (2017) popisuje temperament jako „soubor dynamických charakteristik osobností, která určuje rychlost, sílu a stabilitu v prožívání, jednání a vegetativních reakcí“.

## 2.4 Dynamické vlastnosti temperamentu

Vlastnosti osobnosti jsou převážně vrozené a relativně stálé. Vlastnosti osobnosti určují dynamiku chování a prožívání učitele. Nové výzkumy uvádějí, že temperament lze zčásti změnit, pokud bude učitel v autoregulačním působení plnit „úkoly sebevýchovy“.

### 2.4.1 Klasická typologie (Hippokratova - Galénova)

Již antičtí autoři poukazovali v temperamentové typologii na pojetí mísení tělesných šťáv, z kterého na bázi pozorování došli k charakteristikám, které jsou platné do dnes. Otec lékařství Hippokrates rozlišil čtyři typy lidských povah. Prvním povahovým typem je **sangvinik**. Jedinec je přátelským aktivní, společenský, srší z něho optimismus, nemá problém s komunikací, působí velmi vyrovnaně, má dobré nápady, dokáže se přizpůsobit a rychle se rozhodnout. Na druhou stranu jako člověk je lehkomyšlný, lhostejný a povrchní k druhým lidem. Nedokáže se soustředit, v ničem ze svých cílů nevytrvá a je příliš ovlivnitelným člověkem. Druhým povahovým typem je **choleric**. Jedinec působí jako průbojný, energický a nebojácny člověk. Je věrný svým zásadám, Umí být samostatný a velmi kreativní ve svých zájmech. Jeho výkonnost, aktivnost a iniciativita je působivá. Oproti tomu bývá příliš výbušný a impulzivní. Jeho nálady se často střídají, neumí se ovládat a ztrácí nad sebou sebekontrolu. Koná dříve, než myslí. Vyjímá se netrpělivostí, tvrdohlavostí a vzdorem. Třetím povahovým typem je **flegmatik**, který působí jako trpělivý, rozvážný, klidný a vyrovnaný člověk. Chová se zodpovědně ke svým činům, má smysl pro spravedlnost, dobře snese dlouhodobé psychické zatížení, v mnoha věcech bývá vytrvalý. Dokáže se druhým lidem přizpůsobit, je na něho spolehnutí. Na druhou stranu jako člověk je příliš pomalý, nerozhodný, pasivní k druhým, přetrvávají u něho sklony k lenosti a setrvačnosti v názorech. Posledním povahovým typem je **melancholik**. Jedinec je citlivý, chápající, ohleduplný k druhým lidem, obětoval by se pro své okolí. Má potřebu mít svědomí čisté. Oproti tomu jako člověk je příliš starostlivý, bojácny, pesimistický, plachý a přecitlivělý. Je uzavřený sám do sebe, dokáže se velmi rychle urazit, ke druhým je nedůvěřivý a shovívavý (Holeček, 2014).

V tomto stručném přehledu je důležité vysvětlit, že laické chápání temperamentových typů se liší od odborného pojetí psychologů zvláště u cholera a flegmatika. Obecně jsou dávány přednostněji do popředí jejich negativní charakteristiky. V pedagogickém prostředí je učitel choleric obvykle aktivní a pracovitý, ze všech temperamentových typů je nevykonnější. Učitel flegmatik je nejvytrvalejší a nejtrpělivější, což působí velmi kladně

na děti a prospívá to v učitelské profesi. Na druhou stranu učitel sangvinik je pro děti až moc pozitivní, takovému učitelovi jsou připisovány jen jeho kladné vlastnosti. V učitelském kolektivu populární pro svůj optimismus a výřečnost s kolegy. Pro řadu psychologů disponuje vyhraněný učitel sangvinik mnohými zápornými vlastnostmi jako je lehkomyšlnost, nevytrvalost, nedůslednost, což nejsou pro úspěšného učitele ty správné vlastnosti. Je důležité podotknout, že neexistují vyhrazené temperamentové vlastnosti. Často se setkáváme, že u učitelů převládají jeden nebo dva typy temperamentu (Holeček, 2014). Nicméně není možné jasně určit, který typ temperamentu nejvíce přispívá k úspěchu v učitelské profesi. Podle Holečka (2014) je ideální, aby kombinoval pozitivní vlastnosti sangvinika, flegmatika, cholera. Autor však nepovažuje melancholika za vhodný temperament pro učitele z jednoduchého důvodu. Žáci by pravděpodobně zneužili učitelovu zvýšenou benevolentnost a ohleduplnost ve svůj prospěch.

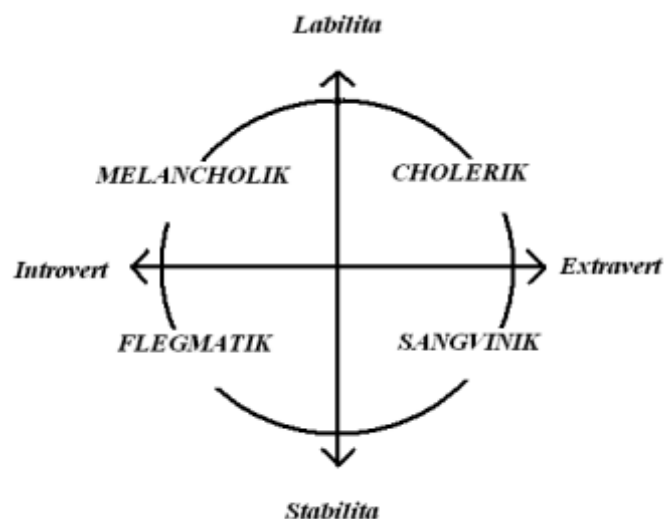
#### 2.4.2 Jungová typologie

Do této typologie zařazujeme dva populární typy temperamentu **extrovert** a **introvert**. Tyto dva zmíněné typy temperamentu jsou protikladné póly osobnosti. Přesila introvertní pozice má za důsledek individuální upřednostňování svých subjektivních prožitků. Oproti tomu, extravertní postoj se jeví v individuálním zájmu o vnější problémy ze životního prostředí osobnosti. Hlubavá introverze a společenská extroverze se vzájemně vylučují, ale i doplňují (Cakirpaloglu, 2012). Holeček (2014) popisuje extroverta jako člověka, který je velmi společenský; družný k mnoha lidem; oplývá mnoha přáteli, se kterými může konverzovat. Jednoduše má potřebu být obklopen společností. Působí impulzivně a snadno se rozzlobí se sklonem k agresi. Jinak je bezstarostný, veselý, optimistický až lehkomyšlný. Druhým typem je introvert, který jako člověk působí klidně až nesměle. Vzhledem k lidem je zdrženlivý a uzavřený. Potřebuje mít kolem sebe okruh blízkých přátel. Nevyhledává vzrušení oproti extrovertu. Ctí povinnosti a spořádaný způsob života, ve všech ohledech je na něho spolehnutí. Jeví se jako citlivý člověk se sklonem na etickou stránku věci. Pro učitelské povolání je potřebnější temperament extroverta pro jeho dynamismus při budování přirozenější atmosféry ve třídě. Učitelovo působení je ovlivňováno jeho osobností. To vyjadřuje, že v každé jiné situaci se samotní učitelé budou chovat jiným způsobem. Kupříkladu extravertní učitel bude reagovat jinak na vyrušování žáků než učitel introvertní.

### 2.4.3 Eysenckova typologie

Cakiparloglu (2012) ve své knize uvádí: „typologie temperamentu pramení z faktorového šetření osobnosti“. Psychologové pomocí matematických výpočtů prošetřili, že individuální variace psychiky a chování zapříčiňuje menší počet faktorů. Jednoduše řečeno, rozmanitost v behaviorálním a psychickém vyjádření jedince lze vyložit několika základními faktory osobnosti. Gazanica et al. (2010, podle Cakiparloglu, 2012) konkretizoval tři primární faktory osobnosti: psychoticismus, extroverze a neuroticismus. Další analýzy poukazují na faktory extroverze a neurocitismu, které stanovují vrozenou povahu osobnosti či temperamentu. Ve shodě viz výše, temperament představuje vrozenou psychickou vlastnost, kterou předurčuje typ orientace a emocionální rovnováhu jedince. Eysenck aplikoval Hippokratovy typy jednotlivých temperamentů na svou teorii.

Obrázek 1 - Čtyři osobnostní typy podle J. Eysencka



Zdroj: Holeček (2014)

## 2.5 Charakterové vlastnosti

Učitelova autorita má u dětí nejvyšší váhu, pokud učitel je ve svém oboru odborníkem a dokáže děti vést k samostatnosti při dosahování jejich cílů. Jestliže se věnujeme více osobnosti učitele, pak můžeme považovat za nejdůležitější vlastnost učitele jeho charakter. Holeček (2014) pokládá za podstatné v učitelové osobnosti jeho sebedůvěru, která pojímá jeho sebepoznání, které vede v objektivní sebehodnocení a zdravé sebevědomí. Pokud učitel nedisponuje vyšším sebevědomím je pro něho těžké si získat u žáků přirozenou

autoritu. Holeček tvrdí, že zdravá sebedůvěra, je základem úspěchu každého učitele. Dalším důležitým aspektem v učitelově charakteristické vlastnosti je vztah k dětem. Učitel by měl projevovat svou náklonnost či lásku k dětem. Důvěrnost a srdečnost učitele je předpokladem pro schopnost, vycítit potřebu svých žáků. Proto by měl učitel mít určitý typ dominance, který ústí ze zdravého sebevědomí a metodických kvalit učitele. Zapůsobí-li učitel svou přirozenou dominantností, samostatností a rozhodností, je pro děti životním vzorem. Měl by dokázat navodit přátelskou atmosféru, ve které děti beze strachu vyjadřují své názory a pocity či kritické připomínky. Naopak učitelé se submisivními vlastnostmi si nedokážou poradit s udržením kázně ve své třídě. Nezbytnou vlastností je také zodpovědnost ke své práci. Za hlavní prioritu učitelské práce je pokládáno učitelství tvůrčí charakter a spolupráce s mladší generací. Posledním významným faktorem jsou volní vlastnosti. Žáci si nejvíce všimají kladných vlastností učitelovy vůle, kterou učitel disponuje. Tyto vlastnosti se jmenují seberegulační, řídí a kontrolují chování a prožívání učitele. Jsou to: sebeuvědomování, sebepoznání, sebehodnocení, sebekritika, svědomí a selfkoncept.

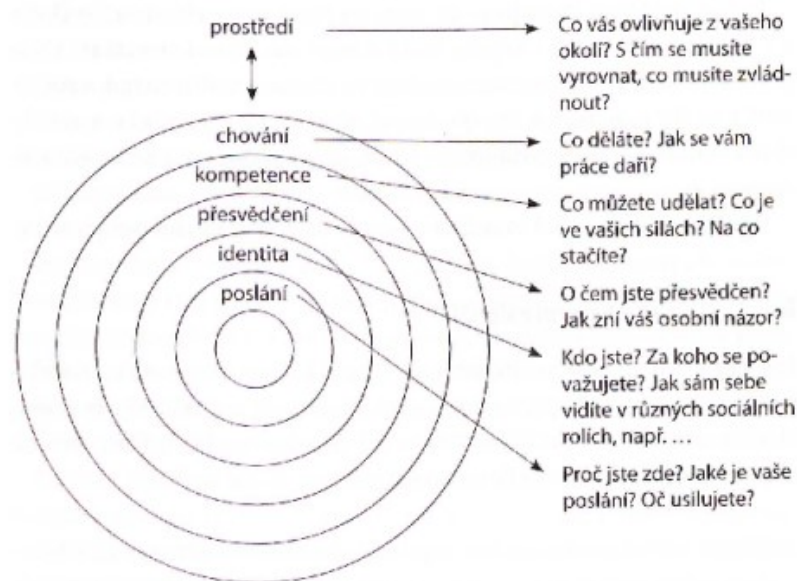
## 2.6 Profesionální identita učitele

Učitelé mateřské školy mají klíčový vliv na raný vývoj dětí a hrají důležitou roli v něm. Jsou to pedagogičtí profesionálové se silným závazkem ke vzdělávání a péči o mladé děti a jejich rozvoj. Člověk se nestane učitelem za jeden den, ale je to proces postupně „stávající se“, učitelem. Každý/á učitel/ka se liší svou osobností. Během působení v mateřské škole buduje učitel/ka profesionální identitu, a tak se stává skutečným učitelem. Prohlubuje si své učitelství znalostí a dovedností, které vedou ke zdokonalování učitelství profesního rozvoje (Mareš, 2013). Wiegerová a Gavora (2014) tvrdí, že proces stávání se učitelem, je sociálního a personálního charakteru. Významnou složkou učitelova vývoje je jeho identita. Tzn. učitelova ideální představa, jakým způsobem sám sebe vnímá, a jak si sám sebe představuje jako pedagoga (Mareš, 2013). Konstrukce profesní identity je neustálý a celoživotní proces jedince. Učitel by měl navazovat sociální interakce a mít osvojeny normy a hodnoty, neboť profesní identitu tvoří a ovlivňuje prostředí, ve kterém žije. Učitel je ovlivněn vnitřními faktory, jako jsou vlastnosti, dovednosti a osobní identita, ale i vnějšími faktory v mateřské škole. Současně staví na základě vlastních schopností a zkušeností. Pro vývoj profesní identity je důležitým primárním faktorem sebepojetí, které je synonymem pro slovo identita (Gavora et al., 2020). Kučera (2013) popisuje sebepojetí jako komplex představ a hodnotících soudů, které člověk o sobě chová. Jde zvláště o

mentální reprezentace a percepce sebe sama, utváření zkušeností s prostředím. Gavora et al. (2020) tvrdí, že self-efficacy je vnitřní proměnná, která znázorňuje to, jak člověk o sobě přemýšlí, a jak důvěřuje ve své schopnosti jednat v určitých situacích nebo hloubá, jak efektivně vykonat určitou činnost. Toto přesvědčení o vlastních schopnostech se zřetelně projevuje v činnosti jednotlivce, v jejím úspěchu a volbě cílů, ať už jsou tyto cíle náročné či nenáročné. Řady výzkumu prokázala spojitost mezi úrovní self-efficacy učitele a náročností jeho činnosti či úspěšnosti této činnosti. Pozorováním činnosti učitele nezjistíme přesný obraz o self-efficacy učitele. Jeho činnosti jsou ovlivňovány mnoha dalšími faktory. Učitelovo self-efficacy dokážeme zjišťovat jen na základě vyjádření učitele a to tedy, co nám sám o sobě sdělí. V dnešní době se nedokážeme dostat do učitelovy hlavy, a proto se opíráme pouze o to, co nám učitel o sobě sám prozradí.

Korthagen (podle Mareš, 2013) předkládá, že profesní identita učitele mateřské školy je významnou složkou učitelovy osobnosti. Ovšem osobnost učitele není samostatným celkem, ale má více úrovní neboli „vrstev“. Proto autor Korthagen vytvořil pro její znázornění metaforu „cibule“.

Obrázek 2 Model úrovní učitelovy osobnosti



Zdroj: Mareš (2013)

Z obrázku je zjevné, že podstatou učitelovy osobnosti je jeho identita, kterou si učitel během svého života rekonstruuje. Day et al. (2007, podle Mareš, 2013) tvrdí, že učitel má



nejméně tři identity: 1. Osobní identitu, která se týká jeho zvláštnosti osobnosti, 2. Sociální identitu, která se pojí k jeho různým sociálním rolím ve společnosti, 3. Profesionální identitu, která se vztahuje k jeho povolání učitele.

Moderní teorie (Akkermanová, Meijer, 2011 podle Mareš, 2013) se domnívají, že učitelova osobnost může být chápána jako celek dílčích identit, jako kontinuální a diskontinuální „já“, jako individuální a sociální „já“. Tudíž učitelova identita je sestavena z více dílčích identit, které tvoří soudržný celek, pokud je to možné. Učitelova identita se v některých případech v průběhu života nemění, ale v jakýkoliv jiné situaci se mění, když učitel nabírá nové zkušenosti a přeměňuje pohled na sebe samého. Spousta psychologů uvádí, že identita učitele je způsobena vztahy s jinými kolegy. Proto si učitel svou identitu buduje jinak se žáky, rodiči nebo se svými nadřízenými.

