

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Autorita učitele odborného vyučování

Bakalářská práce

Autor:	Petr Šanc
Studijní program:	B0114A300063
Studijní obor:	Učitelství praktického vyučování
Vedoucí práce:	PhDr. Jindra Vondroušová, Ph.D.
Oponent práce:	Mgr. Sylvie Tichotová, Ph.D.

Hradec Králové

duben 2024

Podklad pro zadání BAKALÁŘSKÉ práce studenta

Jméno a příjmení: Petr Šanc
Osobní číslo: P21K0324
Adresa: Brné 611, Velké Poříčí, 54932 Velké Poříčí, Česká republika
Téma práce: Autorita učitele odborného vyučování
Téma práce anglicky: The authority of the work experience teacher
Jazyk práce: Čeština
Vedoucí práce: PhDr. Jindra Vondroušová, Ph.D.
Katedra pedagogiky a psychologie

Zásady pro vypracování:

Závěrečná práce se zabývá vnímáním autority učitelů odborného vyučování z pohledu žáků. Práce je rozdělena do dvou hlavních částí. První část je věnována představení základních pojmů jako je učitel odborného vyučování, žáci středních odborných škol, vztah mezi učiteli a žáky vzhledem k autoritě učitele odborného vyučování. Dále je vymezen pojem autority, její druhy, proces získávání a ztráty autority, souvislost autority a kázně, vztah mezi autoritou učitele a působením na žáky. V návaznosti na to je popsána osobnost učitele, jeho dovednosti a kompetence. Ve druhé části je popsána metoda kvantitativního výzkumu a uvedeny výsledky dotazníkového šetření, jehož cílem je objasnit pohled žáků na autoritu učitele a jejich vzájemné srovnání.

Seznam doporučené literatury:

CSÉMY, L., STAROSTOVÁ, O., HRACHOVINOVÁ, T., & ČÁP, P. (2013). Agresivní Chování Ve Škole, Jak Je Vnímají Pedagogové. *Psychologie Pro Praxi*, 3/4, 79–88.
GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN isbn80-7315-104-9.
HÁJKOVÁ, Eva. *Retorika pro pedagogy*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN isbn978-80-247-1990-0.
LUKAS, J., & LOJDOVÁ, K. (2018). *Rízení třídy: přístupy, oblasti, strategie*. (Czech). *Pedagogika*, 68(2), 155–172.
MAREŠ, Jiří. *Nevhodné chování učitelů k žákům a studentům*. *Studia paedagogica* [online]. 2013, 18(1) [cit. 2022-03-31]. ISSN 1803-7437. Dostupné z: doi:10.5817/SP2013-1-2

Podpis studenta:



Datum: 16. 1. 2024

Podpis vedoucího práce:

Datum:

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracoval pod vedením vedoucí závěrečné práce samostatně a uvedl jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 26. dubna 2024

Petr Šanc

Poděkování

Moje poděkování patří především vedoucí práce PhDr. Jindře Vondroušové, Ph.D.,
mé rodině, mým kolegům a žákům, bez kterých by tato práce nikdy nevznikla.

Anotace

ŠANC, Petr. Autorita učitele odborného vyučování. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2024, 57 s. Bakalářská práce.

Závěrečná práce se zabývá vnímáním autority učitelů odborného vyučování z pohledu žáků. Práce je rozdělena do dvou hlavních částí. První část je věnována představení základních pojmů jako je učitel odborného vyučování, žáci středních odborných škol, vztah mezi učiteli a žáky vzhledem k autoritě učitele odborného vyučování. Dále je vymezen pojem autority, její druhy, proces získávání a ztráty autority, souvislost autority a kázně, vztah mezi autoritou učitele a působením na žáky. V návaznosti na to je popsána osobnost učitele, jeho dovednosti a kompetence. Ve druhé části je popsána metoda kvantitativního výzkumu a uvedeny výsledky dotazníkového šetření, jehož cílem je objasnit pohled žáků na autoritu učitele a jejich vzájemné srovnání.

Klíčová slova: autorita, respekt, odbornost, komunikace, vedení

Annotation

ŠANC, Petr. The authority of the work experience teacher. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2024, 57 pp. Diploma Thesis.

The bachelor thesis deals with the topic of teacher authority in vocational education. Its aim is to analyze the authority of vocational education teachers theoretically and, based on a questionnaire survey, to elucidate students' perspectives on teacher authority and identify factors that may determine these perspectives. The thesis is divided into theoretical and empirical parts. The theoretical part defines basic concepts (such as vocational education teacher, students of vocational schools, the relationship between teachers and students with regard to teacher authority), analyzes the concept of authority, and presents aspects of teacher personality. In the empirical part, a questionnaire survey is conducted among students of a selected vocational school. The output is the revelation of students' perceptions of teacher authority in vocational training and the indication of factors that may influence the construction of authority.

Keywords: authority, respect, expertise, communication, leadership

Obsah

ÚVOD	13
TEORETICKÁ ČÁST	15
1 DEFINICE ZÁKLADNÍCH POJMŮ A KONCEPTŮ	15
1.1 <i>Učitel odborného vyučování</i>	15
1.2 <i>Žáci středních odborných škol</i>	17
1.3 <i>Vztah mezi učiteli a žáky vzhledem k autoritě učitele odborného vyučování</i>	18
2 AUTORITA	19
2.1 <i>Druhy autority</i>	19
2.2 <i>Proces získávání a ztráty autority</i>	21
2.3 <i>Souvislost mezi autoritou a kázní</i>	23
2.4 <i>Vztah mezi autoritou učitele a působením na žáky</i>	23
3 OSOBNOST UČITELE	24
3.1 <i>Dovednosti učitele</i>	26
3.2 <i>Kompetence učitele</i>	27
EMPIRICKÁ ČÁST	30
4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ SUBJEKTIVNÍHO POHLEDU ŽÁKŮ STŘEDNÍ ODBORNÉ ŠKOLY NA AUTORITU UČITELE	30
4.1 <i>Cíl a výzkumné otázky</i>	30
4.2 <i>Metoda kvantitativního výzkumu</i>	30
4.3 <i>Výzkumný soubor</i>	32
4.4 <i>Výsledky dotazníkového šetření</i>	33
4.4.1 <i>Vlastnosti učitele a jeho žáka</i>	33
4.4.2 <i>Hodnocení autority učitele odborného vyučování</i>	34
4.5 <i>Shrnutí a diskuse</i>	43
ZÁVĚR	47
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	49
SEZNAM OBRÁZKŮ	52
SEZNAM TABULEK	52
SEZNAM GRAFŮ	52
PŘÍLOHY	53

Úvod

Autorita učitele odborného vyučování je zásadním faktorem pro úspěšný průběh výuky a pro rozvoj žáků ve specializovaných oborech. Autorita v tomto kontextu zahrnuje více aspektů než pouze respekt a moc – obsahuje rovněž znalosti, dovednosti, zkušenosti a schopnost efektivně vést a motivovat žáky k dosažení jejich učebních cílů. Specifikem autority učitele odborného vyučování je, že tento pedagogický pracovník musí mít hluboké odborné znalosti v daném oboru, přičemž z této odbornosti jeho autorita do jisté míry vychází. Jedná se primárně o aktuální informace o technologiích, postupech a trendech v daném oboru, které mohou být podkladem pro výuku. Tyto znalosti umožňují učiteli poskytovat žákům relevantní a aktuální informace.

Předkládaná práce se zabývá právě autoritou učitele odborného vyučování. Jejím cílem je analyzovat autoritu učitele odborného vyučování po teoretické stránce a na základě dotazníkového šetření objasnit pohled žáků na autoritu učitele a zjistit, jaké faktory mohou tento pohled determinovat. V tomto kontextu je práce rozčleněna na teoretickou a empirickou část, na které navazuje kapitola s rozбором výsledků.

V teoretické části jsou nejprve definovány základní pojmy a koncepty, s nimiž je následně dále v textu pracováno. Konkrétně jsou zde charakterizováni učitel odborného vyučování a žáci středních odborných škol, na což je navázáno vysvětlením vztahu mezi učiteli a žáky vzhledem k autoritě učitele odborného vyučování. Druhá podkapitola se zabývá autoritou, konkrétněji druhy autority, procesem jejího získávání a ztráty, souvislostí mezi autoritou a kázní a vztahem mezi autoritou učitele a působením na žáky. Poslední podkapitola teoretické části prezentuje osobnost učitele se zaměřením na jeho dovednosti a kompetence.

Teoretická část práce je zpracována analýzou odborné literatury z primárně pedagogického oboru a syntézou zjištěných poznatků do podoby odborného textu. Kromě odborných monografií jsou využity i články z periodik, relevantní legislativa a ověřené elektronické zdroje.

V empirické části práce je představena realizace dotazníkového šetření a analýza tímto způsobem shromážděných dat. Pro tuto část byla zvolena metoda kvantitativního

výzkumu, který lépe vyhovuje záměru popsat a vysvětlit pohled žáků středních odborných škol na autoritu učitele. Na základě analýzy dat jsou vyvozena konkrétní doporučení do praxe, která mohou mít potenciál zefektivnit proces edukace v rámci odborného vyučování.

Teoretická část

První část práce je věnována teoretickým základům zvoleného tématu, tedy autoritě učitele odborného vyučování. Nejprve jsou zde definovány základní pojmy a koncepty, načež se text blíže zabývá pojmy autorita a osobnost učitele. Informace jsou čerpány z odborné literatury především pedagogického a psychologického zaměření.

1 Definice základních pojmů a konceptů

V první podkapitole jsou představeny základní pojmy a koncepty, se kterými práce nadále operuje. Jedná se o pojmy učitel odborného vyučování a žák střední odborné školy, které jsou následně dány do vzájemného kontextu v podkapitole věnované vztahu mezi učitelem a žákem vzhledem k autoritě učitele odborného vyučování.

1.1 Učitel odborného vyučování

Definovat učitele odborného vyučování je překvapivě obtížnou záležitostí, a to především z důvodu neujasněné terminologie týkající se tohoto pedagogického pracovníka. Některé zdroje (především ty neodborné) dokonce mylně zaměňují pojmy „učitel odborného vyučování“ a „učitel odborného výcviku“. Obecně lze konstatovat, že učitel odborného vyučování je učitelem odborných předmětů (předměty, které jsou součástí odborné, profesionální přípravy v odborném vzdělávání). Výchovná a vzdělávací činnost učitelů odborných předmětů má četné charakteristické rysy a znaky, z nichž můžeme jmenovat například nutnost průběžně aktualizovat své znalosti v rámci zvoleného oboru (Asztalos, 2008).

Abychom tedy definovali učitele odborného vyučování, můžeme vyjít z obecné charakteristiky učitele. Průcha, Walterová a Mareš (2001) uvádí, že učitel je jedním ze základních činitelů vzdělávacího procesu. Jedná se o profesionálně kvalifikovaného pedagogického pracovníka, který je spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky vzdělávacího procesu. Aby mohl učitel vykonávat učitelské povolání, je nutné, aby disponoval pedagogickou způsobilostí. Učitel odborného vyučování musí rovněž vyhovovat těmto obecným požadavkům kladeným na učitelskou profesi, nicméně kromě

toho musí disponovat znalostmi a kompetencemi, které jsou specifické pro daný odborný předmět (Danielová, 2013).

Učitel odborného vyučování vyučuje na střední odborné škole (případně vyšší odborné škole) předměty, v nichž získávají žáci a studenti teoretické znalosti a praktické dovednosti, které jsou nezbytné pro jejich budoucí povolání. Adamec (2019) doplňuje, že typicky se jedná o předměty jako jsou technické kreslení, strojírenství, elektrotechnika, účetnictví, podniková ekonomika a podobně. Ve vztahu k žákům tedy vystupuje učitel odborného vyučování rovněž jako profesionál v rámci oboru, kterému se chtějí sami do budoucna věnovat. Učitel odborného vyučování je v tomto kontextu nositelem dvojí role – jde o pedagogického pracovníka, ale zároveň i o odborníka v rámci konkrétního oboru (Vaněček, 2012).

Význam učitele odborného vyučování tkví rovněž v tom, že žáci si často dle jeho výkonu vytváří představu o tom, jakým způsobem by měli zvolenou profesi v praxi naplňovat. Učitel odborného předmětu v této souvislosti působí jako vzor rolového chování. Obecně lze konstatovat, že učitel odborného vyučování by měl mít kompetenci přenosu praxe do teorie a teorie do praxe. Jak lze vydedukovat z diskusí o zamýšleném profesním standardu učitele odborných předmětů, u učitelů odborného vyučování je akcentována kompetence oborově předmětová, podle které by měl tento učitel (Danielová, 2013):

- mít osvojeny systematické znalosti aprobačního oboru v rozsahu a hloubce, které odpovídají potřebám střední odborné školy či středního odborného učiliště;
- zvládnout aplikovat praktickou zkušenost z oboru do vzdělávacího oboru daného předmětu;
- integrovat mezioborové poznatky do vyučovacích předmětů a vytvářet mezipředmětové vazby;
- umět vyhledávat a zpracovávat informace zejména v oblasti aprobačních oborů, mít uživatelské dovednosti informační a komunikační technologie;
- být schopen transformovat metodologii poznání daného oboru do způsobu myšlení žáků v konkrétním vyučovacím předmětu.

