

# **Autorita učitelů středních odborných škol z pohledu žáků**

**Bakalářská práce**

**Vedoucí bakalářské práce:  
Ing. Marie Horáčková**

**Vypracovala:  
Ing. Helena Piálková**

**Brno 2014**



## Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto práci: **Autorita učitelů středních odborných škol z pohledu žáků** vypracoval/a samostatně a veškeré použité prameny a informace jsou uvedeny v seznamu použité literatury. Souhlasím, aby moje práce byla zveřejněna v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., 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 o tom, že předmetná 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: \_\_\_\_\_

Ráda bych tímto poděkovala paní Ing. Marii Horáčkové za odborné vedení, cenné rady a laskavost při zpracování bakalářské práce. Dále bych chtěla poděkovat paní Mgr. Soni Řehůřkové a panu Mgr. Jiřímu Kučerovi za ochotu při realizaci průzkumného šetření na vybraných školách. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat své rodině, která mě podpořila v těžké době během studia.

## **Abstrakt**

Bakalářská práce na téma “Autorita učitelů středních odborných škol z pohledu žáků” si kládla za cíl zjistit informace o tom, jak žáci chápou autoritu učitelů, zda je z jejich pohledu autorita učitelů důležitá, jestli žáci vnímají své učitele jako autority a dále posoudit, zda se názory na autoritu učitelů liší u chlapců a dívek. Práce je rozčleněna na část teoretickou a praktickou. Cílem teoretické části bakalářské práce bylo sumarizovat poznatky týkající se problematiky autority učitele. Teoretická část vychází ze studia odborných literárních zdrojů a jejich následné analýzy, srovnávání a syntézy. První oblast se zabývá vymezením pojmu autorita a její typologií. Dále práce pojednává o autoritě ve výchovně-vzdělávacím procesu a poslední část teoretické části je zaměřena konkrétně na autoritu učitele. Cílem praktické části bylo za pomoci průzkumného šetření, s využitím metody dotazování, zmapovat pohledy žáků středních odborných škol na autoritu jejich učitelů. Následně posoudit, jaké faktory se z pohledu žáků do autority učitelů promítají a na základě zjištěných výsledků navrhnout doporučení pro pedagogickou praxi.

## **Klíčová slova**

Autorita, osobnost učitele, autorita učitele, kázeň, výchova, svoboda.

## **Abstract**

The aim of the bachelor thesis with the topic “Teacher’s authority from students’ points of view” was to find out information how students understand teacher’s authority, if the teacher’s authority is important for students, if students perceive their teachers as authority and review if the reception of authority differs for boys and girls. The thesis is divided into theoretical part and practical part. The aim of the theoretical part was summary finding relating to issues teacher’s authority. The theoretical part is based on studying of vocational literary resources and their subsequent analysis, comparison and synthesis. The first part introduces definition of term authority and its typology. The second part deals with authority in educational process. The last part is focused on teacher’s authority. The aim of the practical part was found out views of students on authority of secondary school teachers using the question method and assess which factors influence teacher’s authority and give recommendations to the teachers.

## **Keywords**

Authority, teacher, teacher’s authority, discipline, education, freedom.

# Obsah

<b>1</b>	<b>Úvod</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>Cíle bakalářské práce</b>	<b>12</b>
2.1	Cíle teoretické části práce .....	12
2.2	Cíle praktické části práce .....	12
<b>3</b>	<b>Materiál a metodika zpracování</b>	<b>13</b>
3.1	Materiál a metodika zpracování teoretické části práce.....	13
3.2	Materiál a metodika zpracování praktické části práce.....	13
<b>4</b>	<b>Současný stav řešené problematiky</b>	<b>15</b>
4.1	Charakteristika autority .....	15
4.1.1	Vymezení pojmu autorita.....	15
4.1.2	Typologie autority .....	17
4.1.3	Autoritářská osobnost.....	18
4.2	Autorita ve výchovně vzdělávacím procesu .....	19
4.2.1	Vztah autority a výchovy .....	19
4.2.2	Vztah autority a kázně.....	21
4.2.3	Vztah autority a svobody.....	22
4.3	Autorita učitele.....	23
4.3.1	Jak chápat autoritu učitele?.....	23
4.3.2	Osobnost učitele .....	24
4.3.3	Asertivní jednání učitele.....	26
4.3.4	Vztah žáka k učiteli .....	27
4.3.5	Krize autority v učitelské profesi .....	29
4.3.6	Budování a udržování autority učitele.....	30
<b>5</b>	<b>Praktická část a výsledky práce</b>	<b>35</b>
5.1	Vymezení problému a stanovení cíle.....	35

Obsah	7
5.2 Metodologie průzkumného šetření.....	35
5.3 Průzkumný vzorek a sběr dat.....	36
5.4 Interpretace výsledků průzkumného šetření.....	37
<b>6 Diskuze</b>	<b>60</b>
<b>7 Doporučení pro pedagogickou praxi</b>	<b>66</b>
<b>8 Závěr</b>	<b>69</b>
<b>9 Seznam použité literatury</b>	<b>71</b>
<b>Přílohy</b>	<b>75</b>