Kelchtermans (podle Mareš, 2013) tyto složky uspořádává do následující struktury: v rámci učitelova profesního „já“ rozlišuje dvě časové dimenze, retrospektivní a prospektivní. Retrospektivní dimenzi učitelova profesionálního „já“ popisuje ve čtyřech podobách:

- **První podoba** – deskriptivní „já“ neboli sebeobraz (self-image). Jedná se o učitelův popis, jak vidí sebe samého jako učitele, jak hodnotí svou pedagogickou činnost, či kvalitu svého profesionálního jednání.
- **Druhá podoba** – hodnotící „já“ neboli sebeoceňování, sebeúcta (self-esteem). V této druhé podobě učitel sám sebe hodnotí, zdali byl v minulých letech dobrým či špatným učitelem. Výsledkem sebeoceňování je vážít si sebe samého či sebou opovrhovat.
- **Třetí podoba** – snahové „já“ neboli profesní motivace (job motivation). Učitel vzpomíná, proč se právě rozhodl, stát se učitelem. Vybavují se mu určité změny své profese během průběhu let, vzpomíná, jak bojoval s negativizmem učitelské profese a naopak, jak hledal pozitiva, aby nadále, mohl vykonávat profesi učitele.
- **Čtvrtá podoba** – normativní „já“ neboli učitelovo vnímání úkolu (task perception). Jedná se o soubor kritérií, kterými posuzoval své žáky, kolegy anebo rodiče, a které si učitel stanovil do centra své pozornosti.

Prospektivní dimenze vyjadřuje učitelovu profesní perspektivu. Jejím obsahem jsou očekávání vztahovaná k profesnímu vývoji učitele.

Dle výzkumného týmu Marsh, Pekrun a Parker et al. (2019) existují tři zřetelné odlišnosti mezi sebepojetím člověka a jeho vnímanou vlastní zdatností. Prvotní pojem tkví, že sebepojetí připouští předpovídat budoucí chování člověka a výsledky, které do značné míry povedou z chování člověka v minulosti. Na druhou stranu vlastní zdatnost člověka se věnuje, tomu čeho je člověk schopen dosáhnout v budoucnu. Znázorňuje jedincovo mínění o tom „co mohu udělat“, jde o cílevědomé úvahy do budoucna. Druhým rozdílem v sebepojetí člověka je, že obsahuje elementy jak deskriptivní tak hodnotící. Je důležité zmínit, že u vnímané vlastní zdatnosti, má navrch deskriptivní pohled. Poslední třetí rozdíl vychází z toho, jak moc vniká vztahový rámec do hry. Vědci se domnívají, že sebepojetí člověka je způsobeno sociálním kontextem počítajíc negativním dopadem sociálního porovnávání člověka s druhými lidmi (jsem horší než...). Postupem času se učitel ztotožní se svým povoláním a jeho profesní identita se stane součástí jeho osobnosti (Mareš, 2013).

## 2.7 Profesní zdatnost učitele

Učitelé si svou pedagogickou zdatnost začínají uvědomovat, již v době jejich pregraduálního studia, kdy se na profesi teprve akademicky chystají. Studie australského autora Christiana (2017, podle Gavory et al., 2020) poukazují na důležitý vztah mezi vnímanou pedagogickou zdatností budoucího učitele a observačním učením. Kanadský psycholog A. Bandura vytvořil sociálně-kognitivní teorii učení, ve které popisuje činnosti úspěšného učitele. Činnosti jsou zdařilé, pokud má učitel předpoklad, vykonat danou činnost bez problému (efficacy expectation). Druhým krokem v úspěšnosti učitelova zdařila činnost při dosahování kýženého výsledku (Mareš, 2013).

Takahashiová (2011) definuje učitelovu vnímanou vlastní zdatnost jako učitele, který je přesvědčen o svých způsobilostech vykonávat určité pedagogické postupy, které vedou nebo mohou vést k učení žáků. Mareš (2013) popisuje učitelovu profesionální zdatnost jako soubor kompetentností vychovávat a vyučovat žáky a umět se vypořádat s pedagogickými obtížnými úkoly, které se stále vyvíjí a mění. Toto mínění závisí na učitelově subjektivním hodnocení vlastních dovedností a schopností, které má spojené s pedagogickou činností. Podle Gavory et al. (2020, s. 17) znázorňuje „vnímána vlastní zdatnost přesvědčení lidí o svých schopnostech dosahovat určitých úrovní výkonnosti.“

Podle Mareše (2013) učitel oplývá profesionálními dovednostmi a znalostmi, které se ukazují v jeho pedagogické činnosti a ve výsledcích pokroků jeho žáků. Jde hlavně o subjektivní přesvědčení o svých profesionálních znalostech a dovednostech učitele, jak

sám sebe vidí a hodnotí. Každý učitel má totiž představu sám o sobě, co zvládá a naopak, co mu dělá větší potíže. U učitelovy profesní zdatnosti rozpoznáváme tři charakteristiky. První charakteristikou je úroveň vnímané zdatnosti. Učitel stojí před obtížným úkolem a sám za sebe rozhoduje, jestli jeho hoden splnění úkolu. Druhou charakteristikou je obecnost vnímané vlastní zdatnosti. Učitel se sám sebe hodnotí, v kolika oborech se cítí dostatečně kompetentní. Poslední charakteristikou je velikost vnímané vlastní zdatnosti. Zde se měří učitelovo sebevědomí, jak moc si věří či nevěří na daný specifický úkol.

### 2.7.1 Profesní kompetence učitele mateřské školy

Profesní zdatnost učitele a jeho kompetence jsou úzce propojené pojmy, které společně definují schopnost učitele efektivně působit ve vzdělávacím prostředí. Máme-li považovat učitele mateřské školy za experta ve své profesi, musí oplývat specifickými kompetencemi. Učitel mateřské školy by měl být odborníkem na učení a výchovu, umět řešit obtíže při výchově a vzdělávání a diagnostikovat dění v pedagogické praxi (Kratochvílová et al., 2015). Průcha et al. (2013, s. 130) definují kompetence jako „soubor vědomostí, postojů a hodnot důležitých pro výkon profese. Patří k nim kompetence pedagogické a didaktické; oborově předmětové; diagnostické a informační; sociální, psychosociální, a komunikační manažerské normativní; profesně a osobně kultivující“. Šmelová et al. (2018) popisuje rozvoj kompetencí jako celoživotní proces utváření, který se mění podle podmínek společnosti. Kompetence by měly učiteli dovolit se začlenit do jeho školního prostředí a dopomocť mu v něm efektivně fungovat. Kompetence a jejich vývoj závisí na požadavcích odbornosti a na výkonu profese. V pedagogickém prostředí autorka vystihuje kompetence učitele mateřské školy jako soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot potřebných pro výkon učitelské profese.

Svobodová a Vítečková et al. (2017, s. 28) popisují „profesní kompetence jako způsobilý systém profesních kvalit, zahrnující celý rozsah výkonu profese v skupinách dovedností, znalostí, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů“. Každá individuální profesní kompetence, se již vytváří v průběhu pregraduální přípravy budoucích učitelů a pokračuje v rozvoji, v dalších učitelových pracovních letech. Vyskytuje se mnoho definic pro vymezení pojmů profesních kompetencí. Většina autorů se ve vymezení shodují či doplňují. Již v minulosti se autorka Vašutová (2007) věnovala vymezení rámce profesních kompetencí. Jednotliví profesní kompetence dále podrobněji popisuje Dyrtrtová a Krhutová (2009). Autorka stanovila sedm profesních kompetencí, které blíže popsala jako následující. Kompetence předmětová/oborová, ve které má absolvent učitelského oboru osvojeny

znalosti z odborného vzdělávání, a který je schopen je dále přetvořit do poznatků a použít v praxi při práci s dětmi. Kompetence didaktická a psychodidaktická pojednává o použití správných didaktických forem a metod vyučování a zúčastňování se na tvorbě cílů pro výchovně vzdělávací proces. Dalšími kompetencemi je kompetence pedagogická, ve které učitel předškolního vzdělávání na základě svých profesních znalostí, dokáže usměrňovat proces výchovy a vzdělávání. Kompetence diagnostická a intervenční se zabývá použitím pedagogické diagnostiky, která učiteli pomůže se vypořádat z různými patologickými projevy svých žáků. Prostřednictvím kompetencí sociální, psychosociální a komunikativní umožňuje učiteli komunikovat se svými žáky a vytvářet tak pozitivní klima ve třídě. Dále se jedná o kompetence manažerské a normativní, které se týkají učitelské profese jako je organizace různých školních a mimoškolních aktivit. Poslední kompetencí je kompetence profesně a osobnostně kultivující, je spojen s učitelovým kulturním a vědomostním rozhledem.

### 2.7.2 Profesní role učitele mateřské školy

Učitel v mateřské škole je nedílnou součástí v předškolním vzdělávání. Oplývá profesními kompetencemi, které jsou nezbytné při práci s dětmi. Učitel při práci s dětmi předškolního věku musí zvládnout celou řadu rolí, s nimiž souvisí způsoby chování. Základní povinnosti pedagogů předškolního vzdělávání jsou ukotveny v legislativě, ale také jsou obsaženy v předškolním kurikulu (Berčíková et al. 2014).

V odborné literatuře narazíme na plno různých vymezení rolí učitele. Již autorka Vašutová (2004) se zabývala konkrétními rolemi učitele mateřské školy. Jednotlivé role specifikovala Šmelová (2008, podle Berčíková et al., 2014) a rozdělila na tři základní role. Učitel jako inspirátor, který vytváří podmínky podle potřeb a zájmu dětí předškolního věku. Neopomíná na přirozenou zvědavost dětí. Druhou rolí autorka nazvala učitel jako facilitátor, který se chopí role průvodce, kdy dítě provází za jeho vlastním poznáním. Podněcuje a vytváří pro dítě přirozené prostředí, kde dítě inspiruje k vlastnímu přemýšlení. Poslední třetí rolí je učitel jako konzultant, ve kterém se snaží u dítěte vzbudit vzájemnou komunikaci, která povede k vzájemné sebedůvěře. Pracovní činnosti, které učitel činí, v pedagogické prostředí se stávají podstatou jeho profesních rolí (Kurelová, 1998). Naopak Vašutová (2004, s. 69) tvrdí, že „pracovní činnosti učitele naopak vycházejí z jeho rolí“. Role učitelé mateřské školy je rolí sociální, která reflektuje očekávání sociální skupiny, ale může být také koncepci role, jak učitel vnímá sám sebe. Syslová (2017) se ve své knize opírá o model pedagogických rolí učitele podle Vašutové (2004) a doplňuje, již stávající

model o další role učitele. Jedná se o roli socializační a kultivační, kde učitel představuje vzor etického chování. Druhá role angažované osobnosti, ve které učitel vystupuje v metodické, konzultační, organizační a poradenské činnosti. Tento model role může být ztotožněn s rolí Šmelové (2008) jako učitel – konzultant. Dále pojednává o roli diagnostické a evaluační, ve které učitel diagnostikuje potřeby a zájmy dětí předškolního věku, vztahy ve skupině či své sebepojetí. Další rolí je role projektanta, kde učitel na základě provedené diagnostiky, dokáže naplánovat různorodé vzdělávací aktivity rozvíjející potenciál dětí předškolního věku. Tímto autorka rozvinula roli učitele – inspirátora, který je definován autorkou Šmelovou (2008) jako jeden ze základních rolí. Role facilitátora a role konzultanta se shodují s výkladem autorky Šmelové (2008) viz výše. Poslední rolí, kterou Syslová (2017) charakterizuje je role administrátora, kde učitel obstarává, jak povinnou tak i diagnostickou dokumentaci, která vykazuje o jeho kvalitách profesní úrovně.

### 3 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

V teoretické části mé diplomové práce byla prezentována dvě hlavní témata, která jsou stěžejní pro tu práci, a díky ní jsem mohla do dané problematiky hlouběji proniknout.

První téma se věnovalo vymezení pojmu autority a jejího dělení. V rámci toho tématu bylo představeno několik typů autorit, které mají vliv na zajištění účinného vzdělávacího procesu. Dále jsem se v rámci tématu popisovala, jak je autorita klíčová pro efektivní vedení výuky a podporu rozvoje znalostí, dovedností a sociálních vztahů ve třídě. Tato část zdůrazňuje význam autority učitele, protože jeho přístup může zásadně ovlivnit, jak zapojení žáků do učení, tak jejich vzájemné interakce. Dále byly v první části tématu popsány pozitivní faktory umožňující budování autority učitele, které byly rozděleny do několika rovin. Od osobních charakteristik až po učitelovu odbornost. Vyzdvižen byl učitelův status a jeho vyjadřování; kompetentnost učitele jako učitelova odbornost a znalost daného tématu; manažerské řízení třídy, přístup k neukázněnému chování a soulad mezi slovem a činem, ve kterém jsou klíčové faktory osobnostních charakteristik učitele. Ke konci první části tématu jsem se věnovala profesní dráze začínajícího učitele a jeho klíčových faktorů, podílejících se na budování autority u začínajících učitelů, neboť autorita začínajícího učitele je zkouškou jeho schopností se připravit na nové výzvy a rozvíjet své dosavadní pedagogické dovednosti v praxi.

Druhé téma popisovalo vymezení pojmu učitele mateřské školy, který je stěžejním pojmem mé diplomové práce. Dále v rámci tématu byla vymezena učitelská profese, která je tradičně vnímána jako intelektualizované povolání, jehož hlavní úlohou je připravovat děti na svět dospělých. S učitelstvím úzce souvisí osobnost učitele, která má klíčový vliv na jeho schopnosti efektivně vyučovat. Temperament jako důležitý aspekt osobnosti učitele byl popsán a následně rozdělen podle tří různých typologií. Do osobností učitele byly zahrnuty i charakterové vlastnosti učitele, které jsou považovány za nejdůležitější, protože hrají zásadní roli v jeho schopnosti efektivně vyučovat a pozitivně ovlivňovat své žáky. Ke konci druhé části teoretické části, jsem se věnovala profesní identitě, která se odkazuje na učitelovo vnímání vlastních schopností, efektivity a role v procesu vzdělávání. Sebepojetí zahrnuje další části v teoretické části, které vymezují, a úzce spolu souvisí. Pozornost byla věnována i profesní zdatnosti učitele zahrnující řadu dovedností a znalostí, ze kterých vycházely profesní kompetence a profesní role učitele mateřské školy, které byly popsány.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Prostřednictvím kvalitativně orientovaného výzkumu bylo zjišťováno, jak se projevuje autorita učitelů mateřských škol. V následující kapitole bude nastíněn výzkum předkládané diplomové práce. V první části budou představeny výzkumné cíle a výzkumné otázky. Následně bude popsána metoda sběru dat. Poté charakteristika participantek. Nejdříve byl zvolen hlavní výzkumný cíl, dílčí výzkumné cíle a poté výzkumné otázky. Předloženy je seznam kategorií a kódu, které byly analyzovány pomocí metody otevřeného kódování. Závěr výzkumu je orientovaný na analýzu a interpretaci výzkumných dat z provedeného výzkumu a následná diskuze. V rámci výzkumu byla hledána odpověď na následující výzkumnou otázku. V praktické části jsou uvedeny limity výzkumu.

### 4.1 Výzkumné cíle a výzkumné otázky

#### Hlavní výzkumný cíl:

- Analyzovat projevy autority učitelky mateřské školy v kontaktu s dětmi.

#### Hlavního cíle diplomové práce byly vytvořeny dílčí výzkumné cíle:

- Popsat, jaké projevy autority lze pozorovat u učitelů mateřských škol v kontaktu s dětmi.
- Zjistit, jak učitelé mateřských škol vnímají svou autoritu ve vztahu k dětem.
- Popsat, jak začínající učitelé mateřských škol budují autoritu ve vztahu k dětem.

#### Z hlavních výzkumných dílčích cílů byly vytvořeny následující dílčí výzkumné otázky:

- Jaké projevy autority lze pozorovat u učitelů mateřských škol v kontaktu s dětmi?
- Jak učitelé mateřských škol vnímají svou autoritu ve vztahu k dětem?
- Jak začínající učitelé mateřských škol budují autoritu ve vztahu k dětem?



## 4.2 Teorie metody sběru dat

Vzhledem k mé předložené diplomové práci byl zvolen kvalitativní design výzkumu. Pomocí kvalitativního výzkumu jsem došla k hlubšímu poznání zkoumaného tématu. Hlavním cílem kvalitativního designu je objasnit, jak se lidé v jejich „přirozeném“ prostředí chovají, co se s nimi děje, proč jednají určitým způsobem a jak si organizují své denní interakce. Data se analyzují a interpretují. Výzkumník sestavuje ze sbíraných dat „skládanku“, kterou konstruuje do obrazu. Výzkumník tvoří popis toho, co zaznamenal (Hendl, 2023, s. 47–50).