Naopak spíše podceňovány jsou u učitele odborného vyučování kompetence didaktická a psychodidaktická – nedostatky učitelů odborného vyučování v této oblasti jsou

v souvislosti s odborným školstvím aktuálně hojně diskutovány. Čáp a Mareš (2007) v tomto kontextu dodávají, že se učitelé odborného vyučování často nadměrně soustředí na obsahovou stránku svého předmětu, přičemž upozadují jeho pedagogické a psychologické aspekty, čímž však nedostatečně rozvíjejí zájem žáků o daný obor.

Okolnosti profesní přípravy učitelů odborného vyučování stanovuje zákon č. 563/2004 Sb., zákon o pedagogických pracovnících, a to konkrétně ve svém ustanovení § 9 odst. 1. Tento právní předpis stanovuje předpoklady pro výkon činnosti pedagogických pracovníků, přičemž jsou zde upraveny legitimní možnosti získání náležité kvalifikace pro všechny kategorie učitelů. Adamec (2019) konstatuje, že i další vzdělávání učitelů odborného vyučování je v úzkém sejetí s praxí a technologickým vývojem, což klade na učitele nemalé nároky, jelikož zde existuje nutnost kontinuálně aktualizovat poznatky.

1.2 Žáci středních odborných škol

Střední odborné školy (SOŠ) jsou typem škol vzdělávajícím žáky ve středoškolském věku, obvykle ve věku od patnácti do devatenácti let. Tyto školy nabízejí odborné vzdělání a přípravu, která je zaměřena na praktické dovednosti a znalosti v konkrétních oborech. SOŠ nabízejí různé odborné obory a programy, které připravují žáky pro konkrétní profese nebo odvětví, jako jsou například elektrotechnika, strojírenství, zdravotnictví, cestovní ruch, informatika a mnoho dalších. Žáci zde získávají hlubší znalosti a dovednosti v těchto oblastech. Výuka na SOŠ obvykle zahrnuje kombinaci teoretických vědomostí a praktických dovedností. Žáci se učí nejen teorii daného oboru, ale realizují také praktická cvičení a stáže, aby si osvojili praktické zkušenosti (Průcha, 2019).

Vzdělávání na SOŠ se u žáků překrývá s obdobím adolescence. Vzhledem k tomu, že toto období je charakteristické pro turbulentní psychické i fyzické změny, ovlivňující mimo jiné i vzdělávání, budeme se zde stručně zabývat typickými rysy období dospívání. Adolescence je tedy obdobím v lidském životě, které zahrnuje přechod z dětství do dospělosti. Toto období je charakterizováno fyzickými, psychickými a sociálními změnami, které připravují jedince na zvládnutí dospělosti a plnohodnotnou participaci na dospělém životě. Adolescence je spojena s emocionálními změnami a s hledáním identity. Mladí lidé se snaží pochopit, kdo jsou, a formovat svou osobnost a hodnoty. V souvislosti

s tím může být adolescent náladový a podrážděný. Kromě emocionálních výkyvů dochází i ke změnám ve vztazích s vrstevníky a rodinou. Mladí lidé začínají trávit více času s přáteli, a naopak méně času v rámci své rodiny – vztahy s rodiči mohou být v tomto období napjaté, objevuje se vzdor a snaha o odpoutání se. Důležité jsou i změny v oblasti kognitivního myšlení, kdy se u adolescentů rozvíjí abstraktní myšlení a schopnost kriticky hodnotit informace – tím se zlepšuje schopnost rozhodování a plánování. V adolescentním období není výjimkou experimentování v podobě rizikového chování (Vágnerová, 2012).

O vlastnostech skupiny žáků SOŠ si můžeme učinit představu na základě aktuálních dat a predikcí, které zpracovala organizace EDUin. Podle výsledků tohoto šetření zájem o učiliště mezi žáky klesá, přičemž zájemci o všeobecné maturitní vzdělání míří v souvislosti s nedostatkem gymnázií právě na SOŠ. V průběhu posledních let opadl zájem žáků o obory gastronomie a strojírenství, přičemž nezaměstnanost nejvíce ohrožuje absolventy učebních oborů kategorie E a H (střední vzdělání s výučním listem). Aktuálně není vzdělávání na SOŠ dostatečně pružné na to, aby produkovalo flexibilní absolventy, kteří obstojí na rychle se měnícím světě práce. (Zeman, 2023).

1.3 Vztah mezi učiteli a žáky vzhledem k autoritě učitele odborného vyučování

Vztah mezi učiteli a žáky v oblasti odborného vyučování je zásadní pro úspěšný průběh výuky a pro dosažení stanovených vzdělávacích cílů. Tento vztah má specifické charakteristiky vzhledem k autoritě učitele a odborné povaze vyučovaného oboru. Učitelé odborného vyučování mají obvykle vysokou odbornou autoritu v daném oboru. To znamená, že mají rozsáhlé znalosti a dovednosti v oblasti, kterou učí, a často mají praktické zkušenosti přímo z pracovního prostředí (Klapilová, 2006). Tato autorita je důležitá, protože žáci se na učitele obrací, aby získali odborné znalosti a dovednosti (Vaněček, 2012).

Učitel odborného vyučování je často vnímán jako vzor a mentor. Žáci se od něj učí nejen teorii, ale také praxi a specifické profesní postupy. Učitelé mohou svým příkladem a efektivními radami pomáhat žákům rozvíjet jejich profesní etiku a identitu. Dalšími klíčovými pojmy ve vztahu mezi učiteli a žáky jsou respekt a důvěra. Žáci musí respektovat odbornou autoritu učitele a jeho znalosti, zatímco učitel by měl respektovat

individuální potřeby a schopnosti svých žáků. Důvěra je v tomto vztahu nezbytná pro otevřenou komunikaci a učení (Drahovzal, Kohoutek, Kilián, 1997).

Existují faktory, které autoritu učitele oslabují, a naopak aspekty, které ji posilují. Zatímco podporujícími faktory jsou například spravedlnost, důslednost, spolehlivost, emocionální vyrovnanost, vědomosti, odbornost, rozhodnost, komunikativnost a humor, mezi oslabující faktory řadíme nedůslednost, neznalost, nečestnost, nerozhodnost, nespravedlnost a nejasnou komunikaci. Ačkoli učitel odborného vyučování by měl být stálý ve svých postojích, měl by být zároveň schopen je změnit v případě, kdy se to ukáže být nezbytné (Vališová, Kasíková, Bureš, 2011).

2 Autorita

Autorita je termín, který označuje legitimitu, moc a vliv, jímž jednotlivec nebo instituce disponuje, a který jim umožňuje řídit, rozhodovat nebo ovlivňovat chování a akce ostatních lidí. Autorita je obecně poměrně složitým konceptem, pro který neexistuje unifikovaná definice. Durozoi a Roussel (1994, str. 24) konstatují, že autorita je „*v sociální psychologii mravní vliv a strhující moc toho, kdo se mezi ostatními prosadí bez domcování*“. Vališová a Šubrt (2004) dodávají, že aktuálně je pojem autorita chápán spíše v pejorativních kontextech, jelikož je obvykle nazývána jako nežádoucí manipulativní činnost. Autoři zároveň upozorňují na jistý paradox v chápání autority – zatímco na jedné straně je autorita odmítána, na druhou stranu je zároveň vyžadována, jelikož poskytuje ochranu před agresivitou ostatních. Obecně lze konstatovat, že lidé autoritu podporují či odmítají v souvislosti se svými potřebami, požadavky a touhami. Lze tedy hovořit o neustálém hledání kompromisu mezi autoritou a svobodou.

2.1 Druhy autority

Odborná literatura klasifikuje autoritu dle nejrůznějších kritérií. Genetické kritérium členění rozlišuje přirozenou autoritu, která se prosazuje díky vrozeným dispozicím člověka, a utvářenou autoritu, která je budována uměle. Dále můžeme vyčlenit jednotlivé druhy autority dle sociálních determinantů – konkrétně podle sociálního statusu (osobní, poziční a funkční autorita), důsledků chování sociálního okolí (skutečná a zdánlivá autorita), dle důsledků chování sociálního okolí (skutečná a zdánlivá autorita) a dle

prestíže (formální a neformální autorita). V neposlední řadě lze klasifikovat autoritu podle jejího nositele (Kolář, 2009).

Učitelé získávají autoritu na základě svého profesního chování, osobních vlastností a projevech směřovaných k druhým lidem. Krátká (2011) konstatuje, že středobodem učitelství autority není vlastnost, s níž by se někdo narodil, ale spíše vzájemný vztah, charakteristický pro respekt. V souvislosti s učitelstvím povoláním je typicky diskutována formální a neformální (přirozená) autorita. Formální autorita je čerpána z étosu učitelství povolání, které zahrnuje řízení, kontrolu, hodnocení a odpovědnost. Formální podoba učitelství autority je akcentována primárně v tradiční škole, kde mají dominantní postavení učitel a učivo.

Přirozená (neformální) autorita souvisí se sociální a mravní zralostí osobnosti učitele. Zatímco u některých jedinců tvoří přirozenou součást jejich osobnosti, jiní učitelé musí na získání přirozené autority těžce pracovat (a někteří ji nezískají vůbec). Tato autorita nemusí být spojena s formálním postavením nebo hierarchií, ale je často uznávána a respektována ostatními lidmi kvůli osobním kvalitám. Přirozenou autoritou typicky disponují experti v určité oblasti, kteří mají hluboké znalosti a dovednosti a jsou uznáváni jako autority v daném oboru. Přípravné vzdělávání učitelů by mělo tento typ autority systematicky podporovat, v praxi však je autoritě věnována spíše teoretická pozornost. Vašutová (2007) uvádí, že přirozenou autoritu učitele posilují zejména následující faktory:

- přátelský vztah k žákovi a úcta k rodičům žáků,
- schopnost adekvátní argumentace a obhajoby pedagogických přístupů,
- respektování individuálních zvláštností osobnosti žáků,
- elán a upřímný vztah k vyučovanému předmětu,
- vytváření podmínek pro učení každého žáka,
- budování klimatu důvěry a jistoty,
- striktní stanovení nároků pro výkon žáků a hodnocení,
- spravedlnost při posuzování a hodnocení,
- demokratický styl vyučování,
- zvládnutí odborné stránky vyučovaného předmětu a angažovanost v oboru,

- dodržování stanovených pravidel vzájemných vztahů,
- flexibilní řešení náročných didaktických situací,
- spravedlivé postoje k důležitému dění,
- veselá mysl, humor, optimismus.

Přirozená autorita může být velmi silná a efektivní, protože je typicky založena na osobním respektu a důvěře, kterou jedinec získává od ostatních lidí. Na rozdíl od formální autority není neformální autorita závislá na pozici nebo postavení v hierarchii a může existovat nezávisle na institucionálních strukturách (Kolář et al., 2012). Šafránková (2019) dodává, že přirozená autorita učitele je důležitým momentem v utváření mezilidských vztahů, v rozvíjení sociálního klimatu třídy a při vytváření atmosféry ve výuce. Petty (2013) vysvětluje, že začínající učitelé nejprve disponují formální autoritou, která jim umožňuje například udržet kázeň ve třídě, přičemž neformální autoritu budují až v dlouhodobější interakci s žáky.

2.2 Proces získávání a ztráty autority

Proces získávání a ztráty autority učitele je složitý a závisí na mnoha faktorech, včetně interakce s žáky, profesionálního chování učitele, komunikace a změn v učitelském prostředí. Učitel, který má značné odborné znalosti a dovednosti ve vyučovaném daném oboru, má tendenci získávat autoritu svých žáků snadněji než učitel, který je v této souvislosti nejistý. Žáci obvykle více respektují učitele, kteří jsou kompetentní a schopní poskytovat jim kvalitní vzdělání. Důležitým faktorem získávání autority je rovněž konzistentní a spravedlivé chování učitele. Žáci potřebují vědět, že nastavená pravidla jsou uplatňována spravedlivě a že se na ně mohou spolehnout. Také učitelé, kteří jsou empatičtí, dokážou lépe budovat pozitivní vztahy se svými žáky, což přispívá k upevnění autority, jelikož žáci mají tendenci respektovat učitele, se kterými mají dobrý vztah (Vašutová, 2007).

Kyriacou (2012) uvádí, že budování autority lze označit jako pedagogickou kompetenci, která je klíčovým faktorem pro zavedení dobré kázně ve třídě. Pokud by žáci neuznali autoritu pedagoga, nemohl by učitel usměrňovat a řídit dění ve třídě. Schopnost učitele budovat svou autoritu záleží dle autora na několika zásadních faktorech, které zároveň slouží jako zdroje autority:

- vyjadřování učitelova statusu a postavení (učitel by měl jednat jako ten, kdo má právo rozhodovat a řídit dění ve třídě),
- kompetentní vyučování (učitel by měl dávat najevo, že daný předmět ovládá a je schopen jej vyučovat),
- výkon manažerského řízení (učitel by měl uspořádat hodinu takovým způsobem, aby měla svižný začátek a aby byli žáci v jejím průběhu zapojeni do výuky),
- účinný přístup k nežádoucímu chování žáků a
- konsensus mezi slovy a činy (učitel by měl žákům sloužit jako vzor).