## Seznam obrázků

<b>Obr. 1</b>	<b>Globální autorita osobnosti a její tři zdroje Zdroj: Autorita učitele v multidimenzionálním kontextu (Vališová, 2013, s. 16).</b>	<b>18</b>
<b>Obr. 2</b>	<b>Chápání pojmu autorita Zdroj: Vlastní data (2014).</b>	<b>37</b>
<b>Obr. 3</b>	<b>Důležitost autority učitele Zdroj: Vlastní data (2014).</b>	<b>38</b>
<b>Obr. 4</b>	<b>Zdůvodnění důležitosti autority učitele Zdroj: Vlastní data (2014).</b>	<b>39</b>
<b>Obr. 5</b>	<b>Závislost autority učitele na věku Zdroj: Vlastní data (2014).</b>	<b>39</b>
<b>Obr. 6</b>	<b>Závislost autority učitele na pohlaví Zdroj: Vlastní data (2014).</b>	<b>40</b>
<b>Obr. 7</b>	<b>Souvislost autority učitele s vyučovaným předmětem Zdroj: Vlastní data (2014).</b>	<b>41</b>
<b>Obr. 8</b>	<b>Důležitost jednotlivých předpokladů pro autoritu učitele Zdroj: Vlastní data (2014).</b>	<b>43</b>
<b>Obr. 9</b>	<b>Vlastnosti a činnosti učitele nejvíce oslabující jeho autoritu Zdroj: Vlastní data (2014).</b>	<b>44</b>
<b>Obr. 10</b>	<b>Uznání učitelské autority žáky Zdroj: Vlastní data (2014).</b>	<b>45</b>
<b>Obr. 11</b>	<b>Názory rodičů na učitele žáků Zdroj: Vlastní data (2014).</b>	<b>45</b>
<b>Obr. 12</b>	<b>Obliba učitelů s autoritou u žáků Zdroj: Vlastní data (2014).</b>	<b>46</b>
<b>Obr. 13</b>	<b>Působení učitelů s autoritou jako vzorů na žáky Zdroj: Vlastní data (2014).</b>	<b>47</b>
<b>Obr. 14</b>	<b>Specifikace oblastí, ve kterých žáci vnímají učitele s autoritou jako své vzory Zdroj: Vlastní data (2014).</b>	<b>48</b>
<b>Obr. 15</b>	<b>Schopnosti učitelů s autoritou efektivně předávat učivo žákům Zdroj: Vlastní data (2014).</b>	<b>48</b>



<b>Obr. 16</b>	<b>Vnímání učitelů s autoritou jako rádce/pomocníky v osobních záležitostech Zdroj: Vlastní data (2014).</b>	<b>49</b>
<b>Obr. 17</b>	<b>Vztah autority učitelů a jeho schopnosti zajistit kázeň ve třídě Zdroj: Vlastní data (2014).</b>	<b>50</b>
<b>Obr. 18</b>	<b>Způsoby komunikace učitelů s autoritou se žáky Zdroj: Vlastní data (2014).</b>	<b>51</b>
<b>Obr. 19</b>	<b>Vzbuzování strachu učitelů s autoritou u žáků Zdroj: Vlastní data (2014).</b>	<b>51</b>
<b>Obr. 20</b>	<b>Aspekty podporující autoritu učitelů Zdroj: Vlastní data (2014).</b>	<b>52</b>
<b>Obr. 21</b>	<b>Obliba učitelů bez autority u žáků Zdroj: Vlastní data (2014).</b>	<b>53</b>
<b>Obr. 22</b>	<b>Působení učitelů bez autority jako vzorů na žáky Zdroj: Vlastní data (2014).</b>	<b>54</b>
<b>Obr. 23</b>	<b>Specifikace oblastí, ve kterých žáci vnímají učitele bez autority jako své vzory Zdroj: Vlastní data (2014).</b>	<b>55</b>
<b>Obr. 24</b>	<b>Schopnost učitelů bez autority efektivně předávat učivo žákům Zdroj: Vlastní data (2014).</b>	<b>55</b>
<b>Obr. 25</b>	<b>Vnímání učitelů s autoritou jako rádce/pomocníky v osobních záležitostech Zdroj: Vlastní data (2014)</b>	<b>56</b>
<b>Obr. 26</b>	<b>Schopnost učitelů bez autority sjednat si kázeň ve třídě Zdroj: Vlastní data (2014).</b>	<b>57</b>
<b>Obr. 27</b>	<b>Způsoby komunikace učitelů bez autority se žáky Zdroj: Vlastní data (2014).</b>	<b>58</b>
<b>Obr. 28</b>	<b>Vzbuzování strachu učitelů bez autority u žáků Zdroj: Vlastní data (2014).</b>	<b>58</b>
<b>Obr. 29</b>	<b>Aspekty nejvíce oslabující autoritu učitelů Zdroj: Vlastní data (2014)</b>	<b>59</b>

## **Seznam tabulek**

<b>Tab. 1</b>	<b>Charakteristiky „dobrého“ a „špatného“ učitele</b>	<b>28</b>
<b>Tab. 2</b>	<b>Struktura průzkumného vzorku</b>	<b>36</b>
<b>Tab. 3</b>	<b>Důležitost jednotlivých předpokladů pro autoritu učitele</b>	<b>42</b>

# 1 Úvod

*„Vychovatel, který nepoužívá autority, nemůže být vychovatelem.“*

(A. S. Makarenko)