Technika, která byla použita v mé diplomové práci, je **otevřené kódování**. Zásadou své jednoduchosti a zároveň své účinnosti se používá ve velmi široké škále kvalitativních výzkumů. Kódování představuje operace, podle kterých jsou údaje rozloženy a složeny novým způsobem. U otevřeného kódování je text rozbit na dílčí části, ke kterým jsou přiděleny nová jména (kódy), se kterými dále výzkumník pracuje. Při volbě kódu si musíme položit otázku, o čem daná sekvence vypovídá. Jednotlivé kódy se musí vztahovat k výzkumnému cíli a k výzkumným otázkám. Následně si poté kódy je nutné rozdělit do kategorií, které povedou k výsledkům výzkumu (Švaříček & Šedřová, 2007, s. 211–212). Na základě otevřeného kódování byla použita pojmová analýza **axiálního kódování**. V průběhu analýzy výzkumu axiálního kódování, výzkumník hledá příčiny a důsledky a vytváří tak jednotlivé osy propojující jednotlivé kategorie. Hledá mezi tím další a další kategorie, které spolu souvisejí. Aby byly odhaleny všechny vztahy mezi kategoriemi, musí výzkumník prověřovat, které kombinace kategorií jsou propojeny s jinou kombinací v jiné kategorii. Je důležité pro tuto techniku vymezit teoretický rámec, který doporučí, které druhy fenoménu lze mezi sebou logicky propojit (Hendl, 2023, s. 256–257).

Nadstavbu nad otevřeným kódováním, která byla použita v mé diplomové práci, je nazývána technikou „**vyložení karet**“. Jedná se o techniku, kdy si výzkumník uchopí celý seznam kódu a kategorií vzniklý skrz otevřené kódování a utřídí je do celkového obrazce. Tedy textu, který bude vykládat obsah jednotlivých kategorií. Není nutné použít do uspořádání textu všechny kategorie, které výzkumník vytvořil. Výzkumník si vybírá jen ty, které se vztahují k jednotlivým výzkumným otázkám, a ve kterých nachází vzájemnou souvislost. Na základě techniky „vyložení karet“ nese text názvy jednotlivých kategorií stávající názvy jednotlivých kapitol (Švaříček & Šedřová, 2007, s. 226–227).

### 4.3 Metoda sběru dat

Nezbytné informace k mému výzkumu jsem získala prostřednictvím rozhovoru s učitelkami mateřských škol a pozorováním učitele při práci s dětmi. Pomocí rozhovoru jsem zjišťovala, jak projevy autority lze pozorovat u učitelů, a jak vnímají učitele své projevy autority při práci s dětmi. Tato metoda rozhovoru sběru dat byla zvolena mnou, neboť nejlépe jsem pomocí ní dokázala proniknout do zkoumavého tématu mé diplomové práce. Pro hloubkový rozhovor je příznačné, že je nejpoužívanější metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu. Můžeme je definovat jako dotazování jednoho z účastníků, účastníciho se výzkumu, jedním výzkumníkem pomocí otevřených otázek. Prostřednictvím rozhovoru jsou jedinci zkoumání ve svém „přirozeném“ prostředí s cílem dosáhnout stanovených výsledků. Pomocí otevřených otázek, výzkumník porozumí názorům různých jiných lidí, aniž jejich výpověď byla omezena otázkami předem stanovenými. Tím zachytí jejich slova v přirozené podobě (Švaříček & Šedřová, 2007, s. 156–57). V rámci výzkumu jsem použila metodu polostrukturovaného rozhovoru, který vychází z předem připravených otázek, kterých jsem se ale striktně nedržela. Další otázky, které jsem neměla předem připravené, jsem pokládala učitelkám v průběhu rozvoru, nebo jsem otázky pokládala na základě jejich odlišných odpovědí. Většinou mi učitelky mateřských škol odpovídaly striktně, takže jsem musela reagovat na jejich odpovědi a dotazovat se více do hloubky, abych dosáhla stanovených cílů mé diplomové práce.

Druhou výzkumnou metodou, která byla použita v mé diplomové práci, bylo pozorování učitelek při práci s dětmi v mateřské škole. Účelem pozorování je zaznamenat „co se v dané situaci odehrává“. Pozorování zprostředkovává porozumět celému dění, ve kterém se děj odehrává. Výzkumník si dokáže všimnout rutinních zvyků pozorovaného, který si jich ani neuvědomuje. Za další si dokáže povšimnout jevů a dát si je do spojitosti, které by ho bez pozorování nikdy nenapadly (Švaříček & Šedřová, 2007, s. 143–144). V rámci výzkumu jsem použila metodu zúčastněného pozorování. Švaříček a Šedřová (2007, s. 144) uvádí, že v zúčastněném pozorování „dochází k interakci mezi výzkumníkem a pozorovanými účastníky výzkumu“. Výzkumník sleduje jevy v prostředí, ve kterém se odehrávají. Výzkumník je pasivním pozorovatelem zúčastněného pozorování. Já v rámci zúčastněného pozorování jsem byla v roli pasivního výzkumníka, studovaný terén jsem pozorovala z vzpodálí, abych nenarušovala interakci učitele a dětí předškolního věku. Pomocí pozorovacího archu (viz příloha) jsem pozorovala učitelky při práci s dětmi. Je důležité zmínit, že zúčastněné pozorování jsem prováděla před rozhovory, neboť jsem si

nejprve chtěla „ot'uknout“ paní učitelky v jejich „přirozeném“ prostředí, jak jejich autorita ovlivňuje projevy dětí a poté jsem aplikovala rozhovory s nimi, kde jsem se z dat pozorování ještě doptávala na další doplňující otázky, které jsem vyvodila z pozorování.

#### 4.4 Charakteristika výzkumného souboru

Základním výzkumným vzorkem v mém realizovaném výzkumu byli učitelé mateřských škol. Do výzkumu jsem oslovila 10 učitelek mateřských škol, které se nacházejí v okrese Frýdek – Místek. Výzkumný soubor tedy tvoří deset participantů. Výzkumu se zúčastnili učitelky ve věkovém rozmezí 20 – 62 let s různou délkou praxe od 1rok až 43 let praxe. V lednu 2024 jsem začala oslovovat paní učitelky prostřednictvím emailů nebo telefonu, ve kterém jsem jim sdělila, účel mé vyhledané komunikace s nimi. V té době jsem začala realizovat pozorování a rozhovory, které všechny probíhaly tváří tvář. Prvně jsem se paní učitelkám představila, popsala krátce zaměření mé diplomové práce a představila jim ve zkratce výzkum, kterým se zabývám pro mou diplomovou práci. Pozorování a rozhovory probíhaly přímo v mateřské škole. Pozorování se odehrávalo v měsíci lednu a trvalo cca jedno dopoledne, tedy přibližně 4 hodiny. Rozhovory se pohybovaly v časovém rozmezí 40 až 60 minut. Abych mohla se získanými informacemi dále pracovat, nahrávala jsem si je na svůj osobní telefon. Na tuto mou „pomůcku“ byli participanté předem upozorněni viz informovaný souhlas. Předložila jsem jim informovaný souhlas o nahrávání a poprosila je o podpis. Nikoho jsem do ničeho nenutila, všechno záleželo na participantech, zdali se zúčastní výzkumu. Nahrávání jsem použila jen při rozhovorech. Při pozorování jsem měla připravený pozorovací arch, do kterého jsem si zaznamenávala své poznatky. I do toho archu směly participantky nahlédnout viz příloha.

Takto získané poznatky z pozorování a rozhovorů jsem transkribovala za pomoci otevřeného kódování, které budu dále interpretovat v mé diplomové práci. Pro zajištění anonymity učitele mateřských škol, jsem jim přidělila kódy U1-U10.

#### 4.5 Charakteristika participantek výzkumu

**U1: učitelka mateřské školy:** U1 má 30 let. Absolvovala střední pedagogickou školu. Její nejvyšší dosažené vzdělání je Mgr. v předškolní pedagogice. V mateřské škole pracuje 10 let. Nyní je v roli zástupce ředitele. Vede třídu předškolních dětí. Účastní se různorodých školení a webinářů poskytující doplňující pedagogické vzdělání.

**U2: učitelka mateřské školy:** U2 má 44 let. Její nejvyšší dosažené vzdělání je střední odborné vzdělání s maturitou zaměřené na předškolní vzdělávání. V mateřské škole působí od skončení středního vzdělávání. V mateřské škole pracuje 18 let. Další vyšší odborné vzdělání nemá v plánu realizovat. Vede třídu nejmenší dětí. Velké zkušenosti má s vedením FKSP.

**U3: učitelka mateřské školy:** U3 má 32 let. Její nejvyšší dosažené vzdělání je Mgr. v předškolní pedagogice. V mateřské škole působí 8 let. Absolvovala všeobecné gymnázium. Vede třídu předškolních dětí. Podle zákona realizuje funkční studium pro ředitele, neboť má v plánu v budoucích letech vykonávat post ředitelky v MŠ.

**U4: začínající učitelka mateřské školy:** U4 má 20 let. Její nejvyšší dosažené vzdělání je střední odborné vzdělání s maturitou zaměřené na předškolní vzdělávání. V mateřské škole působí prvním rokem. Vede třídu dětí od 4 do 5 let. Dálkově studuje prvním rokem Bc. předškolní pedagogiku.

**U5: učitelka mateřské školy:** U5 má 27 let. Její nejvyšší dosažené vzdělání je Bc. v předškolní pedagogice. Nyní studuje navazující studium pro předškolní pedagogiku Mgr. Pracuje v mateřské škole 5 rokem. Studium si dodělává dálkově. Vede třídu předškolních dětí. V oblasti vzdělávání je velmi aktivní a cílevědomá.

**U6: učitelka mateřské školy:** U6 má 42 let. Její nejvyšší dosažené vzdělání je Mgr. v učitelství pro první stupeň. Nyní si dálkovým studiem dodělává Bc. v oblasti předškolní pedagogiky. V mateřské škole působí třetím rokem, neboť předtím pracovala v divadle. Je velmi výtvarně nadaná. Vede třídu dětí od 4 do 5 let.

**U7: učitelka mateřské školy:** U7 má 26 let. Její nejvyšší dosažené vzdělání je Mgr. v předškolní pedagogice. V mateřské škole působí 8 let od ukončení středního vzdělávání. Vede třídu nejmenších dětí. Ráda se realizuje v projektových dnech.

**U8: začínající učitelka mateřské školy:** U8 má 21 let. Její nejvyšší dosažené vzdělání je střední odborné vzdělání s maturitou zaměřené na předškolní vzdělávání. V mateřské škole působí druhým rokem. Dálkově studuje vyšší odborné vzdělávání zaměřené na předškolní pedagogiku. Vede třídu nejmenších dětí.

**U9: učitelka mateřské školy:** U9 má 62 let. Její nejvyšší dosažené vzdělání je střední odborné vzdělání s maturitou zaměřené na předškolní pedagogiku. V jedné mateřské škole působí 43 let od ukončení středoškolského vzdělávání. Vede třídu předškolních dětí.

**U10: začínající učitelka mateřské školy:** U10 má 26 let. Její nejvyšší vzdělání je Mgr. v předškolní pedagogice, které studovala jako denní studium. Po úspěšném ukončení vysokoškolského vzdělání nastoupila do mateřské školy. V mateřské škole působí prvním rokem. Vede třídu nejmladších dětí.

Tabulka 1 Základní informace o participantech

Jméno	Věk	Délka praxe	Vzdělání	Typ MŠ
U1	30let	10let	Mgr.	státní
U2	44let	18let	středoškolské	státní
U3	32 let	8 let	Mgr.	státní
U4	20 let	1 rok	středoškolské	státní
U5	27 let	5 let	Bc.	státní
U6	42 let	3 roky	Mgr.	státní
U7	26 let	8 let	Mgr.	státní
U8	21 let	2 roky	středoškolské	státní
U9	62	43 let	středoškolské	státní
U10	26	1 rok	Mgr.	státní

Zdroj: vlastní zpracování

#### 4.6 Průběh analyzování dat

Záznam z nahrávaných rozhovorů jsem si nahrávala na telefon a mezitím si také dělala poznámky na papír k jednotlivým otázkám. Při zpracování jsem si rozhovory přepsala do textového souboru Word. Poté jsem každý přepsaný rozhovor vytiskla do tištěné podoby, kvůli lepšímu zpracování. Mám raději, když je to ve formě papíru. Lepší se mi s tím pracuje než v počítači. Vzala jsem první rozhovor, který jsem si přečetla vícekrát po sobě, abych lépe pronikla do zkoumaného tématu. Po vícero přečtení se mi začaly věci spojovat dohromady. Nad uvedené výpovědi participantek jsem začala kódovat slova na vyšší úrovni abstrakce např. slova či abstrakce. Poté co jsem si okódovala všechny rozhovory participantek, tak jsem si jednotlivé kódy napsala na malé papírky. Vytvořila jsem 212 kódu, které jsem poté začala rozdělovat do kategorií. Papírky jsem měla vyložené na

podlaze a hledala jsem mezi nimi souvislost. Poté jsem k těmto nahromaděným kódům hledala témata nadřazená, abych je mohla rozdělit a vytvořila si tak kategorie kódů. Takhle jsem všechny kroky kódování provedla u všech rozhovorů a pozorování. Všechny kódy jsem v mé diplomové práci nepoužila, neboť některé nesouvisely s tématem mé předložené diplomové práce.

#### 4.7 Seznam kódu a kategorií

Tabulka 2 Ukázka kódů

Název kategorie	Název kódů	Příklad prezentující kategorii
Autorita	moc, přirozená autorita, přirozená autorita učitele, nadvláda učitele, projev autority, pohled na autoritu, autoritativní chování, učitel bez problému s autoritou, měnící se autorita, autorita není vlastnost, respekt, nadvláda, moc	<i>„je to nějaká kombinace, toho mít nad situací kontrolu, ale zároveň dát prostor dětem se volně projevat“.</i>
Faktory podílející se na tvorbě autority učitele	empatie, sebevědomí, projev osobnosti, osobnost učitele, zdravé sebevědomí, charakter učitele, empatie učitele, povaha učitele, charisma, není potřeba být sebevědomý, posílení učitele, ideální pedagog, psychická náročnost, duševní stav, stav psychiky jako důležitý vjem	<i>„ano, mám zdravé sebevědomí. Myslím, že kdybych nebyla sebevědomá, tak bych nemohla vykonávat povolání jako učitelka“.</i>
Vlastnosti učitelského povolání	vstřícnost učitele, profesionalizace, dovednost, odbornost, kladné vlastnosti, kladný projev, pozitivní přístup, dobrák, parták, kamarád jako učitel	<i>„také by měl být vzdělaný a mít přátelské vystupování“.</i>
Budování autority	vliv prostředí, názor na prostředí, obrana učitele, vzdělání, uznání chyby, dodržení pravidel, důležitost pravidel, pravidla ve třídě, autorita ve třídě, zisk autority, udržení kázně, respekt dětí	<i>„autorita ovlivňuje efektivitu práce ve třídě, je důležité, aby měl učitel autoritu, avšak přirozenou“.</i>

Vnitřní faktory ovlivňující ztrátu autoritu	křehkost učitele, nedůslednost, špatný učitel, oslabení učitele, negativní vlastnosti, vlastní selhání, malá sebedůvěra, nízké sebevědomí, neznalost, nejistota, faleš, nervozita, nadřazenost	„učitel je v koncích, když je nervózní, děti to vycítí“.
Ztráta autority	rušivé chování, špatné vedení hodiny, hodně dětí na třídě, špatné působení na děti, špatné návyky, nerespekt, hranice dovolování, děti neberou učitele jako autoritu, oslabení autority, ztráta autority, porušování kázně, rušivé dítě	„Upřímně? Často s dětmi „blbnu“ a díky tomu se mi „rozjedou“.
Učitel jako pozitivní faktor	důvěra dětí, vztah učitele a žáka, přátelský přístup, změna vztahu, motivace, být spravedlivý, řešení problémů, připravenost na hodinu, vzdělávací nabídka, jak zaujmout, pozornost, příjemné klima, chování dětí, pomoc dětem, pozitivní vztah	„můj vztah je založen na partnerském a laskavém přístupu k dětem“
Nástup do praxe začínajících učitelů	dlouhá praxe, zkušenosti z praxe, zkušenost učitele, začínající učitel bez praxe, nulové, bezradnost, málo praxe, nevědomost, bez pomoci, výměna názorů	„studentky po absolvování vysoké školy nemají žádné zkušenosti, proto by bylo dobré, aby měli někoho, kdo by je v počátcích vedl“
První zkušenosti začínajících učitelů	začátek učení, osobnost, konflikt s kolegyní, rady od kolegyně, vztah začínajícího učitele s kolegyní, starší kolegyně, vliv druhých, metody a formy, nastavení hranic u začínajících učitelů, problémy s dětmi, úvod do praxe, první rok v MŠ, dobrý učitel	„jsem ji vděčná, nikdy se mi nesmála. Vždycky mi když byl chvíli čas, řekla, co a jak můžu změnit při práci s dětmi“
Výchovné prostředky učitelů	odměny, pochvala, trest za neposlušnost, napomenutí, pohádka, aktivity, omluva	„no když se spletu, tak se pak normálně omluvím, po

	dětem, zájem o děti, dodržení slibů	<i>dětem to taky chci, tak proč, bych nemohla i já se omluvit“</i>
Jaký jsem učitel?	sebepojetí učitele, jak se vnímám jako ideální pedagog; nemyslím si, že jsem ideál; můj postoj k dětem, vnímání své autority, vnitřní autorita, má autorita, jak se vidím, ideální pedagog, subjektivní vnímání, spokojenost, pochvala rodičů	<i>„určitě ne, nikdy se nebudu považovat za ideálního učitele, vždy bude něco, na čem bude muset člověk zapracovat“.</i>

Zdroj: vlastní zpracování

#### 4.8 Limity výzkumu

Mým významným limitem, který měl podíl na vývoji výzkumného šetření, byla má nezkušenost s vedením interview s učitelkami mateřských škol. S touto metodou výzkumu interview jsem pracovala poprvé v životě, jelikož jsem se s ní nikdy nesetkala. Nebyla jsem úplně zběhlá reagovat na měnící se výpovědi paních učitelek během rozhovoru. Taky k tomu připisuji svou nervozitu a nekomfortní pocit. V interpretaci získaných dat jsem se snažila vynaložit veškeré úsilí, abych zachytila všechny zkušenosti a pocity paních učitelek. Přemýšlela jsem nad výzkumem, jak nejlépe jsem dovedla.

