

Autorita učitele očima žáků posledního ročníku SOŠ

Bakalářská práce

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Lenka Krajčíková

Vypracoval:

Pavel Věžník

Brno 2017

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem práci: **Autorita učitele očima žáků posledního ročníku SOŠ** vypracoval/a samostatně a veškeré použité prameny a informace uvádím v seznamu použité literatury. Souhlasím, aby moje práce byla zveřejněna v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů, a v souladu s platnou Směrnicí o zveřejňování vysokoškolských závěrečných prací.

Jsem si vědom/a, že se na moji práci vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., autorský zákon, a že Mendelova univerzita v Brně má právo na uzavření licenční smlouvy a užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona.

Dále se zavazuji, že před sepsáním licenční smlouvy o využití díla jinou osobou (subjektem) si vyžádám písemné stanovisko univerzity, že předmětná licenční smlouva není v rozporu s oprávněnými zájmy univerzity, a zavazuji se uhradit případný příspěvek na úhradu nákladů spojených se vznikem díla, a to až do jejich skutečné výše.

V Brně dne 26. května 2017

Rád bych poděkoval vedoucí mé práce Mgr. Lence Krajčkové za její cenné připomínky a odborné rady při zpracovávání bakalářské práce. Dále také za ochotu a čas, které mi věnovala, včetně vstřícnosti, se kterou přistupovala ke konzultacím. Mé poděkování patří i všem ostatním, díky kterým mohla tato práce vzniknout.

Abstrakt

V bakalářské práci je zpracováno téma autority učitele v kontextu střední odborné školy. Cílem teoretické části je definice autority, její obecná charakteristika, rozdělení autority na přirozenou a formální, vysvětlení hlavních rozdílů, objasnění pojmu kritika autority, pohled na autoritu z hlediska sociálního, na základě typů legitimní moci (racionální, tradiční a charismatická). Dále pak popis autority, kterou by měl mít učitel obecně. Metody, které byly použity pro zpracování teoretické části, jsou analýza, srovnání a syntéza poznatků, které vyplynuly ze studia odborných literárních zdrojů.

Cílem praktické části bakalářské práce je zjistit preference žáků ve smyslu vlastností učitele, tak, aby ho respektovali a považovali za přirozenou autoritu. Co jim vůbec říká pojem autorita a co si pod ním představují. Jaký typ učitele žákům vyhovuje. Použita byla dotazníková metoda. Nástrojem sběru dat byl dotazník, vytvořený pro účely průzkumu. Respondenty byli žáci posledních ročníků střední odborné školy.

Klíčová slova

Autorita, kázeň, učitel, žák, motivace, učení, výchova

Abstract

The thesis elaborates on the topic of the teacher's authority in the context of vocational high school. The theoretical component aims to describe the definition of authority, its general characteristics, division of natural and normal forms of authority and explanation of the main differences. It clarifies the term "authority criticism" and social view of the authority based on the types of legitimate powers (regional, traditional and charismatic). It also describes the authority a teacher should generally have. The three methods used to elaborate on the theoretical component were analysis, comparison and synthesis of findings, which emerged from the study of specialised literature review.

The practical component of the thesis aims to determine students' preferences in terms of teacher's qualities that students respect and accept as natural

authority. How students understand the term “authority” and what it means to them. The type of teacher they prefer. A questionnaire method was used. The data was collated through responses to questions in the questionnaire created for the purpose of this research. Respondents were the final year students of vocational high school.

Keywords

Authority, discipline, teacher, student, motivation, learning, education

Obsah

1	Úvod	12
2	Cíle bakalářské práce	14
2.1	Cíle teoretické části práce	14
2.2	Cíle praktické části práce	14
3	Materiál a metodika zpracování	15
3.1	Materiál a metodika zpracování teoretické části práce.....	15
3.2	Materiál a metodika zpracování praktické části práce.....	15
4	Současný stav řešené problematiky	16
4.1	Autorita	16
4.1.1	Autorita z pohledu sociálního	17
4.1.2	Autorita z pohledu filozofického	20
4.1.3	Autorita z pohledu pedagogického.....	21
4.1.4	Autorita přirozená vs. formální	22
4.1.5	Kritika autority.....	24
4.2	Autorita ve středoškolském prostředí	26
4.2.1	Učitel	27
4.2.2	Vztah učitel-žák.....	28
4.2.3	Autorita vs. kázeň.....	29
4.2.4	Autorita vs. výchova.....	31
4.2.5	Autorita a její vliv na učení.....	32
5	Praktická část a výsledky práce	33
5.1	Struktura dotazníku	33
5.2	Struktura průzkumného vzorku a jeho výběr.....	34
5.3	Výsledky průzkumu.....	35
6	Diskuze	54

7	Doporučení pro pedagogickou praxi	56
8	Závěr	58
9	Seznam použité literatury	59
A	Dotazník	63
B	Ukázka vyplněného dotazníku	68

Seznam obrázků

Obr. 1	Učitelů si na naší škole všeobecně vážím a respektuji je. Myslím, že se jedná o kolektiv kompetentních odborníků. Zdroj: Vlastní průzkum	36
Obr. 2	Některé učitele bych nevyměnil Zdroj: Vlastní průzkum	37
Obr. 3	Myslím, že učitelé jsou tu hlavně kvůli vzdělávání a nemají mě vychovávat Zdroj: Vlastní průzkum	38
Obr. 4	Otázka č. 2: V hodině dávám pozor, protože Zdroj: Vlastní průzkum	39
Obr. 5	Otázka č. 3: V hodině se chovám Zdroj: Vlastní průzkum	40
Obr. 6	Otázka č. 4: Dělán, co mi učitel řekne Zdroj: Vlastní průzkum	41
Obr. 7	Otázka č. 5: Když si učitel něco přeje (např. abyste neměli hodně zameškaných hodin): Zdroj: Vlastní průzkum	42
Obr. 8	Otázka č. 6 a 7: Dává učitel s autoritou/bez autority poznámky? (v %) Zdroj: Vlastním průzkum	44
Obr. 9	Otázka č. 6 a 7: Dává učitel s autoritou/bez autority špatné známky? (v %) Zdroj: Vlastní průzkum	45
Obr. 10	Otázka č. 6 a 7: Dokáže učitel s autoritou/bez autority žáky zaujmout? (v %) Zdroj: Vlastní průzkum	46
Obr. 11	Otázka č. 6 a 7: Dává učitel s autoritou/bez autority mnoho domácích úkolů? (v %) Zdroj: Vlastní průzkum	47
Obr. 12	Otázka č. 6 a 7: Je učitel s autoritou/bez autority přísný? (v %) Zdroj: Vlastní průzkum	48
Obr. 13	Otázka č. 6 a 7: Je učitel s autoritou/bez autority spravedlivý? (v %) Zdroj: Vlastní průzkum	49

Obr. 14	Otázka č. 6 a 7: Je učitel s autoritou/bez autority výbušný? (v %)	Zdroj: Vlastní průzkum	50
Obr. 15	Dotazník		67
Obr. 16	Ukázka vyplněného dotazníku		72

Seznam tabulek

Tab. 1	Učitelů na naší škole si všeobecně vážím a respektuji je. Myslím, že se jedná o kolektiv kompetentních odborníků.	36
Tab. 2	Některé učitele bych vyměnil	37
Tab. 3	Myslím, že učitelé jsou tu hlavně kvůli vzdělávání a nemají mě vychovávat	38
Tab. 4	V hodině dávám pozor, protože	39
Tab. 5	V hodině se chovám	40
Tab. 6	Dělám, co mi učitel řekne	41
Tab. 7	Když si učitel něco přeje	42
Tab. 8	Dává učitel s autoritou/bez autority poznámky?	44
Tab. 9	Dává učitel s autoritou/bez autority špatné známky?	45
Tab. 10	Dokáže učitel s autoritou/bez autority žáky zaujmout?	46
Tab. 11	Dává učitel s autoritou/bez autority mnoho domácích úkolů?	47
Tab. 12	Je učitel s autoritou/bez autority přísný?	48
Tab. 13	Je učitel s autoritou/bez autority spravedlivý?	49
Tab. 14	Je učitel s autoritou/bez autority výbušný?	50
Tab. 15	Otázka č. 8: Co podle Vás nejvíc oslabuje autoritu učitele?	51
Tab. 16	Co podle Vás nejvíce posiluje autoritu učitele?	52

1 Úvod

Tématem této práce je pohled na autoritu učitele očima žáků posledního ročníku střední odborné školy. Bylo by omylem tvrdit, že autorita není přítomná v našem každodenním životě. Opak je pravdou. Prolíná se téměř vším, co činíme ať už vědomě, nebo ne. Škola, práce, rodina, volný čas. Zde všude je autorita přítomná. Vždy sice v jiné podobě, ale přítomná je. Někdy jsme to my, kdo ji uplatňujeme, jindy jsme těmi, na kterých je uplatňována. Záleží na typu situace. Stejně tak i konkrétní osoby dokážeme považovat za autority, případně víme, že autoritu nemají. Poznáme to z jejich chování a vystupování.

Autoritu však také můžeme vztahovat k instituci a osobám, které ji reprezentují. Soudce má nepochybně autoritu danou mu jeho úřadem, stejně jako policista, nebo úředník. Nemusí to být vždy autorita přirozená, často se jedná o autoritu formální, protože bez jejího zaštitění úřadem, by takový člověk přirozenou autoritu mnohdy sám o sobě v našich očích neměl.

Jedním z prostředí, kde se setkáváme s autoritou denně, je bezpochyby oblast školství a vzdělávání obecně. Učitel, potažmo pedagogický pracovník je osoba, u které se autorita samozřejmě očekává. A nejlépe přirozená. Autorita je předpokladem pro výkon učitelského povolání a jedním ze základních faktorů jejího úspěšného vykonávání. Důležitým tématem této práce je pohled na vztahy mezi učiteli a žáky na střední škole. Jakým způsobem se dívají žáci na učitele a jak jejich autoritu vnímají? Jak si může učitel autoritu upevnit, či naopak co je příčinou toho, že ji ztrácí? K tomuto tématu se nabízí velké množství otázek. Stačí se například zamyslet nad tím, zda má autorita učitele vliv na výsledky žáků. Nebo jestli je možné získat autoritu určitým typem chování. Zajímavý je také pohled samotných žáků na to, jaký by učitel měl být a jaké vlastnosti by měl mít. A v neposlední řadě je možné zmínit i vliv místa, tedy školy na posuzování autority.

Existuje mnoho autorů odborné literatury, kteří se autoritou zabývají. Jedni systematicky, další jen okrajově. Díky tomu existuje i mnoho odborných pohledů na autoritu a při jejich studiu je zjevné, že v pojetí autority nepanuje shoda. Někteří z autorů v tomto směru naznačují, že se spíše, než o neshody autorů jedná o: „*Obsahovou nejasnost patřící k charakteristickým rysům moderní doby*“ (Vališová, Kasíková a kol., 2007, s. 312). V této práci je čerpáno především z publikací tuzemských autorů, z nichž se autoritě nejvíc věnuje Alena Vališová. Ze zahraničních autorů pak německá filozofka Hannah Arendtová.

Práce je rozdělena na dvě části. Teoretická část se zabývá vysvětlením pojmu autorita, její obecnou definicí, popisem souvislostí, ve kterých je možno na autoritu nahlížet. Vysvětluje hlavní rozdíly mezi přirozenou a formální autoritou, zastavuje se i u sociálního rozměru autority. Zaměřuje se také na učitele a žáky, jejich roli ve vzdělávacím procesu a z toho plynoucí vztahy, které autoritu ovlivňují. V teoretické části je využito poznatků získaných z odborných publikací, které jsou zpracovány metodou analýzy, syntézy a komparace.

Praktická část se zabývá zjišťováním, co vůbec žákům říká pojem autorita, jakou váhu přiřkládají autoritě u učitele, jaké vlastnosti by měl učitel mít, aby měl přirozenou autoritu, případně co jeho autoritu oslabuje. Na tyto otázky se snaží najít praktická část odpověď prostřednictvím kvantitativního průzkumu. Jako průzkumný nástroj byl zvolen strukturovaný dotazník. Prezentace získaných dat je prováděna popisnou statistikou.

2 Cíle bakalářské práce

Cílem bakalářské práce je posoudit vliv autority učitele na žáky posledního ročníku střední školy. Zjistit a popsat faktory, které autoritu ovlivňují, jak žáci autoritu přijímají a co považují za důležité z hlediska uznání učitele jako autority. Obsahově je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou.

2.1 Cíle teoretické části práce

Teoretická část této práce si klade za cíl vysvětlení pojmu autorita a její obecnou charakteristiku. Vymezení autority z hlediska sociálního, filozofického a pedagogického. Objasnění pojmů autorita učitele, formální a přirozená autorita. Popisuje souvislosti mezi autoritou učitele a výchovou, autoritou a kázní. Zkoumá vliv autority učitele na učení, stálost autority, její získání, případně i ztrátu. Vysvětlení základních charakteristik umožňuje orientaci v tématu a slouží také jako „vstup“ do části praktické.

2.2 Cíle praktické části práce

Praktická část bakalářské práce je zaměřena na několik průzkumných otázek a snahu o odpovědi na ně. Cílem průzkumu je zjistit, jak vnímají žáci posledního ročníku střední školy autoritu učitele. K tomuto účelu byly stanoveny následující průzkumné otázky:

Jakým způsobem reaguje žák na autoritu učitele?

Jaké vlastnosti dle žáků oslabují autoritu učitele?

Jaké vlastnosti dle žáků posilují autoritu učitele?

3 Materiál a metodika zpracování

3.1 Materiál a metodika zpracování teoretické části práce

Materiálem pro zpracování teoretické části jsou v převážné míře odborné publikace, časopisecké články a legislativa. Vynechány jsou internetové zdroje. U internetových zdrojů není vždy zajištěna dostatečná hodnověrnost, z tohoto důvodu nejsou v této práci zastoupeny.

Metodikou teoretické části je analýza, srovnávání a syntéza teoretických poznatků z odborných zdrojů. Zjištěné poznatky jsou zasazeny do souvislostí dnešní doby, v souladu s obecnými zvyklostmi a hodnotami. V této části také ještě hovoříme o učitelích a autoritě ve všeobecné rovině, konkrétnímu zaměření na středoškolské učitele je věnována praktická část.

3.2 Materiál a metodika zpracování praktické části práce

Pro praktickou část této práce byl využit kvantitativní průzkum metodou dotazníkového šetření. Tak bylo možné dosáhnout dostatečného množství dat od většího množství respondentů v relativně krátkém čase. Respondenty byli žáci posledních ročníků Střední školy dopravy, obchodu a služeb v Moravském Krumlově.

Praktická část popisuje strukturu dotazníku, počet dotazníků distribuovaných respondentům a jejich návratnost. Dále rozebírá jednotlivé položky dotazníku, včetně jejich vysvětlení. Zabývá se strukturou průzkumného vzorku a jeho výběrem a ve výsledcích průzkumu analyzuje zjištěná data pomocí tabulek četností a grafických zobrazení.

4 Současný stav řešené problematiky

V dnešní době má slovo autorita trochu jiný, širší význam, než by se dalo vyvodit pouze z hlediska etymologického. Je to dáno také skutečností, kdy ve slově autorita nespátřujeme „pouze“ vzor, příklad, nebo spolehlivost, ale mnohdy také rozhodnutí a radu. To je přesně ta „přidaná hodnota“, kterou v současnosti můžeme autoritě přiznat. Autorita v současnosti není přijímána a chápána negativně, a to ani ve školním prostředí. Dá se říct, že žáci na autoritu nahlížejí většinou neutrálně, nebo mírně pozitivně. Obecně se sice mluví o krizi autority, ovšem jedná se spíše o širší pohled na celou problematiku, do které zapadá i problematika ústupu systému obecně sdílených hodnot, jehož je autorita součástí.

Tento ústup se týká i další z hodnot, která s autoritou neodmyslitelně souvisí, a to s odpovědností. Často se také objevují otázky, zda je v dnešní době ještě autorita učitele nutná, nebo dokonce oprávněná a potřebná. Odpověď je, zdá se, pořád stejná. Pro učitele je autorita nezbytným předpokladem jeho práce. Na tom se nic nemění ani v současné době, přestože jsou tendence o prosazování jiných pohledů a názorů slyšet mnohem hlasitěji než kdy v minulosti.

4.1 Autorita

Jaký je vůbec původní význam slova autorita a odkud se vzal? „*Pojem autorita vychází z latinského auctor-tvůrce, činitel a auctoritas-vážnost, vliv, moc*“ (Vališová, Šubrt, 2004, s. 17). Bedrnová a Nový (2001) tvrdí, že autorita se na rozdíl od pravomoci uplatňuje v subjektivní rovině. Záleží tedy, zda uznáme nebo neuznáme nárok nositele moci na respekt ze strany těch, kteří jsou mu podřízeni, nebo které ovlivňuje (Bedrnová, Nový, 2001, s. 84). Tolik definice. Ovšem pod tímto slovem si toho můžeme představit ještě mnohem víc. Na autoritu můžeme nahlížet z pohledu sociálního, filozofického a samozřejmě pedagogického.

Každý z těchto pohledů bude jiný, přesto, že budeme mluvit pořád o tom samém pojmu. Dokonce, ani pokud bychom chtěli pátrat po jednotném odborném názoru, nepodaří se nám ho objevit, natolik je vědecká obec rozpolcená. I díky těmto skutečnostem se stává obecná definice autority, tak jak je shora uvedená pouze jednou z mnoha možných.

Návratem do historie se můžeme přesvědčit o rozmanitosti autority a jejího vnímání, či pohledu na ni. Zcela automatické se zdá být spojení královská autorita,

náboženská autorita nebo autorita vladaře. Tyto nepochybné autority ovlivňovaly velké množství lidí ve svém okolí, v moci svého vlivu a někdy dokonce i mimo něj. Příkladem může být například pedagogická činnost, jejíž výsledky se dotýkají jak královské autority, tak například i autority náboženské. I starý Řím, ve své době společenský vrchol tehdejšího světa, znal a využíval autoritu. Typickým příkladem bylo například usnesení senátu. *„Auctoritas senatus – neoficiální vliv a úcta, jímž působili, a jíž se těšili jedinci či sbory, jejichž rady a doporučení si zasloužily zvláštní pozornost“* (Boatwright a kol., 2012, s. 512). Takové usnesení se rovnalo doporučení, jež sice nebylo zákonem, ale které bylo záhodno respektovat.