Otázkou procesu budování autority se odborná literatura pedagogického zaměření příliš nezabývá. Jistou výjimkou je Juklová (2013), která se tímto tématem zabírala v rámci svého výzkumu začínajících učitelů. Autorka identifikovala několik strategií pro získání autority, které začínající učitelé využívají. První z těchto strategií je „nadšená autorita“, kdy se učitel snaží budovat autoritu prostřednictvím důkladné odborné přípravy – negativem tohoto přístupu je, že se učitel může střetnout s nezájmem žáků o svůj předmět, což jej může demotivovat pro další snažení. Druhým typem strategie je „odtažitá autorita“, kdy učitel praktikuje přísnou kázeň a odtažitě chování – tento přístup však buduje spíše formální autoritu, která není tak autentická jako autorita přirozená. Další strategií je „pomstychtivá autorita“, kdy učitel využívá autoritu jako vendetu vůči žákům, kteří jej nějakým způsobem zklamali. Ani tento způsob nevede k pevné a dlouhodobé autoritě učitele. Nakonec „chápající autorita“ vychází ze snahy pedagoga pochopit potřeby žáků a dát je do souladu s vlastními možnostmi. V rámci tohoto přístupu učitel toleruje nedokonalosti žáků a nesnaží se jejich neúspěchy vnímat jako osobní selhání – tato strategie vyžaduje určitou zkušenost a praxi na straně učitele.

V situaci, kdy učitel již autoritu u svých žáků získal, není automatické, že si ji udrží. Pokud například učitel uplatňuje nastavená pravidla nespravedlivě nebo nekonzistentně, může to vést ke ztrátě jeho autority. Žáci mohou mít v takovém případě pocit, že učitel jedná nepředvídatelně a nepravidelně. Rovněž nedostatečná komunikace mezi učitelem a žáky může vést k nedorozuměním a časem i ke ztrátě důvěry. Učitel by měl být proto schopen jasně vysvětlit svá očekávání a poskytovat žákům častou a jednoznačnou zpětnou vazbu. Také příliš autoritativní nebo dominantní přístup učitele může vést k odporu ze strany žáků a ztrátě respektu. Negativně ovlivňují autoritu učitele i náhlé

změny, jako jsou změny ve školním týmu, nové učební metody nebo změny v pravidlech. Učitel by měl být v tomto kontextu schopen se adaptovat na nové podmínky a udržovat si respekt i v obtížných situacích (Vališová, Kasíková, Bureš, 2011).

2.3 Souvislost mezi autoritou a kázní

Souvislost mezi autoritou a kázní je signifikantní a hraje klíčovou roli ve vedení třídy a řízení chování žáků ve školním prostředí. Kázeň můžeme zjednodušeně charakterizovat jako schopnost žáků dodržovat pravidla, respektovat autoritu učitele a učit se ve strukturovaném a produktivním prostředí. Autorita učitele je základním kamenem kázně ve třídě. Žáci budou mnohem pravděpodobněji respektovat pravidla a pokyny učitele, pokud zároveň respektují jeho autoritu. Učitelé disponující autoritou mají větší šanci udržet pořádek ve třídě a vytvořit tak prostředí, kde se žáci cítí bezpečně a soustředěně (Vališová, Kasíková, Bureš, 2011).

Průcha, Walterová a Mareš (2001) uvádí, že přijetí autority významným způsobem zefektivňuje práci skupiny, jelikož neformální autorita učitele úzce souvisí s tím, jak účinné jsou jeho přístupy k zvládnutí nežádoucího chování žáků. Rovněž Bendl (2011) konstatuje, že „*učitel, který má autoritu, má i kázeň*“, přičemž dodává, že „*učitel, který si dovede udržet kázeň u svých žáků, má u nich autoritu ve smyslu pravomoci*“. S druhým tvrzením však nesouhlasí Čapek (2014), podle kterého žáci přijímají neformální autoritu učitele dobrovolně, jelikož taková autorita vyplývá z pozitivního hodnocení učitelových znalostí, dovedností a podobně. Úzké spojení mezi autoritou a kázní potvrzuje i Holeček (2014), který tento vztah popisuje prostřednictvím metafory dvou spojených nádob.

2.4 Vztah mezi autoritou učitele a působením na žáky

Vztah mezi autoritou učitele a jeho působením na žáky je klíčovým prvkem ve vzdělávacím procesu. Autorita učitele odráží jeho schopnost řídit třídu a poskytovat žákům kvalitní vzdělání a vedení. Nastíněný vztah může mít hluboký vliv na to, jak se žáci učí, jaký mají k učiteli postoj a jaká je celková atmosféra v dané třídě. Jak však konstatuje Holeček (2014, str. 94), učitel působí na žáky komplexně a „jeho autorita ve třídě není tedy založena jen na jeho moci postavení či na jeho výborných odborných a didaktických kvalitách, ale také na tzv. moci přitažlivosti, která spočívá v jeho osobním kouzlu, emocionální inteligenci, v jeho charismatu“.

Autoritu učitele lze spojit s pojmem „důvěryhodnost“. Tato charakteristika je často spojena s pedagogovými znalostmi, zkušenostmi a schopností efektivně vést výuku. Učitelé, kteří těmito vlastnostmi disponují, jsou obvykle považováni za důvěryhodnější a jejich slova a rady jsou žáky respektovány a brány vážně. Učitelé, kteří mají autoritu, mají obvykle i respekt svých žáků, přičemž respekt je důležitým prvkem v učebním prostředí, jelikož pomáhá udržovat disciplínu a vytvářet pozitivní atmosféru (Vališová, Kasíková, Bureš, 2011).

Učitelé s autoritou mají větší šanci motivovat své žáky k učení a rozvoji. Když žáci vidí, že učitel je angažovaný a váží si vzdělání, pravděpodobně budou také přichylnější k tomuto pozitivnímu postoji a přijmou jej za svůj vlastní. Takoví učitelé mohou být pro své žáky inspirací – svým pozitivním příkladem mohou žáky povzbuzovat k dosahování svých cílů (Helus, 2015). Holeček (2015) však upozorňuje, že přílišná autorita bez ohledu na potřeby a názory žáků může vést k negativním důsledkům, jako jsou nedostatek motivace, nezájem o výuku a interpersonální konflikty.

Nelešovská (2005, s. 74) doplňuje, že „*učitel nepůsobí na každého žáka stejně*“, ale že „*individuální rozdíly mezi žáky vyvolávají rozdílné reakce a ovlivňují utváření vztahů*“. Lze tedy konstatovat, že dispozice autoritou automaticky neznamena, že bude pozitivně působit na každého žáka, ale jedná se o předpoklad systematického a cílevědomého rozvoje interpersonálních vztahů mezi učitelem a žáky.

3 Osobnost učitele

Osobností učitele se zabývá pedeutologie, v rámci které můžeme definovat dva přístupy. První – normativní – přístup určuje, jaký učitel být má, druhý – analytický – přístup se snaží zjistit, jací učitelé ve skutečnosti jsou. Podle Dytrtové a Krhutové (2009) bychom měli osobnost učitele vnímat jako obecný model osobnosti člověka, který se vyznačuje zejména psychickou determinací. Helus (1990) vysvětluje, že na osobnosti učitele do jisté míry závisí klima třídy. Ačkoli většinou učitel usiluje o zlepšení třídního klimatu, lze nalézt i případy negativního nastavení osobnosti učitele, kdy učitel náladu ve třídě zhoršuje.

Průcha, Walterová a Mareš (2001) vymezují osobnost jako individuální soubor psychologických rysů a vlastností, jimiž je osobnost daného jedince tvořena. Osobnost učitele vstupuje do procesu vzdělávání a tvoří jeden z jeho významných determinantů. Ačkoli se lze setkat s takovým popisem edukačního procesu, který vyznívá mechanicky a „sterilně“, v pedagogické realitě ovlivňují tento proces (mimo jiné) subjektivní osobnostní charakteristiky učitele.

Kohout (2010) představuje následující typologii, která vychází z učitelů preferovaných hodnot:

- ekonomický typ – cílem učitele je dosáhnout u žáků maximální úrovně vzdělání s minimálním úsilím (žáci mohou učitele vnímat jako realistu bez fantazie);
- náboženský typ – učitel akcentuje morální nábožensky orientované hodnoty, přičemž v rámci svých činů směřuje k vyššímu principu (žáci jej vnímají jako nudného, uzavřeného a pedantského);
- teoretický typ – učitel se orientuje na hledání pravdy ve svém učebním oboru, kdy cílem není ani tak rozvoj jednotlivých žáků, ale předání vědomostí z určitého předmětu (žáci takového učitele vnímají jako značně náročného);
- estetický typ – učitel se snaží o maximální rozvoj jednotlivých žáků, přičemž výuku řídí na základě své empatie, citu a fantazie;
- politický typ – učitel zakládá proces vzdělání na své moci, přičemž tuto moc preferuje před osobností žáka (žáci jej mohou vnímat jako nadměru přísného a někdy i nespravedlivého);
- sociální typ – učitel má smysl pro psychosociální vztahy s žáky, kdy se dokáže spokojit i s nižší úrovní znalostí žáků, pokud to není v souladu s jejich osobnostním nastavením (žáci jej vnímají jako přátelského a vstřícného).

Jůva (2001) dodává, že osobnost učitele je jedním ze základních aspektů pedagogické teorie, jelikož výsledek výchovně-vzdělávacího procesu závisí na jejích morálních, odborných i pedagogických kvalitách.

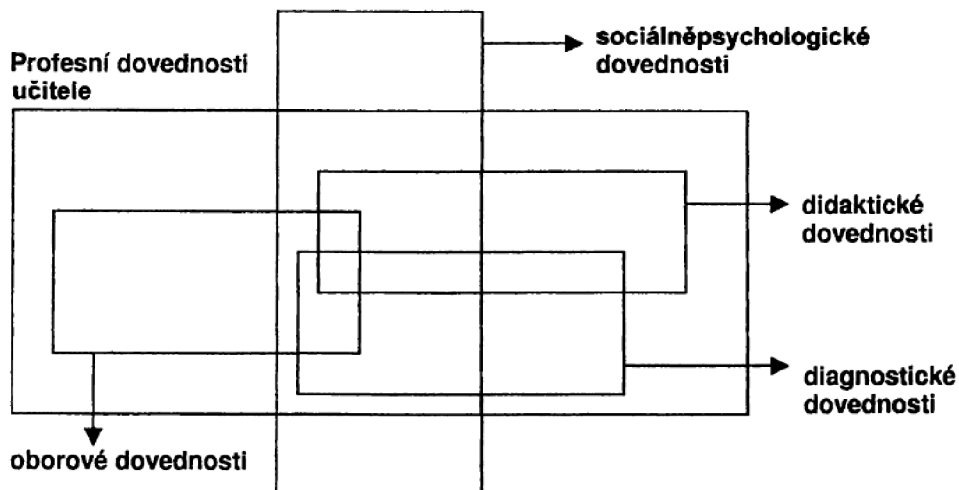
3.1 Dovednosti učitele

Učitel při své edukační činnosti vykonává mnoho různých činností. Ve shodě s Gillernovou (2003) lze konstatovat, že málokterý profesní vztah obsahuje tak různorodé aktivity. Učitel musí zvládat činnosti spojené jak s obsahem předávaných informací a daným vyučovacím předmětem, tak s jejich didaktickým zpracováním a rozvojem interakcí se školní třídou. Těmto různým druhům činností odpovídají i konkrétní dovednosti, které k jejich úspěšné realizaci přispívají:

- dovednosti spojené s předmětem vyučování (vyučovací předmět, učební látka, téma);
- didaktické dovednosti, tedy dovednosti spojené s tím, jakým způsobem učitel vyučuje a jak předkládá žákům obsah vyučování;
- diagnostické dovednosti, vztahující se k obsahu i k jednotlivým žákům (nebo celé třídě) a pomáhající adekvátnímu využití ostatních profesních dovedností;
- sociálně-psychologické dovednosti, ovlivňující rozvoj interakce mezi učitelem a žáky i mezi žáky navzájem.

Z tohoto výčtu je evidentní, že dovednosti učitele jsou klíčovým faktorem úspěšného vzdělávacího procesu. Kvalitní učitelé mají nejen hluboké znalosti ve svém vyučovacím oboru, ale také disponují různými dovednostmi, které jim pomáhají efektivně vést výuku a podporovat rozvoj žáků. V současné době je zvláště oceňovaná kreativita, v tomto kontextu schopnost přicházet s inovativními a zajímavými výukovými metodami a materiály může pomoci udržet motivaci a zájem žáků o učení (Kyriacou, 2012).

Schéma těchto profesních dovedností učitele lze včlenit do následujícího diagramu (Obr. 1), který reflektuje to, jak se jednotlivé oblasti dovedností vzájemně ovlivňují.



Obrázek 1 - Schéma profesních dovedností učitele (Gillernová, 2003, s. 85)

Z dovedností učitele je v rámci vysokoškolské přípravy budoucích učitelů na pedagogických fakultách největší pozornost věnována oborovým (předmětovým) a didaktickým (metodickým) dovednostem, což je reflektováno například i v problémech, kterým čelí začínající učitelé. Ti sice obvykle umí vypracovat kvalitní přípravu na hodinu a zvládají výuku po didaktické stránce, mívají však potíže s řešením kázeňských problémů a obecněji s rozvojem sociálního klimatu ve škole (Juklová, 2013).

3.2 Kompetence učitele

Namísto pojmu „dovednosti“ je v odborné literatuře mnohdy uplatňován pojem „kompetence“. Kompetenci můžeme chápat jako „soubor profesních a osobnostních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 103). Kompetence učitele se tedy odkazují na soubor znalostí, dovedností, schopností a vlastností, které jsou nezbytné pro úspěšné vedení výuky a podporu rozvoje žáků. Tyto kompetence jsou zásadní pro to, jakým způsobem učitelé plní svou roli v procesu vzdělávání (Kyriacou, 2012).