Dalším problémem byl v odpovědích paní učitelek. Některé paní učitelky se účastnily výzkumu poprvé. I když jsem se snažila představit se jim a navodit přátelskou atmosféru, věřím, že to nemuselo být pro všechny komfortní. Také odpovědi od participantek mohly být obsáhlejší, některé odpovědi byly příliš krátké a tady navazuje na to můj limit, ve kterém se nedokázala vhodně reagovat na odpovědi.

U dvou paní učitelek jsem z důvodu nevyhovujícího času, uskutečnila prvně rozhovor a až potom pozorování.



## 5 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

### Kategorie č. 1 - Autorita

Tato kategorie byla formulována na základě přehledů učitelů mateřských škol o významu **autority**, která je stěžejním tématem mé diplomové práce. Reakce na tuto otázku se lišily, což naznačuje, že každý učitel vnímá autoritu trochu jinak. První slova U1 byly *„řekla bych, že vliv jiné osoby, spíš mít moc nad někým jiným“*. Participantka začínající U8 doplňuje *„je to nějaká kombinace, toho mít nad situací kontrolu, ale zároveň dát prostor dětem se volně projevovat“*. U2 se o autoritě vyjadřuje podobně jako U8 a to takhle: *„jde o vztah mezi učitelem a dětmi, kdy děti mají rády učitele, věří mu, respektují jeho slova, chovají se podle nich“*. Začínající U4 vypovídá, že si pod autoritou představuje *„vliv nad ostatními, určitý respekt a úctu dětí k učiteli“*. U9, která má v mateřské škole 40 let praxe, reaguje zcela opačně *„při napomenutí, by měly děti uposlechnout příkaz, striktně dodržovat hranice a v žádném případě je nepřekračovat“*.

U5 zmiňuje *„pro mě je nejdůležitější mít, přirozenou autoritu“*. U3 se domnívá *„autorita je z větší míry přirozená nebo spíš přesněji řečeno vrozená, je těžké ji získat nebo rozvíjet“*. Jak už víme z teoretické části, autorita přirozená vychází především z osobnostních rysů, které z velké části ovlivňují vrozené vlastnosti jedince. U2 doplňuje *„přirozená autorita neroste s přibývajícím zkušenostmi, ale pojí se s osobností člověka. Učitel s přirozenou autoritou se již narodí“*. U1 souhlasí *„myslím si, že je to takový přirozený proces, který jde ruku v ruce se zkušenostmi“*. U1 dodává *„ale učitel je tam v pozici jakéhosi lídra, který však ví, že to není jen o něm, a to je právě to, co podle mého názoru tvoří přirozenou autoritu, vnímat druhé jako partnery“*. U2 zmiňuje opak přirozené autority. U2 uvádí *„kdo má přehnané sebevědomí, jeho chování, jednání je autoritativní, anebo možná vlastně i ten, komu sebevědomí chybí, tak se snaží, jej získat autoritativně“*. Začínající U4 se chove při práci autoritativně *„když jsem rázná a mám pevné jednání, děti pak zpozorní, uvědomí si, že se něco děje a měly by zmírnit, či pozastavit svoje chování. Mají mě přeci respektovat“*.

U3 se ohrazuje a nesouhlasí *„nemyslím si, že bych kdy používala nějaké cílené metody, jelikož jsem nikdy s autoritou problém nezaznamenala“*. U10 s ní souhlasí a dodává *„já to nevnímám jako vlastnost. Já to беру tak, že když se mluví o autoritě, tak si představím člověka, který mě něčím zaujme a já jsem ti pádem ochotná s ním spolupracovat, poslouchat ho a nějak ho vnímat. Proto asi hnedka odpovídám tady na něco (smích)“*.

## Kategorie č.. 2 Faktory podílející se na tvorbě autority učitele

**Osobnost učitele** hraje klíčovou roli v budování autority ve třídě. Několik aspektů osobnosti, které mohou významně přispět k tomu, jak je učitel vnímán, a jak efektivně může vést své žáky. Většina dotazovaných se shodla, že **sebevědomí** je důležitým aspektem podílejícím se na autoritě učitele. U6 vypověděla o nutnosti sebevědomí při práci s dětmi staršími „*sebevědomí je ale nezbytné při práci s dětmi staršími, nebo prosazení své autority u rodičů*“. U2 vidí sebevědomého učitele: „*jak si věří, jestli si věří sám sobě, věří mu i děti a potom jeho sebevědomí roste*“. Začínající U10 vypovídá o sobě „*ano, mám zdravé sebevědomí. Myslím, že kdybych nebyla sebevědomá, tak bych nemohla vykonávat povolání jako učitelka*“. Paní učitelce U6 dokonce sebevědomí pomohlo, se postavit proti paní ředitelce a uvedla „*V MŠ jsem zažila incident s bývalou paní ředitelkou, a ten mě posílil, kdysi dávno si vzpomínám na jednu situaci, kdy jsem čelila pár fackám pro svoji pravdu, od které jsem neupustila. Obě tyto situace mě posílily v oblasti sebevědomí*“.

U1 vypověděla „*ano cítila jsem se vždy sebevědomá, při práci jako učitelka. Už jen status učitele, působí tak nějak sebevědomě (smích)*“. U3 doplňuje „*pokud je učitel sebevědomý, tak je to důležitý rys osobnosti učitele*“. Paní učitelka U5 souhlasí se sebevědomím, tak půl na půl „*do jisté míry ano, učitel s vyšším sebevědomím může mít schopnost přesvědčivosti a rychlejšího se rozhodování, a tím budí důvěryhodnost*“.

U6 a U4 se shodly, že sebevědomí učitele není tak důležitým faktorem pomáhajícím k budování autority. U6 hovoří „*k získání autority u dětí v MŠ není sebevědomí prioritní. Děti oceňují jiné vlastnosti. Sebevědomí pedagoga narůstá s jeho praxí a množstvím konfliktů*“. Paní začínající učitelka U4 dodává „*úplně si nemyslím, že autorita souvisí se sebevědomím, nýbrž s osobností učitele. Ovšem ji může pozitivně či negativně ovlivnit*“.

S osobností učitele úzce také souvisí **charakterové vlastnosti** člověka, které se podílejí na vytváření osobnosti učitele. Paní učitelka U1 se popsala jako „*jsem energická a hlučná osoba od narození s charakterem na místě*“. U8 popisuje charakterové vlastnosti učitele jako „*určité charakterové vlastnosti, které utvářejí dojem člověka, ke kterému je třeba vzhlíženo*“. U7 dává do popředí charisma učitele „*myslím si, že to musí být hlavně silná osobnost, aby dokázala ty děti nasměrovat někam, kde mají budoucnost. To charisma si myslím, že hraje velkou roli, ale prostě žádná škola nemůže mít ideální pedagogy*“.

**Empatie** je klíčovou součástí osobnosti učitele, která má zásadní význam pro úspěšnou pedagogickou práci a pro budování pozitivních vztahů s dětmi. Empatie umožňuje učiteli

vcítit se do situace, pocitů a potřeb žáků, což vede k několika důležitým výsledkům ve vzdělávacím procesu. Paní učitelka U1 se uvedla „*také je důležité mít pro děti pochopení, naslouchat jejím problémům*“. U3 řekla „*pochopit ty děti, ovšem také být empatický a nápomocny učitel*“. Učitelka U9 pojí empatii jak základní kámen autority a uvedla „*je důležité, aby se děti cítily slyšené a chápané. Když děti vidí, že se o ně opravdu zajímáte a chcete jim pomoci, budou vás mít rády a budou vás respektovat jako autoritu*“.

**Psychický stav** a osobnost učitele jsou úzce propojeny, přičemž se vzájemně ovlivňují různými způsoby. Osobnost je soubor trvalých charakterových rysů, které určují, jak člověk myslí, cítí a jedná v různých situacích. Proto U7 vypověděla „*důležité je také mít neustále pocit duševní pohody, protože ta může taky ovlivnit autoritu*“. Začínající U10 souhlasí a dodala „*všechno se vším tak trochu souvisí, spíš má na ně vliv únava, stres z prostředí mimo práci, apod. To má pak vliv na to, jak pak v situacích učitelé reagují a jsou pro ně náročnější ty situace*“. U7 ještě dodala „*protože pokud ten učitel bude psychicky nevyrovnaný, tak to může rovnou zabalit*“.

### Kategorie č. 3 Vlastnosti učitelského povolání

**Vlastnosti učitele** mají zásadní vliv na proces budování autority ve třídě. Konkrétní vlastnosti učitele mohou přímo ovlivnit, jak efektivně je schopen autoritu ve třídě uplatňovat a udržovat. Většina participantek zmínila jako vlastnost být přátelský. U1 uvedla „*mít s dětmi přátelský vztah*“. U5 uvedla „*chová se přátelsky, nemá své oblíbence a naopak*“. U7 řekla „*také by měl být vzdělaný a mít přátelské vystupování*“. U3 uvedla „*má gesta tvoří mou autoritu, ale samozřejmě projevují lásku a jsem lidská k dětem*“.

Zajímavé je, že jen jedna participantka U9 uvedla „*čeho já si všímám na učitelích nebo lidech, tak je to první vzhled, který mě zaujme a přijde mi při tomto povolání důležitý*“. I když U5 ji doplnila „*učitel by měl být vždy upravený, a to hlavně na pracovišti, neboť je vzorem pro své žáky*“.

Většina participantek se shodla na vlastnostech učitele. Nejčastější byla **spravedlnost**. U1 řekla „*učitel by měl být hlavně férový a nedělat rozdíly*“. U3 uvedla „*důležité pro děti je, když vás vidí, že jste spravedlivý*“. U8 uvedla ve smyslu „*učitel by měl být především spravedlivý*“. U6 souhlasila a doplnila „*hrej fair play s dětmi*“.

Dalším zmiňovaným faktorem byl **smysl pro humor**. U5 uvedla „*mám ráda, když si učitel ze sebe dokáže udělat srandu*“. U2 doplňuje „*smysl pro humor u učitele je hrozně důležitý*“.

**Důslednost** je klíčovým faktorem při budování a udržování autority. U5 uvedla „*při práci s dětmi jsem důsledná*“. U2 hovořila: „*že bez důslednosti učitel nikam nedojde*“. U7 tvrdila „*moje práce musí být tip, top, jsem tak trochu blázen, ale vše musí sedět*“.

V odpovědích participantek se často objevovala *trpělivost*. U5 uvedla „*nejsem vůbec trpělivá, všechno musím mít hned*“. U3 hovořila „*někomu musím opakovat 10x, aby začal dělat to, co má, někdy už opravdu nemůžu*“. U7 uvedla „*nejhorší je práce u malých dětí, tam nejsem trpělivá vůbec, ale pokud učím u předškoláku, tam je to lepší. Jsou samostatnější, a nemusím ji dokola opakovat, co mají dělat*“.

Učitelka U4 uvedla „*myslím si, že správným nasloucháním, být partner a pomocník ve vztahu s dítětem, umět správně komunikovat, dítě podpořit a pomoci mu*“. U10 taky doplňuje o **interakci učitele a žáka**: „*jako hovořit jasně, srozumitelně a stát si za svým názorem, ale zároveň i naslouchat a být otevřený dalším možnostem*“. Učitelka U1 dodala „*umět naslouchat jejich problémům, to je důležité pro učitele, děti jsou bezbranné a je třeba je chránit*“.

#### **Kategorie č. 4 Budování autority**

Tato kategorie byla formulována na základě mé diplomové práce, která byla pro mě stěžejní. Rozebírá faktory, které autoritu budují. U6 uvedla, že **vlastnosti a dovednosti** se pojí s autoritou „*získání autority není snadné, člověk který ji chce mít, musí mít určité vlastnosti a dovednosti*“. Podle U6 „*je to jeden z nejdůležitějších předpokladů pro práci s dětmi. Pedagog musí mít u dětí autoritu, aby je mohl k něčemu naučit, aby ho děti poslouchaly a měly chuť se dozvídat nové věci*“. U7 vyzdvihuje důležitost přirozené autority, která je pro kolektiv dětí nejlepší a U7 uvedla: „*autorita ovlivňuje efektivitu práce ve třídě, je důležité, aby měl učitel autoritu, avšak přirozenou, která děti motivuje*“ Učitelka U2 vidí sílu ve svých slovech a uvedla: „*chovají se podle toho, co jim říkám. Vidím, že má slova mají na jejich chování vliv. Začínající U10 řekla „učitelství je báječná věc, tam se člověk dostane do takových situací, stane se, že je 4x denně za úplného pitomce a přesto všechno tu autoritu u toho nemusí ztratit*“.

Dvě participantky uvedly, že autoritu nejde získat ze dne na den, ale je třeba si ji **postupně vybudovat**. U5 řekla „*od začátku se snažím budovat přátelský a rovnocenný vztah s dětmi, po dlouholeté praxi a různých školeních využívám metody, které doporučují odborníci, ne všechny se však setkaly s kladnou odezvou. Nejvíce se osvědčilo určení jasných pravidel a nastavení hranic*“. Začínající U10 uvedla „*autoritu si učitel získává postupně, nenarodí se*“.

s ní. V průběhu své práce pedagog získává nové zkušenosti, neustále se musí vzdělávat a doplňuje svou odbornost, jak teoretickou tak praktickou, kterou využívá třeba i k vylepšení své autority“.

Mnoho participantek se shodovalo v jednom a to byla **tvorba pravidel**, jako faktor při budování autority. Učitelka U1 uvedla „začátkem všeho je tvoření pravidel, které vždy probíhají spolu s dětmi. Tvoříme si obrázky, které máme ve třídě vyvěšené, což by mělo pomáhat při jejich dodržování“. Začínající U4 hovořila „často pracujeme s pravidly třídy na zdi, pokud někdo poruší pravidla, jdeme k pravidlům a vysvětlujeme si, že toho chování není správné“. U7 dodala „vytvořili jsme si vlastní pravidla, děti si samy vytvořily svou knihu pravidel, kterou se snaží dodržovat, sami pak upozorňují, když je někdo poruší“. Děti chápou pravidla různě v závislosti na svém věku, vývojové úrovni a osobních zkušenostech. Pokud chceme, aby pravidla chápaly, musíme je dobře vymežit. U6 uvedla „pokud děti mají dodržovat nějaká pravidla, je důležité, aby chápaly důležitost těchto pravidel, pokud pochopí, že učitel je jejich přítel, podpora, budou se na něho obracet s důvěrou, budou ho respektovat, bude pro něj autoritou“. U4 vymezuje pravidla zcela striktně: „na jasně daných pravidlech, taktnosti a ohleduplnosti, ale i určité přisnlosti a kázni“. U1 ji doplnila „ale pozor, také na pevně nastavených pravidlech a hranicích v rámci kolektivu“. U3 je se zmínila „v opačném případě porušení je vyčlením na nutnou dobu s kolektivem a poté s nimi vedu rozhovor. Záleží na dané situaci“.