Autorita bývá také nazývána legitimizovanou mocí, kde ti, kterým někdo vládne, uznávají toho, kdo vládne jako autoritu mající pravomoc vládnout. Na první pohled se může zdát, že se jedná spíše o historické pojetí, které je z dnešního pohledu trochu mimo realitu. Opak je však pravdou. Pokud vládne mnoho lidí a mají z toho prospěch všichni, jedná se o demokracii. Jinými slovy je to legitimizovaná moc, na které se shodli ti, kterým tyto autority vládnou. Vališová (2012) v návaznosti na současnost připomíná důležitost kompatibility autority (Vališová a kol., 2012, s. 38). Uvádí, že autorita, to je jedinec, který pro druhou stranu představuje nezpochybnitelnou autoritu především svým chováním, životním stylem, postoji a znalostmi. A právě obě tyto strany musí být kompatibilní, protože v opačném případě by jejich světy byly zcela mimoběžné a jen těžko by mohl Platón, Sokrates, nebo Komenský, kdyby v současnosti žili, představovat autoritu pro modelku, nebo fotbalistu.

Právě kompatibility je jedním ze znaků, který v postmoderní době odráží chaos vznikající množstvím různých autorit. Zapříčiněno je to hlavně masovostí médií, oblíbeností sociálních sítí a dostupností internetu vůbec. Tento fenomén dnešní doby tak chrlí autority, které stačí mnoho lidí ovlivnit ještě dřív, než si tito uvědomí, že se vlastně možná ani o žádné „opravdové“ autority nejedná. Jejich veškerým přínosem pouze bylo využití možnosti vyslovit svoje názory veřejně, pomocí využití médií. *„Je-li autorit mnoho, navzájem se ruší a jedinou faktickou autoritou v dané oblasti je ta, která má úkol vybrat si mezi nimi! Potenciální autorita se tedy stává autoritou se zásluhou vybírajícího. Autority už nevydávají příkazy. Naopak: snaží se získat přízeň vybírajících, pokoušejí je a svádějí“* (Bauman, 2002, s. 103).

4.1.1 Autorita z pohledu sociálního

O autoritě a obecně i o ovlivňování tvrdí Bedrnová a Nový (2001, s. 76), že se jedná o sociální vztah mezi alespoň dvěma lidmi. V tomto vztahu, dle nich, sehrává vel-

kou úlohu mocenská stránka. Ne vždy to však nutně musí být vztah dvou jedinců, protože nositelem autority může být i instituce, jakou je například škola. „*Autorita vždy vyžaduje poslušnost, a proto se obvykle považuje za určitou formu moci a násilí. Autorita však použití násilí a vnějších donucovacích prostředků vylučuje. Síly se používá až tam, kde autorita nefunguje, kde již selhala. Ani s přesvědčováním, které předpokládá rovnost partnerů, a používá argumentů, není autorita slučitelná. Jestliže se musí argumentovat, znamená to, že autorita je potlačena*“ (Arendtová, 1994, s. 6). Poslušnost tedy značí jeden ze základních atributů fungování autority. Jejím opakem může být vliv. Vliv, jako nástroj, kterým je autorita uplatňována. Z tohoto pohledu se pak jeví poslušnost jako nástroj, kterým je autorita přijímána.

Může být dalším nástrojem autority například moc? Může, protože autorita se mnohdy uplatňuje i jejím prostřednictvím. Vezmeme-li v úvahu legitimní moc, tak s jejím uplatňováním autority se setkáváme v praxi velmi často. Legitimní moc nás totiž opravňuje k ovlivňování druhých, například v zaměstnání formou nadřízenosti/podřízenosti. Opak legitimní moci již postrádá oprávněnost k ovlivňování a často se mění v donucování nebo nátlak. Bedrnová a Nový (2001, s. 84) zastávají názor, že autorita vždy vychází ze stránky formální, ve které má svůj základ. Tím pádem může její nositel využívat pravomocí, které ji provázejí, ale může je i kombinovat s vlastními osobními vlastnostmi a využívat tak stránku neformální, díky čemuž využije širší sociálně psychologický kontext. Bedrnová a Nový (2001) pokračují a zdůrazňují, že musí být obě stránky vyvážené, aby byla zachována věrohodnost nositele autority vůči svému okolí. Je zřejmým ideálem, aby jedinec, který má formální autoritu disponoval zároveň i autoritou přirozenou, není to samozřejmě obvyklá situace, takže v realitě se setkáváme spíše s uplatňováním autority formální.

Německý sociolog Max Weber (1997, s. 47) mluví o autoritě také jako o panství nad lidmi a termínem panství někdy slovo autorita i nahrazuje. Rozlišuje několik druhů autorit. Autoritou **racionální** (legální), má na mysli autoritu založenou na víře ve skutečnost, že pravidla stanovená touto autoritou jsou zákonná. Jedinci se jí tak jsou ochotni podřídit právě na základě této skutečnosti. Příkladem budiž například byrokracie, říká Weber (1997, s. 92). Další skupinou, kterou Weber (1997, s. 92) popisuje je **tradiční** autorita. Již z názvu vyplývá, že hlavním markantem je uznávání (nikde jinde oficiálně neuznaných) tradic a práv z nich vyplývajících k osobě, která vykonává vůdčí funkci. **Charismatickou** autoritu Weber (1997) popisuje jako osobnost, která se chopí úlohy a v jejím jménu žádá ostatní, aby ji

následovali a poslouchali. Je pak jen na něm, jak dlouho si uznání ostatních udrží (Weber, 1997, s. 134).

V historických společenstvech bylo přirozené, že autorita závisela na věku, v potaz byly brány velké životní zkušenosti a s tím spojená výjimečnost starší osoby nebo osob (rada starších apod.). Souvisí to jistě i s faktem, kdy mladí lidé brali jako samozřejmost autoritu starších. Od praxe, kdy byla autorita automaticky spojená s vyšším věkem, se postupem času ustupovalo a dnes už se většinou nepreferuje. Příklady se však najdou, jedním z nich je třeba v tuzemském volebním systému Senát Parlamentu České republiky. *„Do Senátu může být zvolen každý občan České republiky, který má právo volit a dosáhl věku 40 let“* (Hlava druhá, Čl. 19, odst. (2), zákona č. 1/1993 Sb., s. 4).

Při pátrání po všech možných významech, které může autorita mít, je třeba vzpomenout i na jeden, méně připomínaný, ovšem o to známější. Jedná se o autoritu multikulturní. Jejými představiteli jsou většinou dobře známé osobnosti a lidé, jejichž názory bereme často za své, aniž bychom se nad tím nějak pozastavovali, přesto, že nejsou příslušníky stejného státu a mnohdy jsou třeba i z opačné strany zeměkoule. *„Multikulturní rozměr autority můžeme ukázat na velkých osobnostech, které se prosadily svojí činností a dílem nejenom ve svém národě, ale napříč kulturami. Jejich autorita se stala univerzální, všelidská, globální“* (Vališová a kol., 2012, s. 54).

S fenoménem multikulturního rozměru autority se setkáváme v posledních padesáti letech mnohem častěji než dříve. Je to způsobeno hlavně rozmachem informačních technologií, díky kterým se svět stává místem, odkud je „všude blízko“. Takže pokud se ještě v minulém století informace a myšlenky šířily řádově v hodinách nebo dnech, dnes se mluví o online společnosti a my sledujeme v přímém přenosu události, které se dějí tisíce kilometrů od nás. Vzdálenost přestala mít vliv na rychlost sdílení informací. Díky mohutnému nástupu informačních technologií se značně rozšířil počet autorit, které nás mohou ovlivňovat a také ovlivňují. Nejsme omezeni na místní zdroje, případně úzký okruh „prověřených“ autorit, tak jak je známe ještě z konce minulého století. Bohužel jako u všeho, co souvisí s přebytkem nabídky, je mnohem složitější vybírat si a orientovat se v množství informací, které jsou nám k dispozici.

4.1.2 Autorita z pohledu filozofického

„Nad skutečně zralými mistry obvykle nikdo necítí potřebu dominovat, neboť ti bývají schopni i ochotni uznávat postupně nabývané mistrovství svých svěřenců“ (Bedrnová, Nový, 2001, s. 42).

Jedna z podob ryzí neformální autority je taková, které si její nositel někdy nemusí být ani vědom, protože on ji prostě žije. Jeho pohled na svět, vlastnosti, chování a vystupování jsou v souladu a jeho okolí cítí a ctí tuto autoritu, aniž by o ní padlo jediné slovo. I zde lze vystopovat jeden z dalších atributů, který je spojen s autoritou, i když to někdy není, na první pohled, patrné. Řeč je o stálosti či jistotě. Pojmy, které se nezdají být s autoritou nijak spojené, vychází z pojetí autority a jejího založení v minulosti. Právě autorita dávala lidem pocit jistoty a její ztráta znamenala ztrátu pocitu stálosti, kdy se řád věcí začal měnit. Arendtová (1994, s. 19) tvrdí o autoritě, že i když je z hlediska lidských dějin jedním z nejvíce rozhodujících činitelů, nebyla zde odjakživa. Například řečtina a různé politické zkušenosti z jejich dějin nedávají žádný důkaz o přítomnosti autority nebo nějakého způsobu vládnutí, který by z ní plynul. To se, dle Arendtové (1994), objevuje až v dobách římských a jak slovo, tak i koncept mají římský původ. Na autoritu lze z filozofického hlediska nahlížet v několika dimenzích za použití etymologického rozboru tohoto slova.

Vališová (2011, s. 150) definuje autoritu tak, že slovem **auctoritas** pojmenovává podporu, záruku nebo jistotu. Slovem **auctor** zase napomáhatele, podpůrce či vzor. Zatímco slovo **augó** vyjadřuje zvelebování, obdaření a obohacení. Tento pohled značí také váhu, kterou filozofie autoritě přikládá. Zároveň ukazuje prolínání autority v mnohorozměrnosti celé filozofie. Zjednodušeně by se dalo říct, obsahuje myšlenku, která nám vysvětluje, že všichni jsme se narodili do nějaké konkrétní doby, kterou jsme si sami nevybrali. V této době tak utváříme svoji autoritu, a přitom můžeme čerpat ze všeho vědomí, ke kterému lidstvo historicky dospělo. Toto vědomí pak, v případě, že se stáváme autoritou, dále obohacujeme o vlastní myšlenky, které zanecháváme pro generace následující.

Nejednotnost autorit a jejich množství není záležitostí posledních let, ale provází nás od nepaměti. Pouze dnes nabývá na intenzitě díky dostupnosti komunikačních technologií. Ovšem i v minulosti byla záležitost autorit podmíněna jistou kompatibilitou. V případě velké nerovnosti jednotlivých stran fungovat prostě nemohla. Dobře se to dá připodobnit na současnosti. Mediálně známé, a tedy médií zpravidla vytvořené osobnosti jsou mnohdy na hony vzdálené světům morálních či jiných autorit. Jejich světy se mívají a nelze v nich najít společný průsečík, který by je

spojoval. Arendtová (1994, s. 149) poukazuje, že právě to, čím člověk doopravdy je se ukazuje, když vstupuje na veřejnost a představuje se prostřednictvím jednání a mluvení. V jeho vystupování se mohou ostatní lidé poznávat a cítit jistou sounáležitost, soudí Arendtová (1994).

4.1.3 Autorita z pohledu pedagogického

Učitel a žák. Základní pojmy a automatický vztah, který se nabízí jako jeden z prvních při vyslovení slova autorita v pedagogickém kontextu. Pohledy na tuto problematiku jsou ovšem mnohem širší, a tak jak se neustále objevují nové vlivy ve výchově, tak se mění i nahlížení na autoritu ve výuce. Vališová a Kasíková (2007, s. 318) upozorňují, že se objevují názory, zpochybňující zastoupení autority ve výchově. Dle těchto názorů prý už autorita do výchovy nepatří z důvodu podkopávání přirozené lidské potřeby seberegulace. Jak však dále Vališová s Kasíkovou (2007) dodávají, výchovná praxe spíše dává za pravdu hlasům tvrdícím, že škola i rodina neplní účel právě díky absenci autority, protože tak neplní své základní funkce. Navíc ztrácí pevnost a jistotu. Vališová a Kasíková (2007) zde připomínají princip demokratické společnosti, která krom práv na sebeurčení a respektování svobody vyžaduje i značnou míru odpovědnosti, sebeovládání a vnitřní kázně. Tedy vlastnosti s autoritou přímo související, doplňují autorky. Převažujícím trendem ve výchově a vzdělávání tak stále zůstává potřeba autority učitele. Nejlépe takového, kterého žáci respektují a zároveň mu důvěřují. *„Do jaké míry má však zasahovat škola do vývoje dítěte? Už staletí trvající střetávání se obou protikladných pojetí výchovy, totiž autoritativní a antiautoritativní výchovy, ukazuje, že otázka vhodné formy výchovy je pokládána stále znovu a že má i dnes v souvislosti s demokratickými snahami velký význam“* (Vališová, Kasíková a kol., 2007, s. 314).

Role učitele je stěžejní z hlediska autority také z důvodu garance mravní integrity, která by měla jít s autoritou ruku v ruce. Jen tak může být učitel garantem výchovně vzdělávacího procesu, který se neorientuje pouze na výuku obsahu daného předmětu, ale stává se vychovatelem žáka. Vacek (2000) považuje za motivovaného takového učitele, který bere jako samozřejmost skutečnost, že podstatou jeho profese je také spoluodpovědnost za zdárný vývoj žáka, a to po všech stránkách (Vacek, 2000, s. 79). Učitel má nad žáky ve třídě převahu. Ta je dána mimo jiné i tím, že organizuje výuku, dává úkoly, předkládá učební aktivity. Učitel volí téma hodiny, rozhoduje, kdo bude zkoušený apod. Pokud budeme pokračovat v této teorii, jeví se žák jako jeho nedobrovolný „klient“, který do školy prostě cho-

dit musí. Důvodem k takovým úvahám je skutečnost, že učitel, aniž by si to někdy uvědomoval, má velmi širokou paletu možností a forem práce se žáky.

Tuzemské školství prošlo po roce 1989 několika vlnami pokusů o změnu koncepce, a ne vždy to byly zásahy, které by byly k jejímu prospěchu. Školství tak dlouhodobě trpí absencí jasného směřování. To se projevuje snižováním autority instituce i autority učitelského povolání, jehož atraktivita klesla i díky nepříteli dobremu finančnímu ohodnocení vysokoškolsky vzdělaných učitelů. Machonin a Tuček (1993) předkládají ovšem v této souvislosti zajímavý fakt, a to, že společenská prestiž povolání učitele je širokou veřejností vnímána pozitivně a drží se na sedmém místě výzkumu prestižních povolání (Machonin, Tuček, 1993, s. 372). A mezi širokou veřejností hodnotitelů jsou pochopitelně nemalou měrou zastoupeni i rodiče. K tomu doplňuje Průcha (1997), že se jednalo o výzkum, ve kterém 1600 respondentů hodnotilo na 70 povolání. K nim přiřazovali na základě vlastní míry prestiže ohodnocení v rozmezí 1-99 bodů. Výsledky odráží stav prestiže jednotlivých povolání v očích české veřejnosti po ekonomické transformaci (Průcha, 1997, s. 181). Nedá se tedy tvrdit, že by se jednalo o nepodložená data.

Jsme tak svědky zajímavé situace, kdy je v obecné rovině povolání učitele vnímáno pozitivně, ale v konkrétních případech naráží učitelova snaha o výchovu a vzdělávání na nepochopení nebo je dokonce rodiči odmítána. „*Každé dítě se rodí do určité specifické situace, psychologického prostoru rodiny, v kterém si vybírá některou z dostupných rolí, nejvhodnější niku, v které má šanci být úspěšné*“ (Vališová a kol., 2012, s. 137). Na první pohled zjevná rozpolcenost v obecném přijímání učitele a školy a konkrétním odmítání může být zapříčiněna několika důvody. Jako jeden z hlavních se jeví nedostatek komunikace mezi učitelem, školou a rodinou. Často tak může docházet k nedorozuměním, když není jasně dané směřování a cíl výuky. Když jsou rozdílné názory rodiny a učitele na pojetí kázně a autority. Nebo když se nemohou shodnout na tom, jaká úroveň svobody dítěte je ve výchově žáka jako osobnosti optimální. Nastolení důvěry tak bývá důležitým momentem, díky kterému je učitel schopen působit preventivně, aniž by byla zpochybňována jeho kompetence. Vliv na důvěru má však mnohem víc faktorů. Kolář (2005) v této souvislosti zmiňuje osobnostní vlastnosti a to, jak se tyto rysy promítají do komplexu učitelových oborových a didaktických kompetencí (Kolář, 2005, s. 278).

4.1.4 Autorita přirozená vs. formální

Při dělení autority bychom našli mnoho jejích typů a klasifikací (rodičovská, panovnícká, náboženská, vědecká, autorita silnějšího apod.). A čím více bychom jich

měli, tím větší obtíže by nám působilo nastavit jejich platná kritéria. Zřejmě nejčastěji se při zjišťování obecného rozdělení autority učitele setkáme s dělením na autoritu přirozenou a formální. Tyto dva pohledy nahlízejí na autoritu učitele, která je mu dána a kterou sám získal. Co oba pohledy spojuje je fakt, že jak formální, tak neformální, tedy přirozená autorita učitele s sebou nese odpovědnost vůči žákům. „*Dle sociální prestiže můžeme dělit autoritu na formální (je mírou vlivu plynoucí z postavení a jemu odpovídající činnosti v organizační hierarchii instituce či podniku, a to bez ohledu na konkrétního jedince a jeho osobní vlastnosti) a neformální (je založena na lidských a odborných charakteristikách jedince, majícího na ostatní přirozený vliv)*“ (Vališová, Kasíková a kol., 2007, s. 395).

Formální autorita vyplývá z postavení učitele, jemu daném zastávanou pozicí. Učitel je formálně pověřen výkonem jistých pravomocí, má možnost hodnotit a klasifikovat žáky, může je odměňovat i trestat. To vše nezáleží na jeho libovůli, ale je to dáno legitimní mocí. Učitel je ve výchovném procesu vůči žákům zástupcem společnosti. Jeho působení tak vymezují zákony a předpisy, které musí respektovat. Dvořáček (2005, s. 177) v této souvislosti připodobňuje učitelovu legitimní moc k „úřední pravomoci“. Formální autoritou učitel naplňuje povinnosti, které mu z titulu jeho funkce stanovil stát. Dá se tedy konstatovat, že žáci plnění učitelových pokynů nevycházejí vstříc jemu, jako osobě, ale státu, jako zadavateli těchto pokynů. Učitel má v rámci tohoto systému jen dílčí pravomoci, kterými disponuje při výuce. Může se například podílet na výběru učebnic apod.