Pojem autorita je ve společnosti často diskutovaným tématem, protože představuje v lidském společenství významnou hodnotu zajišťující jeho integraci. V současnosti se stále častěji hovoří o krizi autorit v naší společnosti a tato problematika se nevyhýbá ani školnímu prostředí, kde by učitel měl vždy být váženým nositelem autority. Učitel má bezesporu ve výchovně-vzdělávacím procesu nezastupitelnou roli. Naplňuje cíle a obsah výchovy a vzdělávání, podporuje a motivuje žáky k učení, vybírá metody, pomocí kterých si žáci osvojují vědomosti, dovednosti a návyky. Celkově se učitelé podílejí na utváření a formování životních postojů a hodnot žáků. Žák by měl ve svém učiteli spatřovat člověka, který mu napomáhá v rozvoji jeho osobnosti, což vyžaduje, aby žák přijal učitele jako autoritu a na druhou stranu, aby učitel opravdovou autoritou byl.

Stále častěji slycháváme, že autorita učitelů u žáků, a ve společnosti vůbec, upadá. Je pravdou, že s problematikou autority se během své praxe potýká snad každý učitel. Autorita učitele bezesporou pramení z jeho osobnostních vlastností, kvalifikace, sociální role a k ní příslušných pravomocí. Avšak ani sebelepší učitel nezmůže všechno nebo může za všechno. Na autoritě učitele se podílí celá řada činitelů, které může stěží sám ovlivnit, protože žáci si utvářejí své názory na učitele také prostřednictvím svých rodičů, příbuzných, kamarádů. Do vztahu žáka k učiteli a vzdělávání se promítají též média a jimi sdělované informace, dále i postavení mládeže ve společnosti, vlastní zkušenosti dětí a životní styl mládeže.

## **2 Cíle bakalářské práce**

### **2.1 Cíle teoretické části práce**

Cílem teoretické části bakalářské práce na téma „*Autorita učitelů středních odborných škol z pohledu žáků*“ bylo na základě dostupné odborné literatury sumarizovat poznatky týkající se problematiky autority učitele a s ní souvisejících faktorů a vytvořit teoretický základ k realizovanému průzkumnému šetření.

### **2.2 Cíle praktické části práce**

Cílem praktické části bylo za pomoci průzkumného šetření zmapovat pohledy žáků středních odborných škol na autoritu jejich učitelů a zjistit jak žáci chápou pojem autorita, zda je autorita učitelů z jejich pohledu důležitá, čím je autorita učitelů oslabována nebo naopak utužována. Dále sledovat odlišnosti názorů na problematiku autority učitelů ve vztahu k pohlaví žáků.

## **3 Materiál a metodika zpracování**

### **3.1 Materiál a metodika zpracování teoretické části práce**

Předkládaná bakalářská práce je rozčleněna na část teoretickou a praktickou. Teoretická část je zpracována metodou analýzy, srovnávání a syntézy teoretických poznatků z odborných zdrojů.

Jelikož problematika autority není jednoduchá a nelze na ni nahlížet izolovaně je teoretická část této práce dělena na tři hlavní oblasti. První oblast se zabývá vymezením pojmu autorita a její typologií. Dále práce pojednává o autoritě ve výchovně-vzdělávacím procesu, kde jsou popsány souvislosti mezi autoritou, výchovou, kázní a svobodou. Poslední oblast teoretické části je věnována autoritě učitele, jeho osobnosti, utváření vztahu žáka k učiteli a faktorům, které se podílí na krizi autority v učitelské profesi. V závěru této části práce jsou shrnuty předpoklady k budování a udržování autority učitele.

### **3.2 Materiál a metodika zpracování praktické části práce**

Praktická část práce navazuje na teoretickou část a prezentuje výsledky průzkumného šetření. Metodou průzkumného šetření bylo dotazování vybraných respondentů. Použitým průzkumným nástrojem byl nestandardizovaný dotazník Jakuba Dobala (1998), který byl pro účely této práce upraven. Pro ověření vhodnosti a srozumitelnosti jednotlivých položek dotazníku, byly dotazníky před realizací průzkumného šetření předloženy k vyplnění deseti žákům středních odborných škol a na základě této zpětné vazby byly dotazníky upraveny.

Vlastní průzkum se uskutečnil na dvou středních odborných školách v Brně. Respondenty byli žáci 3. a 4. ročníků u maturitních oborů a 2. a 3. ročníků u učňovských oborů. Dotazníky byly administrovány prostřednictvím učitelů, kterým byly sděleny instrukce, jak mají žáci dotazník vyplnit. Jednotlivé položky dotazníku byly s učiteli konzultovány, aby se zamezilo riziku zkreslených odpovědí z důvodu jejich neporozumění. Dotazník se sestával celkem z 12 položek, přičemž položky číslo 11 a 12 obsahovaly další podotázky (označené písmeny *a* až *i*). Celkem se průzkumu zúčastnilo 100 respondentů, z toho 50 dívek a 50 chlapců.

Návratnost dotazníků byla 100%. Odpovědi respondentů byly zpracovány běžnými statistickými metodami za využití programů MS Excel. Výsledky průzkumného šetření byly pro přehlednost zaneseny do grafů a okomentovány. Na základě zjištěných výsledků bylo navrženo doporučení pro pedagogickou praxi.