Dalším faktorem, který ovlivňuje budování autority je podle participantek **uznání své vlastní chyby**. U2 uvedla „i třeba uznat svou vlastní chybu“. U6 vyjádřila podobný názor „ale také umět uznat svoji chybu, omluvit se a snažit se být spravedlivý ke všem dětem stejně. U3 hovořila „pokud přijdu na to, že jsem udělala chybu, umím se omluvit a to i před dětmi, nejsem přece neomylná“. Další participantka U5 mluvila, že učitel nemůže vědět a znát všechno na světě, a proto uvedla „je normální, že neznám odpovědi na všechny otázky světa, pokud se mě dítě na něco zeptá, a já neznám odpověď, normálně se mu omluvím a řeknu, že to prostě nevím.“ U3 reagovala: „v určité míře dokážu projevit nesouhlas a striktnost, nebudu se za něco omlouvat, co jsem nezpůsobila“.

Také **vliv prostředí** je důležitý. U1 uvedla „ale také dostat svého cíle za pomoci hry a i přátelského prostředí, které postupně spolu s kolektivem tvoří“. Začínající U8 vypověděla „myslím si, že to co jsem tady řekla, se nějak neliší prostředím mateřské školy“. U2 uvedla „dětí nemají dostatečný prostor pro rozvoj osobnosti a volných procesů, jelikož pánem všeho je ona autorita a podřízení (dětí) se bojí projevovat přirozeně“.

### Kategorie č. 5 Vnitřní faktory ovlivňující ztrátu autority

Participantky se také vyjádřily k faktorům, které mohou autoritu oslabovat. Jsou to **negativní vlastnosti učitele**, které oslabují autoritu. Začínající U4 uvedla, že autoritu oslabuje: „*ten, který nehledí na zájmy a přání dítěte a prosazuje pouze své názory, které bere vždy za správné a prvořadé*“. Také **nervozita** je strašákem většiny učitelů, začínající U8 řekla „*učitel je v koncích, když je nervózní, děti to vycítí*“. U2 a U10 se shodly, že oslabujícím vlivem na budování autority bude **nerozhodnost**. U2 se zmínila „*nerozhodnost, když mění názory, jak na běžícím pásu, jakási přetvářka před dětmi*“ a začínající U10 ji doplnila „*nerozhodnost, náhlé změny svého rozhodnutí, zesměšňování druhých, nucení do věcí ze strany učitele*“.

Když učitel narazí na situaci, kdy **si není jistý**, jak efektivně učit, je důležité, aby podnikl kroky ke zlepšení svých pedagogických dovedností a získání potřebné podpory. U2 zmínila, že nemá nastudovanou teorii k budování autority a vyjádřila se takto „*metody budování autority zatím nemám nastudované, takže si musím doplnit vzdělání (smích)*“. Začínající U4 uvedla „*no učím, ale nevím, či správně*“. **Nedůslednost** učitele může mít v třídě řadu negativních dopadů na učení a chování dětí. U6 uvedla „*jsem příliš citlivá, nedůsledná, někdy nerespektuji individualitu dítěte, jsem i náladová a někdy příliš benevolentní*“.

**Nízké sebevědomí učitele** může výrazně ovlivnit jeho schopnost budovat a udržovat autoritu ve třídě. Tento nedostatek sebejistoty má několik důsledků. Učitelka U6 uvedla, že se stydí před cizími lidmi: „*nevěřím si, jsem nervózní, každá cizí návštěva v hodině mě hrozně stresuje*“. U9 ji doplňuje „*když je učitel slabší, tak to děti okamžitě vycítí a začnou se podle toho chovat a zkoušet, co učitel vydrží*“. U1 ještě dodala „*obecně bych řekla, že čím méně si je učitelka jista sebe samou, tím méně jistá si bude i v pedagogické praxi*“. Obecně je známo, že učitele s nižším sebevědomím si autoritu budují hůře než učitelé, kteří tím sebevědomím přímo srší. U7 řekla „*učitelé bez žádného respektu mohou používat agresivní metody pro dosažení svého cíle. Sami jsou křehcí a citliví, ale chrání se právě tím, že chtějí u dětí vzbudit hrůzu*“. Začínající U10 souhlasí a dodala „*ano, jelikož srovnám učitelky z mého pracovního kolektivu, jakým způsobem vystupují v rámci pracovního prostředí, tak učitelky s nižším sebevědomím, mají dle mého názoru nižší respekt. A naopak*“.

Také **nerozhodnost** hraje významnou roli při ztrátě autority učitele. U1 vypověděla „*tak podle mě určitě nejistota a nerozhodnost, mám dojem, že to jsou věci, které děti vycítí a*

*podle toho se chovají“.* U3 také vidí problém v nerozhodnosti učitele a řekla *„vidím slabost v nerozhodnosti, nekonzistentnosti, nejistotě a v tom, když učitel vůbec, ale vůbec neví, co dělá“.* Začínající U4 ještě k tomu dodala *„když jsem si nestála pevně za svými názory a byla příliš nerozhodná, děti toho pak zneužívaly a využívaly ve svůj prospěch. Pro mě, jako učitele to bylo náročné a zdlouhavé“.*

### **Kategorie č. 6 Ztráta autority**

**Rušivé chování** dětí je jakýkoliv typ chování, který narušuje běžný průběh aktivit. V mateřské škole, kde jsou děti ve vývojově velmi dynamickém období, se rušivé chování může objevit z mnoha důvodů a může se projevovat různými způsoby. Začínající U10 uvedla, že pokud ji dítě v MŠ ruší: *„tak prvně to zkusím, že si toho dítěte, které ruší, nevšímám, ale když to nezabírá, tak ho trochu okřiknu, ať je potichu. Začínající U4 doplňuje „to může děti vyprovokovat k nepřičetnosti a svévoli“.* U1 přichází s jiným řešením, jak si dítě „dostat“ na svou stranu a uvedla *„pokud tomu schopni nejsou, dopomáhám při řešení situace, Společně si opakujeme pravidla. Pokud vidím častější porušování pravidel, tak děláme diskusní kruh, ve kterém se znovu na pravidla společně s celou skupinou zaměřujeme“.* U7 jako začínající pedagog měla problém s udržení kázně a uvedla *„když jsem začínala jako pedagog, měla jsem ve třídě chlapce, který u mě jako jediný neměl autoritu a nemohla jsem přijít na to, jak ji získat“.* Začínající U8 vypověděla, že si za svou nekázeň dětí může sama: *„Upřímně? Často s dětmi „blbnu“ a díky tomu se mi „rozjedou“.*

Ztráta autority může být úzce spojena s **osobnostními charakteristikami učitele**. Několik osobnostních rysů může přímo ovlivnit, jak je osoba vnímána ostatními, a jak efektivně si udržuje svou autoritu. U2 uvedla *„faktorem může být i zdravotní stav učitele, únava. Faktorem taky mohou být vztahy mezi pedagogy“.* Začínající U10 si stěžovala *„tak jak bych já chtěla, aby mě respektovaly to ne. Daleko více respektují mou starší kolegyni“.* U1 ale má na U10 opačný názor a nevidí, všechno tak černě, proto vypověděla *„mám ten dojem, že pokud by byla nějaká starší učitelka, která by měla naučené své postupy z let dávno minulých, a děti by to nepřijímaly, tak by svou autoritu naopak postupně ztrácela“.*

Problém začínajících učitelů se ztrátou autority je velký, neboť ještě nejsou **„zběhli ve svém oboru“.** U6 uvedla *„začínající učitel přichází s nějakými ideály - většinou chce být s dětmi kamarád, ale nepohlídá si hranici a „děti mu skáčou po hlavě“.* Těžko se pak snaží nastavit pravidla a autoritu si získat“. U3 zdůrazňovala *„mít stanovené jisté hranice, být v některých věcech striktní“.* Ale U5 jako začínající učitel měla také kdysi problém se

ztrátou autority a uvedla „*moji autoritu, jakožto u začínající učitelky, negativně ovlivnilo již zmiňované nízké sebevědomí, což způsobilo, že mě některé děti vůbec nerespektovaly, i když jsem se mohla „přetrhnout“.*

**Špatné vedení hodiny** může mít významný dopad na autoritu učitele. Když učitel nedokáže efektivně řídit hodinu, může to oslabit jeho postavení ve třídě a vést k řadě problémů spojených s udržením kázně. Proto participantky uváděly, jak je důležité být na hodinu svědomitě připravená. Zaujmout děti hravými formami výuky a kreativně tvořit nové aktivity. U1 uvedla „*což jsem ve svých začátcích rozhodně dělala často a zpětně to nehodnotím, jako dobrý nápad, byla to prostě pro děcka nuda*“. U5 si ve svém rozhovoru stěžovala na velký počet dětí na třídě a uvedla „*při velkém počtu dětí, nedokážu udržet pozornost všech dětí. Taková hodina ztrácí smysl*“. U2 souhlasí a dodala „*nereagují hned na začátku, když dojde k narušení hodiny, baví se dál*“. Což může vést k chaotickému vedení hodiny, jak uvedla U3 „*učitel postupuje chaoticky a nevidí souvislosti a propojenost v tom, co dělá*“. Učitel přeskakuje z tématu na téma, děti už vůbec nedávají pozor, vyrušují a učitel se stává pasivním pozorovatelem“. U7 řekla o učitelích: „*nízké nároky na děti, lhostejnost, bezradnost, vznětlivost a výbušnost, ještě pasivita to jsou všechno vlastnosti, které nepůsobí dobře na děti*“.

### **Kategorie č. 7 Učitel jako pozitivní faktor**

**Připravenost učitele** na hodinu je klíčová pro získání a udržení autority ve třídě. Dobře připravený učitel působí kompetentně a sebejistě, což dětem ukazuje, že mohou mít důvěru v učitele. Tato důvěra je základem pro autoritu. Když učitel ukazuje, že ovládá učivo a je schopen zajímavě a poutavě mluvit, děti se budou pravděpodobně méně chovat rušivě. Paní začínající učitelka U10 vypověděla „*pečlivě se připravuji na každý den, ale někdy mám připravenou činnost, která všechny děti nenadchne a ony se nudí, a proto mě vyrušují*“. Víme, že každé dítě je jiné, a každý se nadchne pro něco jiného. Mnoho participantek uvedlo, že mělo problém s motivací dětí. Paní učitelka U1 uvedla „*na začátku jsem moc nevěděla, jak zaujmout děti, když jim chci něco důležitého říct, nebo taky, jak pracovat s motivací a postupem času jsem na to, že je důležité mít ve svém portfoliu písničky a básničky právě pro takové momenty - na uklidnění, zpozornění apod.* Některé paní učitelky využívají předměty na upoutání pozornosti. U7 „*naučila jsem se používat zvoneček, triangel nebo písničky na uklidnění dětí. Nejsložitější však pro mě je vymýšlet neustále, jak děti zaujmout a pozitivně je motivovat k učení. Pokud děti činnosti baví, obvykle dělají to, co mají, a nikdo činnost nenarušuje.* Začínající U10 má jiné



metodické podpory pro upoutání pozornosti a řekla „*změním tón hlasu, zpomalím, jasně a srozumitelně hovořím s dětmi, dřepnu si k nim, ať jsem v jejich úrovni. Snažím se být chápavá, přátelská, nicméně chci, aby se dodržovaly pravidla třídy.*“ Ostatní paní učitelsky vytvářejí přirozený respekt, který také pozitivně ovlivňuje autoritu. U7 uvedla „*snažím se děti více respektovat, moje vzdělávací nabídka je teď přizpůsobená potřebám dítěte, tedy tím ovlivňuji jejich motivaci k poznání*“ a začínající U4 doplnila „*mít u dětí přirozený respekt, který povede k příjemnému klimatu ve třídě*“. Naopak je důležité měnit pedagogickou přípravu podle situace dětí a nabízet jim diferenciovanou nabídku vzdělání, proto začínající U4 uvedla „*když jsem až moc důsledná a puntičkářská, děti pak činnost někdy přestává bavit a ztrácí motivaci. Musím se naučit lépe měnit situace v případě upadání motivace a nejít podle svých předpřipravených plánů*“. U5 doporučovala „*dělám s dětmi mnoho skupinových forem práce, které jsou rušnější. Ale baví je to*“.

**Partnerský vztah** mezi učitelem a žákem je zásadní pro utváření učitelovy autority a může mít pozitivní dopad na výuku. Když učitel vybuduje silný, pozitivní vztah se svými dětmi, zvyšuje se pravděpodobnost, vytvoření důvěry, která je klíčovou složkou. Učitelka U1 uvedla, že vnímá děti, jako partnery a konkrétně řekla „*můj vztah je založen na partnerském a laskavém přístupu k dětem*“. U5 také doplňuje přátelský vztah mezi sebou a dětmi a vypověděla „*snažím se vytvořit přátelský vztah mezi mnou a dítětem. Respektuji přání dětí, řeším jejich problémy, snažím se nezlehčovat jakoukoliv situaci, protože nikdy nevíme, co právě dítě prožívá, a co ho trápí*“. U7 si také zakládá na dobrém vztahu s dětmi „*objektivně můžu říct, že ano, že pociťuji. Jak jsem již zmínila, snažím se s dětmi vybudovat přátelský vztah na vzájemném respektu, kdy ony respektují mě a já respektuji jich v určitých mezích*“. I U6 vypověděla, že vztah s dětmi si zakládá na důvěře: „*když mají děti nějaký problém, ví, že se na mě mohou s důvěrou obrátit. Pomohu jim vyřešit konflikt, domluvím jim*“. Žák by měl s učitelem vycítit, že mu může věřit. U2 vypověděla „*snažit se být spravedlivý, dodržovat to, co si žák může k učiteli dovolit*“. U1 doplňuje „*dát prostor dětem se volně projevovat, přinášet své nápady*“. Paní učitelka U7 měla zpočátku problém, jak si vytvořit vztah mezi sebou a svým dětmi, ale nakonec se jí to povedlo a uvedla „*ano, zkoušela jsem různé věci, ale spíše více autoritativní a nadřazující. Pak jsem k němu začala přistupovat s pochopením, vyslechnutím a respektem jeho potřeb. Stali se z nás spíše „kamarádi“*“. Přestal mě vnímat jako učitele, který mu dává jen rozkazy a musí dělat to, co on chce“. I U6 vypověděla, že učitel má být pro dítě kamarádem: „*pokud dětem ukážete, že nejste jejich nepřítel, že jste tam pro něj. Musíte být především*

*kamarádem, oporou, ale musíte nastavit i pevně dané hranice a zásady, a také je dodržovat“.*

Dvě participantky se shodly, že na pro budování pozitivního vlivu na žáka, je vhodné ho **více motivovat**. Začínající U4 uvedla *„určitě umět dobře motivovat, být pevný a zásadový. Projevit vážný zájem o celou stránku dítěte a být mu vždy nápomocen“*. U8 vypověděla *„snažím se děti vhodně motivovat“*.

Schopnost učitele **efektivně řešit problémy** ve třídě je zásadní pro budování a udržení jeho autority. Když učitel ukazuje, že dokáže konstruktivně zvládat náročné situace, posiluje tím svůj obraz kompetentního a důvěryhodného učitele. Učitelka U1 uvedla její řešení problému: *„po nějaké době za nimi přicházím, nebo ony za mnou a diskutujeme, jak by to šlo udělat příště lépe. Nenechávám děti takto dlouhou dobu, ale myslím, že je pro ně důležité to uvědomení, že pokud se neumí s kamarády domluvit, hrát si slušně, tak s nimi nemohou být“*. I začínající U8 popsala, jak je důležité při řešení problémů komunikovat s dětmi a vypověděla *„nemusím křičet, když něco chci, snažím se s dětmi diskutovat, vysvětlovat. I když je to někdy dost těžké, dělám to stále“*. U9 nechává děti si samy vyřešit problém a zastupuje roli učitele – facilitátora. U9 vypověděla *„mám pocit, že děti vnímají odpovědnost za jejich chování, že je to více na nic. Nechám, ať si to vyřeší samy, nejsem žádný dráb, který jen rozdává tresty“*. U2 taky doplňuje *„nabídnout jim řešení či pomoc v situaci, kdy ji děti nejvíce potřebují“*. Učitelka U6 dodala *„snaha pochopit každé dítě jako individualitu“*.