Neformální, přirozená autorita není opakem formální autority. U neformální autority hovoříme o přirozeném vlivu osobnosti, v našem případě učitele, který je podložen lidskými a odbornými schopnostmi. Přirozená autorita není automaticky daná, učitel o ni musí usilovat. A to není jednoduchý ani krátký proces, navíc bez záruky, že jí dosáhne. Pokud se tak již stane, nastává další fáze, kdy je nutné přirozenou autoritu udržovat. To se zdá možná trochu jako protimluv, protože učitel už přirozené autority dosáhl, jaképak tedy udržování? Jistě. Vrcholem jeho snažení je samozřejmě získání přirozené autority, tu však získal v nějakém čase a u konkrétních žáků. Ti se však v průběhu doby mění a učitel tak nezbývá než získanou autoritu potvrzovat ve vztahu k novým žákům. Jedná se tedy o nekončící proces, ve kterém je učitel stálou konstantou a proměnnými jsou čas a noví žáci.

Dvořáček (2005) upozorňuje na skutečnost, na kterou se občas pozapomíná. Tou je fakt, že u neformální autority hraje významnou roli i přiměřená míra sebehodnocení učitele. Pokud totiž jeho osobnostní předpoklady vykazují nedostatky, bude i stupeň neformální autority nízký (Dvořáček, 2005, s. 177). V případě přiro-

zené autority se můžeme také setkávat s jejím zaměňováním za oblibu, nebo popularitu učitele u žáků. Rozdíl je však značný. Populárním a oblíbeným se učitel u žáků stává především díky tomu, že plní jejich přání. Jakmile však skončí, jeho obliba klesá. Zvláště začínající učitelé se snaží získat u žáků oblibu. Pomáhají si k ní třeba tím, že snižují své nároky na vědomosti žáků. Tento postup však nemá s přirozenou autoritou nic společného a v celkovém vztahu mezi učitelem a žákem je silně kontraproduktivní.

4.1.5 Kritika autority

Vališová (2012) předkládá názor, že lidstvo v dosavadních dějinách autoritu opakovaně získává a ztrácí. Střídají se období, kdy díky chaosu bývá po autoritě voláno, aby pak následně byla v dobách vlády tvrdé ruky odmítána. Poslední skepse, která z krize autority vyplynula, vedla k postmodernismu, což Vališová chápe jako signál, že se blíží další z křižovatek. Je podle ní jen další otázkou, jaká bude další společnost a na jakém druhu autority bude založena a jak ovlivní mezigenerační vztahy (Vališová a kol., 2012, s. 199). Kritika autority je založená na poukazování na absenci skutečných autorit a zneužívání autority formální. V tomto smyslu lze poukázat například na často kritizovanou autoritu církve, která mnohdy svoji vůli prosazovala vynucováním poslušnosti, nízkou nebo žádnou argumentací a příkazy namísto trpělivého přesvědčování. Její chování mělo blíže, než k autoritě spíše k autoritářství a z dějin známe mnoho příkladů, které tato slova potvrzují. Církev je pro kritiku autority snadný cíl. Pokud se budeme držet výchovy a vzdělávání, tak i zde najdeme překvapující názory. I když při bližším pohledu, zase tak překvapující nejsou.

Autoritu zavrhli dospělí a odmítli tím převzetí odpovědnosti za svět, do kterého přivedli své děti. Takový názor zastává Arendtová (1994) a dodává, že je to pouze následek toho, že děti nemohou odvrhnout výchovnou autoritu jako by byly v postavení nějaké menšiny, kterou utlačuje většina. O takový pohled na věc se však moderní praxe pokoušela (Arendtová, 1994, s. 114). Ovšem kritizována je i autorita formální. Hlavně pro občasnou snahu vyžadovat poslušnost pouze na základě skutečnosti, že člověk sdílející formální autoritu tuto možnost měl. V podstatě se dá mluvit o zneužití formální autority k činnostem, které nemusely být vždy v souladu se smýšlením toho, kdo tyto činnosti vykonával. Tento argument je sice nutno vzít v potaz, ale na druhou stranu není velkou omluvou tvrzení, že poslechnutí formální autority smývá odpovědnost z osoby, která poslechla.

Velmi vhodný je coby příklad zneužívání formální autority slavný Milgramův experiment, který provedl v roce 1961 sociální psycholog Stanley Milgram. „Vytvořil falešný, zato však realisticky působící stroj na elektrošoky. Sehnal si desítky dobrovolníků a přikazoval jim, aby jiné osobě působili elektrickými šoky bolest, nebo ji dokonce usmrtili; o tom, že reakce této osoby byla předstíraná, neměli dobrovolníci ani ponětí“ (Slaterová, 2008, s. 40). Milgram svým experimentem reagoval na výpovědi válečných zločinců, kteří se při obhajobě svých činů zaštiťovali tvrzením, že sami by nebyli žádných zločinů schopni. To, že je však páchali, přisuzovali nutnosti splnit příkaz, který dostali a kterému se přece nemohli vzepřít. Jistě, můžeme mluvit o alibismu, ale jejich forma obhajoby skutečně vycházela z toho, že jsou pouze vykonavateli „vyšší moci“, která samozřejmě na sebe bere odpovědnost i za ně. Na tomto základě a spolu s dobře cílenou propagandou „odhodilo“ velké množství německých obyvatel v době druhé světové války zábrany a po přechodu z civilních zaměstnání do armády neviděli nic špatného na plnění rozkazů, které by se jim jinak přičily. Milgramův experiment vysvětluje jinak nepochopitelné konání a rozpolcenost dozorců koncentračních táborů, kteří byli schopni chovat se nelidsky, aby se z nich po směně stávali milující otcové od rodin. Jak v této souvislosti uvádí Slaterová (2008, s. 64), v reálném světě totiž důstojníci SS vraždili ve dne a na noc se vraceli k rodinám. Jako z práce.

Jiří Dvořáček (2005, s. 117) hovoří o hnutí za antiautoritativní výchovu, které považuje za jeden ze současných pedagogických směrů. „*Jeho kořeny sahají do 60. let minulého století, která byla provázena radikálním studentským hnutím v Evropě i USA*“ (Dvořáček, 2005, s. 117). Idea antiautoritativní výchovy postupem doby nezapadla a Dvořáček si všímá, že jak se v následujících letech po revoltách stávali studenti rodiči, tak i nadále nesouhlasili se stávající úrovní školství a poukazovali na skutečnost, že je při výchově používáno stále mnoho autoritativních norem na úkor zvyšování sebevědomí dítěte a jejich potřeb. Proto požadovali méně autority a více porozumění (2005, s. 117). V našich končinách se o tomto hnutí začalo víc mluvit až se změnou společenského klimatu. Toho si Dvořáček (2005) všímá a vysvětluje to jako reakcí na tradiční a dlouhodobý přístup autoritativní výchovy, případně i jako snahu na vypořádání se s totalitní minulostí. Ovšem věří, že jak se bude postupně naše společnost stabilizovat, tak dojde i k vědeckému vymezení role autority právě v procesu výchovy (2005, s. 118).

4.2 Autorita ve středoškolském prostředí

Má vůbec smysl dělit autoritu podle toho, zda se jedná o základní nebo, střední školu? Není to opravdu zbytečné, když se stejně vždy jedná o vztah učitel – žák? Tak jednoduché to není. Stačí vzít v potaz věk žáka a jeho mění se vyspělost a už je jasné, že jeho chování bude rozdílné na druhém stupni základní školy a na konci střední školy. Takže i jeho pohled na autoritu bude jiný. Na střední škole žáka čeká, dříve či později, revolta proti autoritám, období života, kterým si prostě musí projít. Někdo má tuto životní fázi klidnou, jiný bouřlivější. Žák a jeho osobnost se mění, u každého však tato změna probíhá individuálně. *„Individualizace znamená proces relativního osamostatňování, růst vnitřní nezávislosti. Člověk se stává „sám sebou“, postupně si vytváří vlastní hierarchii hodnot“* (Linhartová, 2008a, s. 85).

Ve středoškolském prostředí bývá žák obvykle konfrontován s radikálním postojem. Svět rozděluje na černou a bílou, emočně je prozatím nestálý, i když jeho vývoj je téměř u konce. Cítí se být dospělým, ale přijmout v této době dokáže pouze pozitiva z toho plynoucí. Pokud má přijmout také zodpovědnost, zpravidla se tomu brání. Na jeho výchově se podílí několik různých činitelů, ovšem ne všichni mohou být harmonizujícími prvky. Dvořáková a Kolář (2015) jako příklad harmonizujícího prvku uvádějí u sedmnáctiletého gymnazisty profesora oblíbeného předmětu nebo u učně druhého ročníku učitele odborného výcviku (Dvořáková, Kolář a kol., 2015, s. 36).

Ve středoškolském prostředí, víc, než kde jinde vystupuje do popředí nutnost a prospěšnost autority, která je ovlivňována také celkovým klimatem školy. Umíme si představit, jak budou žáci vnímat učitele, který chce získat autoritu na úkor svých kolegů, tím, že proti nim žáky popouzí? Jeho odborná způsobilost i všeobecný přehled mu v tu chvíli nebudou ku prospěchu, vše bude posuzováno optikou nemorálního chování. Čáp s Marešem (2001) v této souvislosti upozorňují na problém týkající se zvláště středních škol, kdy se učitelé odborných předmětů soustředí právě jen na předmět a zanedbávají výchovné a komunikační aspekty. Tím ovšem oslabují i vlastní odborné působení a u žáků tak spíš potlačují zájem o předmět, který v jejich očích vyučuje neoblíbený logotrop¹ (Čáp, Mareš, 2001, s. 265). Napomoci s vnímáním autority mohou učitelům rodiče. Není nic lepšího, než když má žák pozitivní zkušenost s autoritou již z rodiny. Mnohem lépe tak přijímá i

¹ logotrop-učitel, který se primárně zaměřuje na učební předmět. Důraz klade především na teoretické vzdělání a vědomosti (Linhartová, 2008a, s. 164).

autoritu učitele. Platilo to vždy, ale v současnosti ještě víc, když vezmeme do úvahy, že dnešní společnost autoritu spíš zpochybňuje, než, aby ji posilovala.

4.2.1 Učitel

Pojem učitel má mnoho podob, kterými jej můžeme vysvětlovat. Od jednoho ze základních činitelů výchovně-vzdělávacího procesu až po garanta kontinuálního vývoje žáka. Dvořáček (2005, s. 173) množství odborných přívlastků shrnuje do podoby, která tvrdí, že učitelé jsou lidé, jejichž společným zájmem je předávat mladé generaci to nejlepší. Někdy se však trochu ztrácí nejdůležitější význam slova učitel a to, že je především člověk. Od této skutečnosti se totiž odvíjí vše ostatní. I učitel, tak jako každý člověk má jisté vlastnosti. Cílem je, aby ty učitelké byly natolik kvalitní, aby na jejich základě docházelo k co nejlepšímu předávání vědomostí a dovedností. K tomu samozřejmě slouží propracovaný systém vzdělávání učitelů, ale bez kvalitních osobnostních vlastností samotného učitele by to nešlo. „*Sociální kapitál osobnosti učitele tvoří individuální jednota odborných, hodnotově orientovaných schopností a praktických zručností, přičemž kvalita jeho osobnosti je závislá od rovnoměrného rozvržení dispozic ve všech třech profilovaných oblastech*“ (Vališová a kol., 2012, s. 71).

Krom toho je učitelství jednou z několika profesí (sportovní trenér, politik apod.), u které má veřejnost pocit, že ji tak trochu rozumí a z tohoto titulu si osobuje právo vydávat své laické názory za názory odborné. Učitel totiž působí celou svojí osobností, nestačí mu, být jen odborně na výši. Vzhledem k tomu, že působí na žáky, jejichž osobnosti bývají ještě neukotvené, působí jako příklad. Žáci napodobují jeho chování a mnohdy přebírají jeho životní postoje ve smyslu kladném i záporném. I proto je důležité, aby učitel byl všestranně vyrovnaný. Jak totiž uvádějí Míček a Zeman (1992, s. 9), zanechávají kupříkladu neklid, nervozita nebo celková duševní nevyrovnanost výrazné a trvalé stopy v psychice žáků.

Abychom si vůbec dokázali představit o kolika lidech je ve skutečnosti řeč, pokud se řekne „učitel“, tak například Průcha (1997) tvrdí, že v České republice je na 180 tisíc učitelů. K tomu je ovšem nutné ještě připočítat další zaměstnance ve školství, kteří nejsou přímo učitelé, ale zabývají se administrativou, nebo technickými službami. I s nimi čítá resort školství před 361 tisíc lidí (Průcha, 1997, s. 172). Žádný z učitelů, kteří chtějí toto povolání vykonávat zodpovědně, se neobejde bez několika základních podmínek, které mu pomohou v budování autority. Mezi ty nejdůležitější patří dle Holečka (2014) **vědomosti**, hlavně odborné (co učit, jak učit, proč učit), ale i psychologické, dále **dovednosti** (plánování, příprava, realizace

výuky). Další podmínkou je dle Holečka (2014) **chut'** učit, kdy učitel obohacuje výuku o vlastní víru v úspěch a tu pak žákům předává. A poslední podmínkou je **možnost**. Tedy moci vše výše uvedené v praxi uplatňovat. K tomu samozřejmě patří i vhodné podmínky zajišťující celkovou pohodu učitele (Holeček, 2014, s. 88-93). Helus, Bravená a Franclová (2012, s. 108) jsou přesvědčeni, že pregraduální příprava na profesi je pouze prvotním impulsem a začátkem celoživotní cesty plně vzdělávání, nabývání zkušeností a osobního zrání učitele.

4.2.2 Vztah učitel-žák

„Předpokladem kladného vlivu učitele na žáka je jeho autorita. Ta je závislá na společenské a odborné úrovni učitele, na jeho charakterových vlastnostech a řídicích schopnostech. Žáci u učitele především oceňují kladný a spravedlivý postoj k nim, teprve potom odborné znalosti a pracovní schopnosti učitele“ (Linhartová, 2008a, s. 159). Výše uvedený názor plně vystihuje to, co žáci cítí, mají-li popsat, jaký je pro ně „ten správný“ učitel. Žáci totiž nemají zájem o „chodící encyklopedii“, ale o člověka, který je jim svým způsobem blízko a který jim dává najevo, že ho zajímají. Dnes tím spíš, že škola je pro některé žáky mnohdy jediným místem, kde se jim podobného zacházení dostane, kde jim někdo, v tomto případě učitel, věnuje čas.

Učitel, který má schopnost zaujmout jako člověk, má tu správnou „přidanou hodnotu“, která jej staví přesně do role průvodce světem vzdělání. Čáp s Marešem (2001) řadí učitele mezi významné osoby v životě a vývoji dítěte a mladistvých. Upozorňují však zároveň na skutečnost, že učitel nemusí působit vždy jen silně nebo příznivě, ale také i naopak. Tím jak svou osobností, komunikací a interakcí působí, se může stát i důležitým příkladem pro dítě i mladistvého (Čáp, Mareš, 2001, s. 264). Učitel vytváří atmosféru spolupráce, on je také ten, který je v tomto vztahu dominantní. Na výsledku spolupráce se však již podílí oba. Výsledek je založen na jejich vzájemné interakci.

Linhartová (2008b, s. 123) označuje tento způsob vzájemného působení jako pedagogickou interakci. Tak se stává, že učitel je pro některého žáka autoritou, ale pro jiného ne. Cílem pochopitelně zůstává přirozená autorita, která ovšem závisí na mnoha faktorech a je třeba ji budovat. Začínajícím učitelům se radí, aby nejprve využívali formální autoritu, kterou mohou postupem času zaměnit za autoritu přirozenou. Aniž by si to vždy uvědomoval, je učitel téměř neustále sledován a tím pádem i průběžně hodnocen. Sledují ho žáci ve výuce, kolegové učitelé, vedení školy i rodiče žáků. Na střední škole již není takřka nekriticky obdivován, jako v prvních třídách základní školy, středoškoláci jsou mnohem kritičtější, mají výhrady.

„Problém autority v pedagogickém vztahu učitel – žák je především v očích studentů problém legitimacy moci, kterou je autorita přirozeně vybavena (již založením hierarchického vztahu). To, že autorita vyžaduje poslušnost a podřízenost, a také křehká hranice mezi uznáním a nedobrovolným podřízením se vede často lidi k tomu, že ji zaměňují za násilí, přestože její podstata je tak jiná“ (Viktorová, 1995, s. 173). Žák svůj kladný postoj k učiteli formuje i podle toho, zda u učitele nachází vlastnosti, které jsou z jeho pohledu „výhodné“. K tomu má možnost využít i zkušenosti svého bezprostředního okolí, spolužáků, kamarádů, rodiny apod.

Nakonečný (1995) radí, aby způsob jednání byl založen na naslouchání, nalézání společných zkušeností a zájmů a rovněž na projevování sympatií (Nakonečný, 1995, s. 334). Nakolik je rovnováha ve vztahu mezi učitelem a žákem důležitá napovídá skutečnost, kdy záporný vztah k učiteli může někdy vést až k negativnímu vztahu žáku k učivu. Učitel svůj vztah k žákovi formuje na základě následujících faktorů: konkrétní situací, osobními faktory, věkem a pohlavím, vlastními dovednostmi aj. Man a Prokešová (1994) vyslovují předpoklad, že když se učitel posune od sociální k individuální vztahové formě, tak může motivačně k učení podpořit i slabší žáky. Jim se tak postupně daří dosahovat lepších výsledků a učitele to posune dál ve způsobu svého očekávání (Man, Prokešová, 1994, s. 18).

4.2.3 Autorita vs. kázeň

Aby se žáci mohli efektivně učit, je třeba ve třídě zachovat kázeň, tedy určitý řád, soubor pravidel, který je pro naplnění tohoto cíle nezbytný. Kázeň není pochopitelně nic automatického, co nastane vstupem učitele do třídy, ale musí se ve třídě zavést. S tímto názorem souhlasí i Kyriacou (1996), který tvrdí, že předpokladem dobré kázně ve třídě je to, že žáci přijali postavení učitele a uznali ho jako toho, kdo bude po dobu výuky řídit jejich chování (Kyriacou, 1996, s. 99). Jak už bylo uvedeno, kázeň se musí ve třídě zavést. Pravděpodobně úspěšnější bude učitel, který díky pečlivé přípravě na hodinu dokáže žáky přirozeně zaujmout, vtáhnout do výuky a aktivně je zapojit než učitel, u něhož tento přístup chybí. Klíč k úspěchu by tedy mohl být v dovednosti efektivního vyučování. Ovšem kázeňské prohřešky se občas vyskytují i v hodinách zkušených učitelů a mohou být vyvolány například nenaplněným očekáváním žáků.