Různí autoři uvádí různě obsáhlé seznamy kompetencí učitele, nicméně obvykle jsou uváděny tyto základní kompetence (Průcha, 2017):

- kompetence odborně-předmětové

Obsahem odborně-předmětových kompetencí jsou vědecké základy daných předmětů. Učitel, který disponuje touto kompetencí, je skutečným odborníkem ve svém oboru a dokáže žákům předávat relevantní a aktuální informace. V současné době je trendem, že těžiště je přesouváno z této kompetence k těm schopnostem, které více akcentují osobnost žáků a komunikaci s nimi (Šikulová, 2007).

- kompetence psychodidaktické

Jejich smyslem je vytvářet příznivé podmínky pro učení a motivovat žáky k poznávání, aktivnímu myšlení a vytváření příznivého sociálního, emocionálního a pracovního klimatu. Učitel by měl v tomto kontextu zvládat řídit procesy žákova učení, zejména je individualizovat z hlediska času, hloubky, tempa, míry pomoci a podobně (Průcha, 2017).

- kompetence komunikativní

Učitelova komunikativní kompetence se týká nejen dětí, ale i ostatních učitelů, rodičů, nadřízených a dalších. Učitelé by měli být v tomto kontextu schopni jasně a efektivně komunikovat s žáky, rodiči i svými kolegy. Tato kompetence zahrnuje například schopnost vysvětlovat složité koncepty, naslouchat a reagovat na otázky a poskytovat relevantní zpětnou vazbu (Šikulová, 2007).

- kompetence organizační a řídicí

Učitel je v tomto smyslu kompetentní plánovat a organizovat svou činnost, navozovat a udržovat určitý řád a systém. Tyto kompetence zahrnují schopnost plánovat, organizovat a řídit výuku a učební procesy tak, aby byly efektivní, strukturované a podporovaly dosažení vzdělávacích cílů. Lze sem zařadit rovněž například i schopnost udržovat ve třídě disciplínu, řešit konflikty a vytvářet pozitivní učební prostředí. Velmi důležitá je také organizace učebního materiálu a zdrojů takovým způsobem, aby byly pro žáky přístupné (Kyriacou, 2012).

- kompetence diagnostické a intervenční

Diagnostická a intervenční kompetence učitele jsou důležité pro identifikaci potřeb žáků a poskytování podpory a intervencí, které jim pomáhají dosáhnout vzdělávacích cílů. Tyto kompetence se zaměřují na schopnost učitele analyzovat, diagnostikovat a reagovat na

různé vzdělávací potřeby svých žáků. Učitel v tomto smyslu dokáže analyzovat to, jakým způsobem žák myslí a jedná, jaké jsou jeho motivy, kde má žák problémy a jak lze tyto problémy řešit pedagogickými prostředky (Průcha, 2017).

- kompetence poradenská a konzultativní

Poradenská a konzultativní kompetence se vztahuje primárně (nikoli však výhradně) k rodičům. Tato kompetence se projevuje například při třídních schůzkách s rodiči, návštěvách třídního učitele v rodinách, individuálních návštěvách rodičů ve škole a podobně (Kyriacou, 2012).

- kompetence reflexe vlastní činnosti

Jedná se o velmi důležitou kompetenci učitele, který dokáže pojmout vlastní činnost jako předmět analýzy. Učitel, který disponuje touto schopností, dokáže z této analýzy vyvodit důsledky a modifikovat své chování, přístupy a metody (Průcha, 2017).

Empirická část

Empirická část práce prezentuje kvantitativní výzkum v podobě dotazníkového šetření, jehož cílem je objasnit pohled žáků na autoritu učitele.

4 Výzkumné šetření subjektivního pohledu žáků střední odborné školy na autoritu učitele

4.1 Cíl a výzkumné otázky

Cílem výzkumného šetření je objasnit pohled žáků na autoritu učitele a zjistit, jaké faktory mohou tento pohled determinovat. Tento cíl je doplněn následujícími výzkumnými otázkami:

- VO1: Jaké vlastnosti tvoří podle žáků autoritu učitele?
- VO2: Jaké faktory jsou podle žáků pro autoritu učitele nedůležité?
- VO3: Existuje souvislost mezi studovaným oborem a pohledem žáků na autoritu učitele?
- VO4: Existuje souvislost mezi genderem žáka a jeho pohledem na autoritu učitele?

4.2 Metoda kvantitativního výzkumu

Pro empirickou část práce byl zvolen kvantitativní výzkum. Kvantitativní výzkum je jedním z hlavních přístupů v oblasti vědeckého výzkumu (vedle výzkumu kvalitativního) a je charakterizován sběrem a analýzou kvantitativních dat. Tento typ výzkumu se zaměřuje na měřitelné proměnné a hodnoty. Kvantitativní výzkum se často používá k objasnění vztahů mezi různými proměnnými a k testování hypotéz. Data se získávají prostřednictvím nástrojů a metod, které umožňují kvantifikaci a klasifikaci jevů do kategorií (Chráška, 2016). Kvantitativní výzkum se snaží o maximální objektivitu a minimalizaci zkreslení a intervenujících faktorů¹. Data jsou získávána prostřednictvím

¹ Jedná se o faktory, které se nacházejí mezi podnětem a reakcí a které tuto výslednou reakci ovlivňují.

standardizovaných postupů, což pomáhá zajistit konzistentní výsledky. Díky tomu je možné výsledky kvantitativního výzkumu zobecnit na celou společnost a využít například pro nastavení opatření, která se týkají cílové populace jako celku (Chráška, 2016).

Jako metoda sběru dat byl zvolen dotazník. Dotazník je jednou z nejběžnějších metod sběru dat v kvantitativním výzkumu. Jedná se o strukturovaný soubor otázek, který je navržen k získání konkrétních informací od respondentů. Dotazník musí být pečlivě navržen tak, aby obsahoval strukturované otázky, které jsou konzistentní a standardizované. To v praxi znamená, že všechny otázky by měly být formulovány a uspořádány takovým způsobem, aby byly srozumitelné a minimalizovaly možnost omylu respondenta (Chráška, Kočvarová, 2015). Pro toto výzkumné šetření byla zvolena fyzická (papírová) forma dotazníku – její výhodou je to, že dotazníky v papírové podobě je možné rozdat a následně opětovně vybrat přímo ve třídě, což značně zvyšuje návratnost dotazníků a urychluje sběr dat.

Data z dotazníku jsou analyzována metodami třídění prvního i druhého stupně. Nejprve jsou vizualizována formou grafů a tabulek a jsou prezentovány jejich základní popisné charakteristiky, jako jsou například počet odpovědí, průměr, medián a podobně. V rámci třídění druhého stupně jsou zkoumány vztahy mezi proměnnými – v tomto kontextu je využit Pearsonův korelační koeficient. Pearsonův korelační koeficient je statistickým ukazatelem, který měří sílu a směr lineárního vztahu mezi dvěma kvantitativními proměnnými. Obvykle se značí písmenem r a nabývá hodnot od -1 do 1. Jednotlivé hodnoty korelačního koeficientu mají následující význam (Chráška, 2016):

- $r = 1$: dokonalá pozitivní korelace, kdy dvě proměnné jsou lineárně závislé a společně rostou;
- $r = 0$: žádná lineární korelace, kdy dvě proměnné na sobě nejsou lineárně závislé;
- $r = -1$: dokonalá negativní korelace, kdy dvě proměnné jsou lineárně závislé a společně klesají.

Závěrem analýzy dat získaných z dotazníkového šetření jsou formulována konkrétní doporučení do pedagogické praxe středních odborných škol.

4.3 Výzkumný soubor

Dotazník byl distribuován mezi žáky vybrané střední odborné školy – konkrétně se jednalo o žáky z oborů tiskař, aranžér a grafik. Byli osloveni žáci ze všech tří ročníků jednotlivých oborů, přičemž celkem bylo shromážděno devadesát kompletně vyplněných dotazníků, které bylo možno dále analyzovat. Tři dotazníky musely být z vyhodnocení vyloučeny – jeden byl vyplněn zcela zjevně záměrně s opačnými odpověďmi, další dva byly vyplněny s více vybranými odpověďmi. V následující Tabulce 1 je uvedeno rozčlenění respondentů podle oboru, ročníku a genderu.

Tabulka 1 - Charakteristika respondentů (n = 90).

Obor	Ročník				Celkem
		Chlapec	Dívka	Jiné	
Tiskař (n = 21)	1.	3	5	1	9
	2.	1	2	0	3
	3.	4	5	0	9
Aranžér (n = 40)	1.	2	10	1	13
	2.	0	19	1	20
	3.	0	5	2	7
Grafik (n = 29)	1.	2	3	5	10
	2.	2	5	0	7
	3.	5	6	1	12
Celkem		19	60	11	90

Jak je z Tabulky 1 evidentní, nejvíce výzkumného souboru (66,7 %) tvořily dívky, dalších 21,1 % chlapci. Zbývajících 12,2 % respondentů uvedlo možnost „jiné“. Nejvíce respondentů (44,4 %) studuje obor aranžér, následují obory grafik (32,2 %) a tiskař (23,3 %).

4.4 Výsledky dotazníkového šetření

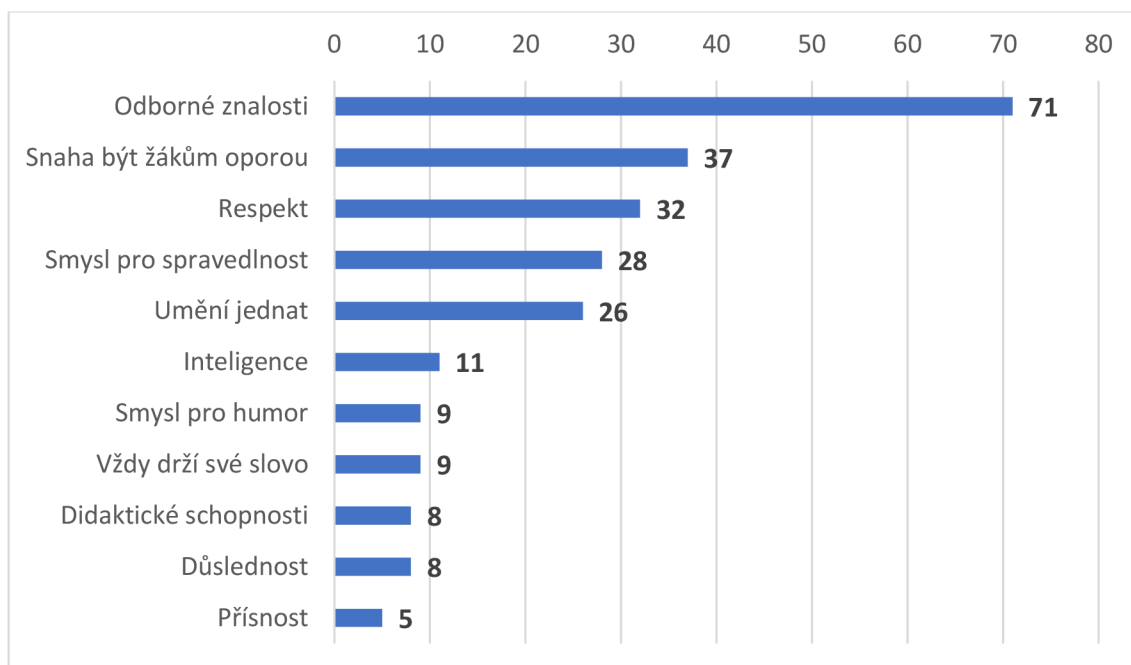
V následující podkapitole jsou analyzovány výsledky dotazníkového šetření. Pro lepší přehlednost jsou rozčleněny do několika dílčích částí.

4.4.1 Vlastnosti učitele a jeho žáka

První dvě položky dotazníku se zaměřovaly na to, jaké vlastnosti by měl či naopak neměl mít dle respondentů učitel, který má autoritu svých žáků. První položka byla stanovena v následujícím znění:

- I. Jaké vlastnosti podle tebe tvoří, případně určují autoritu učitele odborného vyučování? Vyber prosím tři nejvíce důležité vlastnosti a zapiš je v pořadí podle důležitosti.**

Respondenti se shodli na tom, že nejdůležitější vlastností, která tvoří autoritu učitele odborného vyučování, jsou jejich odborné znalosti – tuto odpověď označilo 78,9 % oslovených žáků. Druhou nejdůležitější vlastností je podle žáků snaha být žákům oporou (41,1 %). Nakonec jako třetí nejpodstatnější vlastnost označili žáci respekt (35,6 %). V Grafu 1 jsou uvedeny vlastnosti, které označilo jako důležité pro autoritu pět a více respondentů.