## 4 Současný stav řešené problematiky

### 4.1 Charakteristika autority

Fenomén autority je na jedné straně společností považován za něco důležitého a významného, na druhé straně však společnost popuzuje (Tureckiová, 2012). „Autorita je tím, co se v lidských dějinách ocitá opakovaně ve střetu zájmu a co v rozličných sociálních interakcích nabývá často zbytnělých forem a získává negativní podoby“ (Tureckiová, 2012, s. 187). K tomuto jevu dochází tehdy, když je autorita nesprávně spojována s manipulativní činností osob a institucí, které nedokáží udržet své postavení jinak než zneužíváním moci. Mocenský nátlak se objevuje tam, kde se vytrácí dobrovolný respekt a důvěra (Vališová, 2008). Reakcí společnosti na takovéto zaměňování autority s mocenským nátlakem je, že se společnost potřebuje k tomuto fenoménu vyjádřit a následně autoritu odmítnout.

#### 4.1.1 Vymezení pojmu autorita

Ve shodě s mnohými odborníky i Vališová a Kasíková (2007, s. 393) uvádí, že vymezení pojmu autorita není jednoznačné. V jeho pojetí neexistuje shoda, a proto jeho využívání bývá nepřesné. „Autoritu jako nesmírně širokou a komplexní oblast je možné interpretovat z pozic jednotlivých vědních disciplín. Vždy jsou posuzovány jen jednotlivé úhly pohledu a vybrané aspekty – pedagogická interpretace může být jiná než třeba interpretace politická. S autoritou se pojí také pojmy svoboda, vliv, moc, kázeň, manipulace, odpovědnost, normy tradice, hodnoty.“

Původ slova autorita vychází z latinského *auctoritas*, které znamená platnost, vážnost, vliv, podporu, záruku, spolehlivost, jistotu a další kladné významy. Příbuzné slovo *auctor* vyjadřuje napomahatele, vzor, podpůrce. Avšak v souvislosti s historickým vývojem společnosti často dochází k posunu obsahového významu slov. Skutečnost, že společnost staví autoritu proti svobodě a demokracii, vznikla spojením autority a násilí, případně záměnou pojmu vliv na násilí a útlak (Vališová, 2010).

Funkci autority definuje Kučerová (1999, s. 73), která uvádí, že „autorita je svou podstatou antropologická konstanta, která spoluutváří pravidla skupinového života, organizační řád skupiny, spolupodmiňuje její biologické přežití, rozvoj jedinců i předávání zkušeností z generace na generaci.“

Vymezení pojmu autorita v odborné literatuře není jednoznačné, což je dáno tím, jak různí autoři k tomuto fenoménu přistupují. Vališová (1998a) uvádí, že nejobecněji je autorita chápána jako **forma uskutečňování moci**, která je založena na oprávněnosti určité osoby nebo instituce. Tato moc je založena na její legitimitě.

Na autoritu můžeme také nahlížet jako na **prestíž (vážnost)**, která představuje respekt a úctu vůči jedinci ve společnosti, skupinám a podobně. Tato vážnost může být odvislá od vnějších (tradice, peníze, rod, úřad aj.) nebo vnitřních (nadání, moudrost, rozvážnost aj.) okolností (Vališová, Šubrt, 2004). Fuchs (1930) ovšem uvádí, že autoritu a prestiž musíme odlišovat, jelikož prestiž si neuvědomujeme narozdíl od autority, která je uvědomělá. Rozdíl mezi těmito pojmy dále Fuchs (1930, s. 10) vysvětluje takto: „*Autorita je nám někdy nepříjemná, tíží nás, rádi bychom se jí zbavili, ale přece jsme to my sami, kteří děláme autoritu autoritou, tím že jí věříme a právě tím, že je nám nepříjemná, si ji uvědomujeme. Naproti tomu prestiží jsme strženi a nevíme ani kdy, proč a jak.*“ Podle Fuchse (1930) autoritu začneme respektovat a věřit jí, teprve až si ji uvědomíme a poznáme ji. Proto označuje prestiž za jakýsi podstupeň autority.

Dále se často autorita vysvětluje formou **sociálního vztahu**, který se utváří mezi tím, kdo působí na okolí svým vlivem (nositelem autority) a tím, kdo nositele vlivu respektuje a přijímá (příjemcem autority). V tomto pojetí se autorita vyznačuje svojí relativností, kdy jedinec má autoritu v určitém čase vůči určitým lidem a konkrétním skupinám (např. v rodině, v zaměstnání), ale nemusí mít tuto stejnou autoritu v různých směrech svého působení (Vališová, 1998a).

V neposlední řadě můžeme autoritu chápat jako **interiorizaci motivů, hodnot a cílů**, kdy se míra autority hodnotí na základě pravděpodobnosti, že rozhodnutí nositele autority budou její adresáti plnit bez forem nátlaku. Kdyby někdo jiný aplikoval stejný postup jednání, reakce bude zpravidla naprosto odlišná (Vališová, 1998a)

Vališová (2008) tuto problematiku s vymezením pojmu autorita shrnuje a uvádí, že pod pojmem autorita většinou máme na mysli jednu níže z uvedených věcí:

- všeobecně uznávaná vážnost, vliv, úcta, obdiv a respekt;
- všeobecně uznávaný odborník nebo vlivný činitel;
- úřad a související entity (stát, věda, státní symboly, právo a zákon, policie atd.).