To potvrzuje i Petty (1996) a zároveň dodává, že důvodem tohoto nenaplněného očekávání mohou být příliš jednoduché úkoly, tedy nevhodně nastavená práce. Petty (1996) nevidí jako východisko z takové situace kombinaci odměn a trestů, ale dobře koncipovaný učební plán (Petty, 1996, s. 88). To, co kázeň narušuje nej-

častěji, jsou obvykle drobné prohřešky, a nikoliv závažné případy. Nicméně to nijak nesnižuje míru jejich nevhodnosti, mimo jiné i pro jejich vyšší četnost. Pokud bychom měli zkusit pojmenovat některé z nejčastějších případů drobného porušení kázně, jistě by mezi nimi neměla chybět verbální nekázeň (vyrušování, pokřikování, mluvení žáků mezi sebou apod.). Častým jevem jsou například i pozdní příchody a nepozornost při výuce, nebo neplnění zadaných úkolů. Reakce učitele na množství menších prohřešků tak může být značnou překážkou v naplnění cíle vyučovací hodiny. V této souvislosti není možné nezpomenout Čapka (2001), který zastává názor, že největší obavu nemívá adept učitelství z toho, že by nedokázal zvládnout přípravu na hodinu, nebo z vyložení látky, ale z toho, jak zvládnout kázeň ve třídě (Čapek, 2001, s. 65).

Co tedy dělat a jak využít k udržení kázně autoritu? Učitel má formální autoritu už jen z titulu své činnosti. Pokud si tento status uvědomuje a jedná v souladu s ním, plní předpoklady žáků, kteří samozřejmě o tomto jeho statutu vědí a očekávají tedy odpovídající chování. Kyriacou (1996) připomíná, že vnějšími znaky takového chování je uvolněný, sebejistý a přesvědčivý projev, vyjádřený tónem hlasu, tělesný postoj a oční kontakt (Kyriacou, 1996, s. 100). Tím vyjadřuje svoji převahu a navazovat může například i jednáním, protože Kyriacou (1996, s. 100) je přesvědčen, že jednání navozující dojem, že máte právo rozhodovat, vaši autoritu podporuje. S tím nelze než souhlasit. Učitel je ten, kdo se jako jediný v hodině volně pohybuje po třídě. Tím pádem z pozice své autority a z pozice toho, kdo zajišťuje kázeň, nemůže přejít mlčením situaci, kdy by se po třídě volně procházeli i žáci.

Předcházet nekázni učitel může zejména neustálým a pozorným sledováním žáků v průběhu celé vyučovací hodiny. Díky tomu lze většinu nežádoucích projevů vypořadovat a potlačit hned v jejich počátku. Pomůže mu v tom několik činností, které ve vyučovací hodině stejně při výuce využívá (pozorování žáků, chození po učebně, oční kontakt, pomoc při zadané práci, změna tempa práce apod.). Zkušenosti učitelé bývají v pozorování a odhadu situace ve třídě velmi dobří. Začínající učitel se nechá mnohdy pohltnout jednou situací, aniž by si všimnul, že na opačném konci třídy je třeba zasáhnout. *„Začínající učitelé bez větších zkušeností typicky očekávají od svých žáků poslušnost a zájem a často jsou zaskočeni projevy svobodné vůle“* (Juklová, 2013, s. 121). Tím spíš si musí zásady předcházení nekázni neustále připomínat.

4.2.4 Autorita vs. výchova

Co si lze představit pod pojmem výchova? Průcha (2015, s. 16) výchovu zobecňuje jako činnost, díky které dochází ve společnosti k předávání duchovního bohatství z generace na generaci. V této kapitole se zaměříme na školní výchovu, kterou na žáky působí učitel. Pokud bychom chtěli vysvětlit pojem výchova z hlediska pedagogického, je možné souhlasit s Průchou (2015, s. 17), který tvrdí, že: *“Výchova je v pedagogickém pojetí považována za záměrné působení na osobnost jedince s cílem dosáhnout změn v různých složkách osobnosti”*. Učitel v úhlu tohoto pohledu pro žáka není „jen“ vzdělavatelem, cílem je, aby jeho vliv byl komplexní. Působí tedy i jako výchovný činitel. Jinak to ani nejde, protože výchovný prvek nelze pominout. Významnou roli zde hraje tedy chování.

Tento pojem vysvětluje z obecného pohledu Linhartová (2008b, s. 40) jako souborné označení vnějších projevů, tedy činností nejrůznější povahy, které je možné zřetelně pozorovat zvnějšku. Žáci si chování a jednání učitele všímají a ne-zřídka je i přebírají. Učitel tedy působí na žáky, na jejich vůli, rozum i cit s cílem, který předpokládá, že vezmou za své jednání, které je v souladu s obecně uznávanými normami. Učitel samozřejmě nevychovává pouze z pozice mravní. Jeho působení je mnohem širší. Spadá do něj například i vztah k životnímu prostředí nebo ke zdravému životnímu stylu. Učitel jde žákům příkladem a oni obratem přísně hodnotí, nakolik se sám chová, podle toho, co říká. To nakolik dokáže tímto svým přístupem žáky ovlivnit, záleží na jeho osobnosti a autoritě. Linhartová (2008a, s. 173) v této souvislosti uvádí, že žáci si obecně na učitele vytváří názor postupně. Pro kladný vztah je ovšem nutná delší doba a více důvodů, zatímco negativní vztah je vytvořen mnohem rychleji.

Dá se tedy předpokládat, že to stejné funguje i ve vztahu k výchovnému působení učitele. Učiteli, ke kterému mají žáci kladný vztah z důvodu jeho osobnosti, a autority bude zřejmě trvat kratší dobu, aby žáci vzali za své jeho výchovné působení než učiteli, jehož výchovné působení je v rozporu s jeho chováním. To shrnuje Horák (1997, s. 70) jasnou myšlenkou, dle které se pouhé moralizování učitele jeví jako zcela neúčinné. O tom, jak velkou váhu osobnost a autorita učitele ve výchově žáků má asi není třeba nijak pochybovat. Jeho prostřednictvím je naplňována výchova v rámci vyučování. Autorita prezentuje hodnoty společnosti, které učitel právě skrze autoritu předává žákům. A tím se vlastně dostáváme zpět k onomu nejdůležitějšímu činiteli, tedy k učiteli. Jeho místo v rámci výchovy vidí Pařízek (1988, s. 93) jako prvořadé, když dává důraz na charakterové vlastnosti, způsob života, vztah k žákům i předmětu a v neposlední řadě také na jeho způsob jednání.

4.2.5 Autorita a její vliv na učení

Způsob, jakým učitel vysvětluje látku má nepochybně vliv na její zapamatování a naučení. Je tedy jedním z faktorů, kteří mohou přispět k příznivému výsledku učení. Obecně vzato, učitel, který projeví snahu pomoci žákovi, který v něm vzbudí důvěru, tak ten má jistě podíl na pozitivním vlivu v učení žáka. To jsou jen dva z možných důvodů podporujících vliv autority na učení. Vše pochopitelně začíná ve školní třídě. Čapek (2001, s. 79) uvádí, že pokud je výuka příjemná, mají žáci tendenci se učit, stejně tak jako když mají pocit úspěchu. Čapek (2001) dodává, že i nepříjemné pocity dokáží žáky vyprovokovat k učení. Ovšem neutrální pocity nikdy. To, jaký způsob výuky učitel zvolí je tedy jedním z nejdůležitějších faktorů vlivu na učení. Tuto skutečnost potvrzuje i Krejčová (2011), která přichází s názorem, který vyzdvihuje důležitost způsobu a sdělení informací. Informace obsažené ve výuce totiž považuje za relativně stabilní, ovšem o tom, zda téma studenty zaujme, či nikoliv rozhoduje právě forma jejich předání (Krejčová, 2011, s. 47). K tomu je nutné připočítat fakt, že ne všem žákům vyhovuje stejná forma předávání informací, ale spíše obráceně. Pokud je to možné, může napomoci i zpětná vazba mezi učitelem a rodiči. Jak uvádějí Helus, Bravená a Franclová (2012), to, co učitelé může ve výuce uniknout, s tím se leckdy děti pochlubí doma. Učitel tak díky důvěře může mnoho věcí napravit (Helus, Bravená, Franclová, 2012, s. 101).

Učitel může vhodným působením své autority posílit motivaci žáka k učení. Kosek (2004, s. 226) hovoří o motivaci jako o souboru faktorů, které je jednak uvádějí chování do pohybu a jednak jsou současně jeho příčinami. Míček a Zeman (1992) se domnívají, že k pozitivní motivaci k učení může učitel svojí autoritou přispět také tím, že bude u žáků podporovat jejich kultivaci mysli, koncentrovanost a uvolněnost (Míček, Zeman, 1992, s. 143). Krom zmíněné pozitivní motivace k učení je vhodné zmínit i rozdíl mezi motivací vnější a motivací vnitřní. Tento rozdíl popisuje Kyriacou (1996), který vysvětluje vnější motivaci spíše jako účast na činnosti, za jejíž splnění něco očekáváme. Kdežto vnitřní motivací dle něj uspokojujeme vlastní zvědavost. Kyriacou (1996) též zmiňuje jako motivující faktor očekávání úspěchu a popisuje ho jako míru pravděpodobnosti, že činnost skončí úspěchem (Kyriacou, 1996, s. 82). Důležitým momentem, při kterém může učitel uplatnit svoji autoritu je podpora sebeúcty a sebedůvěry žáků. Oboje působí velmi pozitivně ve vztahu k aktivizaci vlastních učebních schopností, a právě učitel by měl být tím, kdo dá vhodnou formou popud k nastartování zvyšování vlastní sebedůvěry. *„Učitelé obvykle vnímají své žáky zjednodušeně... a tak oceňují pouze výkon žáka, jeho snahu jen ve výjimečných případech“* (Holeček, 2014, s. 154).

5 Praktická část a výsledky práce

Praktická část této práce je zaměřena na průzkum autority učitelů pohledem žáků posledního ročníku střední odborné školy. Tento pohled je nepochybně subjektivní, založený na zkušenostech každého ze žáků, tím je však jedinečný. Snahou je zjistit, jaké vlastnosti ovlivňují učitelskou autoritu, jak se chová a jak jedná učitel s autoritou a bez ní.

Nástrojem průzkumného šetření byl dotazník, který byl předložen k vyplnění vybrané skupině respondentů. Výsledky byly vyhodnoceny a shrnuty formou komentovaných tabulek a grafů.

5.1 Struktura dotazníku

Celkem bylo rozdáno 60 dotazníků, ze kterých se vrátilo 56 vyplněných, návratnost dotazníků tedy byla 93 %. Dotazníky byly rozdány v papírové podobě. Vyhodnocení probíhalo po jejich přepsání do programu Excel elektronicky, se zaokrouhlením na celá čísla. Jako základ pro kvantitativní průzkum byl použit již existující dotazník (Hodesová, 2014, s. 57), který se dobře hodil pro účely průzkumu. Doznal mírných úprav, tak, aby odpovídal zadání této práce. Časová náročnost jeho vyplnění je cca 10 minut.

Dotazník se skládal z 11 otázek. Konkrétně byly otázky rozděleny na uzavřené otázky, které obsahovaly jednu, nebo víc odpovědí a na otázky polootevřené, kde byla možnost doplnit odpověď, pokud ji respondent v nabídce nenašel. Při vyplňování dotazníku byl respondentům vysvětlen pojem autorita, definice je taktéž jeho součástí.

Dotazník se v úvodu (položka č. 1) zaměřuje na učitelský sbor školy obecně, kdy respondenti hodnotí úroveň jejich aktivity ve vztahu s možnostmi, nabídkou a podporou školy. Tato část obsahovala 13 různých tvrzení, ke kterým měli respondenti přiřadit odpověď, která nejvíce koresponduje s jejich názorem. Na výběr měli odpovědi ze škály následujících možností: naprosto souhlasím, spíše souhlasím, spíše nesouhlasím, naprosto nesouhlasím.

Otázky č. 2 až 5 byly zaměřeny na kázeň a chování. Respondenti popisují svoje chování na základě toho, zda se děje v hodině učitele, který má přirozenou autoritu, formální autoritu, nebo který nemá autoritu. U těchto otázek byla možnost 3 odpovědí. Ty znamenaly reakci respondenta ve smyslu tom, že se rozhodoval podle

toho, zda se *choval dobrovolně podle požadavku učitele* (přirozená autorita učitele), nebo zda se tak *choval z obavy před trestem* (formální autorita učitele), případně se tak *nechoval vůbec* (učitel bez autority).

V další části dotazníku je již v otázkách zmiňováno slovo autorita konkrétně, a proto jim předchází krátká definice autority, pro kvalitnější rozhodování respondentů. Otázky č. 6 a 7 rozlišují učitele, který má autoritu a učitele, který autoritu nemá na základě jeho reakcí. Žákům bylo předloženo sedm tvrzení, u každého měli možnost zvolit jako odpověď, zda s uvedeným tvrzením souhlasí nebo nesouhlasí (ANO/NE). Otázky č. 8 a 9 zkoumají, co nejvíce oslabuje a co nejvíce posiluje autoritu učitele. V každé otázce měli respondenti na výběr ze 14 možností plus jednu doplňující dle vlastní úvahy. Z možných odpovědí vybírali 5, které řadili podle kritéria důležitosti od nejdůležitější po nejméně důležitou (od 1 jako nejdůležitější, až po 5 coby nejméně důležitá). Poslední dvě otázky, (č. 10 a 11) se týkaly pohlaví respondentů a jejich známek na vysvědčení.

5.2 Struktura průzkumného vzorku a jeho výběr

Kritérií pro výběr průzkumného vzorku bylo několik. Jedním z hlavních bylo, aby se jednalo o žáky posledního ročníku střední odborné školy. Díky tomu byla splněna důležitá podmínka a to, dobrá znalost vyučujících a tím pádem i větší míra osobních zkušeností. Časově období vyplňování nezasahovalo do maturit, proto administrace dotazníků výrazně nenarušovala chod jednotlivých tříd. U průzkumného vzorku nebyl kladen důraz na pohlaví, a tak i výsledky nejsou posuzovány podle toho, zda odpovídala děvčata nebo chlapci.

Všichni respondenti se rekrutovali z jedné střední odborné školy, konkrétně ze Střední školy obchodu, dopravy a služeb v Moravském Krumlově. Oslovená škola se záměrem průzkumu a účastí vlastních žáků coby respondentů souhlasila. Průzkum byl prováděn vždy hromadně pro celou třídu a v rámci vyučování. Nejprve byl respondentům vysvětlen důvod průzkumu, následně byl představen a vysvětlen dotazník a respondenti byli ubezpečeni o anonymitě a dobrovolnosti účasti v průzkumu.

Respondenti měli možnost v průběhu vyplňování se dotazovat a tím pádem byla i chybovost na nízké úrovni. Samotná přítomnost zadavatele přispěla k větší transparentnosti, když se respondenti přesvědčili, že vyplněné dotazníky učitelé „nekontrolují“, ale maximálně jen vyplněné obratem předávají zadavateli.

5.3 Výsledky průzkumu

Statisticky se průzkumu zúčastnilo 79 % děvčat a 21 % chlapců. S touto informací však nebylo dále pracováno, protože otázky byly v dotazníku pokládány bez důrazu na pohlaví respondentů, slouží tedy spíše jen jako doplňující informace. Samotné výsledky průzkumu jsou popsány deskriptivně, včetně popisu a vysvětlení dalších souvislostí.

U **položky č. 1** došlo na základě odpovědí respondentů k několika zajímavým výsledkům, které byly vybrány a vyjádřeny v následujících tabulkách a grafech.

Tab. 1 Učitelů na naší škole si všeobecně vážím a respektuji je. Myslím, že se jedná o kolektiv kompetentních odborníků.

Odpověď	četnost	%
naprosto souhlasím	9	16
spíše souhlasím	30	54
spíše nesouhlasím	16	29
naprosto nesouhlasím	1	2

Zdroj: Vlastní průzkum



Obr. 1 Učitelů si na naší škole všeobecně vážím a respektuji je. Myslím, že se jedná o kolektiv kompetentních odborníků.

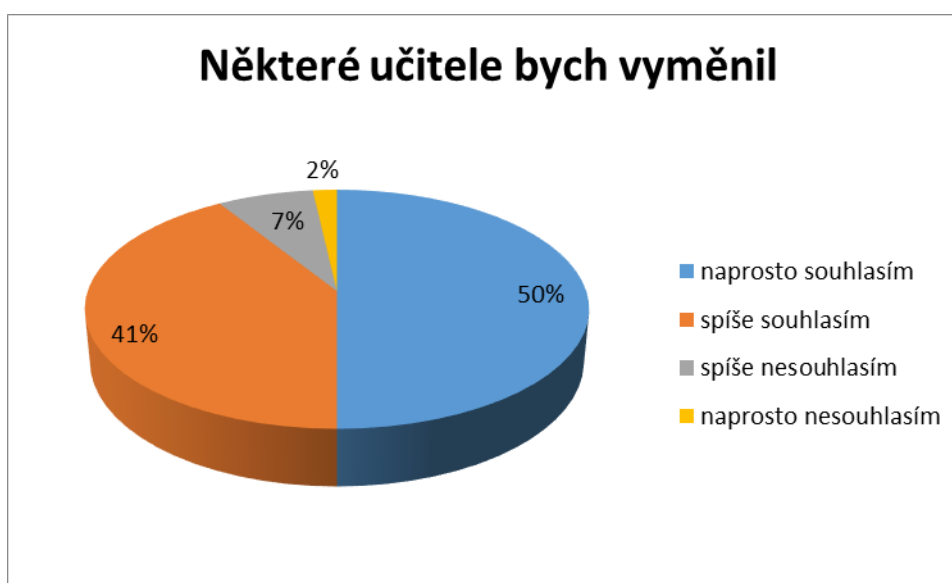
Zdroj: Vlastní průzkum

Jak lze dovodit z Obr. 1, který znázorňuje první tvrzení, jak si respondenti váží a respektují učitele školy, většina z nich (53 %) s tímto konstatováním souhlasila. Pokud bychom započítali i tvrzení „naprosto souhlasím“ dostaneme se celkovému součtu 69 % kladných tvrzení. Opačný názor sdílí pouze 29 % respondentů, kteří „spíše nesouhlasí“ s tímto tvrzením a „naprosto nesouhlasí“ zanedbatelná 2 % z oslovených. Pro většinu respondentů tedy představuje učitelský sbor školy jako celek kolektiv odborníků, kteří jsou všeobecně vážení a respektováni.