### **Kategorie č. 8 Nástup do praxe začínajících učitelů**

**Nulové zkušenosti** u začínajících učitelů se týkají situace, kdy noví učitelé vstupují do výuky bez předchozí praktické pedagogické zkušenosti. Toto období může být pro začínající učitele v praxi značně náročné z několika důvodů. Začínající U10 zmínila *„no, jak jsem již zmínila, jsem mladá a bez nulových zkušeností“*. Zkušenější paní učitelka U9 vypověděla *„určitě, začínající učitelka nemá žádné zkušenosti a musí je posbírat“*. U4 vypověděla *„ve škole jsem se nenaučila ty reálné zkušenosti při práci s dětmi, až teď přicházím na to, co a jak na děti zabírá“*.

Dále se participantky shodly, že delší praxe ve školství, znamená více zkušeností. U1 uvedla *„no řekla bych to jednoduše, čím víc člověk zažije situací, tak je na víc věcí pro příště připravený“*. U2 ji doplňuje *„na základě praxe a zkušenosti třeba s tím, jak řešit určité situace, ví, jak se rozhodnout, reagovat, jaké reakce očekávat od dětí a je na ně*

*připraven, lépe je předvídá díky svým znalostem“.* Začínající U8 s paními učitelkami taky souhlasila a uvedla *„jak jsem již popisovala, tak spolu s delší pedagogickou praxí přichází i nové zkušenosti v tom, jak usměrňovat děti“.* A paní U6 vypověděla *„učitel s letitou praxí by měl umět využívat svých vlastností a dovedností uváženě, na základě zkušeností“.*

Paní učitelky se také shody a vypověděly obdobně, že začínající učitel by měl mít **podporu uvádějícího učitele**. U2 uvedla *„studentky po absolvování vysoké školy nemají žádné zkušenosti, proto by bylo dobré, aby měli někoho, kdo by je v počátcích vedl“.* Začínající U4 dodala *„ráda bych na počátku nástupu do mé první práce, uvítala někoho, kdo by mi pomohl a předal zkušenosti“.* U1 má názor: *„že třeba, no jak to říct, že některé začínající učitelky si neví rady a třeba kolem sebe nemají kolegyně, které by jim předaly rady získané z praxe, jak na děti“.*

### **Kategorie č. 9 První zkušenosti začínajících učitelů**

Začínající učitel v mateřské škole obvykle čelí výzvám spojeným s adaptací na nové prostředí a poznáváním individuálních potřeb dětí. Může mít obavy ze zvládnutí různorodých situací, které práce s malými dětmi přináší. V praxi se snaží uplatnit moderní vzdělávací metody, o kterých se dozvěděl během studií a začíná **sbírat první zkušenosti**. Začínající U10 uvedla *„učím prvním rokem a teprve se ve všem hledám. Experimentuji tak trochu. Zkousím, co na děti zabírá, ale také pozoruji chování dětí, když jsou se starší kolegyní“.* Začínající U8 uvedla, že je začínajícím pedagogem, ale vyzdvihla své sebevědomí, které je pro ni důležité a uvedla *„přicházím s návrhy řešení problému, snažím se být nápomocná, jsem sice začínající učitelka, ale nemám obavy řešit závažnější problémy“.* U7 uvedla, že první zkušenosti začínajícího pedagoga souvisí s hledáním vhodných pedagogických metod a forem a uvedla *„začínající učitel teprve prakticky zjišťuje, jaké metody práce jsou nejefektivnější. Záleží ale hodně i na osobnosti pedagoga“.*

Začínající učitel se často potýká s výzvou **vybudovat si autoritu** mezi dětmi. Jeho snaha o uznání a respekt může být komplikovaná nedostatkem zkušeností. U1 proto uvedla *„jistěže, když jsem nastoupila po škole jako začínající učitelka tak děti zkoušely, co vydržím a mě trvalo nějaký čas, než jsem si autoritu vybuodovala“.* Paní učitelka U5 vypověděla *„myslím si, že začínající učitel může mít mnohdy daleko lepší přirozenou autoritu než učitel s praxí“.* Začínající paní učitelka U4 vnímala svou autoritu jako: *„myslím si, že moje autorita je nyní dobře nastavená, ale praxe a zkušenosti mě ještě více posunou a rozvinou moje dosavadní zkušenosti“.*

Dvě participantky se shody, že by si začínající učitel měl **nastavit hranice**. Začínající U4 uvedla „*pokud je začínající učitel uvědomělý a umí si nastavit hranice, může se rovnat učiteli s dlouholetou praxí*“. Začínající U8 ji doplnila „*hlavní je, nastavit ty hranice, když člověk nastoupí do praxe*“.

Participantky se také shody, že jim hodně pomohly **výpovědi o zkušenostech** s dětmi od jejich starších kolegyně. Začínající U8 uvedla „*první měsíc jsem v MŠ pracovala celé dny, abych mohla sledovat kolegyni při práci s dětmi*“. Začínající U10 také uvedla „*poslouchala jsem její letité zkušenosti při každém vyprávění*“. Začínající U4 hovořila „*poskytla mi cenné rady*“. Začínající U10 projevila vděk při poskytnutí rady od starší kolegyně a uvedla „*zkouším s ní konzultovat, jelikož se nebojím říct svůj názor. Kolegyně na svých výukových metodách nechce nic měnit, ale mě dává prostor zkoušet nové věci, které jsem se naučila na univerzitě. A jsem ji za to vděčná*“. A dopověděla „*obracela jsem se vždy na mou starší kolegyni pro radu*“. Začínající U4 potvrdila výpovědi ostatních participantek a dodala „*ale také jsem se toho hodně naučila od mé starší kolegyně*“. Začínající U8 cítila vděk, že starší kolegyně ji nikdy nic nevyčítala a uvedla „*jsem ji vděčná, nikdy se mi nesmála. Vždycky mi když byl chvíli čas, řekla, co a jak můžu změnit při práci s dětmi*“.

### **Kategorie č. 10 Výchovné prostředky učitelů**

Výchovné prostředky učitele mateřské školy jsou velmi rozmanité a jsou zaměřeny na podporu učitelovy autority. Učitelky se ve většině výpovědí shodly, že je důležité se dětem **omluvit**. U3 uvedla „*nebát se uznat chybu, i projev pochybení může vyvolat úctu k člověku, jenž přiznal chybu*“. Začínající učitelka U4 vypověděla „*no když se spletu, tak se pak normálně omluvím, po dětem to taky chci, tak proč, bych nemohla i já se omluvit*“. Začínající U10 hovořila, že je důležité se omluvit, neboť k tomu vede i děti a uvedla „*jednou se mi stalo, že jsem jednoho chlapečka obvinila neprávem, ale potom jsem se mu omluvila, tak jak to učím děti*“.

Důležitost participantky také vyzdvihovaly u zájmu o děti a to formou **slovní** nebo **materiálních odměn**. Paní učitelka U2 uvedla „*občas pochválím slovně*“. Začínající U10 vypověděla „*slovní pochvala, obětí, gesta „palec nahoru“, úsměv, pochvala dítěte před jeho rodičem. Nevyužívám k odměně sladkosti*“. U7 vypověděla, že používá formu odměn pohádky a vypověděla „*jako odměny dostávají oblíbené činnosti, hry nebo pohádky*“. Paní učitelka U5 uvedla také odlišnou formu odměn: „*snažím se odměňovacím systémem motivovat děti k správnému chování a respektování ostatních dětí i zaměstnanců. Dukátek*

*mohou děti získat, ale může jim být také odebrán“.* A paní učitelka U4 doplnila výpovědi: *„při odměnách je to pochvala, vytisknutí oblíbeného obrázku, vyzdvihnutí dítěte“.*

Také se v pár výpovědích participantek objevovalo používání „trestů“. Začínající U10 uvedla *„tresty v uvozovkách, např. v případě komunikačního kruhu, kdy dítě opakovaně vyrušuje, jej posadím mimo kruh a řeknu mu, ať nás poslouchá a až se bude chtít přidat, ať za námi přijde. Nebo ať vymyslí, čím by chtěl k tématu přispět“.* U6 uvedla trest jako: *„někdy napomenutí s domluvou, někdy vyloučení z činnosti a následný rozhovor s vysvětlením a vyslechnutím dítěte“.* A U1 vypověděla *„zaznamenala jsem ale, že právě pro tyto děti je největší trest, když si nemohou hrát s kamarády“.*

### **Kategorie č. 11 Jaký jsem učitel?**

Učitelovo sebepojetí je vnitřní proměnná. Formuluje nám obraz, jak učitel sám o sobě uvažuje, přesně řečeno - jak moc věří ve své schopnosti „jednat v určitých situacích“ (Gavora et al., 2020). Sebeipojetí a autorita jsou dva propojené koncepty, které hrají klíčovou roli. U1 odpověděla *„při běžném fungování ve třídě to necítím, že jsem nějaká autorita. Ale když si některé situace vyhodnocuji s odstupem času, tak vím, že mě vnímají jako přirozenou autoritu. Prostě ví, co mohou ode mě očekávat“.* U3 ve spojitosti se sebeipojetím a autority vypověděla *„sama u sebe vnímám, že jsem sebevědomá, a že to má obrovský vliv na autoritu, ale uvědomuji si i svých slabých stránek“* a dále doplňuje *„moje gesta a osobnost tvoří mou autoritu“.* U7, *řekla bych, že mám přirozenou autoritu. Nikdy jsem si nemusela křikem nic vynucovat“.*

Vyjádření participantek, co pro ně znamená sebepojetí. U2 uvedla *„sebeipojetí je v naší profesi klíčové. Když se cítím kompetentní a sebejistá, mohu efektivněji řídit třídu a podporovat rozvoj dětí.“* Začínající U4 na definici sebepojetí odpověděla *„myslím si, že je to něco, jak vnímám sama sebe, zdali dobře učím či nikoliv“.* Učitelka vidí sebepojetí trochu odlišněji: *„Je to hlavně práce sama se sebou“.*

Jak sami sebe učitele vnímají? U7 uvedla *„vnímám se jako učitelka, která je především průvodce tam pro ty děti. Snažím se pro ně vytvářet bezpečné a podnětné prostředí, kde mohou volně prozkoumávat svět“.* U5 odpovídá *„důležitá je sebereflexe, člověk by se měl jednou za čas tak trochu zkritizovat, jestli to všechno dělá tak jak má“.* Na to reagují dvě participantky, které vypovídaly. U6 uvedla *„mám dny, kdy se vidím jako špatný pedagog. Promítám si, co jsem mohla udělat jinak, jaký by to mělo význam a podle toho můžu*

*uzpůsobovat další mé počiny“.* U3 s ní souhlasí a vypověděla *„určitě ne, nikdy se nebudu považovat za ideálního učitele, vždy bude něco, na čem bude muset člověk zapracovat“.*

U2 uvedla *„já se považuji za velmi empatického člověka, je důležité chápat, že každé dítě je jiné, a že se každý vyvíjí svým vlastním tempem. Takže se snažím přizpůsobit tempo a přistupovat individuálně k nim“.* Začínající U10 o sobě vypověděla *„jako učitel jsem hodně kreativní, starší kolegyně je ze mě na nervy (smích), přišla jsem po škole rovnou do praxe a ráda zkouším nové metody. Nebojím se ani s dětmi experimentovat (smích) a myslím, že se mi to daří“.* Začínající U4 vypověděla *„nepovažuji se vůbec za dobrou učitelku, možná časem, když naberu více zkušeností, budu si věřit více. Myslím si, že my začínající učitelé, máme trochu problém s tím se vidět lépe, řekla bych, že starší učitelé to budou mít jinak). Začínající U8 uvedla „jak se vidím? No úplně se dobře nevidím, hodně záleží na sebevědomí a to já zatím nemám tak velké (smích)“.*

Sebepojetí učitele, tedy jak učitel vnímá své vlastní schopnosti, dovednosti a celkovou roli v učitelské profesi, hraje klíčovou roli v jeho pedagogickém přístupu. Pozitivní vlastnosti hrají důležitou roli v sebepojetí. U1 uvedla *„jsem vyrovnaná sama se sebou, cítím klid při práci s dětmi“.* U2 vypověděla *„mám citlivý přístup k dětem. Považuji se za ideálního pedagoga (smích). U7 dodává „snažím se být pro děti vzorem, aby si něco z té školky odnesly. Jsem klidná, trpělivá, nevybušná. Řeším vše s lidovým klidem, máloco mě rozhodí“.*

Plánování činností jsou úzce propojené, zejména v kontextu vzdělávání, kde učitelé musí neustále inovovat své výukové metody. U1 odpověděla *„V plánování činností se snažím být co nejkreativnější. Důležité je pro mě, aby aktivity byly nejen zábavné, ale také vzdělávací pro děti“.* Na to navazuje začínající U8, která má sice nižší sebevědomí, ale uvedla *„pro děti jsem připravila badatelskou výuku, ve které zachraňovali zvířátka z kostek ledu, pomoc štětce a soli. Byly tak nadšené, že o tom vyprávěly rodičům a musely to doma vyzkoušet (smích). Rodiče mě poté chválila, na chvíli jsem si připadala, jako skvělá učitelka“.*

## 6 SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A DISKUZE

V rámci realizovaného výzkumu bylo zjišťováno odpovědi na stanovené výzkumné otázky. Předložená práce se zabývala různorodými projevy autority učitele mateřské školy, učitelským sebepojetím v rámci autority a autority začínajících učitelů. Pokusím se shrnout data, která byla zjištěna ve výzkumu a za pomoci dat odpovědět na výzkumné otázky.

### **VO1: Jaké projevy autority lze pozorovat u učitelů mateřských škol v kontaktu s dětmi?**

Osobnost učitele je zásadní pro získání autority ve třídě. Různé rysy osobnosti mohou ovlivnit, jak jsou učitelé dětmi vnímáni, a jak účinně dokážou třídu vést. Dle odpovědí participantek je sebevědomí učitele považováno za jeden z hlavních faktorů, které se zúčastňují projevů autority učitele. Z výzkumu bylo zjištěno, že největší podíl na pozorovaném projevu má podle participantek jejich osobnost a s ní spojené povahové vlastnosti jedince. Ze šetření tedy vyplývá, že na projevech pozitivní autority učitele mateřských škol má vliv empatie, spravedlnost, smysl pro humor, důslednost učitele, trpělivost a přátelskost. To se shoduje s autorem Holečkem (2014) který uvádí, že zmiňované vlastnosti učitele tvoří přátelskou atmosféru pro společnou spolupráci.

Z výpovědí participantek vyplynulo, že tvorba pravidel a budování autority učitele jsou vzájemně propojeny. Učitelům pravidla ve třídě pomáhají stanovit jasné hranice a očekávání, což je zásadní pro získání respektu od dětí. Když učitel společně s dětmi vytváří pravidla, posiluje to jeho postavení a pozitivní autoritu. Učitelé v šetření uvedli, že zapojují děti do procesu tvorby pravidel, a že dětmi mají poté tendenci ty pravidla lépe respektovat a chápat jejich stanovení.

Dalším projevem učitelovy autority, která napomáhá k přátelštější atmosféře ve třídě je, přiznání vlastní chyby. Z výzkumu vyplývá, že schopnost přiznat vlastní chybu je ze stran učitelů považováno za důležitý projev autority. Participantky vypověděly, že uznání chyb přispívá k respektu a důvěře ze strany dětí. Učitelé, kteří jsou schopni se omluvit a přiznat se, že nevědí odpověď na každou otázku, tak ukazují dětem model zodpovědného chování. Z výzkumného šetření vyplývá, že učitele kladou důraz na spravedlnost a rovné zacházení se všemi dětmi jako projev autority.

Výzkum dále ukazuje, že na pozitivní projev autority má také velký vliv připravenost učitele na hodinu. Výzkum z roku 2009 provedený agenturou STEM/MARK pro Ministerstvo školství vypovídá, že žáci dychtí zejména po zajímavější výuce a po učitelích, kteří dokážou zaujmout.