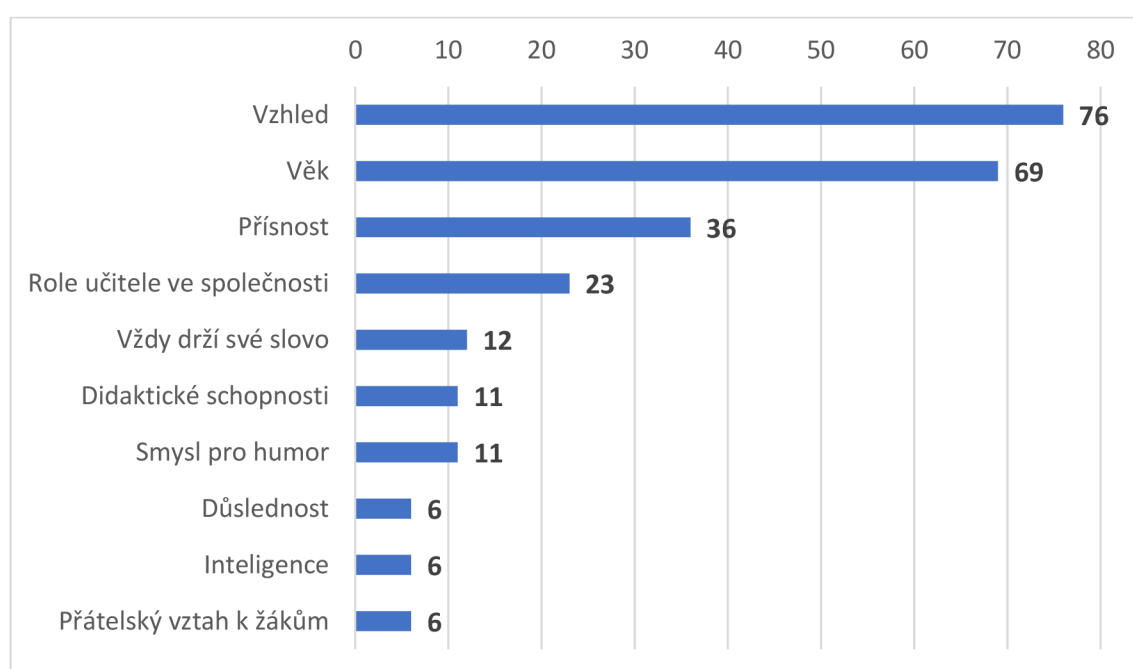


Graf 1 - Vlastnosti učitele odborného vyučování důležité pro autoritu (n = 90)

Druhá položka se respondentů tázala, jaké jsou podle jejich názoru vlastnosti, které jsou pro autoritu učitele odborného vyučování nejméně důležité.

II. Nyní prosím vyber tři nejméně důležité vlastnosti a zapiš je v pořadí podle důležitosti.

Jak vyplývá z analýzy odpovědí respondentů, nejméně důležitý je pro autoritu učitele vzhled (84,4 %), následují věk (76,7 %) a přísnost (40,0 %). Z odpovědí, které označila významná část souboru, lze dále jmenovat roli učitele ve společnosti (25,6 %). V Grafu 2 jsou opět uvedeny možnosti, které označilo pět a více oslovených středoškoláků.



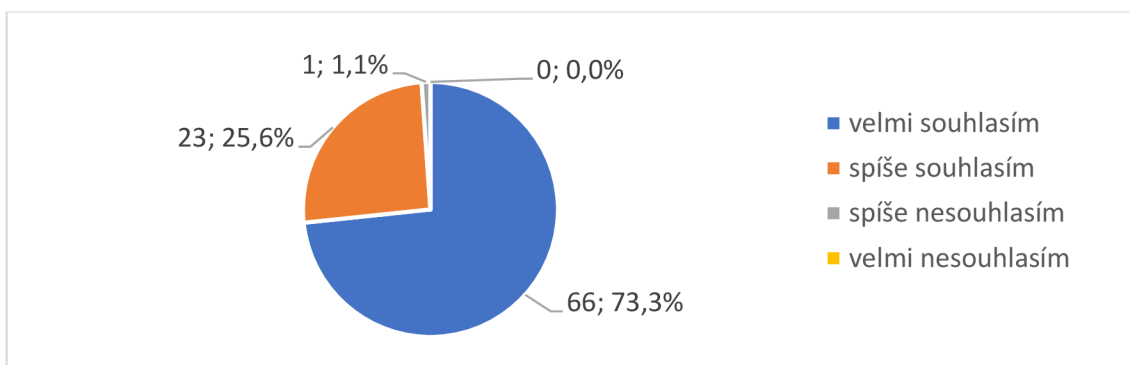
Graf 2 - Vlastnosti učitele odborného vyučování nedůležité pro autoritu (n = 90)

4.4.2 Hodnocení autority učitele odborného vyučování

V další části dotazníku si měli oslovení žáci představit jednoho libovolného učitele odborného vyučování, kterého si váží a respektují, načež měli ve vztahu k tomuto učitelovi zodpovědět zbývající otázky dotazníku. Tím byla zjišťována podoba jakéhosi ideálního učitele, který požívá autority žáků. Žáci mohli na jednotlivé otázky odpovídat formou Likertovy škály (velmi souhlasím / spíše souhlasím / spíše nesouhlasím / velmi nesouhlasím).

III. Je tento učitel přátelský?

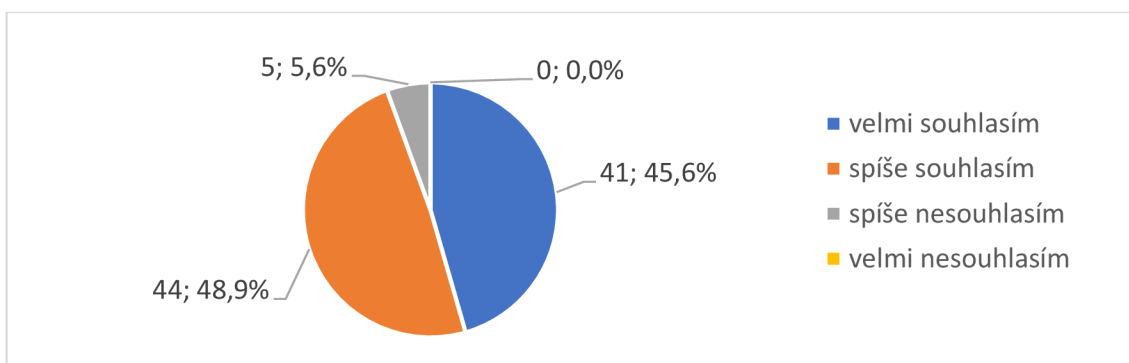
Třetí položka dotazníku se žáků tázala, zda je učitel, který má jejich autoritu, také přátelský. Celkem 73,3 % žáků s touto vlastností velmi souhlasilo a dalších 25,6 % spíše souhlasilo – mírný nesouhlas vyjádřil pouze jeden oslovený žák (1,1 %). Je tedy evidentní, že žáci si spojují autoritu s přátelstvem učitele.



Graf 3 - Autorita a přátelkost (n = 90)

IV. Respektuje individuální potřeby žáků?

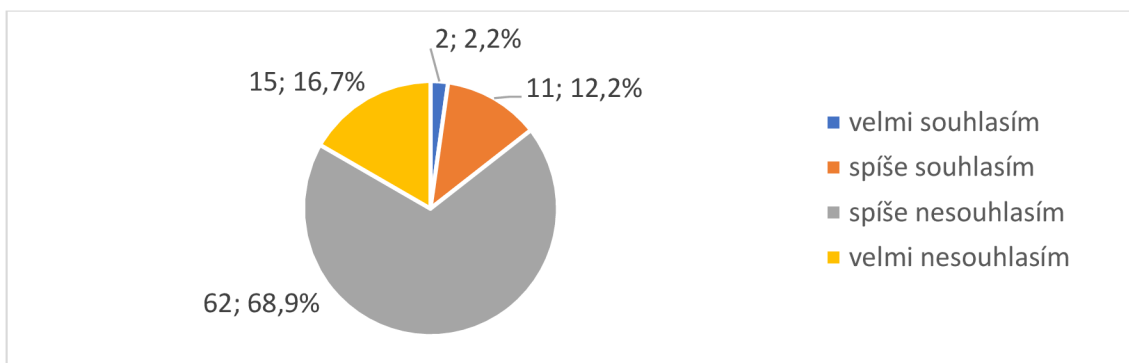
Většina respondentů se shodla rovněž na tom, že učitel, kterého si váží, respektuje individuální potřeby žáků – 48,9 % žáků s tímto vyjádřením spíše souhlasilo a dalších 45,6 % velmi souhlasilo. Naopak 5,6 % oslovených středoškoláků konstatovalo, že spíše nesouhlasí s tím, že by učitel, kterého si váží, respektoval individuální potřeby žáků.



Graf 4 - Autorita a respekt k individuálním potřebám (n = 90)

V. Je přísný?

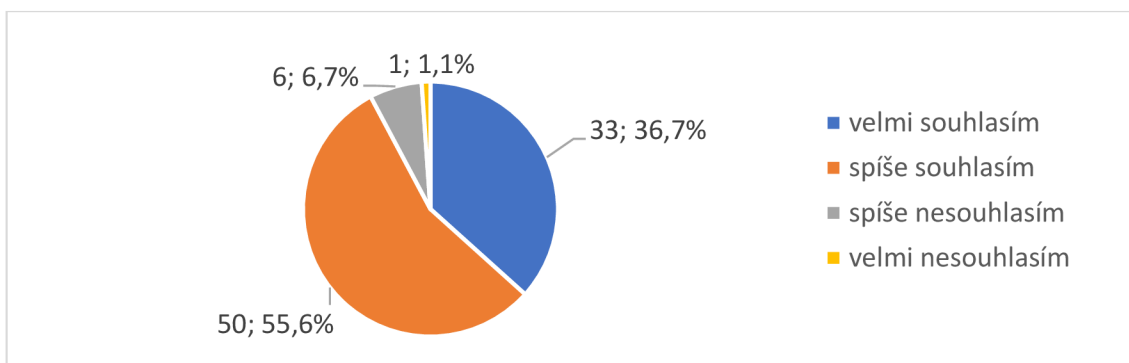
S tím, že by byl respektovaný učitel zároveň přísný, většina oslovených žáků nesouhlasila – 68,9 % souboru s tímto spíše nesouhlasilo a 16,7 % velmi nesouhlasilo. Na druhou stranu 12,2 % respondentů spíše souhlasilo s tím, že učitel s autoritou je rovněž přísný, dalších 2,2 % pak velmi souhlasilo. Je tedy evidentní, že žáci si nespojují přísnost učitele s jeho autoritou.



Graf 5 - Autorita a přísnost (n = 90)

VI. Dokáže si sjednat klid ve třídě?

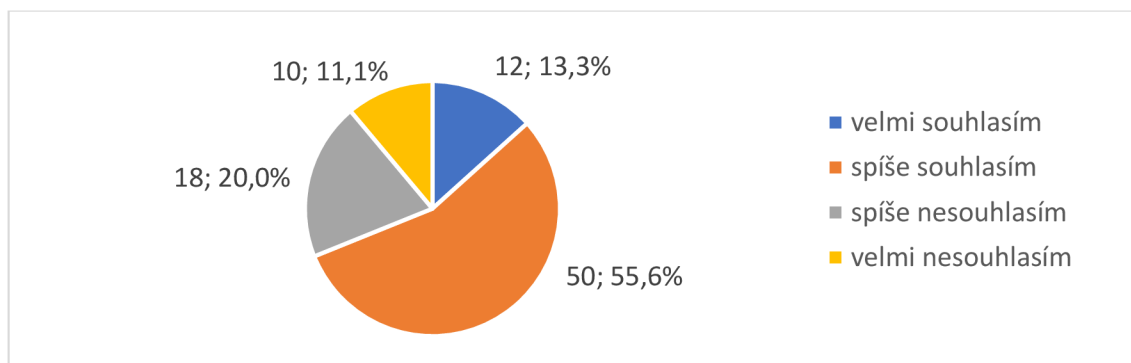
Oslovení žáci se většinou shodli na tom, že učitel, kterého respektují, si svou autoritou dokáže sjednat klid ve třídě – s tímto vyjádřením spíše souhlasilo 55,6 % žáků a velmi souhlasilo 36,7 % žáků. Naopak 6,7 % oslovených uvedlo, že s výrokem spíše nesouhlasí, a 1,1 %, že s ním velmi nesouhlasí.



Graf 6 - Autorita a schopnost sjednat si klid ve třídě (n = 90)

VII. Je pro tebe v něčem vzorem?

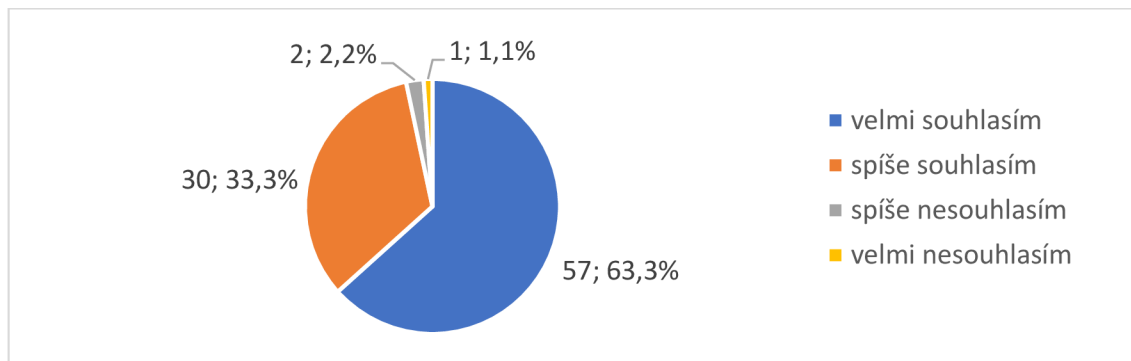
Celkem 55,6 % respondentů spíše souhlasí s tím, že je pro ně učitel v něčem vzorem, dalších 13,3 % s tímto velmi souhlasí. Naopak 20,0 % oslovených žáků uvedlo, že pro ně učitel, kterého respektují, spíše vzorem není, pro dalších 11,1 % vzorem určitě není. Obecně lze konstatovat, že většina žáků si spojuje autoritu učitele s tím, že jim dokáže být v něčem vzorem.