Tab. 2 Některé učitele bych vyměnil

Odpověď	četnost	%
naprosto souhlasím	28	50
spíše souhlasím	23	41
spíše nesouhlasím	4	7
naprosto nesouhlasím	1	2

Zdroj: Vlastní průzkum



Obr. 2 Některé učitele bych nevyměnil

Zdroj: Vlastní průzkum

Druhé tvrzení nabízelo respondentům možnost výměny některých učitelů. Přestože v předchozím tvrzení většina respondentů souhlasila s názorem, že na škole je většina učitelů odborníků, tak 50 % respondentů „naprosto souhlasí“ s možností některé z nich vyměnit a 41 % „spíše souhlasí“. Pouze pouhá 2 % s tímto tvrzením „naprosto nesouhlasí“.

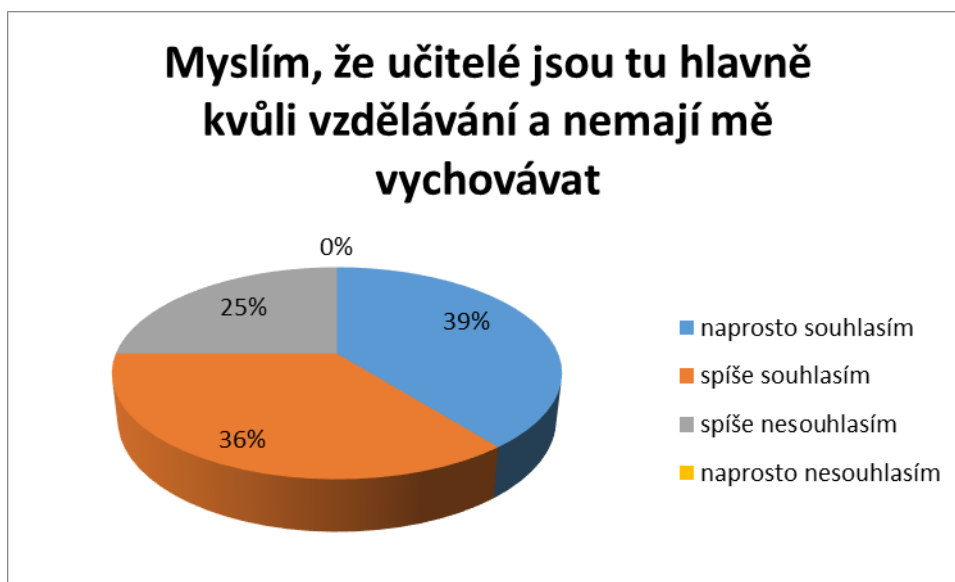
Na základě srovnání odpovědí respondentů na obě tvrzení, se tedy dá vyslovit domněnka, že i přesto, že škola jako celek zaměstnává kompetentní odborníky, znají každý z nich alespoň jednoho učitele, kterého by neváhali vyměnit. Souvisí to tedy zjevně s osobním pohledem respondentů na konkrétní učitele a možným ne-naplňeným očekáváním způsobu jeho chování. Linhartová (2008b, s. 40) v této souvislosti připomíná, že lidi kolem sebe posuzujeme většinou podle toho, jak se

chovají a právě v jejich chování hledáme náznaky toho, jak jim porozumět a co si o nich máme myslet.

Tab. 3 Myslím, že učitelé jsou tu hlavně kvůli vzdělávání a nemají mě vychovávat

Odpověď	četnost	%
naprosto souhlasím	22	39
spíše souhlasím	20	36
spíše nesouhlasím	14	25
naprosto nesouhlasím	0	0

Zdroj: Vlastní průzkum



Obr. 3 Myslím, že učitelé jsou tu hlavně kvůli vzdělávání a nemají mě vychovávat

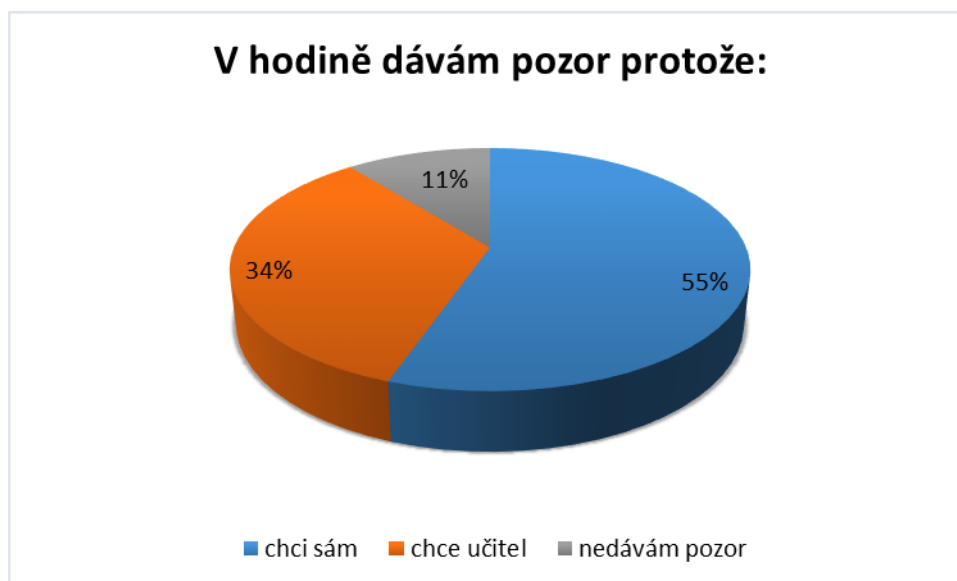
Zdroj: Vlastní průzkum

Třetí tvrzení poskytlo respondentům možnost zamyslet se nad tím, zda chodí do školy „pouze“ kvůli vědomostem, nebo zda má škola i jiný úkol než jen zprostředkování vědomostí. Očekávání toho, že respondenti zvolí tvrzení, které by dalo za pravdu pohledu na školu, coby vzdělávací a výchovné instituci se nepotvrdilo. Třicet devět procent respondentů naprosto souhlasí s tím, že škola je tu hlavně kvůli vzdělávání, nikoliv kvůli výchově. Připočteme-li 36 % respondentů, kteří s tímto tvrzením spíše souhlasili, jsou ve výsledku tři čtvrtiny dotázaných přesvědčeni, že škola nemá za úkol vychovávat.

Tab. 4 V hodině dávám pozor, protože

Odpověď	četnost	%
chci sám	31	55
chce učitel	19	34
nedávám pozor	6	11

Zdroj: Vlastní průzkum



Obr. 4 Otázka č. 2: V hodině dávám pozor, protože

Zdroj: Vlastní průzkum

Otázka č. 2 se zaměřovala jako první z celku otázek (č. 2 až 5) na chování respondenta vůči učiteli v konkrétní situaci. Zde se jednalo o pozornost respondenta v hodině na základě toho, jak si respondent vyhodnotil učitelovu autoritu. Tedy, zda má učitel přirozenou autoritu (odpověď „chci sám“), formální autoritu (odpověď „chce učitel“), nebo zda se jedná o učitele bez autority (odpověď „nedávám pozor“).

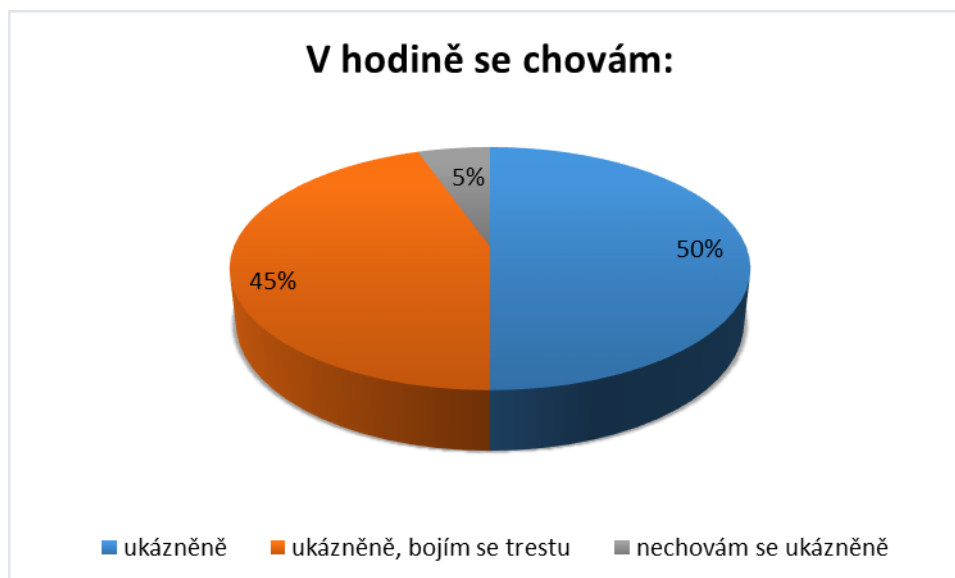
Jak vyplývá z výsledků, většina respondentů (55 %) uznává přirozenou autoritu učitelů a dává pozor, chtějí to sami a přijali jejich autoritu. Třicet čtyři procent respondentů svoji pozornost ve výuce přizpůsobuje autoritě formální, uznávají ji, ale je to jen z pozice uznání učitelů jako „instituce“. Ovšem 11 % respondentů přiznává, že v hodinách nedává pozor a neuznává učitele jako autority. Toto číslo se

zdá poměrně alarmující, vzhledem k tomu, že se jedná o více než jednu desetinu respondentů. Bylo by zajímavé vědět, jak by se, pokud vůbec, změnil výsledek, pokud by se jednalo o průzkum zaměřený na konkrétního učitele, nebo pokud by probíhal na jiném typu střední školy, např. na gymnáziu nebo učilišti.

Tab. 5 V hodině se chovám

Odpověď	četnost	%
ukázněně	28	50
ukázněně, bojím se trestu	25	45
nechovám se ukázněně	3	5

Zdroj: Vlastní průzkum



Obr. 5 Otázka č. 3: V hodině se chovám

Zdroj: Vlastní průzkum

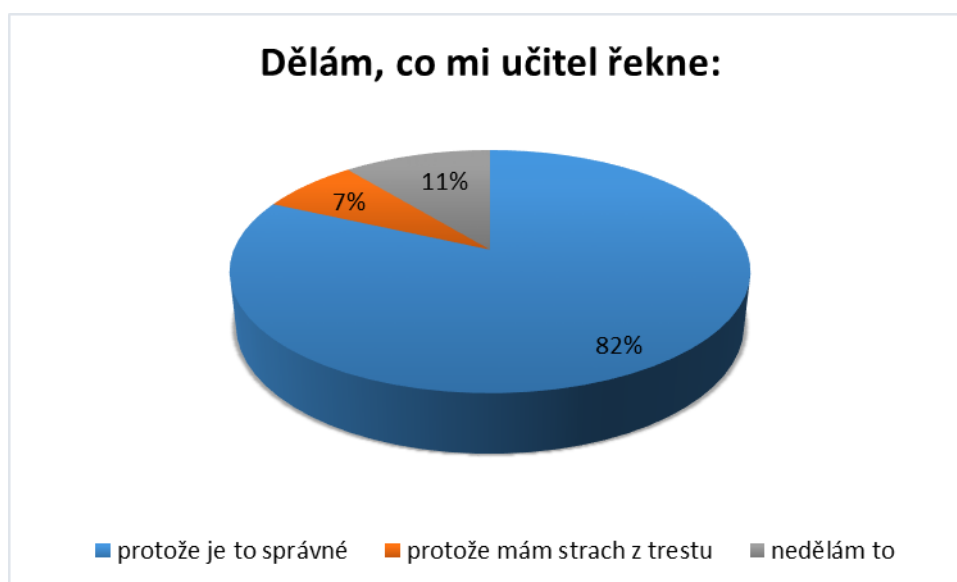
Otázka č. 3 byla další z otázek zaměřených na chování respondentů vůči učiteli podle toho, zda má přirozenou autoritu, formální autoritu, nebo autoritu postrádá. Respondenti se vyjadřovali podobně jako v otázce č. 2. Ovšem při porovnání výsledků je zde patrný nárůst respondentů (45 %), kteří se chovají ukázněně, protože se bojí trestu. Zatímco v otázce č. 2 přiznala většina respondentů, že dává pozor, protože ji hodina zajímá, v případě kázně se dobrovolně ukázněně chová 50 % respondentů a nedobrovolně 45 %. Počet respondentů, kteří se chovají neukázněně,

se oproti předchozí otázce snížil o polovinu (5 %), kdy tento rozdíl posílil tvrzení, chovám se „ukázněně, bojím se trestu“.

Tab. 6 Dělán, co mi učitel řekne

Odpověď	četnost	%
protože je to správné	46	82
protože mám strach z trestu	4	7
nedělám to	6	11

Zdroj: Vlastní průzkum



Obr. 6 Otázka č. 4: Dělán, co mi učitel řekne

Zdroj: Vlastní průzkum

Odpovědi respondentů na **otázku č. 4** zaměřenou na poslušnost se vůbec neztožňují s odpověďmi na předchozí dvě otázky, a ještě víc posiluje rozdílnost odpovědí v tomto celku. Drtivá většina respondentů (82 %) reaguje na pokyny učitele tak, že je splní, protože jsou přesvědčení, že je to správné a uznávají tak přirozenou autoritu učitele. Významně ubylo těch, kteří tak činí pouze ze strachu z trestu (7 %) a uznávali pouze formální autoritu. Skupina respondentů, kteří na učitelovy pokyny nereflektují a jeho autoritu neuznávají, o několik procent posílila, i když celkově se pohybuje zhruba na stejné úrovni (11 %) jako v předchozích otázkách.

Z odpovědí na tuto otázku se dá vyvodit závěr, že respondenti jsou srozuměni s rolí učitele, jako osobnosti, která prostřednictvím přirozené autority udává směr výuky. Tuto jeho vůdčí roli berou jako fakt a věří, že je to správné.

Tab. 7 Když si učitel něco přeje

Odpověď	četnost	%
chovám se tak	12	22
chovám se tak kvůli němu	40	71
nechovám se tak	4	7

Zdroj: Vlastní průzkum



Obr. 7 Otázka č. 5: Když si učitel něco přeje (např. abyste neměli hodně zameškaných hodin):
Zdroj: Vlastní průzkum

Otázka č. 5, poslední v tomto celku, se zaměřila na přání učitele a odpovědi respondentů naznačují, že jasná většina z nich (71 %) plní přání učitele pouze proto, aby si to u učitele nepokazili, a uznávají jen jeho formální autoritu. Jen 22 % své chování myslí upřímně a neplní přání učitele z donucení, ale z osobního přesvědčení. Opět je zde však téměř konstantní skupina respondentů (7 %), kteří se jednoduše nechovají, jak si učitel přeje a učitele jako autoritu neuznávají.

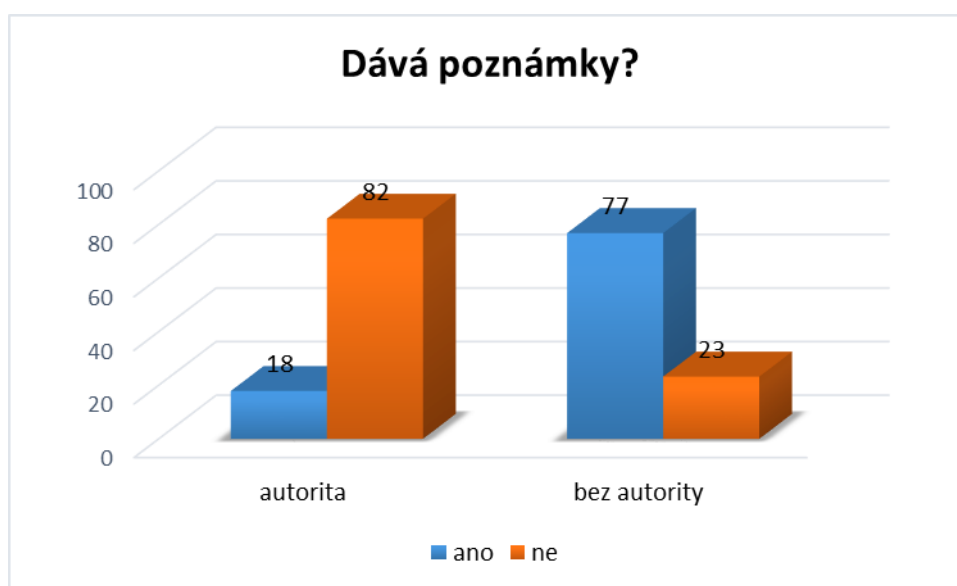
Shrnutím a porovnáním odpovědí na otázky č. 2 až 5 lze dojít k závěru, že respondenti dávají v hodině pozor (55 %), protože sami chtějí, což svědčí o přirozené

autoritě učitele. V hodinách se chovají dobrovolně ukázněně (50 %), ale další významný vzorek respondentů (45 %) již jen proto, že se bojí trestu. Přirozená autorita se zde prolíná s autoritou formální. V hodinách však v drtivé většině (82 %) dělají, co učitel řekne, protože mají za to, že je to správné, a tedy uznávají přirozenou autoritu. Co se však týká chování, 71 % respondentů své chování přizpůsobuje tomu, aby neměli s učitelem problémy. Na kázeň má tedy velký vliv formální autorita. Nejmenší, ovšem poměrně stálá skupina respondentů (cca 7-11 %) v hodinách neuznává žádnou autoritu a chová se nepřiměřeně. U nich se dá očekávat, že jsou to respondenti bez zájmu o výuku, kteří nemají motivaci ani cíl a dosáhnout u nich nějakého, byť dílčího, pokroku vyžaduje ze strany učitelů velkého úsilí.

Tab. 8 Dává učitel s autoritou/bez autority poznámky?