### **4.1.2 Typologie autority**

V praxi se často jednotlivé typy autority kryjí, doplňují a běžně se používají jako synonyma. Často uváděným členěním autority je členění podle Vališové (1998), které zahrnuje následující typy autority:

#### ***Skutečná a zdánlivá autorita***

Skutečná autorita je založena na tom, že příjemci autority aktivně a vstřícně naplňují danou strategii a pokyny, a to i v krizových situacích. Zdánlivá autorita je sice založena na určitých prvcích uznání, ale pokud se nositel autority ocitne v krizové situaci, jeho autorita nebude od okolí podpořena. V okolí tohoto typu autority se vyskytuje nedůvěra a neochota spolupracovat.

#### ***Přirozená a získaná autorita***

Přirozená autorita vychází z vrozených rysů, spontánnosti a dovednosti nositele. Může být posílena i osobním temperamentem. Získaná autorita vychází z autority přirozené, kterou může zkvalitňovat nebo omezovat. Podílí se na ní výchova a úsilí jedince a představuje vliv, kterého jedinec dosáhl v průběhu svých činností.

#### ***Osobní, poziční a funkční autorita***

Osobní autorita se zakládá na přirozeném vlivu vyplývajícím z osobních vlastností, dovedností, schopností a na angažovanosti jejího nositele v sociální situaci. Autorita poziční představuje stupeň vlivu, který má jedinec díky postavení v organizačním systému. Představuje úředně danou míru vlivu. Funkční autorita představuje vliv, který je dán kvalitou výkonu jedince vzhledem k jeho sociální roli či funkci. Je nabývána vykonáváním očekávání ostatních lidí.

#### ***Formální a neformální autorita***

Formální autorita představuje stupeň vlivu vzhledem k postavení v organizační hierarchii instituce, podniku atd. Míra tohoto vlivu se neváže na konkrétního jedince nebo jeho vlastnosti. Neformální autorita vychází z individuálních a odborných charakteristik člověka, které vzbuzují přirozený respekt a samovolný vliv. Je založena na důvěře v osobní kvality jejího nositele.

### **Statutární, charismatická, odborná a morální autorita**

Statutární autorita vychází z míry vlivu, který je dán zařazením v hierarchii instituce, podniku nebo skupiny. Bývá označována jako autorita formální či poziční. Získává se převzetím funkce se všemi povinnostmi a právy, které k ní náležejí (např. generální ředitel, ředitel školy). Charismatická autorita pramení z osobnosti jedince. Je podporována vzhledem, vyzařovanou energií, komunikativními dovednostmi, přiměřeným sebevědomím a taktem. Jejím předpokladem je kladný a upřímný vztah k lidem. Odborná autorita se zakládá na znalostech a vědomostech jejího nositele. Morální autorita je dána poctivým a odpovědným vztahem jejího nositele k sobě samému, k jeho okolí a ke světu vůbec.

Problematické je nalézt míru vztahu jednotlivých druhů autority a aplikovat je v daných situacích. Někoho si vážíme pro jeho odbornost, jiného pro morální zásadovost, dalšího pro jeho pozici v instituci atd. Kombinace všech druhů autorit bývá označována jako autorita globální (Vališová, 2007).



Obr. 1 Globální autorita osobnosti a její tři zdroje

Zdroj: Autorita učitele v multidimenzionálním kontextu (Vališová, 2013, s. 16).

### **4.1.3 Autoritářská osobnost**

V souvislosti s autoritou, jakožto zdrojem a současně projevem moci, pak hovoříme o autoritářství, autoritářské osobnosti, autoritářské společnosti nebo režimu (Turckiová, 2012).

Dle Vališové (2004) autoritářská osobnost není tou osobností, která má přirozený respekt a úctu (autoritu). Její jednání vyvolává ve svém okolí rozdvojenost vnějšího chování a vnitřního prožívání. Je pro ni charakteristická oddanost a poslušnost k nadřízeným a opovrhování a agresivní chování k těm, jež tato osobnost pokládá za bezvýznamné. Má sklon k předsudkům a za jejím zrodem stojí nejčastěji

moralizující a přísná kázeňská výchova v rodině. Tito lidé vše vidí jen černé nebo bílé a nedokáží se vypořádat s víceznačností a protiargumenty. S tímto výkladem se podstatě ztotožňuje i Novotný (1998, s. 80), který tvrdí že, „*autoritářská osobnost je osobností struktura spojená s předsudky, jejíž sociální postoje jsou organizovány kolem ústředních hodnot moci a autority a kolem úzkostlivého lpění na černobílém odlišení dobra a zla*“. Jinými slovy „*autoritářem je tedy ten, jemuž se nedaří být autoritou*“ (Vališová, 1999b).

Není jednoduché stanovit mez, po kterou je autorita založena na respektu a úctě, a kdy už se jedná o omezení nařizováním a zákazy pramenících z moci (Kotva, 1996 in Jedlička, 1998). Fusch (1930) píše, že jestliže člověk podléhá násilí a agresi, můžeme uvažovat o přesile nebo o poměru podřízenosti a nadřízenosti, v žádném případě však o autoritě. Autorita je podle Fuchse mravní moc, která je přijatá vědomě a předpokládá svobodu. Moc také nelze považovat za vlastnost jedince, na rozdíl od autority.