Partnerský vztah, kde participantky vypověděly, že když děti cítí, že jejich názory a myšlenky jsou jimi respektovány, tak více s nimi spolupracují. Učitelky ve výzkumu uvedly, že díky partnerskému vztahu s dětmi mohou lépe porozumět individuálním potřebám dětí.

Projevy autority u učitelů mateřských škol nemusí být jen pozitivní, vyskytují se i negativní projevy. Participantky se ve výzkumu vyjádřily na negativní projevy autority, které významně mohou oslabovat učitelovu autoritu. Mezi tyto projevy patří ignorování zájmu a přání dětí; nervozita; nerozhodnost, kdy učitel z výpovědí učitelek, často mění své názory; další projevem je nejistota učitele, jak efektivně vyučovat; nedůslednost a v neposlední řadě nízké sebevědomí. Z výzkumu vyplynulo, že užívání trestů má negativní vliv na ztrátu autority učitelů.

## **VO2: Jak učitelé mateřských škol vnímají svou autoritu ve vztahu k dětem?**

Sebepojetí učitele mateřské školy je klíčové pro jeho pedagogický úspěch a schopnost efektivně pracovat s malými dětmi. Obzvláště je důležitý pro učitele mateřských škol, kteří učí malé děti a je velmi podstatné, aby měli kvalitní sebepojetí nejen o sobě, ale i o naplňování profesních kompetencí za účelem rozvíjení dětí ve všech rovinách. Jak totiž učitel vnímá své vlastní schopnosti a dovednosti má přímý dopad na jeho vztah s dětmi a celkovou atmosféru třídy. Pro učitele mateřské školy, kteří jsou často prvními autoritami, s nimiž se děti předškolního věku setkávají pravidelně, je sebepojetí základem pro vytváření bezpečného a podporujícího prostředí pro děti. Vysoké mínění učitele o sobě samém může pomoci učiteli působit sebejistě a kompetentně, což je nezbytné pro získání důvěry a respektu od dětí.

Na základě provedeného výzkumu učitelů mateřských škol, jak vnímají sami sebe jako autoritu, odpovíme na výzkumnou otázku. Z výzkumného šetření vyplynulo, že učitelé mateřských škol se ve většině případů vnímají kladně až velmi kladně. Jako pozitivní faktor uvedeme vnímání autority – někteří učitelé vnímají svoji autoritu jako přirozenou



součástí pedagogického působení, kterou nevnucují křikem nebo přísností, ale je vnímána dětmi spontánně a s respektem. Federici a Skaalvik (2011) a Yakin a Erdil (2012) ve výzkumné studii tvrdí, že čím vyšší je sebepojetí učitelů, tím více pomáhá probudit nebo udržet jejich aktivní pracovní status.

Z výzkumu vyplývá důležitost sebereflexe, která napomáhá učitelům identifikovat oblasti, ve kterých se chtějí zlepšit. Ze dvou odpovědí vyplývá, že se nikdy nebudou vnímat jako dokonalé pedagožky, což jich tedy motivuje k neustálému zlepšování, neboť nízké sebepojetí u učitelů může mít významný dopad na jejich pedagogické metody a celkovou efektivitu výuky. Dle výzkumného týmu Marsh, Pekrun a Parker et al. (2019) se vědci domnívají, že sebepojetí člověka je způsobeno sociálním kontextem počítajíc negativním dopadem sociálního porovnávání člověka s druhými lidmi (jsem horší než...).

### **VO3: Jak začínající učitelé mateřských škol budují autoritu ve vztahu k dětem?**

Nulové zkušenosti začínajícího učitele mateřské školy odkazují na situaci, kdy nově nastupující učitelé začínají učit bez předchozích specifických pracovních zkušeností. Z výzkumného šetření vyplynulo, že nulová zkušenost začínajících učitelů v mateřské škole byla podmíněna nedostatečnou praxí v učitelském oboru. Janík et al. (2017) uvedl výsledky výzkumu realizované v rámci začínajících učitelů. Jeho výsledky poukazují, že začínající učitelé můžou prožít tzv. šok z reality, který se pojí s nároky na začínajícího učitele hned první den. Při rozhovorech vyplynulo, že by začínající učitelé uvítali podporu uvádějících učitelů na cestě k budování autority.

Z výsledků výzkumu vzešlo, že začínající učitelé si budují strategie k budování jejich autority. Začínající učitelé vnímají důležitost sebevědomí pro budování autority. Jsou si vědomi, že jako noví učitelé potřebují prokázat kompetence a sebejistotu, aby si vydobyli respekt a autoritu dětí.

Začínající učitelé se také snaží experimentovat s různými pedagogickými metodami, které se naučili během studií. Klíčovým prvkem pro začínajícího učitele je také schopnost nastavit si jisté a jasné hranice. Podle výpovědi učitelů, kteří zdůrazňují, že je důležité si od začátku stanovit pravidla, co si děti mohou a nemohou dovolit a ty povedou k udržení kázně ve třídě. Prováděné výzkumné šetření se tak potvrdilo s výrokem autora Holečka (2014). Dle autora je důležité, aby si učitel na začátku školního roku, jasně vymezil pravidla, která budou žáci dodržovat.

Začínající učitele také ve výzkumu uvedli, že jim při budování autority pomohly rady od starších kolegyň. Hledali u nich často podporu a rady od zkušenějších. Vzájemná spolupráce a sdílení zkušeností si začínající učitelé považovali za cenné pro jejich rozvoj pedagogických dovedností a pro efektivnější práci při budování jejich počáteční autority. Z výzkumu od Vítečkové a Gadušové (2014), který sledoval přípravu začínajících učitelů na vstup do pedagogické praxe. Výzkum potvrdil naše výzkumné šetření a shodoval se s názorem, že začínající učitele nedokážou ihned po absolvování studia využít teoretické znalosti do praxe. Největší problém výzkum od autorek poukazuje, že začínající učitelé jsou nejméně připraveni v oblasti s udržením kázně a řešení kázeňských problémů.

Z výzkumu participantek vyplynulo, že začínající učitele si dopomáhají k budování autority formou výchovných forem jako je slovní odměna, pochvala dětí či materiální ohodnocení.

## 7 ZÁVĚR

Předkládaná diplomová práce se skládá ze dvou částí, a to teoretické a praktické. Cílem teoretické části bylo charakterizovat koncept autority a jeho působení v pedagogickém prostředí mateřské školy a charakterizovat budování autority u začínajících učitelů mateřských škol. Teoretická část se zabývala vymezením autority a učitele mateřské školy, které byly stěžejním pro mou diplomovou práci. Poznatky z teoretické části mi pomohly proniknout hlouběji do zkoumané tematiky.

Cílem praktické části bylo analyzovat projevy autority učitelek v mateřských školách při kontaktu s dětmi. Pro splnění stanovených cílů, byl zvolen kvalitativní design výzkumu. Metody byly použity polostrukturované rozhovody s učitelkami mateřských škol. Druhou metodou byla použita metoda pozorování učitelek mateřských škol při práci s dětmi. Cílem bylo zodpovědět na výzkumné otázky týkající se projevů autority učitele, sebepojetím učitele a budováním autority začínajících učitelů mateřských škol.

V závěru práce byly shrnuty výsledky výzkumu, které byly poté porovnávány v diskuzi s výsledky odborných studií. Z výsledku předkládané práce vyplynulo, že projevy autority, které se vyskytují u učitelů mateřských škol, mohou být jak pozitivní tak negativní. Oba dva projevy učitelovy autority mají významný podíl na vztahu učitele a žáka. V druhé části výzkumného šetření bylo zaměřeno na sebepojetí učitele, ve kterém se učitelky z mateřských škol hodnotily kladně až velmi kladně. Ve třetí části výzkumného šetření se výzkum zabýval začínajícími učitelkami mateřských škol a výzvami, kterým čelí při budování své autority bez předchozích pracovních zkušeností. Zjištění ukazují, že začínající učitelé prožívají na začátku své profesní dráhy tzv. šok z reality.

Popsány byly také limity výzkumu, které mohou ovlivnit výsledky výzkumných šetření. Tyto limity výzkumu jsou spojené především s mou nezkušeností jako výzkumníka.

Na základě výzkumu bych doporučila věnovat větší pozornost podpoře začínajících učitelů a jejich opoře při vedení v další pedagogické praxi. Dále bych doporučila aktivní profesní rozvoj angažující se v dalším vzdělání a v profesním rozvoji. Účast na seminářích, workshopech, které mohou být klíčové pro úspěšnou kariéru začínajícího učitele. Není nad škodu vyhledávat pravidelnou zpětnou vazbu od kolegů či mentorů aspoň v začátcích profesní dráhy začínajícího učitele. Není dobré ani zapomínat na pravidelnou reflexi, která pomáhá identifikovat vaše dosavadní zkušenosti.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- Bendl, S. (2011). *Školní kázeň v teorii a praxi: učebnice pro studenty učitelství*. Triton.
- Berčíková, A., & Šmelová, E., & Provázková, Stolinská, D. (2014). *Učitel - aktér edukačního procesu předškolního vzdělávání*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Buchtová, T. (2020). *Kázeň a začínající učitel: faktory ovlivňující kázeň ve výuce začínajících učitelů*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Cakirpaloglu, P. (2012). *Úvod do psychologie osobnosti*. Psyché (Grada).
- Čapek, R. (2014). *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Grada.
- Čopková, R. *Perceived Teachers' Justice and Perceived Teachers' Authority*. Acta Educationis Generalis Volume, [online]. 2020. 10(3), 1-17 [cit. 2023-01-10]. Dostupné z: <https://doi.org/10.2478/atd-2020-0026>
- Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel: příprava na profesi*. Pedagogika (Grada).
- Farková, M. (2017). *Vybrané kapitoly z psychologie*. Třetí, aktualizované vydání. Univerzita Jana Amose Komenského.
- Foray, P. Autorität in der Schule. Überlegungen zu ihrer Systematik im Lichte der französischen Erziehungsphilosophie. Zeitschrift für Pädagogik [online]. 5/2007 [cit. 2014-12-02]. Dostupné z: [http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4415/pdf/ZfPaed\\_2007\\_5\\_Foray\\_Autorita\\_et\\_Schule\\_D\\_A.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4415/pdf/ZfPaed_2007_5_Foray_Autorita_et_Schule_D_A.pdf).
- Gavora, P., & Mareš, J., & Svatoš, T., & Wiegerová, A. (2020). *Self efficacy v edukačních souvislostech II*. Ve Zlíně: Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií.
- Gordon, T. (2015). *Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem* (přeložil Julie ŽEMLOVÁ). Malvern.
- Hendl, J. (2023). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace (Páté, přepracované vydání)*. Portál.
- Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelství praxi*. vyd. 1. Grada.
- Chudý, Š., & Neumeister, P. (2014). *Začínající učitel' a zvládanie disciplíny v kontexte 2. stupňa základnej školy*. Paido.
- Kalhous, Z., & Obst, O. (2009). *Školní didaktika*. Vyd. 2. Portál.
- Kawashima, R. A., & Martins, R. A. The absence of generosity and obedience to authority: Judgments of teachers and students from kindergarten. *Paidéia*, 25(60), 115–123. Dostupné z: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/NhNGQwtdbhV94HbfYHwcMZh/?format=pdf&lang=en>

- Kitchen, H. W. (2014). *Authority and the Teacher*. Bloomsbury Academic.
- Kolář, Z. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Grada.
- Kotrba, T., & Lacina, L. (2015). *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga 3. vyd.* Barrister & Principal.
- Kratochvílová, J. & Horká, H., & Škarková, L. (2015). *Rozvoj osobnostních a profesních kompetencí učitele 1. stupně základní školy*. Masarykova univerzita.
- Kyriacou, Ch. (2012). *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 4. Portál.
- Kučera, D. (2013). *Moderní psychologie: hlavní obory a témata současné psychologické vědy*. Psyché (Grada).
- Kurelová, M. (1998). *Učitelství profese v teorii a v praxi: aplikace profesiografické metody při výzkumu pedagogické činnosti*. Ostravská univerzita.
- Maňák, J. & Švec, V. (2004). *Cesty pedagogického výzkumu. Pedagogický výzkum v teorii a praxi*. Paido.
- Marsh, H.W., Pekrun, R., & Parker, P.D. et al. (2019). The murky distinction between self-concept and self-efficacy: Beware of lurking jingle-jangle fallacies. *Journal of Educational Psychology*, 111(2), 331–353
- Mertin, V. (2015). *Ze zkušeností dětského psychologa*. Wolters Kluwer.
- Mikšík, O. (2007). *Psychologická charakteristika osobnosti*. 2., přeprac. vyd. Karolinum.
- Pelcová, N., & Semrádová, A. (2014) *Fenomén výchovy a etika učitelství*. Karolinum.
- Podlahová, L. (2004). *První kroky učitele. První pomoc pro pedagogy*. Triton.
- Procházka, M. (2012). *Kompetence a autorita učitele*. In: SOMR, M. a kol. 2012. *Pedagogika pedagogů: tradice a současnost učitelství*. 1. vyd. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.
- Průcha, J. (ed.). (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Portál.
- Průcha, J., & Mareš, J., & Walterová, E. (2003). *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Portál.
- Průcha, J., & Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál.
- Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. I. vydání. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. Masarykova univerzita.

Svobodová, E., & Vítěčková, M. (2017). *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Portál.

Šimoník, O. (1994). *Začínající učitel: (některé pedagogické problémy začínajících učitelů)*. Masarykova univerzita.

Šmelová, E., & Prášilová, M. (2018). *Didaktika předškolního vzdělávání*. Portál.

Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.

Vágnerová, M., & Lisá, L. (2021). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Karolinum.

Vališová, A., & Šubrt, R. (2004). *Jak získat a neztratit autoritu, aneb, Proč má maminka vždycky pravdu*. ISV.

Vališová, A. (2008). *Jak získat, udržet a neztrácet autoritu*. Psychologie pro každého. Grada.

Vališová, A., & Kasíková, H., & Bureš, M. (2011). *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Pedagogika (Grada).

Vališová, A., & Kovaříková, M. (2021). *Obecná didaktika a její širší pedagogické souvislosti v úkolech a cvičeních*. Pedagogika (Grada).

Vašutová, J. (2007). *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2., přeprac. vyd. Univerzita Karlova v Praze.

Žantovský, P. (2015). *Mediální manipulace a krize v České televizi v roce 2000*. Institut Václava Klause.

*Zákon č. 563/2004 Sb., zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (2014).*  
[https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=563/2004%20&typeLaw=zakon&what=Cislo\\_zakona\\_smlouvy](https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=563/2004%20&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy)

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

MŠ mateřská škola

např. například

atd. a tak dále

aj. a jiné

tzv. takzvaně

VO výzkumná otázka

ČR Česká republika

SK Slovenská republika

U učitel

## SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Čtyři osobnostní typy podle J. Eysencka.....	29
Obrázek 2 Model úrovní učitelovy osobnosti .....	31



**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1 Základní informace o participantech.....

**Chyba! Záložka není definována.**

Tabulka 2 Ukázka kódů..... 45

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Informovaný souhlas

Příloha P II: Ukázka rozhovoru a pozorování

Příloha P III: Tazatelské schéma

# PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS

## INFORMOVANÝ SOUHLAS

**Název diplomové práce:** projevy autority učitele mateřské školy

**Fakulta:** Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně (předškolní pedagogika)

**Účel:** realizace výzkumu k diplomové práci

**Autor:** Veronika Kantorová

Vážená paní učitelko,

mé jméno je Veronika Kantorová. Jsem studentkou 2. ročníku magisterského studia obor - předškolní pedagogika na univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Téma mé diplomové práce je - Projevy autority učitele mateřské školy. Touto cestou bych vás chtěla požádat o zodpovězení otázek, kde vaše odpovědi použiji ve své diplomové práci. Spolupráce mezi námi spočívá v poskytnutí rozhovoru, který bude nahráván na telefon. Vaše odpovědi nebudou zveřejněny, aby byla zachována vaše anonymita. Tímto bych Vás chtěla požádat o poskytnutí souhlasu týkající se s Vaší účastí na mém výzkumu k mé diplomové práci. Z výzkumu můžete odstoupit kdykoliv bez udání důvodu.

Děkuji za Váš čas a spolupráci

Veronika Kantorová

Tímto potvrzuji, že jsem byla obeznámena s účelem získání informací pro výzkumné šetření v rámci diplomové práce. Souhlasím s účastí na tomto výzkumu.

V.....dne.....

Podpis:.....