Odpověď	četnost	%
s autoritou dává	10	18
s autoritou nedává	46	82
bez autority dává	43	77
bez autority nedává	13	23

Zdroj: Vlastní průzkum



Obr. 8 Otázka č. 6 a 7: Dává učitel s autoritou/bez autority poznámky? (v %)

Zdroj: Vlastním průzkum

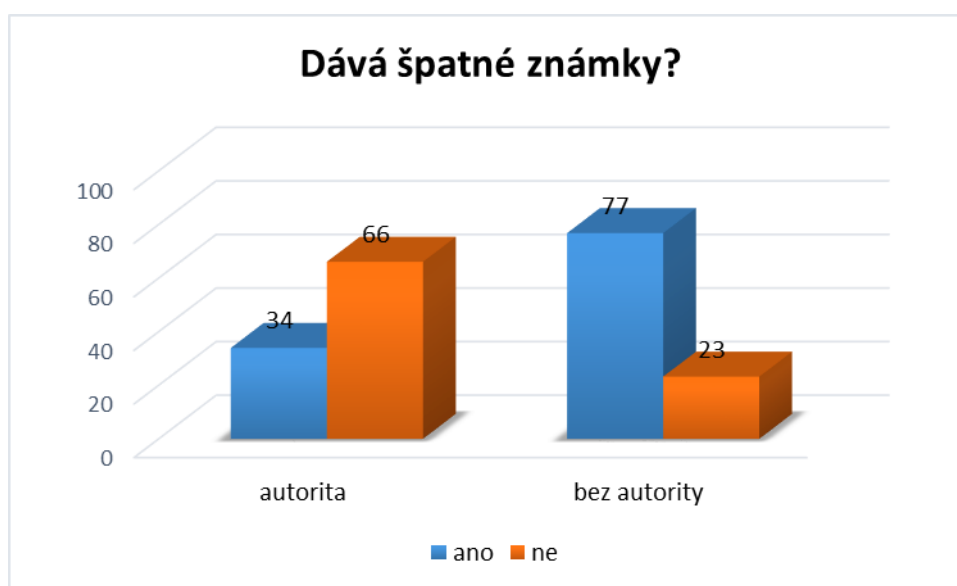
Otázky č. 6 a 7 jsou vyhodnoceny společně, aby bylo lépe poznat hodnocení respondentů, kteří měli srovnat stejná tvrzení, lišící se pouze v tom, že v jednom případě se jedná o učitele s autoritou a ve druhém o učitele bez autority. Tato skutečnost je v grafickém znázornění rozlišena.

Ze srovnání chování učitele s autoritou/bez autority v hodnocení respondentů vychází lépe učitel s autoritou (82 %), který se dle respondentů jen málokdy uchýlí k udělení trestu ve formě poznámky. Respondenti jsou toho názoru (77 %), že učitel bez autority dává poznámky mnohem častěji. Je otázkou, zda si například tímto způsobem nepomáhá k udržení větší kázně a žáky tak udržuje ve strachu před trestem. Na druhou stranu z výsledku této otázky zcela jasně vyplývá, že učitel s autoritou, dle respondentů, sahá k podobné formě trestu opravdu jen výjimečně.

Tab. 9 Dává učitel s autoritou/bez autority špatné známky?

Odpověď	četnost	%
s autoritou dává	19	34
s autoritou nedává	37	66
bez autority dává	43	77
bez autority nedává	13	23

Zdroj: Vlastní průzkum



Obr. 9 Otázka č. 6 a 7: Dává učitel s autoritou/bez autority špatné známky? (v %)

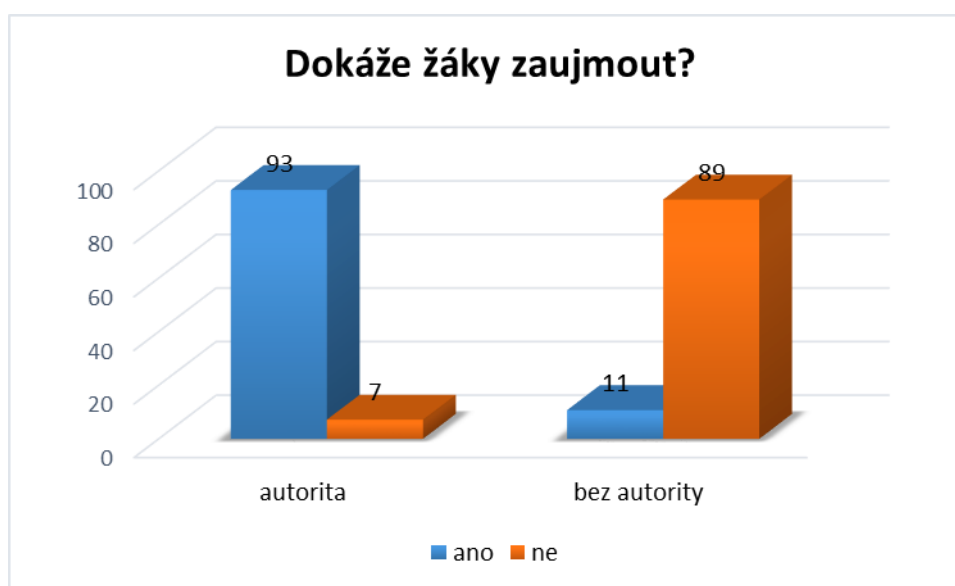
Zdroj: Vlastní průzkum

Respondenti zastávají názor (77 %), že učitel bez autority dává častěji špatné známky. Respondenti však zároveň tvrdí (66 %), že i učitelé s autoritou dávají špatné známky. Tvrzení, že učitel dává špatné známky tak dle mínění respondentů není až tak úplně odvislé od toho, zda má nebo nemá autoritu. Což je poměrně zajímavé zjištění, které neodpovídá obecnému očekávání, že učitel s autoritou nedává špatné známky. Důvodem může být například fakt, kdy se autorita váže ke spravedlnosti a některý z respondentů dostal špatnou známku i od učitele s autoritou a bylo to spravedlivé rozhodnutí.

Tab. 10 Dokáže učitel s autoritou/bez autority žáky zaujmout?

Odpověď	četnost	%
s autoritou dokáže	52	93
s autoritou nedokáže	4	7
bez autority dokáže	6	11
bez autority nedokáže	50	89

Zdroj: Vlastní průzkum



Obr. 10 Otázka č. 6 a 7: Dokáže učitel s autoritou/bez autority žáky zaujmout? (v %)

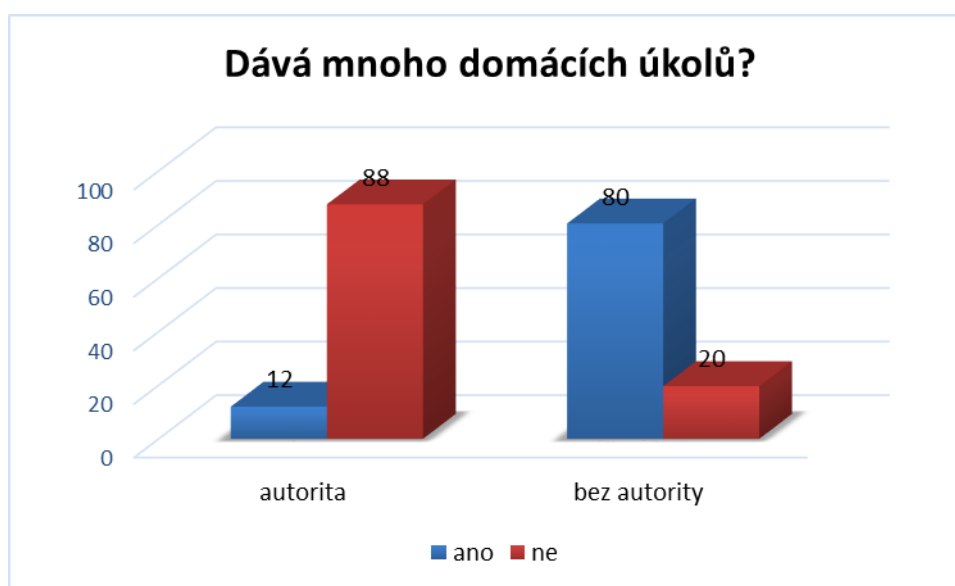
Zdroj: Vlastní průzkum

Respondenti v tomto tvrzení odpovídali zcela dle očekávání, a tak i výsledek je jasný. Takřka všichni (93 %) respondenti jsou přesvědčeni, že zaujmout dokáže pouze učitel s autoritou. Stejně tak výrazně (89 %) zastávají názor, že pokud učitel autoritu nemá, jednoduše žáky nezaujme. Vyvolat u žáků zájem a ten udržet je jedním z nejsložitějších úkolů učitele a z odpovědí respondentů jednoznačně vyplývá souvislost mezi autoritou a uměním zaujmout. To pak dále navazuje na další souvislosti, když učitel s autoritou, který dokáže zaujmout žáky, probere víc látky, nemá problémy s kázní apod.

Tab. 11 Dává učitel s autoritou/bez autority mnoho domácích úkolů?

Odpověď	četnost	%
s autoritou dává	7	12
s autoritou nedává	49	88
bez autority dává	45	80
bez autority nedává	11	20

Zdroj: Vlastní průzkum



Obr. 11 Otázka č. 6 a 7: Dává učitel s autoritou/bez autority mnoho domácích úkolů? (v %)

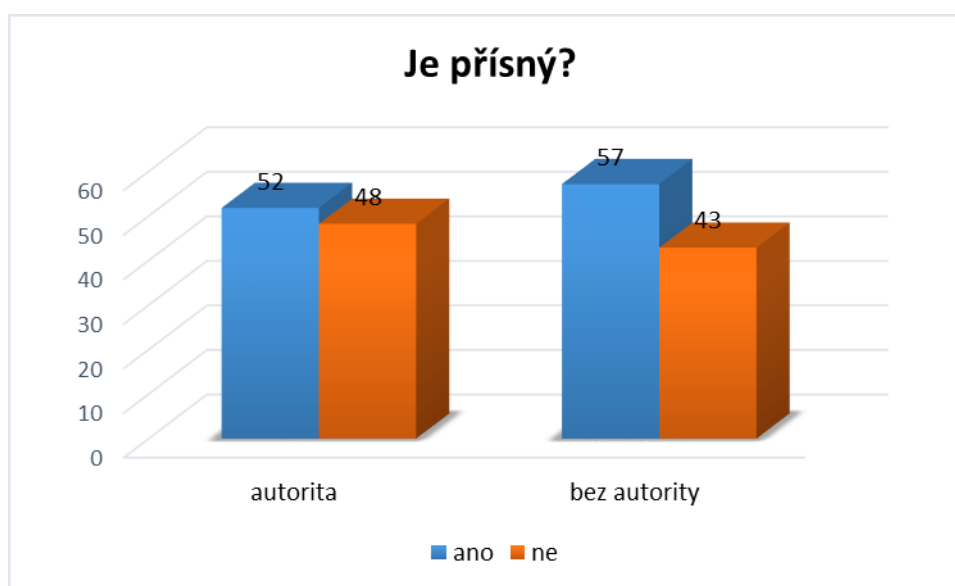
Zdroj: Vlastní průzkum

Respondenti na toto tvrzení reagují bez velkého překvapení. Osmdesát osm procent z nich zastává názor, že učitel s autoritou nedává mnoho domácích úkolů. Osmdesát procent respondentů tvrdí, že mnoho domácích úkolů dává učitel, který autoritu nemá. Odpověď na tuto otázku má možná trochu souvislost s tím, jak respondenti odpovídali na otázku, o tom, který učitel dává víc poznámky a zda dokáže zaujmout. Pokud totiž učitel s autoritou dokáže ve třídě udržet kázeň a dokáže žáky zaujmout, je velká pravděpodobnost, že probere víc látky a není tak nucen dávat víc domácích úkolů, než je bezpodmínečně nutné. Svoji roli může u učitelů bez autority hrát také skutečnost, že zadáváním domácích úkolů dává najevo svoji moc nad žáky.

Tab. 12 Je učitel s autoritou/bez autority přísný?

Odpověď	četnost	%
s autoritou ano	29	52
s autoritou ne	27	48
bez autority ano	32	57
bez autority ne	24	43

Zdroj: Vlastní průzkum



Obr. 12 Otázka č. 6 a 7: Je učitel s autoritou/bez autority přísný? (v %)

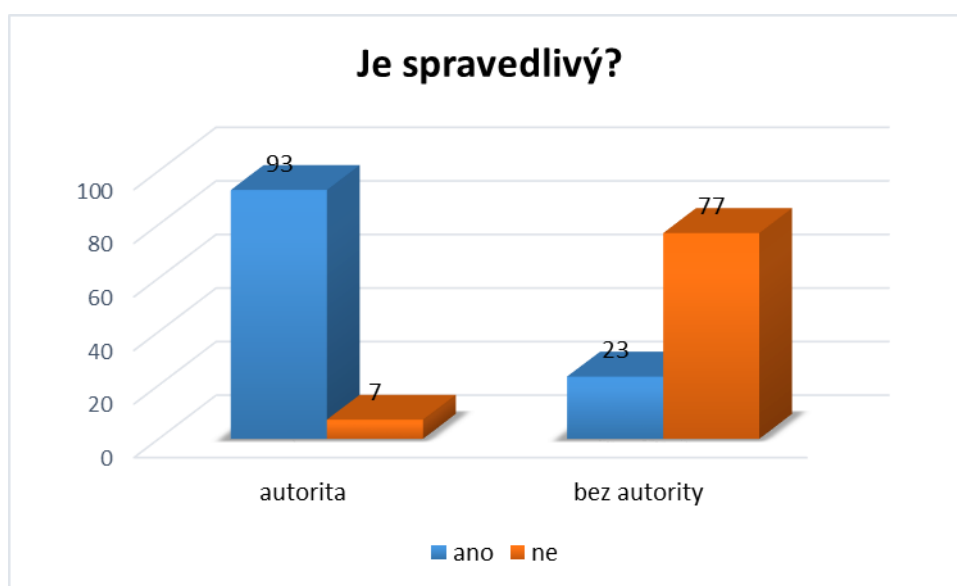
Zdroj: Vlastní průzkum

Velmi zajímavá otázka z hlediska odpovědí respondentů a také jedna z nejvyrovnanějších. Respondenti zastávají názor (52 % resp. 57 %), že jak učitelé s autoritou, tak i bez autority jsou přísní. Ovšem ne o moc menší skupina z nich (48 % resp. 43 %) zastává názor opačný. Zde se tedy střetly názory velmi vyrovnané pro obě tvrzení a v obou případech. Přihlédneme-li k většinovému názoru, tak přísní jsou učitelé s autoritou i bez ní. Možná je to i tím, že žáci přísné, ale spravedlivé učitele vnímají obecně pozitivně.

Tab. 13 Je učitel s autoritou/bez autority spravedlivý?

Odpověď	četnost	%
s autoritou ano	52	93
s autoritou ne	4	7
bez autority ano	13	23
bez autority ne	43	77

Zdroj: Vlastní průzkum



Obr. 13 Otázka č. 6 a 7: Je učitel s autoritou/bez autority spravedlivý? (v %)

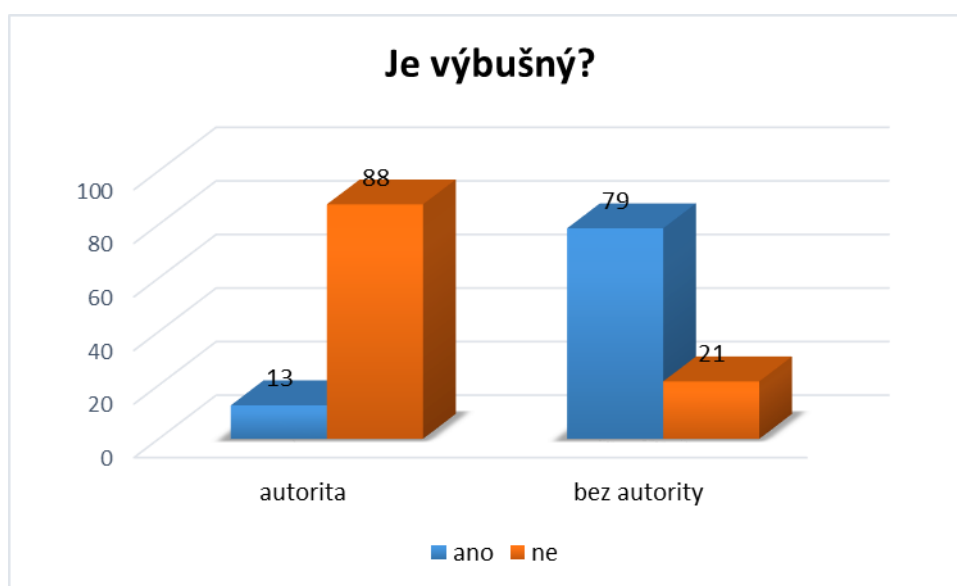
Zdroj: Vlastní průzkum

Spravedlnost je u učitele žáky velmi citlivě vnímána. Respondenti zde zcela jednoznačně (93 %) dali najevo, že učitel s autoritou je zároveň i spravedlivý. Stejně tak jasný (77 %) je názor, že učitel bez autority bývá i nespravedlivý. Je to logické, protože učitel, který je nespravedlivý nemívá autoritu, zatímco spravedlivý učitel se těší častěji přirozené autoritě. Jeho rozhodování, pokud je spravedlivé, mu autoritu ještě posiluje. U spravedlivého učitele se tedy předpokládá i přísnost a není zde na závadu, kdežto nespravedlivému učiteli jen přísnost k vybudování autority nepomůže.

Tab. 14 Je učitel s autoritou/bez autority výbušný?

Odpověď	četnost	%
s autoritou ano	7	12
s autoritou ne	49	88
bez autority ano	44	79
bez autority ne	12	21

Zdroj: Vlastní průzkum



Obr. 14 Otázka č. 6 a 7: Je učitel s autoritou/bez autority výbušný? (v %)

Zdroj: Vlastní průzkum

U učitele s autoritou se výbušné chování neočekává. Respondenti toto tvrzení potvrzují (88 %) a dávají tak najevo, že učitel s autoritou si dokáže udržet kázeň i jinými prostředky než výbušným chováním. Sedmdesát devět procent respondentů zastává názor, že výbušnost je průvodním znakem učitele bez autority. Ten tak reaguje například na situaci, kdy nedokáže udržet kázeň v hodině.

Tab. 15 Otázka č. 8: Co podle Vás nejvíc oslabuje autoritu učitele?