## 4.2 Autorita ve výchovně vzdělávacím procesu

Autorita učitele není izolovaným problémem, ale bezprostředně souvisí s celou řadou dalších faktorů, jako je například výchova, kázeň, svoboda, pravidla, osobnost a kompetence učitele, motivace žáků, klima třídy, komunikace a interakce v pedagogickém procesu a další. Z hlediska rozsahu této práce není možné věnovat prostor všem činitelům, kteří se na autoritě učitele podílejí. Z tohoto důvodu jsou uvedeny pouze vybrané faktory ve vztahu k autoritě učitele.

### 4.2.1 Vztah autority a výchovy

Autorita a výchova nemohou být od sebe odlučovány, neboť v obou případech se jedná o předávání hodnot a norem společnosti (Vališová, 1998a).

Vališová (1998a) dále definuje tři úrovně, podle kterých se dá posuzovat vztah mezi autoritou a výchovou. Prvním uvedeným vztahem je vztah **makrosociální**, který představuje propojení autority a výchovy ve společnosti. Vychází ze vztahů norem a hodnot rodiny, školy a společnosti v nejobecnějších souvislostech. Dalším vztahem autority a výchovy je **mikrosociální**, nebo-li **interindividuální** vztah, který představuje normy, hodnoty a pravidla vycházející z rodinného stylu života či vzájemného působení ve škole. Podstatou je odhalení a předání konkrétního situačního jednání. Posledním vztahem, který autorka uvádí, je vztah **intraindivi-**

**duální**, který se snaží zjistit, jakým způsobem si aktéři (např. mládež) osvojují hodnoty a normy od druhých, čím je toto osvojování nejvíce ovlivňováno.

Dítě se rodí do prostředí, ve kterém již existují sociální vztahy, v nichž se musí naučit orientovat. Prvními nejdůležitějšími bytostmi jsou pro děti jejich rodiče. Představují pro ně základní jistotu a vzor. Předávají dětem hodnoty a normy chování. Rodiče pro děti představují první autoritu. V průběhu dospívání děti přijímají další autority. Do pozice autority se dostávají nejen učitelé, ale též mediálně známí lidé, historicky významné osobnosti, umělci atd. Akceptace dalších autorit usnadňuje dospívajícím řešit vztahy s rodiči a dospělými lidmi vůbec.

Přijetí nebo zamítnutí autority může být silně ovlivněno výchovnými styly. Dle Vališové (2013, s. 27) styl výchovy představuje „*relativně upevněné postupy chování a jednání (např. míra a formy kladení požadavků, druhy a množství odměn a trestů, projevy emočního vztahu), ale také explicitní či implicitní názory na člověka, na dítě, na výchovu*“.

Podle vnímání autority můžeme vymezit základní tři styly výchovy. Různí autoři nazývají jednotlivé styly odlišně, avšak významově se shodují. Přílišná poslušnost vůči autoritě je charakteristická pro **autoritativní styl výchovy**. Vychovatelé, kteří naplňují výchovu podle tohoto stylu mají málo porozumění pro potřeby a zájmy dětí a potlačují jejich iniciativu. V této výchově se často uplatňují rozkazy, tresty a absolutní poslušnost. To vše vede k závislosti vychovávaného na vychovateli. Druhým stylem výchovy je **demokratický**, který se sice vyznačuje důsledností a náročností, ale vychovatelé svou autoritu prokazují komunikativností, racionálním zdůvodněním, přímým jednáním, porozuměním pro individuální potřeby dětí a jsou ochotni o problémech diskutovat. Demokratický styl výchovy je optimální vzhledem k respektování autority, protože vede k samostatnosti, odpovědnosti, kázní a respektu vychovávaného. Třetím výchovným stylem je **liberální**, který se vyznačuje nerespektováním autority. Tito vychovatelé jsou vřelí, děti neomazují, ale ani neusměrňují. Tresty jsou při tomto stylu výchovy téměř tabu. Taková výchova vede k malé odpovědnosti a nerespektování norem. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 25, 47, 142).

Úkolem vychovatelů je, aby vychovávaným jedincům předávali významná pravidla, společenské normy a zajistili celkový pozitivní osobnostní rozvoj, čehož nejnadhěji docílí, pokud budou na děti a mládež působit jako opravdové autority. Pokud pomslný “prostor“ v osobnosti člověka určený pro osvojení norem a pravidel nebude naplněn, vychovávaný jedinec či skupina si toto vakuum zaplní sama.

Absence správných pravidel a společenských norem v procesu výchovy vede následně až k sociálně-patologickému chování jedinců. (Vališová, 1998a).