Graf 7 - Autorita a učitel jako vzor (n = 90)

VIII. Dokáže tě hodně naučit?

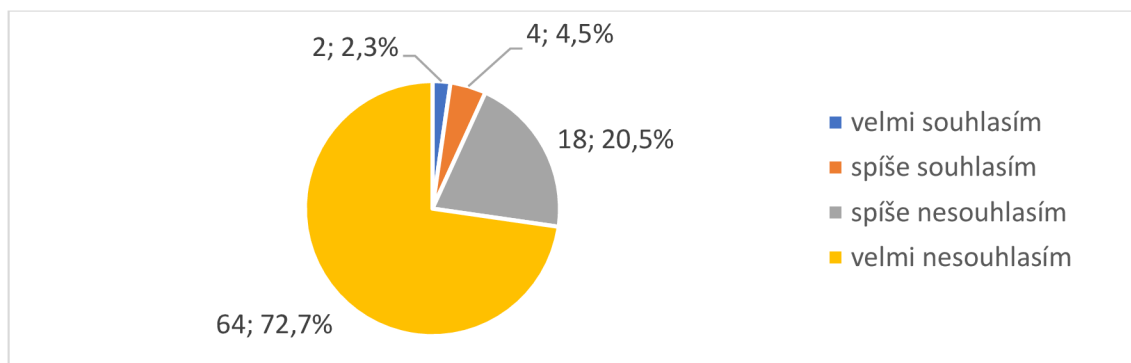
Naprostá většina respondentů se shodla na tom, že učitel, kterého respektují, je zároveň dokáže hodně naučit – 63,3 % žáků s tímto výrokem velmi souhlasilo a dalších 33,3 % spíše souhlasilo. Pouze 2,2 % oslovených žáků s tímto spíše nesouhlasilo a 1,1 % velmi nesouhlasilo. Tento výsledek je v konsensu s tím, že v položce č. 1 dotazníku se většina respondentů shodla na tom, že nejdůležitější vlastností učitele s autoritou je jeho odborná způsobilost.



Graf 8 - Autorita a schopnost učitele něčemu naučit (n = 90)

IX. Vyvolává v tobě někdy pocit strachu?

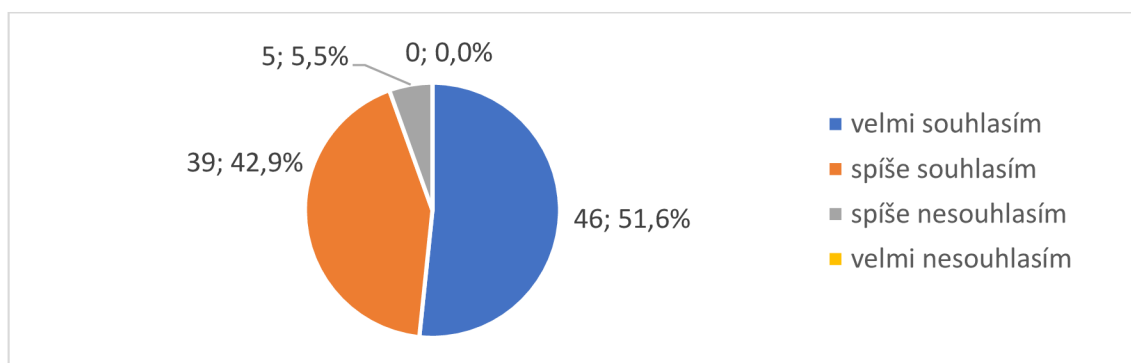
Jak je z Grafu 9 evidentní, oslovení žáci nespojují autoritu učitele s pocitem strachu. Většina respondentů se shodla na tom, že učitel, kterého si váží, v nich pocit strachu spíše nevyvolává (20,5 %) nebo nevyvolává vůbec (72,7 %). Pouze 4,5 % žáků uvedlo, že v nich tento učitel pocit strachu někdy vyvolává, u 2,3 % pak takové pocity vyvolává vždy. Je tedy patrné, že ve vztahu k autoritě je strach spíše negativním faktorem.



Graf 9 - Autorita a učitel jako zdroj strachu (n = 88)

X. Dokáže kontrolovat své emoce?

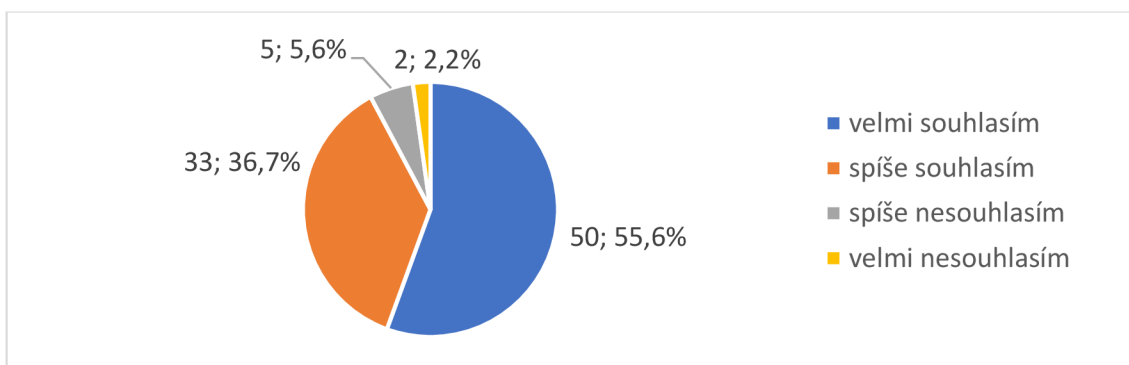
Naprostá většina oslovených žáků spojuje autoritu učitele s jeho schopností kontrolovat emoce. S tímto výrokem 51,6 % respondentů velmi souhlasilo a 42,9 % spíše souhlasilo. Pouze 5,5 % oslovených žáků uvedlo, že spíše nesouhlasí s tím, že jimi respektovaný učitel dokáže kontrolovat emoce. Zdá se tedy, že kontrola emocí je pro budování autority učitele odborného vyučování velmi podstatná.



Graf 10 - Autorita a schopnost kontrolovat emoce (n = 90)

XI. Dokáže zaujmout, nadchnout pro obor?

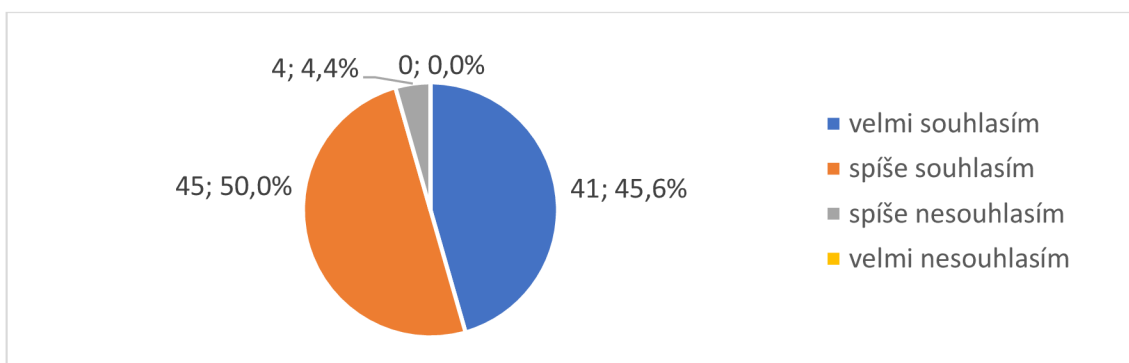
Naprostá většina respondentů se shodla na tom, že respektovaný učitel je zároveň dokáže nadchnout pro obor, ve kterém působí. S tímto výrokem velmi souhlasilo 55,6 % žáků a spíše souhlasilo 36,7 % žáků. Pouze 5,6 % žáků uvedlo, že je respektovaný učitel pro obor nadchnout spíše nedokáže, podle 2,2 % to tento učitel vůbec nedokáže.



Graf 11 - Autorita a schopnost zaujmout pro obor (n = 90)

XII. Je odborníkem v oboru, který vyučuje?

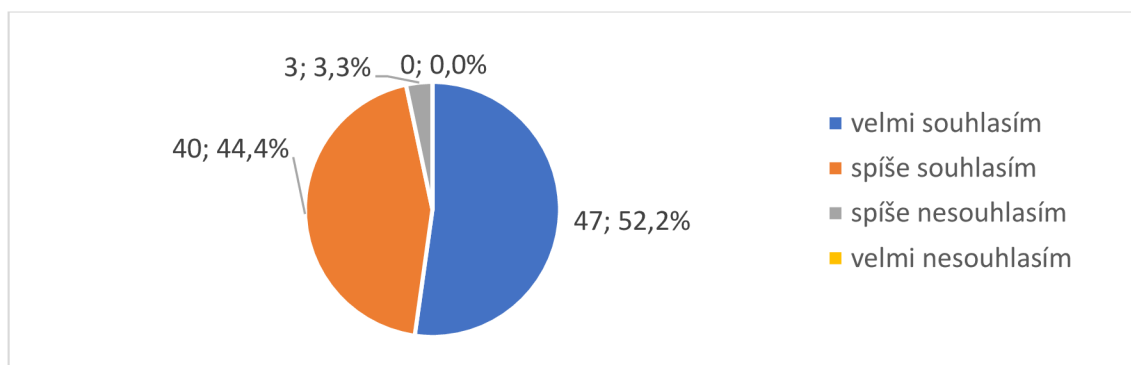
Jak je z Grafu 12 evidentní, většina oslovených žáků si spojuje autoritu učitele s tím, že je odborníkem ve svém oboru. Celkem 50,0 % respondentů s tímto výrokem spíše souhlasilo a dalších 45,6 % velmi souhlasilo. Pouze 4,4 % oslovených středoškoláků uvedlo, že jimi respektovaný učitel spíše není odborníkem ve svém oboru.



Graf 12 - Autorita a učitel jako odborník ve svém oboru (n = 90)

XIII. Dodržuje nastavená pravidla?

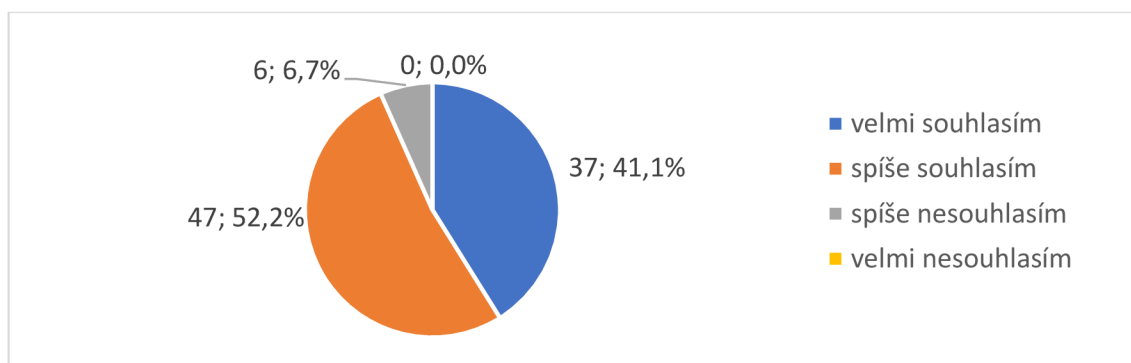
Jak je z Grafu 13 evidentní, pro žáky je důležité spojení mezi autoritou učitele a tím, zda tento učitel dodržuje nastavená pravidla. Celkem 52,2 % respondentů s tímto výrokem velmi souhlasilo a dalších 44,4 % spíše souhlasilo. Pouze 3,3 % žáků uvedlo, že učitel, který má jejich autoritu, spíše nedodržuje vlastní pravidla.



Graf 13 - Autorita a dodržování nastavených pravidel (n = 90)

XIV. Dodrží vždy své slovo?

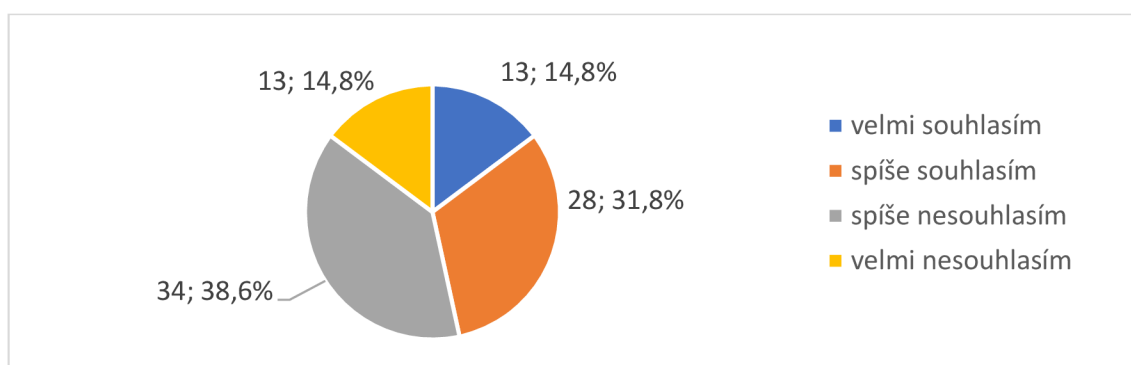
Rovněž to, zda učitel dodrží vždy své slovo, je evidentně významný determinant jeho autority. S tímto výrokem spíše souhlasilo 52,2 % oslovených středoškoláků, dalších 41,1 % s ním velmi souhlasilo. Naopak 6,7 % žáků konstatovalo, že jimi respektovaný učitel své slovo někdy nedodrží.