Odpověď	četnost	%
Nezná učivo	44	79
Je nespravedlivý	43	77
Nezaujme výkladem	41	73
Je náladový	41	73
Nedodrží slovo	30	54
Je lhostejný	25	45
Je hloupý	21	38
Je přísný	10	18
Je starý	7	13
Se žáky jedná jako se sobě rovnými	3	5
Je mladý	2	4
Je laskavý	1	2
Má smysl pro humor	1	2
Je vlídný	0	0

Zdroj: Vlastní průzkum

Otázka č. 8 se zaměřuje na osobnost učitele a na to, jaké vlastnosti dokáží nejvíc oslabit jeho autoritu. Z předchozích otázek je již patrné, že chování učitele s autoritou a bez ní je rozdílné, je tedy vhodné zjistit, které z vlastností učitelskou autoritu oslabují.

Respondenti se v otázce oslabení autority nejvíce (79 %) přiklonili k názoru, že se jedná o **neznalost učiva**. Největší mírou může tedy učitel k oslabení či ztrátě autority přispět neznalostí učiva. Jen o něco méně respondentů (77 %) má za to, že autoritu učitele oslabuje, když **je nespravedlivý**. To je skloňováno poměrně často, protože právě spravedlnost je jedním z výrazných rysů učitele, který napomáhá získání a udržení autority. Je tedy vcelku bez překvapení, že absence spravedlnosti autoritu učitele oslabuje jako coby jeden z hlavních faktorů. Sedmdesát tři procent respondentů se domnívá, že autoritu učitele oslabuje, když **nezaujme výkladem**. Hodina, ve které učitel nezaujme výkladem je pro žáky pochopitelně náročná, ať už z hlediska pozornosti, nebo pochopení probírané látky. Ovšem příjemné to jistě není ani pro učitele, on je ovšem ten, kdo tuto věc může změnit. Na stejnou úroveň jako nezajímavý výklad staví respondenti (73 %) i **náladovost** učitele. S tím je spojena i nevyzpytatelnost jeho chování, což je zřejmě jedním z důvodů tak vysokého umístění mezi důvody oslabujícími autoritu.

S odstupem za touto čtveřicí se objevuje dost často skloňovaný fenomén **nedodržení slova**, o kterém je přesvědčeno 54 % respondentů, že oslabuje autoritu učitele. Učitelská **lhostejnost** vadí 45 % respondentů a uzavírá tak skupinu vlastností, které vadí takřka polovině z dotázaných, spíš však většímu množství.

Třicet osm procent respondentů považuje za skutečnost oslabující autoritu **hloupost** učitele. Otázkou však je, jak takový subjektivní názor sjednotit, protože je velký předpoklad, že si pod ním každý představuje něco jiného. I to může být důvodem takového výsledku hodnocení. **Přísnost** jako faktor oslabující autoritu zvolilo 18 % respondentů a potvrdilo tak výsledek, viz Obr. 12, kde se respondenti téměř shodli na tom, že přísný je učitel s autoritou i bez ní. To, že je učitel **starý** (18 %), **jedná se žáky jako sobě rovnými** (5 %), je **mladý** (4 %), je **laskavý** (2 %), nebo když **má smysl pro humor** (2 %), či je **vlídný** (0 %) není z hlediska respondentů nic, co by významně snižovalo učitelovu autoritu a dá se konstatovat, že se jedná spíš o jednotlivé osobní zkušenosti s konkrétním učitelem než o obecný jev.

Tab. 16 Co podle Vás nejvíce posiluje autoritu učitele?

Odpověď	četnost	%
Je spravedlivý	42	75
Rozumí předmětu	38	68
Má zajímavý výklad	37	66
Dokáže hodně naučit	33	59
Vždy dodrží, co řekne	32	57
Má smysl pro humor	24	43
Je inteligentní	19	34
Je vyrovnaný	11	20
Je charismatický	10	18
Je laskavý	8	14
Je vlídný	6	11
Je přísný	6	11
Je starý	2	4
Je mladý	2	4

Zdroj: Vlastní průzkum

Otázka č. 9 se stejně jako předchozí otázka č. 8. také zaměřuje na vlastnosti učitele. Tentokrát ovšem z pohledu toho, které vlastnosti mohou autoritu učitele posílit.

Respondenti měli k dispozici stejné vlastnosti, kterých přisuzovali různou váhu, dle vlastních zkušeností.

V otázce, která měla za cíl zjistit, co nevíce posiluje autoritu učitele, zvolili respondenti poměrně jednoznačně **spravedlnost** (75 %). Koresponduje to s předchozí tabulkou, protože absence spravedlnosti a neznalost učiva jsou považovány za dva největší důvody, které oslabují autoritu učitele. Spravedlnost a to, že učitel **rozumí předmětu** je pro 68 % respondentů argumentem potvrzujícím posilování autority učitele. Jen u něco méně dotázaných (66 %) posiluje autoritu **zajímavý výklad** a s tím i spojené umění **hodně naučit**, které jako posílení autority zvolilo (59 %). Na **dodržování daného slova** jsou žáci všeobecně hodně citliví, není tedy divu, když 57 % respondentů považuje tuto vlastnost důležitou k posílení autority. Mezi všemi vážnými vlastnostmi si dobře vede **smysl pro humor**, který považuje pro posílení autority jako důležitý celých 43 % respondentů. Možná trochu překvapivě považuje pouhých 34 % respondentů **inteligenci** za důležitou pro posílení autority. To samé lze tvrdit i o **vyrovnanosti** (20 %), ale hlavně o **charisma** (18 %). Charismatická osobnost by to měla mít mnohem jednodušší se získáním a posilováním autority, ovšem výsledky hodnocení respondentů nepřikládají této vlastnosti velkou důležitost, snad proto, že ji možná považují za samozřejmou. To se nakonec dá stejně tak tvrdit i o **laskavosti** (14 %), **vlídnosti** (11 %) a **přísrnosti** (11 %). Docela pozitivním zjištěním je, že autoritu neposiluje ani to, jestli je učitel **mladý** (4 %), nebo **starý** (4 %).

6 Diskuze

Výsledky průzkumu autority učitele očima žáků posledního ročníku střední odborné školy napovídají, že každý žák vidí učitele, jejich vystupování a chování svým pohledem. V tomto pohledu se zrcadlí nejen jeho osobní zkušenost, ale také rodinné a sociální zázemí, ze kterého žák vychází, zkušenosti spolužáků, kterými je ovlivněn, i když si to nepřipouští a také reakce na očekávané, avšak neuskutečněné vystupování učitele. Nicméně zadání, které bylo navrženo formou otázek v dotazníku dokazuje, že některé pohledy žáků jako celku na konkrétní situace, jsou více méně podobné.

Jsou tedy učitelé pro své žáky autoritou? Lze odpovědět, že ano, protože výsledky průzkumu tuto domněnku potvrzují. Žáci uznávají školu jako instituci, jejíž součástí jsou i učitelé, kteří mají z tohoto titulu „zaručenou“ formální autoritu. Přirozenou autoritu získávají svým chováním, jednáním, vystupováním. Průzkumem bylo potvrzeno, že žáci si učitelů všeobecně váží a učitele považují za odborníky. Vyplývá z toho, že učitelské povolání přes všechna negativa s ním spojená a jemu přisuzovaná má v očích žáků střední odborné školy vážnost.

Autorita tedy učitelům nechybí a její vliv na učení žáků existuje. Učitel, který má autoritu, obvykle dokáže žáky zaujmout. Tento fakt se dále odráží ve schopnosti mnohem lepšího zvládnutí vyučování. Jakmile učitel žáky zaujme, potýká se mnohem méně s nekázní. Není nucen přistupovat k udílení trestů. Žáci jsou zabráněni do výkladu a nenudí se, jsou plně zapojeni do toho, co učitel přednáší. Aktivně tak poskytují zpětnou vazbu učiteli, který dokáže probrat stanovené množství učiva. Není tedy nucen v takové míře uplatňovat zadání domácích úkolů jen proto, že v hodině neprobral všechnu látku. Domácí úkol tak slouží opravdu k procvičení, zopakování a upevnění probraného.

Autoritu učitel při vyučování nevyužívá jen proto, aby žáky něco naučil. Svůj vliv uplatňuje také na jejich chování. Žáci střední odborné školy obecně zastávají názor, že učitel je na škole především kvůli vzdělávání a neměl by žáky vychovávat. Ano, jejich smýšlení je poplatné věku, ve kterém se nacházejí, ovšem učitel na žáky nepůsobí jen po stránce vzdělávání, ale i jako vychovatel. Jedno nelze od druhého oddělit. Žáci si všímají jeho vlastností, a i když vědomě výchovu od učitele odmítají, nevědomě je jeho příklad ovlivňuje. Stačí si všimnout, jaký vliv přikládají skutečnosti, aby byl učitel spravedlivý. Spravedlivý učitel je pozitivní vzor pro žáky. A žáci, i když si nepřejí být již na střední škole vychovávaní, stejně své chování

s takovým vzorem konfrontují a následně mu své vlastní chování přizpůsobují. To je jeden z důkazů, kdy má učitel s autoritou vliv na chování žáků, kteří tak na jeho autoritu reagují.

Žáci jsou však i v opačných případech vůči chování učitelů pozorní a dokáží velmi přesně zhodnotit okolnosti a vlastnosti, které učitelovu autoritu oslabují. Průzkum naznačuje, že pokud učitel nezná dostatečně dobře učivo, přichází o autoritu. Faktorů, které respondenti považují, krom neznalosti učiva, v tomto směru za stěžejní je však víc. A protože se v průzkumu objevují i v jiných souvislostech, jejich přítomnost ani zde není překvapující. Podle žáků totiž dále nejvíce oslabuje autoritu učitele, když je nespravedlivý, nedokáže zaujmout výkladem, je náladový a nedodrží slovo.

Víme tedy již, že existují vlastnosti, které autoritu bezpečně oslabují. Učitel však má obvykle snahu svoji autoritu, především pak tu přirozenou, posílit. Průzkum se tedy zaměřil i na vlastnosti, které by učiteli mohly být nápomocny. V tomto případě nebylo snahou vytýčit si nedostižný vzor ve stylu „kantor ideál“, ale poskytnout učitelům představu, jakých vlastností si na nich žáci váží a jaké nejvíce oceňují. Respondenti přistupovali k hodnocení vážně a v podstatě potvrdili směr, kterým se celé hodnocení ubíralo, protože v jejich pojetí nejvíce posiluje učitelovu autoritu spravedlnost, to, jak rozumí předmětu, zajímavý výklad a s ním spojené umění hodně naučit. Jako velmi pozitivní zjištění se ukázalo, že respondenti nespojují věk učitele s oslabováním nebo posilováním autority. Věk učitele tedy v této souvislosti nehraje roli a respondenti netrpí předsudky ve vztahu autority k věku učitele.

Výsledky průzkumu nelze pochopitelně nijak zevšeobecňovat. Je důležité vzít do úvahy, že se jednalo o jednu střední školu, čemuž odpovídal i počet respondentů. To však nedělá výsledky méně zajímavými, právě naopak, přesto, že je na ně nutno nahlížet výhradně optikou osloveného vzorku respondentů.

7 Doporučení pro pedagogickou praxi

Autorita učitele očima žáků střední odborné školy je hlavním tématem této práce. Dotazníkovým šetřením bylo zjištěno, že žáci respektují učitelskou autoritu a uznávají, že je v jejich zájmu, aby jim vědomosti předával učitel, který autoritu má. Můžeme se tedy domnívat, že v jeho hodinách se naučí víc než v hodinách učitele, který autoritu nemá. Žáci sice někdy zaměňují autoritu s oblíbeností, ale celkově je jim rozdíl jasný.

Pro výchovu komplexní osobnosti je nutné, aby učitel nebyl jen tím, kdo předává vědomosti, ale aby byl zároveň vychovatelem, jakkoliv si žáci střední školy myslí opak. Učitelé, kteří mají autoritu, dokáží jednodušeji splnit své výukové cíle a žákům jsou navíc i vzorem člověka, který má správné morální postoje, který vyznává obecně přijaté hodnoty. Autorita tedy není důležitá jen z pohledu vzdělání, ale i pro celkový rozvoj žáků.

Shrnutím poznatků, které z průzkumu vyplynuly, dostaneme několik doporučení pro pedagogickou praxi:

- Důkladná příprava učitele na výuku je jednou z nejlepších cest, jak si získat (a udržet) autoritu. Připravený učitel je důkazem, že látce rozumí. Jeho autorita roste společně s tím, jak dokáže žáky snadněji zaujmout. Tím pádem víc naučí, lépe udržuje kázeň a nemusí se uchylovat k trestům, poznámkám, nebo nadbytečným domácím úkolům. Zjednodušeně řečeno, učitel s autoritou bude mít i kázeň. Toto první **doporučení se tedy týká učitele, jako odborníka.**
- Učitel by měl být, pokud možno spravedlivý. To je jeho velmi očekávaná role, a pokud zůstane takové očekávání nenaplněné, případně, pokud je učitel nespravedlivý, jeho autorita je rychle oslabována. Učitel totiž působí i jako arbitr třídních sporů a žáci jej budou jen těžko vyhledávat, když si nebudou jisti jeho nestranností. Toho všeho dosáhne i tím, že bude o své žáky jevit upřímný zájem, mnohdy bez ohledu na svůj čas a dá jim oprávněný pocit, že se jim věnuje rád. V opačném případě bývá každá neupřímnost žáky velmi brzy odhalena a poté je autorita učitele mnohdy nevratně ztracena. Toto druhé **doporučení se tedy týká učitele, který nebere své povolání jenom jako zaměstnání.**
- Žáci na střední odborné škole nechtějí být vychováváni. Důraz kladou na to, aby jim škola především předávala vědomosti. Výchova tedy musí být zprostředkována nikoliv jako učení, ale jako dobrý příklad, který dává sám učitel svým chováním a vystupováním. Bylo by omylem předpokládat, že žáci rozli-

šují chování učitele ve škole a mimo školu. Učitel je pro ně prostě učitel i v životě, který vede ve svém soukromí. To, jak se zachová v situacích, které nemají se školou nic společného, rozhoduje o tom, zda zůstane autoritou. Rozdílné chování ve škole a mimo školu oslabuje autoritu. Toto třetí **doporučení se tedy týká učitele, jako morální autority, nejen ve škole.**

8 Závěr

Škola je ukázkové prostředí, ve kterém je možno zkoumat autoritu. Strany jsou jasně dané, na jedné žáci, coby skupina, která je ve škole povinně, a nikoliv na základě vlastního rozhodnutí. Na druhé straně učitelé, nositelé formální autority, díky které mají nad žáky moc.

Žáci takové rozložení respektují. Pochopitelně však co žák, to jiný názor na učitele. Celkově však i z provedeného průzkumu vyšlo, že žáci mají poměrně jasnou představu o tom, jací by měli učitelé s autoritou být. Žáci preferují odborníky, kteří své práci rozumí nejen teoreticky, ale umí vědomosti smysluplně předávat. Dále mají žáci učitele s autoritou spojené s představou spravedlivého člověka, který je ve škole pro ně a rozumí jim. To vše posiluje jeho autoritu.

Průzkumné otázky položené v úvodu této práce našly odpovědi díky respondentům, kteří věnovali čas vyplnění dotazníků. Bylo tak zjištěno, že na základě průzkumu, se dá předpokládat, že autorita učitele má jistý vliv na chování a potažmo učení žáka. Učitele bez autority žáci nehodnotí kladně, a to často i díky jejich nespolehlivosti nebo nízké odbornosti. Žáci střední odborné školy nemají rádi, když je učitelé vychovávají. Ale velmi dobře si všímají chování učitele. Nevědomě jeho chování porovnávají s okolím, s tím, co znají. Učitel, který má přirozenou autoritu dokáže přenést pozitivní vlastnosti, vzorce chování i obecně přijatou morálku na žáky bez toho, aby to brali jako vynucenou nutnost, které by se už jen z principu bránili.

Žáci mají též jasno, jaké vlastnosti oslabují autoritu učitele. Nepřejí si učitele, který nezná učivo, nepřejí si nespravedlivého učitele ani učitele, který je nedokáže zaujmout. Takoví učitelé mají malou, nebo žádnou přirozenou autoritu a svoji formální autoritu si posilují o ve zvýšené míře využívané kázeňské tresty. U vlastností, které autoritu učitele posilují, se jedná v podstatě o tytéž vlastnosti, protože žáci chtějí spravedlivého učitele, který je dokáže zaujmout a rozumí předmětu. Žákům je jedno, zda je učitel starý nebo mladý, uvítají, když má smysl pro humor a nemají rádi, když nedodrží slovo.

Na téma této práce není provedeno mnoho průzkumů, aby se pojem autority z pohledu žáků dal zobecňovat. Každý další průzkum tak přináší nový pohled na danou problematiku, na kterou má názor v podstatě každý, kdo navštěvoval střední školu.