#### 4.2.2 Vztah autority a kázně

Dříve než objasníme vztah autority a kázně, definujeme si pojem **kázeň**. Jednotliví autoři se vyjadřují ke kázni různě. Někteří ji definují jako souhrn určitých opatření k zachování norem chování. Jiní kázní rozumí souhrn zákonů, který je respektován skupinami lidí, jež mají shodné potřeby, povinnosti i ideály. Další autoři vysvětlují kázeň jako dobrovolné či nedobrovolné podřízení se autoritě, pořádku a řádu (Bendl, 2011). O kázni ve vztahu k autoritě píše i Průcha, Walterová a Mareaš (2013, s. 122), kteří kázeň ještě blíže specifikuje a definuje ji jako „*vědomé, přesné, plnění zadané sociální role, stanovených úkolů, určených činností, spojené s respektováním autority.*“ Školní kázeň dle Obsta (2002a, s. 387) spočívá v tom „*jak žáci dovedou zachovávat společenská a školní pravidla, spolupracují s učitelem na plnění školních stanovených cílů výuky a podílejí se na vytváření příznivého sociálního prostředí.*“ Bendl (2011) uvedené definice zobecnil tak, že kázeň dle jeho pojetí v podstatě představuje úmyslné dodržování zadaných, tedy známých, norem.

Postupné začleňování mládeže do života dospělých je spojeno s akceptací společensky platných norem, pravidel a požadavků. Mladí lidé tak musí často pomocí volního úsilí překonat svoji pudovost a rozkol mezi tím, co by sami chtěli a naopak co se od nich očekává. K tomu, aby mohli tento mezník překonat je zapotřebí kázně.

Jestliže kázeň představuje respektování stanovených norem, otázkou je, jak přimět jednotlivce či skupiny, aby tento požadavek plnili. Jednou z množností je uplatnit sankce nebo represivní opatření. Tím ovšem docílíme pouze vnějšího podvolení se, nikoliv vnitřní ztotožnění se s požadavky norem. Vnitřní přijetí norem předpokládá autoritu. Autorita a kázeň spolu tedy úzce souvisí, protože mluvíme-li o kázni, mluvíme o podřizování se autoritě. Bendl (2011) tvrdí, že kázeň ve vztahu k učiteli se dá vyjádřit pomocí dvou tvrzení. Zaprvé, jestliže má učitel autoritu, má ve vyučování a v přítomnosti žáků i kázeň. Zadruhé učitel, který si dokáže u žáků zajistit kázeň, má z této příčiny u žáků též autoritu (Bendl, 2001).

S prvním autorovým tvrzením se ztotožňuji, ovšem ke druhému tvrzení přistupuji opatrně, jelikož kázně může učitel u žáků dosáhnout různými způsoby (tresty, vyhrožování, ponižování atd.). Vyžadovaná kázeň by měla být důsledná a pevná, ale zároveň citlivá. Nátlak na ty, od kterých je kázeň vyžadována, by nikdy

neměl překročit hranici slabosti, poníženosti a bezmocnosti. Taková kázeň vede nejen k potlačení zdravého osobního rozvoje žáků, ale též učitelovy autority.

### 4.2.3 Vztah autority a svobody

Vztah, který je založený na vzájemném respektu a úctě, předpokládá svobodu a možnost vyjádřit vlastní názor. Jednou ze základních vlastností autority je její ohled ke svobodě těch, kteří autoritu uznávají. V edukačním prostředí je třeba vždy volit kompromis mezi slepou poslušností, oddaností, nemožností se podílet na jakémkoli rozhodování a mezi rezignací na vedení či absolutní volností vedených. Pokud dáme člověku možnost vyjádřit se a podílet se na utváření pravidel a možností volby, budujeme v něm schopnost rozhodnout a přijmout za svá rozhodnutí odpovědnost. Proto by se učitelé měli snažit vytvořit ve třídě takové prostředí, ve kterém žáci i učitelé jednají podle zvolených cílů a pravidel, na jejichž utváření a konkretizaci měli možnost se podílet společně. V takovém prostředí je nejen možnost uplatnit prvky svobody v rozhodování, ale též zodpovědnost za ně. (Pařízek, 1998).

Vališová (1998b) dále konstatuje, že pokud si učitel chce vybudovat spolupracující atmosféru ve třídě, nemůže žáky držet ve víře, že mají více svobody a možností volby či rozhodování, než jim je sám ochoten a schopen poskytnout. *„Učitel tak určuje limity situací a záležitostí, ve kterých studenti mohou skutečně volit, neboť v mnoha případech je to právě on, kdo zná odpovídající alternativy a je profesionálně lépe orientován“* (Vališová, 1998b, s. 71).

Ani v případě, že učitel dá žákům možnost volby, nemůže jim dovolit úmyslnou volbu neučit se nebo nedělat nic. V takovém případě by zavládla ve třídách anarchie, která hranice svobody překračuje. Ochota žáků akceptovat omezení svobody musí pramenit z toho, že toto omezení a podřízení se autoritě je v zájmu jejich vlastních potřeb nebo potřeb skupiny (Pařízek, 1998). *„Svoboda není chápána jako bezvládní a anarchie, nerespektování zákonů a řádů (morálního, právního, společenského), i svobodě volby se lidé musejí učit – vhodně ji ke svému životu využívat, ale ne zneužívat. A v tom je právě podstata spojení svobody s odpovědností vůči sobě samému i vůči ostatním lidem“* (Vališová, 2010, s. 126).

Nelze-li od žáků očekávat, že jejich volba bude rozumná (např. vzhledem k jejich věku a zkušenostem), pak učitel možnost volby nemůže nabízet. Učitel, který dá žákům možnost volby, musí být připraven nést následky za slíbenou svobodu, v opačném případě utrpí jeho autorita (Vališová, 1998b).