Graf 14 - Autorita a schopnost dodržet své slovo (n = 90)

XV. Jedná impulzivně?

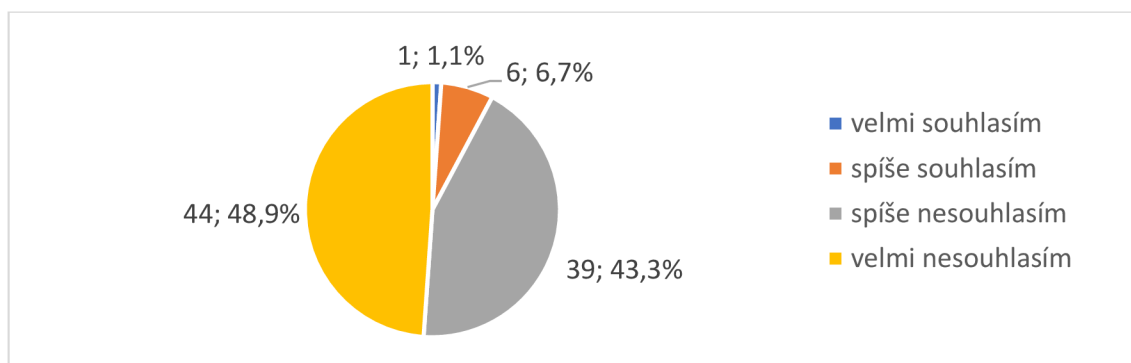
Poměrně ambivalentní postoj měli respondenti k tomu, zda jimi respektovaný učitel jedná impulzivně. Celkem 31,8 % žáků uvedlo, že učitel, kterého si váží, spíše jedná impulzivně, podle 14,8 % pak určitě jedná impulzivně. Celkem tedy 46,6 % oslovených žáků se tedy přiklonilo k impulzivnímu jednání respektovaného učitele. Naopak 38,6 % žáků uvedlo, že takový učitel impulzivně spíše nejedná, podle dalších 14,8 % tak určitě nejedná – v součtu tedy šlo o 53,4 % žáků, kteří impulzivní jednání nespojují s osobou respektovaného učitele.



Graf 15 - Autorita a impulzivní jednání (n = 88)

XVI. Používá sprostá slova?

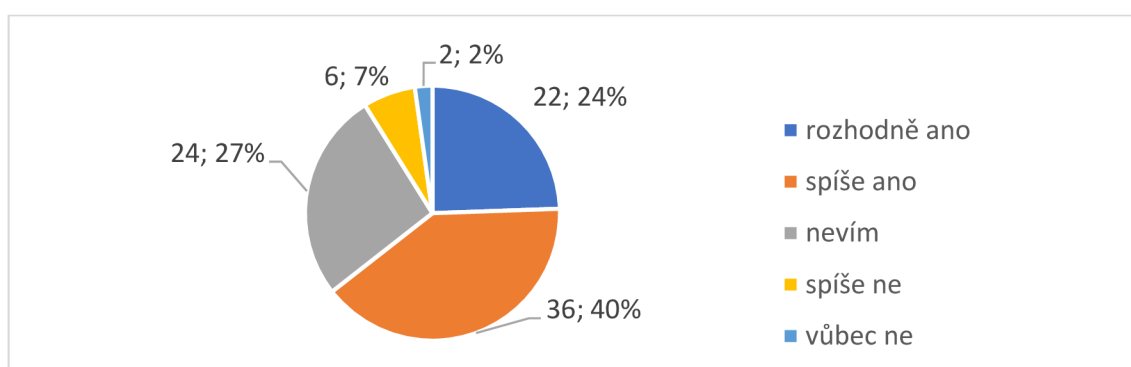
Jak je z Grafu 16 evidentní, používání vulgarismů je spíše negativní determinantou budování autority učitele odborného výcviku. Konkrétně 48,9 % žáků velmi nesouhlasilo s tím, že jimi vážený učitel používá sprostá slova, dalších 43,3 % pak spíše nesouhlasilo. Podle 6,7 % žáků naopak respektovaný učitel vulgarismy spíše používá a podle 1,1 % taková slova určitě používá.



Graf 16 - Autorita a sprostá slova (n = 90)

XVII. Vnímáš autoritu jako důležitou vlastnost učitele odborného vyučování?

Poslední otázka dotazníku se oslovených žáků tázala, zda vnímají autoritu jako důležitou vlastnost učitele odborného vyučování. Nadpoloviční většina respondentů uvedla, že je pro ně autorita v tomto smyslu důležitá – konkrétně 24 % žáků uvedlo, že je tato vlastnost pro ně určitě důležitá, pro dalších 40 % je pak spíše důležitá. V součtu tedy 64 % žáků konstatovalo, že autoritu považují za podstatnou vlastnost. Na druhou stranu 7 % respondentů uvedlo, že je pro ně autorita v daném smyslu spíše nedůležitá, pro dalších 2 % je pak zcela nedůležitá – v souhrnu jde o 9 % žáků, považujících autoritu za nedůležitou. Poměrně velká část respondentů, konkrétně 27 %, si nebyla odpovědi jistá.



Graf 17 - Autorita jako důležitá vlastnost učitele odborného vyučování (n = 90)

V souvislosti s touto položkou byly formulovány dvě výzkumné otázky, na které bude v následujících odstavcích odpovězeno. První výzkumná otázka zněla:

- VO3: Existuje souvislost mezi studovaným oborem a pohledem žáků na autoritu učitele?

Pro účely vyhodnocení této otázky bylo nutné data získaná dotazníkovým šetřením statisticky testovat. Pro tyto účely byla formulována následující nulová hypotéza:

H₁₀: Mezi studovaným oborem a pohledem žáků na autoritu učitele není významná souvislost.

Na základě výsledků statistického testování [$r_s = -0.00878$, p (2-tailed) = 0.93454] lze konstatovat, že mezi testovanými proměnnými není statisticky signifikantní² souvislost. Je tedy možné přijmout H_{10} , podle které není mezi studovaným oborem a pohledem žáků na autoritu učitele významná souvislost.

- VO4: Existuje souvislost mezi genderem žáka a jeho pohledem na autoritu učitele?

Rovněž pro odpověď na čtvrtou výzkumnou otázku bylo třeba realizovat statistické testování, pro jehož účely byla formulována následující nulová hypotéza:

H_{20} : Mezi genderem a pohledem žáků na autoritu učitele není významná souvislost.

Na základě výsledků statistického testování dat [$r_s = -0.10998$, p (2-tailed) = 0.3021] lze konstatovat, že mezi těmito proměnnými není statisticky signifikantní souvislost. Je tedy možné přijmout H_{20} , podle které není mezi genderem a pohledem žáků na autoritu učitele významná souvislost.

Tyto výsledky mohou naznačovat, že faktory ovlivňující pohled žáků na autoritu učitele odborného vyučování jsou mnohem komplexnější než jen jejich studijní obor či gender. Mohou zahrnovat například kulturní faktory, rodinné prostředí, osobní zkušenosti s autoritou či specifika výuky a vztahů ve třídě. Jedná se o velmi individuální a subjektivní charakteristiky, které by bylo obtížné zjistit prostřednictvím dotazníkového šetření – jako vhodnější se v tomto kontextu jeví například polostrukturované rozhovory.

4.5 Shrnutí a diskuse

Cílem výzkumného šetření bylo objasnit pohled žáků na autoritu učitele odborného vyučování a zjistit, jaké faktory mohou tento pohled determinovat. Prostřednictvím dotazníku distribuovaného mezi žáky střední odborné školy, konkrétně oborů tiskař,

² Signifikantní, neboli významný, také znamená odchylující se od hodnoty očekávané v případě platnosti nulové hypotézy (tj. v případě neexistence vztahu mezi proměnnými) v takové míře, kterou nelze přisoudit pouhé náhodě, což značí systematický vztah.

aranžér a grafik, bylo dosaženo představy o učitelích s autoritou tak, jak je vnímají žáci těchto oborů. Respondenti konkrétně uvedli, že autoritu učitele odborného vyučování podle nich tvoří zejména jeho odborné znalosti, snaha být žákům oporou, respekt, smysl pro spravedlnost a umění jednat. Na to, že učitelé s autoritou obvykle disponují i respektem svých žáků, upozorňují i Vališová, Kasíková a Bureš (2011). Podle oslovených žáků učitelé mající autoritu svých žáků:

- je přátelský
- respektuje individuální potřeby žáků
- dokáže si sjednat klid ve třídě
- dokáže být v něčem vzorem
- dokáže něčemu naučit
- dokáže kontrolovat své emoce
- dokáže zaujmout a nadchnout pro obor
- je odborníkem v oboru, který vyučuje
- dodržuje nastavená pravidla
- dodrží vždy své slovo

Lze tak souhlasit s Krátkou (2011), podle které si učitelé získávají autoritu na základě svého profesního chování, osobních vlastností a projevů směřovaných k druhým lidem. Výsledky se shodují i s tvrzením Vašutové (2007), která vysvětluje, že autoritou disponují experti v určité oblasti, přičemž dalšími důležitými faktory ovlivňujícími budování autority jsou podle jejích poznatků přátelský vztah k žákům, respektování individuálních zvláštností osobnosti žáků a dodržování stanovených pravidel. Autorka dále uvádí, že žáci respektují ty učitele, kteří dodržují svá vlastní pravidla a vykazují tak konzistentní a spravedlivé chování. Totéž konstatuje také Kyriacou (2012).

Při srovnání představy oslovených žáků o učitelích s autoritou a tím, jak definuje proces budování autority Juklová (2013) lze konstatovat, že žáci preferují model chápající autority, která vychází ze snahy pedagoga pochopit potřeby žáků a dát je do souladu s možnostmi učitele. Naopak spíše odmítají model odtažené autority, kdy učitel praktikuje přísnou kázeň a odtažené chování.

Podle oslovených žáků jsou pro autoritu učitele naopak nedůležité vlastnosti jako vzhled, věk, přísnost a role učitele ve společnosti. Učitel s autoritou podle respondentů také:

- není zdrojem strachu
- nejedná impulzivně
- nepoužívá sprostá slova

Tyto výsledky jsou v souladu s poznatky Vališové, Kasíkové a Bureše (2011), podle kterých může učitel svou autoritu ztratit, pokud vykazuje příliš autoritativní a dominantní přístup, nebo pokud s žáky neumí jasně komunikovat. Dále bylo zjištěno, že podle 64 % žáků je autorita podstatnou vlastností učitele odborného vyučování. Na základě vyhodnocení faktorů, které žáci považují za důležité u učitele, který je pro ně autoritou, lze konstatovat, že žáci preferují přirozenou autoritu, která je podle Koláře et al. (2012) založená na osobním respektu a důvěře.

Obecně lze konstatovat, že obraz učitele s autoritou tak, jak jej vytvořili oslovení žáci, se v určitých ohledech odlišuje od představy některých učitelů o tom, jak si získat autoritu – je možné, že vytvářením atmosféry strachu si učitel vytvoří ve třídě ticho, nezíská si však přirozenou autoritu svých žáků. Obdobně konstatuje i Juklová (2013), podle které takovou strategii budování autority volí někteří začínající učitelé – výsledkem sice může být získání formální autority, nikoli však autority přirozené.

Jistým omezením prezentovaného výzkumu může být skutečnost, že byl realizován u žáků tří konkrétních oborů v rámci jedné střední odborné školy – výsledky jsou tedy platné primárně pro tuto vzdělávací instituci. Nicméně tento výzkum může být zároveň chápán jako platforma pro realizaci rozsáhlejšího dotazníkového šetření, které by zahrnovalo více škol například z celého kraje.

Ze získaných výsledků je možné vyvodit následující doporučení do praxe odborného vyučování:

- Učitelé odborného vyučování by měli klást důraz na své odborné znalosti, snahu být oporou pro žáky, respektování individuálních potřeb a dodržování stanovených pravidel. Takový přístup může vést k budování přirozené autority a získání respektu ze strany žáků.

- Důležitou roli hraje schopnost učitele porozumět potřebám žáků a efektivně s nimi komunikovat. Přístup k žákům by měl být přátelský, respektující a empatický.
- Učitelé by se měli vyvarovat příliš autoritativního a dominantního přístupu, který by mohl vést ke ztrátě respektu ze strany žáků. Je důležité najít rovnováhu mezi autoritou a respektem k individuálním potřebám žáků.
- Žáci preferují učitele, kteří disponují přirozenou autoritou založenou na osobním respektu a důvěře. Učitelé by proto měli klást důraz na budování právě tohoto typu autority.

Závěr

Předkládaná práce se zabývala autoritou učitele odborného vyučování. Jejím cílem bylo analyzovat autoritu učitele odborného vyučování po teoretické stránce a na základě dotazníkového šetření objasnit pohled žáků na autoritu učitele a zjistit, jaké faktory mohou tento pohled determinovat. V teoretické části byla (kromě jiného) zpracována problematika autority učitele odborného vyučování – v tomto kontextu bylo zjištěno, že česká odborná literatura pedagogického zaměření se tomuto tématu komplexně nevěnuje, ačkoli se vzhledem k výzvám, před kterými učitelé odborného vyučování stojí, tato problematika jeví jako velmi podstatnou. V této souvislosti může být tato bakalářská práce chápána jako vhléd do málo prozkoumaného tématu.