## **PŘÍLOHA P II: UKÁZKA ROZHOVORU A POZOROVÁNÍ**

**ROZHOVOR:** Učitelka 1 (U1)

**Já: Ahoj, děkuji, že sis našla čas na mě. Můžeme začít?**

**U1:** ano, jen jsem trochu nervózní, promiň.

**Já: To se vůbec neomlouvěj, pořádku, je to normální. Já jsem taky nervózní (smích)**

**Já: Co tě napadne jako první, když se řekne „autorita“?**

**U1:** hm...řekla bych, že vliv jiné osoby. Spíš mít moc nad někým jiným.

**Já: To je zajímavé co, jsi mi řekla. Zkusila bys mi o tom říct něco víc.**

**U1:** (smích), no dobře zkusím, i když nevím, jestli to bude správně.

**Já: Nemusíš být nervózní, prostě zkus říct, co tě napadne.**

**U1:** „Když se řekne autorita, tak si představím to, co zažívám denně ve své třídě – přirozená atmosféra, kde se nikdo nebojí vyjádřit svůj názor, ale učitel je tam v pozici jakéhosi lídra, který však ví, že to není jen o něm a to je právě to, co podle mého názoru tvoří přirozenou autoritu – vnímat druhé, jako partnery.

**Já: A ty jsi v jaké roli v té své třídě?**

**U1:** (odmlka), v podstatě jsem v roli facilitátora. A pak taky tam je kontrast s prostředím, kde je autorita vnímaná s negativní konotací.

**Já: Jak to myslíš s tou negativní konotací? Mohla bys mi to lépe vysvětlit?**

**U1:** no, že není dostatečný prostor pro rozvoj osobnosti a volných procesů, jelikož pánem všeho je ona autorita a podřízení (v případě MŠ děti) se bojí projevat přirozeně.

**Já: Dobře, to mi stačí. A myslíš si, že autorita učitele mateřské školy může být stejná jako autorita učitele na základní škole nebo autorita ředitele? Nebo se to nějak může lišit?**

**U1:** Myslím si, že to co jsem tady řekla, se nějak neliší prostředím mateřské nebo základní školy. Definice v různých literaturách jsou velmi podobné, a jak jsem již popsala, je to nějaká kombinace toho mít nad situací kontrolu, ale zároveň dát prostor dětem se volně projevat, přinášet své nápady.

**Já: Takže i zaměstnanci mateřské školy se můžou chovat přirozeně a nebát se říct svůj názor?**

**U1:** (smích), bylo by to fajn, kdyby to tak fungovalo, ale víme, že všude to tak není. Ředitelé jsou různí. Ale autorita by neměla být založena na strachu z vedoucí osoby, nýbrž na dobrém vztahu s ním.

**Já: Myslíš si o sobě, že jsi sebevědomý člověk?**

**U1:** Ano, cítila jsem se vždy sebevědomá při práci jako učitelka. Už jen status učitele, působí tak nějak sebevědomě (smích). Jsem energická, hlučná osoba s charakterem na místě a všude mě je plno. Mám ráda společnost a ruch kolem sebe. Jsem vyloženě extrovert a nemám ráda lůst.

**Já: Takže autoritativní člověk by měl být sebevědomý?**

**U1:** Určitě ano.

**Já: Myslíš, si že učitel by měl být sebevědomý?**

**U1:** Určitě to souvisí se sebevědomím.

**Já: A s čím ještě? Chceš mi ještě k tomu něco říct víc?**

**U1:** Že třeba, no jak to říct, že některé začínající učitelky si neví rady a třeba kolem sebe nemají kolegyně, které by jim předaly rady získané z praxe jak na děti. Obecně bych řekla, že čím méně si je učitelka jista sebe samou, tím méně jistá si bude i v pedagogické praxi.

**Já: To je pravda, s tím bych také souhlasila. Jakým způsobem jde budovat autorita?**

**U1:** hm...myslím si, že je to takový přirozený proces, který jde ruku v ruce se zkušenostmi.

**Já: A kdybys měla říct, jak tu autoritu rozvíjet do dalších let?**

**U1:** No řekla bych to jednoduše, čím víc člověk zažije situací, tak je na víc věcí pro příště připravený.

**Já: Jaké vlastnosti vytvářejí autoritu učitele? Dokázala bys mi říct?**

**U1:** tak třeba co mě teď tak rychle napadá no...rozhodnost, cílevědomost, schopnost se přizpůsobit změnám, také je důležité mít pro děti pochopení, naslouchat jejím problémům.

**Já: Kterou vlastnost bys vybrala jako stěžejní?**

**U1:** asi ta poslední naslouchat jejich problémům.

**Já: A když se zeptám opačně, jaké vlastnosti oslabují autoritu učitele?**

**U1:** tak podle mě určitě nejistota a nerozhodnost. Mám dojem, že to jsou věci, které děti vycítí a podle toho se chovají.

**Já: Jak by ses viděl, kdybys byla ideální pedagog?**

**U1:** Jako člověk, který má dobrý vztah k dětem, umí pochopit jejich problémy, ale také dostat svého cíle například za pomoci hry a vlnidného a přátelského prostředí, které postupně spolu s kolektivem tvoří.

**Já: V čem se vidíš nejvíc, jako ideální pedagog?**

**U1:** V plánování činností se snažím být co nejkreativnější. Důležité je pro mě, aby aktivity byly nejen zábavné, ale také vzdělávací pro děti.

**Já: Liší se nějak začínající učitelka a učitelka s letitou praxí?**

**U1:** Určitě. Začínající učitelka nemá žádné zkušenosti a musí je posbírat.

**Já: Zkusila bys to rozvést?**

**U1:** Určitě. Jak jsem již popisovala, tak spolu s delší pedagogickou praxí přichází i nové zkušenosti v tom, jak usměrňovat a vést děti. Zároveň si ale myslím, že to může být i naopak s tím, jak se mění doba a její požadavky, tak to i na učitele a učitelky klade nároky na to, aby měli větší pochopení pro současnou generaci a přizpůsobovali tomu svoje pedagogické působení. Mám ten dojem, že pokud by byla nějaká učitelka, která by měla naučené své postupy z let dávno minulých a děti by to nepřijímaly, tak by svou autoritu mohla naopak postupně ztrácet.

**Já: Takže si myslíš, že děti vycítí, že učitel má slabší autoritu než někdo jiný?**

**U1:** Určitě ano. Děti jsou v tomto směru, hrozně chytré. Jako skupina dohromady vycítí, nevím jak to dělají, ale prostě jak by měli propojené myšlení. Když je učitel slabší tak to okamžitě vycítí a začnou se podle toho chovat a zkoušet co učitel vydrží.

**Já: Máš s něčím takovým zkušenost? Byla tvoje autorita na začátku jiná než je teď?**

**U1:** přímo osobně takovou zkušenost nemám, jak jsem již řekla předtím. Jsem energická a hlučná osoba od narození. Jistě že když jsem nastoupila po škole jako začínající učitelka tak děti zkoušely, co vydržím a mě trvalo nějaký čas, než jsem si autoritu vybudovala.

**Já: Dokázala bys mi to detailněji popsat?**

**U1:** Na začátku jsem moc nevěděla, jak zaujmout děti, když jim chci něco důležitého říct, nebo taky jak pracovat s motivací a postupem času jsem přišla na to, že je důležité mít ve svém portfoliu písničky a básničky právě pro takové momenty – na zklidnění, zpozornění a podobné situace. Mám nyní pocit, že díky tomuto pak není téměř vůbec potřeba zvyšovat hlas, apod., což jsem ve svých začátcích rozhodně dělala často a zpětně to nehodnotím, jako dobrý nápad, byla to prostě pro děcka nuda.

**Já: Takže teď si přišla na to, jak na děti?**

**U1:** Ano, po letech zkušeností a praxe jsem si pomalu ale jistě vybuodovala svou autoritu. Učitel by měl být hlavně férový a nedělat rozdíly. Budovat si od začátku své profesní kariéry důvěru s dětmi a mít s dětmi přátelský vztah.

**Já: Myslíš si, že tvá autorita je přirozená nebo neformální?**

**U1:** rozhodně formální.

**Já: A zkusíš mi popsat jaká je tvoje autoritu teď?**

**U1:** takže moje autorita je rozhodně si myslím, teda můj vztah je založen na partnerském a laskavém přístupu k dětem, ale pozor (smích), také na pevně nastavených pravidlech a hranicích v rámci kolektivu.

**Já: To je tak hezké slyšet taková slova od paní učitelky. A myslíš si, že tě děti vnímají jako autoritu?**

**U1:** Při běžném fungování ve třídě to ani necítím, že jsem nějaká autorita. Ale když si některé situace vyhodnocuji s odstupem času, tak vím, že mě vnímají jako přirozenou autoritu. Prostě a jednoduše děti ví, co mohou ode mě očekávat.

**Já: Ještě poslední věc, která mě zajímá. Bavili jsme se tady o autoritě učitele, ale ještě bych se zeptala na kázeň ve tvé třídě? Víš co je to kázeň?**

**U1:** ano vím, kázeň souvisí s klimatem třídy.

**Já: Výborně. To jsem chtěla slyšet. Zajímá mě, jak udržuješ kázeň při řízené činnosti?**

**U1:** Při počtu 29 dětí je velmi těžké udržet pozornost např. při řízené činnosti.

**Já: Tomu rozumím, 29 dětí je opravdu hodně. Ale jak udržet celkově dobrou atmosféru ve třídě?**

**U1:** Myslím, že nejvíce jistá vyrovnanost sama se sebou, nebo asi nějakým způsobem klid v duši a důvěra v druhé – vnímám, že je dobré, když nevstupuji přehnaně do dětských konfliktů, když vidím, že si to děti umí vyřešit samy. Mám pocit, že to i děti vnímají dobře, to, že je odpovědnost za jejich chování více na nich, než to, že bych byla dráb, který jen rozdává tresty.

**Já: smích, promiň. Byl to vyčerpávající dialog, ale pořád jsi mi nepopsala, jak udržuješ tu kázeň?**

**U1:** nic se neděje, jsem sama sebou překvapená, že jsem dokázala aspoň trochu srozumitelně odpovídat. Víím, že odpovídám chaoticky.

**Já: V pořádku, nic se neděje. Jsem moc vděčná za tento rozhovor.**

**U1:** tak jak bych popsala svou kázeň. Začátkem všeho je tvoření pravidel, které vždy probíhají spolu s dětmi. Tvoříme si i obrázky, které máme ve třídě vyvěšené, což by mělo pomáhat při

jejich dodržování. Pokud děti poruší některé z pravidel a ví, jak to napravit, tak situaci nechávám víceméně na nic.

**Já: A když neví, jak takovou situaci řešit, tak co pak s tím?**

**U1:** pokud tomu schopni nejsou, dopomáhám při řešení situace. Společně si opakujeme pravidla. Pokud vidím častější porušování pravidel, tak děláme diskusní kruh, ve kterém se znovu na pravidla společně s celou skupinou zaměřujeme. Pokud nepomáhá ani to, tak to řeším s jedinci například tím, že ono pravidlo nakreslí, aby si jej více uvědomily. Setkávám se s tím, že pro některé děti ubližují svým kamarádům, umí se omluvit, ale situace se během dne opakuje mockrát.

**Já: Dáváš dětem nějaké tresty?**

**U1:** (smích) tresty jako klečení v koutě opravdu nedávám (smích). Zaznamenala jsem ale, že právě pro tyto děti je největší trest, když si nemohou hrát s kamarády – opakují s nimi pravidlo, ale upozorním, že už jej porušily dnes mnohokrát, proto si teď mohou hrát pouze samy u stolu. Po nějaké době za nimi přicházím, nebo ony za mnou a diskutujeme, jak by to šlo udělat příště lépe. Nenechávám děti takto dlouhou dobu, ale myslím, že je pro ně důležité to uvědomění, že pokud se neumí s kamarády domluvit, hrát si slušně, tak s nimi nemohou být.

**Já:** Děkuji moc za tvůj čas při rozhovoru! Ráda jsem tě viděla

**U1:** Není zač! Jsem ráda, že jsem ti mohla aspoň trochu pomoci. Hodně štěstí!



## **Pozorovací arch**

**Datum:** 10.1.2024

**Téma:** Zvířátka v zimě

**Učitelka:** U1

### **Záznam z pozorování:**

Začala jsem s pozorováním paní učitelky č. 1. Paní učitelka má 10 let praxe jako učitelka v mateřské škole.

Při ranních spontánních činnostech děti přicházely postupně do třídy. Paní učitelka měla pro ně připravený pracovní list s přiřazováním zvířat k jejich domovům, který měly vyplnit a následně vybarvit. Některé děti přicházely spontánně ke stolečku a měly zájem o pracovní list. Jiné se vydaly ihned do herny, kde si začaly spontánně vymýšlet své hry. Jedna skupinka začala z velkých lego kostek stavět domek pro medvědy a druhá si hrála s vláčkovou dráhou. Paní učitelka se primárně věnovala dětem, které vyplňovaly pracovní listy. Nad hernou neměla úplně dohled, a tak nemohla moc korigovat dění tam. První problém, který nastal, byl, když si chlapci postavili domeček pro medvědy a druhá skupinka chlapců jim začala krást kostky. Začali se přít o kostky. Paní učitelka slyšela křik a šla za nimi. Zavolala si obě dvě skupinky k sobě a začala s nimi řešit problém. Bylo vidět, že se snaží mezi ně nevstupovat a nechala to na nich. Ale chlapci se moc neuměli dohodnout, a tak jim nabídla řešení, aby si druhá skupinka vzala molitanové kostky a stavěla z nich. Chlapci poslechli a problém byl vyřešen (jen na chvíli). Za pár minut se problém opět opakoval, a tak si paní učitelka zavolala chlapce z druhé skupinky do třídy a našla jim jinou hračku, ale už jich posadila ke stolečku. Pak jim řekla „na něčem jsme se domluvili, ale vy jste to nedodrželi. Můžete mi k tomu něco říct, proč jste se tak zachovali?“ Chlapci, ale mlčeli, a tak je paní učitelka nechala být. Řízená činnost probíhala ve skupinových činnostech. Paní U1 měla připraveno plno různorodých aktivit pro děti. Komunikovala s nimi, byla nápomocná, navazovala vztahy s dětmi, když byl problém. Při řešení obtížnějších úkolů naváděla děti, aby samy přišly na postup řešení. Atmosféra ve třídě byla příjemná. Děti spolupracovaly mezi sebou a chovaly se úplně přirozeně. Následoval pobyt venku. V šatně byl trochu „šrumec“. Paní učitelka mluvila klidným hlasem k dětem, aby udržela kázeň při oblékání. U1 řekla „děti, ztišíme se a zazpíváme si písničku, kterou máme pro zvířátka“. U1 „uкаž, pomůžu ti“. Jedno dítě nemělo kamaráda a paní U1 řekla „pojď, podej mi ruku, já taky nemám kamaráda, a tak můžeme jít spolu.“

## **PŘÍLOHA P III: TAZATELSKÉ SCHEMA**

- 1. Co Vás napadá, když se řekne „autorita“?**
- 2. Co si představíte pod pojmem „autorita učitele mateřské školy“?**
- 3. Myslíte si, že autorita učitele souvisí se sebevědomím?**
- 4. Jakým způsobem lze rozvíjet a zároveň neztrácet autoritu?**
- 5. Jaké vlastnosti a faktory podle Vás spoluvytvářejí autoritu učitele?**
- 6. Jaké vlastnosti podle Vás oslabují autoritu učitele?**
- 7. Liší se autorita začínajícího učitele a autorita učitele s letitou praxí?**
- 8. Na čem si myslíte, že je založena právě Vaše autorita?**
- 9. Za jakých okolností pociťujete, že máte u žáků autoritu?**
- 10. Jak by podle Vás vypadal ideální pedagog s autoritou?**
- 11. Byl ve vašem životě nějaký kritický incident, který ovlivnil pozitivně či negativně vaši autoritu?**
- 12. Jaké metody pro budování autority jste používala na začátku vaší kariéry? Shodují se s metodami, které používáte dnes?**
- 13. Jaké Vaše vlastnosti Vám pomáhají při udržování kázně při učitelském působení? V čem přesně Vám tyto vlastnosti pomáhají?**
- 14. Jaké Vaše vlastnosti Vám ztěžují udržení kázně při učitelském působení? V čem přesně Vám tyto vlastnosti narušují např. řízenou činnost?**
- 15. Popište, jak si udržujete kázeň ve třídě (odměny, tresty)?**