9 Seznam použité literatury

- ARENDOVÁ, Hannah. *Krise kultury*. Praha: Mladá fronta, 1994, 160 s. ISBN 80-204-0424-4.
- BAUMAN, Zygmunt. *Tekutá modernita*. Praha: Mladá fronta, 2002, 343 s. ISBN 80-204-0966-1.
- BEDRNOVÁ, Eva, Ivan NOVÝ. *Moc, vliv, autorita*. Praha: Management Press, 2001, 128 s. ISBN 80-7261-053-8.
- BOATWRIGHT, Mary T., et al. *Dějiny římské říše*. Praha: Grada, 2012, 530 s. ISBN 978-80-247-3168-1.
- ČAPEK, Robert. *Pedagogická praxe pro studenty (Od hospitace k souvislé praxi)*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001, 133 s. ISBN 80-7041-412-X.
- ČÁP Jan, Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, 656 s. ISBN 80-7178-463-X.
- DVOŘÁČEK, Jiří. *Pedagogika pro učitele odborných předmětů*. Praha: Nakladatelství Oeconomica, 2005, 304 s. ISBN 80-245-0886-9.
- DVOŘÁKOVÁ, Markéta, Zdeněk KOLÁŘ, et al. *Základní učebnice pedagogiky*. Praha: Grada, 2014, 248 s. ISBN 978-80-247-5039-2.
- HELUS, Zdeněk, Noemi BRAVENÁ a Marta FRANCOVÁ. *Perspektivy učitelství*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2012, 126 s. ISBN 978-80-7290-596-6.
- HODESOVÁ, Lucie. *Vnímání učitelské autority žáky středních škol*. Brno. 2014. Bachelářská práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Klára Šed'ová.
- HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelství*. Praha: Grada, 2014, 224 s. ISBN 978-80-247-3704-1.
- HORÁK, Josef. *Škola a hodnotová orientace dětí a mládeže*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 1997, 81 s. ISBN 80-7083-257-6.
- JUKLOVÁ, Kateřina. *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013, 177 s. ISBN 978-80-7435-266-9.
- KREJČOVÁ, Lenka. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada, 2011, 232 s. ISBN 978-80-247-3474-3.
- KOLÁŘ, Zdeněk. Studie o autoritě v dnešní škole aneb zpráva o dílčích výsledcích výzkumu autority učitele na škole. In: VALIŠOVÁ, Alena, et al. *Relativizace au-*

- tority a její dopad na současnou mládež*. Praha: ISV, 2005, s. 272-278. ISBN 80-86642-43-7.
- KOSEK, Jan. *Člověk je (ne)tvor společenský*. Praha: Argo, 2004, 253 s. ISBN 80-7203-591-6.
- KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 1996, 153 s. ISBN 80-7178-022-7.
- LINHARTOVÁ, Dana. *Psychologie pro učitele*. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita, 2008a, 257 s. ISBN 978-80-7375-222-4.
- LINHARTOVÁ, Dana. *Vysokoškolská psychologie*. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita, 2008b, 151 s. ISBN 978-80-7375-172-2.
- MACHONIN, Pavel, Milan TUČEK. *Prestiž povolání v České republice. Sociologický časopis*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 1993, roč. 29, č. 3, s. 372.
- MAN, František, Ludmila PROKEŠOVÁ. *Chování učitele a jeho odraz ve výkonech žáka. Časopis Pedagogika*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1994, roč. 44, č. 1, s. 18.
- MÍČEK, Libor, Vladimír ZEMAN. *Učitel a stres*. Brno: Masarykova univerzita – filozofická fakulta, 1992, 169 s. ISBN 80-210-0521-1.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia, 1995, 437 s. ISBN 80-200-0625-7.
- PAŘÍZEK, Vlastimil. *Učitel a jeho povolání*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, 128 s. ISBN 14-563-88.
- PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2002, 380 s. ISBN 80-7178-681-0.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997, 496 s. ISBN 80-7178-170-3.
- PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2015, 272 s. ISBN 978-80-262-0872-3.
- SLATEROVÁ, Lauren. *Pandořina skříňka, nejvýznamnější psychologické experimenty dvacátého století*. Praha: Dokořán, 2008, 303 s. ISBN 978-80-7363-090-4.
- VACEK, Pavel. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2000, 121 s. ISBN 80-7041-148-1.
- VIKTOROVÁ, Ida. *Cesty studentů učitelství k autoritě učitele. Časopis Pedagogika*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1995, roč. 45, č. 2, s. 173.

- VALIŠOVÁ, Alena. Pojetí autority a její proměny. In: VALIŠOVÁ, Alena, et al. *Autorita a proměny jejího pojetí v edukačním prostředí*. Praha: Karolinum, 2011, s. 149-158. ISBN 978-80-246-1939-2.
- VALIŠOVÁ, Alena, et al. *Autorita v edukační a sociální práci*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2012, 411 s. ISBN 978-80-7395-507-6.
- VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ, et al. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007, 404 s. ISBN 978-80-247-1734-0.
- VALIŠOVÁ, Alena, Richard ŠUBRT. *Jak získat a neztratit autoritu aneb proč má maminka vždycky pravdu*. Praha: ISV, 2004, 116 s. ISBN 80-86642-29-1.
- WEBER, Max. *Autorita, etika a společnost. Pohled sociologa do dějin*. Praha: Mladá fronta, 1997, 296 s. ISBN 80-204-0611-5.
- Zákon č. 1/1993 Sb., Ústava České republiky. In: *ÚZ č. 237*. Ostrava: Sagit, 1993. ISBN 80-7208-195-0.

Přílohy

A Dotazník

Milá studentko, studente,
dostává se Vám do rukou dotazník, který je součástí mé bakalářské práce. Ta si klade za cíl zjistit, jak žáci střední školy vnímají autoritu učitelů. Chtěl bych Vás tímto požádat o pár minut času k jeho vyplnění. Při vyplňování Vás prosím o upřímné a výstižné odpovědi, protože právě ty mi zaručí kvalitní výsledky. Dotazník je zcela anonymní a údaje v něm uvedené, nebudou použity k jiným, než vědeckým účelům.

Děkuji Vám za ochotu vyplnit dotazník a za čas tomu věnovaný.

Pavel Věžník

Při vyplňování označte vždy jednu odpověď, nebude-li uvedeno jinak.

Představte si učitelský sbor na Vaší škole. Následující otázky se budou týkat právě obecně těchto učitelů.

1. Každou větu si nejdříve pečlivě přečtěte!
Na jednotlivé otázky odpovídejte čísly od 1 do 4, s tím, že číslo 1 znamená naprosto souhlasím a číslo 4 naprosto nesouhlasím. Svoji odpověď zakroužkujte.

	naprosto souhlasím	spíše souhlasím	spíše nesouhlasím	naprosto nesouhlasím
a) Učitelů na naší škole si všeobecně vážím a respektuji je. Myslím, že se jedná o kolektiv kompetentních odborníků.	1	2	3	4
b) Některé učitele bych vyměnil.	1	2	3	4
c) Učitelé na naší škole jsou podle mě obecně motivováni k práci.	1	2	3	4
d) Učitelé na naší škole využívají v dostatečné míře dostupných pomůcek.	1	2	3	4
e) V případě potřeby učitelé ochotně opakovaně vysvětlují látku.	1	2	3	4
f) S učiteli nemám dobré zkušenosti. Pokud potřebuji poradit, musím se obrátit na spolužáky.	1	2	3	4
g) Myslím, že učitelé jsou tu hlavně kvůli vzdělávání a nemají mě vychovávat.	1	2	3	4
h) Jsou předměty, na které se těším kvůli učitelům.	1	2	3	4
i) Kdybychom měli některých předmětů jiného učitele/ku, naučil/a bych se toho víc.	1	2	3	4
j) Z některých hodin si toho díky přístupu učitele hodně zapamatuji a je pro mě snadné připravit se na písemku, nebo zkoušení.	1	2	3	4
k) V některých předmětech si toho díky přístupu učitele mnoho nezapamatuji.	1	2	3	4

- l) Kdybychom měli z některých předmětů jiného učitele/ku, neuměl/a bych toho zdaleka tolik jako teď. 1 2 3 4
- m) V podání některých učitelů je látka velmi nudná. 1 2 3 4

U následujících otázek myslíte pořád na učitelský sbor Vaší školy a označte vždy jen jednu odpověď.

2. V hodině dávám pozor:
- protože mě hodina baví, zajímá
 - protože jinak by mě učitel/ka potrestal/a
 - nedávám pozor
3. V hodině se chovám:
- ukázněně
 - snažím se být v klidu, protože by mě učitel/ka potrestal/a
 - zlobím (učitel/ka mě musí napomínat)
4. Dělán, co mi učitel/ka řekne:
- protože si myslím, že je to správné
 - protože mám strach z trestu
 - nedělám to
5. Když si učitel/ka něco přeje (např. abyste neměli hodně zameškaných hodin):
- chovám se tak a mám radost, když je učitel/ka spokojený/á
 - chovám se tak, abych si to u učitele/ky nepokazil/a
 - nechovám se tak

A nyní se dostáváme k druhé části dotazníku. Víte co je to autorita?

Učitel/ka, který/á má autoritu, je žáky respektován/a. Dokáže si sjednat pořádek ve třídě, žáci plní jeho/její příkazy a souhlasí s tím, co od nich učitel/ka požaduje.

Další otázky se vztahují k pojmu autorita, proto si pečlivě přečtěte její definici.

6. Jak se podle Vás chová učitel/ka, který **má autoritu**? Zatrhněte odpověď, se kterou souhlasíte:
- | | |
|--|----------|
| a) dává poznámky? | ANO – NE |
| b) dává špatné známky? | ANO – NE |
| c) dokáže žáky zaujmout? | ANO – NE |
| d) dává mnoho domácích úkolů? | ANO – NE |
| e) je přísný/á? | ANO – NE |
| f) je spravedlivý/á? | ANO – NE |
| g) je výbušný/á (křičí, bouchá do stolu...)? | ANO – NE |
7. Jak se podle Vás chová učitel/ka, který **nemá autoritu**? Zatrhněte odpověď, se kterou souhlasíte:
- | | |
|------------------------|----------|
| a) dává poznámky? | ANO – NE |
| b) dává špatné známky? | ANO – NE |

- | | |
|--|----------|
| c) dokáže žáky zaujmout? | ANO – NE |
| d) dává mnoho domácích úkolů? | ANO – NE |
| e) je přísný/á? | ANO – NE |
| f) je spravedlivý/á? | ANO – NE |
| g) je výbušný/á (křičí, bouchá do stolu...)? | ANO – NE |

U otázek č. 8 a 9 můžete zvolit více odpovědí, maximálně však 5. Odpovědi zatrhněte a přepište do přichystaných kolonek, podle toho, jak jsou pro Vás důležité. Na 1. místě bude nejdůležitější odpověď a na 5. místě odpověď nejméně důležitá.

8. Co podle Vás nejvíce **oslabuje autoritu** učitele/ky?

- | | |
|--------------------------------------|------------------------------|
| - je nespravedlivý/á | - nezaujme výkladem |
| - je náladový/á | - nezná učivo, které vyučuje |
| - je vlídný/á | - je hloupý/á |
| - je laskavý/á | - nedodrží slovo |
| - je lhostejný/á k žákům | - je přísný/á |
| - je starý/á | - má smysl pro humor |
| - je mladý/á | - jiné: |
| - se žáky jedná jako se sobě rovnými | |

Vybrané odpovědi seřadte podle důležitosti:

- | | | |
|---------|---------|---------|
| 1. | 2. | 3. |
| 4. | 5. | |

9. Co podle Vás nejvíce **posiluje autoritu** učitele/ky?

- | | |
|----------------------------------|-------------------------|
| - rozumí předmětu, který vyučuje | - vždy dodrží, co řekne |
| - je inteligentní | - je charismatický/á |
| - má zajímavý výklad | - má smysl pro humor |
| - dokáže hodně naučit | - je přísný/á |
| - je spravedlivý/á | - je vyrovnaný/á |
| - je vlídný/á | - je laskavý/á |
| - je starý/á | - je mladý/á |
| - jiné: | |

Vybrané odpovědi seřadte podle důležitosti:

- | | | |
|---------|---------|---------|
| 1. | 2. | 3. |
| 4. | 5. | |

Nyní už jen něco málo o Vás:

10. Pohlaví:

- dívka
- chlapec

11. Jaké známky jste měl/a na vysvědčení? Můžete zvolit více odpovědí.

- jedničky
- i dvojku/y
- i trojku/y
- i čtyřku/y
- i pětku/y

B Ukázka vyplněného dotazníku



Milá studentko, studente,
dostává se Vám do rukou dotazník, který je součástí mé bakalářské práce. Ta si klade za cíl zjistit, jak žáci střední školy vnímají autoritu učitelů. Chtěl bych Vás tímto požádat o pár minut času k jeho vyplnění. Při vyplňování Vás prosím o upřímné a výstižné odpovědi, protože právě ty mi zaručí kvalitní výsledky. Dotazník je zcela anonymní a údaje v něm uvedené, nebudou použity k jiným, než vědeckým účelům.

Děkuji Vám za ochotu vyplnit dotazník a za čas tomu věnovaný.

Pavel Věžník

Při vyplňování označte vždy jednu odpověď, nebude-li uvedeno jinak.

Představte si učitelský sbor na Vaší škole. Následující otázky se budou týkat právě obecně těchto učitelů.

1. Každou větu si nejdříve pečlivě přečtěte!
Na jednotlivé otázky odpovídejte čísly od 1 do 4, s tím, že číslo 1 znamená naprosto souhlasím a číslo 4 naprosto nesouhlasím. Svoji odpověď zakroužkujte.

	naprosto souhlasím	spíše souhlasím	spíše nesouhlasím	naprosto nesouhlasím
a) Učitelů na naší škole si všeobecně vážím a respektuji je. Myslím, že se jedná o kolektiv kompetentních odborníků.	1	(2)	3	4
b) Některé učitele bych vyměnil.	1	(2)	3	4
c) Učitelé na naší škole jsou podle mě obecně motivováni k práci.	1	2	(3)	4
d) Učitelé na naší škole využívají v dostatečné míře dostupných pomůcek.	1	2	(3)	4
e) V případě potřeby učitelé ochotně opakovaně vysvětlují látku.	1	(2)	3	4
f) S učiteli nemám dobré zkušenosti. Pokud potřebuji poradit, musím se obrátit na spolužáky.	1	2	(3)	4
g) Myslím, že učitelé jsou tu hlavně kvůli vzdělávání a nemají mě vychovávat.	(1)	2	3	4
h) Jsou předměty, na které se těším kvůli učiteli.	1	2	(3)	4
i) Kdybychom měli některých předmětech jiného učitele/ku, naučil/a bych se toho víc.	1	(2)	3	4
j) Z některých hodin si toho díky přístupu učitele hodně zapamatuji a je pro mě snadné připravit se na písemku, nebo zkoušení.	1	(2)	3	4
k) V některých předmětech si toho díky přístupu učitele mnoho nezapamatuji.	1	(2)	3	4

- l) Kdybychom měli z některých předmětů jiného učitele/ku, neuměl/a bych toho zdaleka tolik jako teď. 1 2 3 4
- m) V podání některých učitelů je látka velmi nudná. 1 2 3 4

U následujících otázek myslíte pořád na učitelský sbor Vaší školy a označte vždy jen jednu odpověď.

2. V hodině dávám pozor:
- protože mě hodina baví, zajímá
 - protože jinak by mě učitel/ka potrestal/a
 - nedávám pozor
3. V hodině se chovám:
- ukázněně
 - snažím se být v klidu, protože by mě učitel/ka potrestal/a
 - zlobím (učitel/ka mě musí napomínat)
4. Dělán, co mi učitel/ka řekne:
- protože si myslím, že je to správné
 - protože mám strach z trestu
 - nedělán to
5. Když si učitel/ka něco přeje (např. abyste neměli hodně zameškaných hodin):
- chovám se tak a mám radost, když je učitel/ka spokojený/á
 - chovám se tak, abych si to u učitele/ky nepokazil/a
 - nechovám se tak

A nyní se dostáváme k druhé části dotazníku. Víte co je to autorita?

Učitel/ka, který/á má autoritu, je žáky respektován/a. Dokáže si sjednat pořádek ve třídě, žáci plní jeho/její příkazy a souhlasí s tím, co od nich učitel/ka požaduje.

Další otázky se vztahují k pojmu autorita, proto si pečlivě přečtěte její definici.

6. Jak se podle Vás chová učitel/ka, který **má autoritu**? Zatrhněte odpověď, se kterou souhlasíte:

- | | |
|--|-----------------|
| a) dává poznámky? | ANO - <u>NE</u> |
| b) dává špatné známky? | ANO - NE |
| c) dokáže žáky zaujmout? | ANO - NE |
| d) dává mnoho domácích úkolů? | ANO - <u>NE</u> |
| e) je přísný/á? | ANO - <u>NE</u> |
| f) je spravedlivý/á? | ANO - NE |
| g) je výbušný/á (křičí, bouchá do stolu...)? | ANO - <u>NE</u> |

7. Jak se podle Vás chová učitel/ka, který **nemá autoritu**? Zatrhněte odpověď, se kterou souhlasíte:

- | | |
|------------------------|-----------------|
| a) dává poznámky? | ANO - NE |
| b) dává špatné známky? | ANO - <u>NE</u> |

- | | |
|--|---------------------|
| c) dokáže žáky zaujmout? | ANO - NE |
| d) dává mnoho domácích úkolů? | ANO - NE |
| e) je přísný/á? | ANO - NE |
| f) je spravedlivý/á? | ANO - NE |
| g) je výbušný/á (křičí, bouchá do stolu...)? | ANO - NE |

U otázek č. 8 a 9 můžete zvolit více odpovědí, maximálně však 5. Odpovědi zatrhněte a přepište do přichystaných kolonek, podle toho, jak jsou pro Vás důležité. Na 1. místě bude nejdůležitější odpověď a na 5. místě odpověď nejméně důležitá.

8. Co podle Vás nejvíce **oslabuje autoritu** učitele/ky?

- | | |
|--------------------------------------|--------------------------------|
| - je nespravedlivý/á ✓ | - nezaujme výkladem |
| - je náladový/á ✓ | - nezná učivo, které vyučuje ✓ |
| - je vlídný/á | - je hloupý/á |
| - je laskavý/á | - nedodrží slovo ✓ |
| - je lhostejný/á k žákům ✓ | - je přísný/á |
| - je starý/á | - má smysl pro humor |
| - je mladý/á | - jiné: |
| - se žáky jedná jako se sobě rovnými | |

Vybrané odpovědi seřadte podle důležitosti:

- | | | |
|--------------------------------|----------------------------------|------------------------------|
| 1. <i>nedodrží slovo</i> | 2. <i>je nespravedlivý</i> | 3. <i>je lhostejný</i> |
| 4. <i>je náladový</i> | 5. <i>nezná učivo</i> | |

9. Co podle Vás nejvíce **posiluje autoritu** učitele/ky?

- | | |
|------------------------------------|---------------------------|
| - rozumí předmětu, který vyučuje ✓ | - vždy dodrží, co řekne ✓ |
| - je inteligentní | - je charismatický/á ✓ |
| - má zajímavý výklad ✓ | - má smysl pro humor |
| - dokáže hodně naučit | - je přísný/á |
| - je spravedlivý/á ✓ | - je vyrovnaný/á |
| - je vlídný/á | - je laskavý/á |
| - je starý/á | - je mladý/á |
| - jiné: | |

Vybrané odpovědi seřadte podle důležitosti:

- | | | |
|---------------------------------|------------------------------------|----------------------------------|
| 1. <i>rozumí předmětu</i> | 2. <i>vždy dodrží slovo</i> | 3. <i>je charismatický</i> |
| 4. <i>je spravedlivý</i> | 5. <i>má zajímavý výklad</i> | |

Nyní už jen něco málo o Vás:

10. Pohlaví:

- dívka
- chlapec

11. Jaké známky jste měl/a na vysvědčení? Můžete zvolit více odpovědí.

- jedničky
- i dvojku/y
- i trojku/y
- i čtyřku/y
- i pětku/y