V rámci empirické části práce byla analyzována data získaná dotazníkovým šetřením mezi žáky oborů tiskař, aranžér a grafik. Bylo zjištěno, že to, jak si žáci konstruují obraz respektovaného učitele požívajícího jejich autority, je ve shodě s poznatky předkládanými odbornou literaturou. Žáci na učiteli, který je pro ně autoritou, oceňují především jeho odborné znalosti, snahu být žákům oporou, respekt, smysl pro spravedlnost a umění jednat. Takový učitel je podle žáků přátelský, respektuje jejich individuální potřeby, dokáže si sjednat klid ve třídě, je jim vzorem, dokáže je něčemu naučit, kontroluje své emoce, umí je nadchnout pro obor, je v tomto oboru odborníkem, dodržuje vlastní pravidla a drží své slovo. Důležité je také zjištění, že podle 53,7 % žáků je autorita podstatnou vlastností učitele odborného vyučování.

Z dotazníkového šetření však vykryštoval i obraz učitele, který by si autoritu žáků pravděpodobně nezískal – jedná se o učitele, který používá jako svůj nástroj strach, jedná impulzivně a využívá ve svém verbálním projevu vulgarismy. Žáci dále uvedli, že podle nich není pro autoritu rozhodující vzhled učitele, jeho věk, přísnost a to, jak je učitelské povolání vážené ve společnosti. Tyto poznatky – zejména pak negativní akty, kterými učitel odborného vyučování autoritu u žáků spíše ztrácí – by se mohly stát podnětem pro směřování školení začínajících učitelů odborného vyučování.

Závěrem lze doporučit, aby učitelé odborného vyučování stavěli svou autoritu spíše na vzájemném vztahu s žáky, jehož základními kameny by měly být faktory jako respekt,

přátelské vystupování, odbornost v rámci vyučovaného oboru, úcta k nastaveným pravidlům a férové jednání. Učitel by se měl naopak vyvarovat toho, aby se pokoušel získat si u žáků autoritu prostřednictvím hrubých výrazů, represivních opatření a strachu.

Seznam použité literatury

ADAMEC, Petr. Vztah a motivace učitelů odborných předmětů k dalšímu vzdělávání. *Pedagogika*. 2019, 69 (2), s. 165-184. ISSN 2336-2189.

ASZTALOS, Ondřej. Kvalitativní prvky integrující kompetence učitele odborných předmětů. In: ČIHÁKOVÁ, Hana. *Příprava kvalifikačního standardu pro učitele odborných předmětů a odborného výcviku*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2008, s. 15-17. ISBN 978-80-87063-12-5.

BENDL, Stanislav. *Školní kázeň v teorii a praxi*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-432-2.

ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Pedagogika. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4639-5.

ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

DANIELOVÁ, Lenka. Proměna profesních kompetencí učitelů středních odborných škol. In: HLAĎO, Petr a Lenka DANIELOVÁ (eds.). *Profese učitele odborných předmětů*. Brno: Konvoj, 2013, s. 35-42. ISBN 978-80-7302-168-9.

DRAHOVZAL, Jan; KOHOUTEK, Rudolf a KILIÁN, Oldřich. *Didaktika odborných předmětů*. Brno: Paido, 1997. ISBN 80-85931-35-4.

DUROZOI, Gérard a ROUSSEL, André. *Filozofický slovník*. Praha: EWA, 1994. ISBN 80-85764-07-5.

DYTRTOVÁ, Radmila a KRHUTOVÁ, Marie. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.

GILLERNOVÁ, Ilona. Sociální dovednosti jako součást profesní kompetence učitele. *Pedagogická orientace*. 2003, č. 2, s. 83-94. ISSN 1211-4669.

HELUS, Zdeněk. *Pedagogicko-psychologické zdroje účinného vyučování*. 2. vyd. Praha: Ústřední ústav pro vzdělávání pedagogických pracovníků, 1990.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-9816-5.

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

CHRÁSKA, Miroslav a KOČVAROVÁ, Ilona. *Kvantitativní metody sběru dat v pedagogických výzkumech*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2015. ISBN 978-80-7454-553-5.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.

JUKLOVÁ, Kateřina. *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. ISBN 978-80-7435-266-9.

JŮVA, Vladimír. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-85931-95-8.

KLAPILOVÁ, Světa. *Didaktika pro učitele praktického vyučování a mistry odborného výcviku*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1420-1.

KOHOUT, Karel. *Základy obecné pedagogiky*. Vyd. 2., dopl. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-7452-009-9.

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

KOLÁŘ, Zdeněk et al. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

KRÁTKÁ, Jana. *Aktuální otázky teorie výchovy. Teoretická východiska, výzkumné nálezy a závěry pro praxi*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5727-2.

- KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0052-9.
- NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1.
- PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Šesté, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1228-7.
- PRŮCHA, Jan. *Odborné školství a odborné vzdělávání: fungování systému, problémy praxe a výzkum*. Praha: Wolters Kluwer, 2019. ISBN 978-80-7598-158-5.
- PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
- ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Pedagogika. Praha: Grada Publishing, 2019. ISBN 978-80-247-5511-3.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VALIŠOVÁ, Alena a ŠUBRT, Richard. *Jak získat a neztratit autoritu, aneb, Proč má maminka vždycky pravdu*. Praha: ISV, 2004. ISBN 80-86642-29-1.
- VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana a BUREŠ, Miroslav. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.
- VANĚČEK, David. *Didaktika obecná a oborová*. Praha: České vysoké učení technické v Praze, 2012. ISBN 978-80-01-05151-1.
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.

Zákon č. 563/2004 Sb., zákon o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů

Zeman, Jan. Jaká je situace středních odborných škol podle aktuálních dat a predikcí? [online]. EDUin, 1. února 2023. [Cit. 2023-09-20]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/jaka-je-situace-strednich-odbornych-skol-podle-aktualnich-dat-a-predikci/>

Seznam obrázků

OBRÁZEK 1 - SCHÉMA PROFESNÍCH DOVEDNOSTÍ UČITELE (GILLERNOVÁ, 2003, S. 85) ... 27

Seznam tabulek

TABULKA 1 - CHARAKTERISTIKA RESPONDENTŮ (N = 90). 32

Seznam grafů

GRAF 1 - VLASTNOSTI UČITELE ODBORNÉHO VYUČOVÁNÍ DŮLEŽITÉ PRO AUTORITU (N = 90)	33
GRAF 2 - VLASTNOSTI UČITELE ODBORNÉHO VYUČOVÁNÍ NEDŮLEŽITÉ PRO AUTORITU (N = 90)	34
GRAF 3 - AUTORITA A PŘÁTELSKOST (N = 90)	35
GRAF 4 - AUTORITA A RESPEKT K INDIVIDUÁLNÍM POTŘEBÁM (N = 90)	35
GRAF 5 - AUTORITA A PŘÍSNOST (N = 90)	36
GRAF 6 - AUTORITA A SCHOPNOST SJEDNAT SI KLID VE TŘÍDĚ (N = 90)	36
GRAF 7 - AUTORITA A UČITEL JAKO VZOR (N = 90)	37
GRAF 8 - AUTORITA A SCHOPNOST UČITELE NĚČEMU NAUČIT (N = 90)	37
GRAF 9 - AUTORITA A UČITEL JAKO ZDROJ STRACHU (N = 88)	38
GRAF 10 - AUTORITA A SCHOPNOST KONTROLOVAT EMOCE (N = 90)	38
GRAF 11 - AUTORITA A SCHOPNOST ZAUJMOUT PRO OBOR (N = 90)	39
GRAF 12 - AUTORITA A UČITEL JAKO ODBORNÍK VE SVÉM OBORU (N = 90)	39
GRAF 13 - AUTORITA A DODRŽOVÁNÍ NASTAVENÝCH PRAVIDEL (N = 90)	40
GRAF 14 - AUTORITA A SCHOPNOST DODRŽET SVÉ SLOVO (N = 90)	40

GRAF 15 - AUTORITA A IMPULZIVNÍ JEDNÁNÍ (N = 88).....	41
GRAF 16 - AUTORITA A SPROSTÁ SLOVA (N = 90).....	41
GRAF 17 - AUTORITA JAKO DŮLEŽITÁ VLASTNOST UČITELE ODBORNÉHO VYUČOVÁNÍ (N = 90).....	42

Přílohy

Příloha A – Prázdný formulář dotazníku na téma autority učitele odborného vyučování pro žáky

Dotazník – autorita učitele odborného vyučování

Vážení respondenti,

děkuji vám za to, že jste se rozhodli přispět do mého dotazníkového šetření svým názorem. Následující dotazník, jehož účelem je zjistit váš pohled na autoritu učitele odborného vyučování, je zcela anonymní a informace, které mi v jeho rámci poskytnete, budou využity pouze pro účely mé závěrečné práce.

Petr Šanc

Jaký obor studuješ? _____

V jakém ročníku jsi? _____

Tvoje pohlaví: dívka chlapec nechci uvádět / jiné

I. Jaké vlastnosti podle tebe tvoří, případně určují autoritu učitele odborného vyučování?

Vyber prosím tři nejvíce důležité vlastnosti a zapiš je v pořadí podle důležitosti

(1 = nejdůležitější, 2 a 3 = méně důležité).

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> odborné znalosti | <input type="checkbox"/> inteligence |
| <input type="checkbox"/> přísnost | <input type="checkbox"/> vzhled |
| <input type="checkbox"/> didaktické schopnosti | <input type="checkbox"/> respekt |
| <input type="checkbox"/> umění jednat | <input type="checkbox"/> přátelský vztah k žákům |
| <input type="checkbox"/> důslednost | <input type="checkbox"/> věk |
| <input type="checkbox"/> role učitele ve společnosti | <input type="checkbox"/> snaha být žákům oporou |
| <input type="checkbox"/> smysl pro humor | <input type="checkbox"/> vždy drží své slovo |
| <input type="checkbox"/> smysl pro spravedlnost | <input type="checkbox"/> jiné: _____ |

II. Nyní prosím vyber tři nejméně důležité vlastnosti a zapiš je v pořadí podle důležitosti

(1 = nejméně důležité, 2 a 3 = důležitější).

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> odborné znalosti | <input type="checkbox"/> inteligence |
| <input type="checkbox"/> přísnost | <input type="checkbox"/> vzhled |
| <input type="checkbox"/> didaktické schopnosti | <input type="checkbox"/> respekt |
| <input type="checkbox"/> umění jednat | <input type="checkbox"/> přátelský vztah k žákům |
| <input type="checkbox"/> důslednost | <input type="checkbox"/> věk |
| <input type="checkbox"/> role učitele ve společnosti | <input type="checkbox"/> snaha být žákům oporou |
| <input type="checkbox"/> smysl pro humor | <input type="checkbox"/> vždy drží své slovo |
| <input type="checkbox"/> smysl pro spravedlnost | <input type="checkbox"/> jiné: _____ |

Představ si jednoho libovolného učitele odborného vyučování, kterého si vážíš a respektuješ jej.

Při vyplňování následujících otázek, myslí stále na toho stejného učitele:

- III. Je tento učitel přátelský?
- velmi souhlasím
 - spíše souhlasím
 - spíše nesouhlasím
 - velmi nesouhlasím
- IV. Respektuje individuální potřeby žáků?
- velmi souhlasím
 - spíše souhlasím
 - spíše nesouhlasím
 - velmi nesouhlasím
- V. Je přísný?
- velmi souhlasím
 - spíše souhlasím
 - spíše nesouhlasím
 - velmi nesouhlasím
- VI. Dokáže si sjednat klid ve třídě?
- velmi souhlasím
 - spíše souhlasím
 - spíše nesouhlasím
 - velmi nesouhlasím
- VII. Je pro tebe v něčem vzorem?
- velmi souhlasím
 - spíše souhlasím
 - spíše nesouhlasím
 - velmi nesouhlasím
- VIII. Dokáže tě hodně naučit?
- velmi souhlasím
 - spíše souhlasím
 - spíše nesouhlasím
 - velmi nesouhlasím
- IX. Vyvolává v tobě někdy pocit strachu?
- velmi souhlasím

- spíše souhlasím
 - spíše nesouhlasím
 - velmi nesouhlasím
- X. Dokáže kontrolovat své emoce?
- velmi souhlasím
 - spíše souhlasím
 - spíše nesouhlasím
 - velmi nesouhlasím
- XI. Dokáže zaujmout, nadchnout pro obor?
- velmi souhlasím
 - spíše souhlasím
 - spíše nesouhlasím
 - velmi nesouhlasím
- XII. Je odborníkem v oboru, který vyučuje?
- velmi souhlasím
 - spíše souhlasím
 - spíše nesouhlasím
 - velmi nesouhlasím
- XIII. Dodržuje nastavená pravidla?
- velmi souhlasím
 - spíše souhlasím
 - spíše nesouhlasím
 - velmi nesouhlasím
- XIV. Dodrží vždy své slovo?
- velmi souhlasím
 - spíše souhlasím
 - spíše nesouhlasím
 - velmi nesouhlasím
- XV. Jedná impulzivně?
- velmi souhlasím
 - spíše souhlasím
 - spíše nesouhlasím
 - velmi nesouhlasím
- XVI. Používá sprostá slova?
- velmi souhlasím

- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- velmi nesouhlasím

XVII. Vnímáš autoritu jako důležitou vlastnost učitele odborného vyučování?

- vůbec ne
- spíše ne
- nevím / neumím posoudit
- spíše ano
- rozhodně ano