## 4.3 Autorita učitele

Od učitele se vyžaduje, aby předával poznatky svým žákům. K tomu ovšem potřebuje ve třídě navodit a udržet atmosféru, ve které budou žáci i učitel vzájemně spolupracovat. Dostat žáky pod kontrolu a udržet ve třídě kázeň vyžaduje učitelovu autoritu (Vališová, 1998b).

### 4.3.1 Jak chápat autoritu učitele?

Obst (2002a) píše, že mluvíme-li o autoritě učitele, tak mluvíme o vlivu, který je učiteli dán na základě dobrovolného uznání jeho převahy v určité oblasti. Učitelovu převahu uznávají nejen žáci, ale i rodiče a celá společnost. Jedná se o dobrovolné respektování této převahy, čímž se liší autorita učitele od moci, která je spojena s donucováním. Díky uznané převaze v určité oblasti získává učitel určité pravomoci.

Podle Kučerové (1999) má autorita učitele dva zdroje. První z nich vychází z *moci úřední*, kdy učitel jako představitel státu, je odpovědný za plnění povinností, které mu přidělila společnost. Tuto autoritu můžeme nazvat jako formální, poziční, úřední. Druhým pramenem učitelovy autority je jeho *osobnost*, kdy se nejedná pouze o učitelovy povinnosti, ale především o jeho osobní kvality a hodnoty. Tato autorita se nazývá jako neformální, přirozená, osobní.

Rendl (1994 in Kubíková, 2012, s. 101) definuje autoritu učitele následovně: „*Autoritu v učitelské profesi je třeba chápat tak, že je určována pomyslným trojúhelníkem: charisma – instituce – informace.*” To znamená, že učitel si se žáky musí vybudovat vzájemný vztah, musí si ve třídě sjednat a udržet kázeň a musí mít žákům co předat a umět informace předat.

Formální autorita umožňuje učiteli pravomoci, které plynou z jeho sociální role. Na základě těchto přidělených pravomocí učitel např. Rozhoduje, čemu se žáci budou učit, jak žáky bude hodnotit, zkoušet, odměňovat, trestat, jakým způsobem povede výuku atd. (Obst, 2002a).

Obst (2002a) píše, že neformální autorita je často zaměňována s oblibou, se kterou souvisí, ale není s ní totožná. Učitel si u žáků získává oblibu různě, může se jednat i o liberální přístup k chování žáků nebo o nižší požadavky na učivo či klasifikaci. Oblibu má u žáků ten učitel, který vyhoví jejich požadavkům. Obliba mnohdy upadá v případě, že učitel požadavky žáků nerespektuje. Na druhou stranu obliba učitele nevylučuje jeho autoritu. I učitel, který má respekt a úctu, se může těšit oblibě u žáků. Není snadné říci, v čem tkví podstata neformální autority. Je jisté, že

neformální autorita učitele má základ v jeho osobnosti. Ovšem potom vyvstává otázka, kde je příčina toho, že v jedné třídě učitel úspěšně vyučuje a v jiné třídě tentýž učitel selhává? „*Neformální autorita má pravděpodobně výběrovou povahu. Zdá se, že jejím základem je snaha napodobit učitele v těch vlastnostech, které žáci sami nemají, ale chtěli by mít. Do značné míry záleží na motivaci žáků a jejich vztahu k předmětu, učebnímu oboru, kterému se chtějí naučit*“ (Obst, 2002a, s. 399).

Z výše uvedeného je patrné, že učitel si potřebuje u žáků vybudovat přirozenou (neformální) autoritu, která vychází z jeho osobnosti, schopností, zdravého sebevědomí, životních zkušeností a znalostí. Také motivace a napodobování se velmi úzce pojí s autoritou učitele, kdy se žáci snaží přiblížit svému učiteli, protože představuje odborníka v určité oblasti, o kterou oni mají zájem. Autorita umožňuje učiteli zajistit spolupráci žáků a vede ke vzájemnému dobru. Ovšem přirozenou autoritu si učitel dlouho a těžko buduje, může ji však velmi rychle ztratit.

### 4.3.2 Osobnost učitele

Učitel má ve výchovně-vzdělávacím procesu nenahraditelnou úlohu. K tomu, aby učitel kladně ovlivňoval žáky, potřebuje autoritu a působivou osobnost. Přirozená autorita učitele pramení z jeho osobnosti (Kohoutek, 1996).

Pro naplnění profesní identity učitele jsou pedagogické znalosti nutnou součástí jeho profesního základu. Jednotliví autoři uvádějí učitelské znalosti v různých modifikacích. V základě mají učitelovy znalosti zahrnovat znalosti obecné didaktiky, znalosti kurikula, znalosti kontextu a znalosti sebe sama (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Učitel by měl být vybaven také pedagogickými dovednostmi, ty bývají v literatuře definovány jako „*účelné a cílené činnosti učitele, zaměřené na řešení pedagogických situací. Pedagogické dovednosti jsou základem profesní identity učitele. Jejich vytváření je dlouhodobým procesem. U některých jedinců se pedagogické dovednosti formují na základě dědičných dispozic k učitelské profesi, většinou je ale motivem k jejich zvládnutí kladný vztah k učitelkému povolání, pozitivní vztah k dětem apod.*“ (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 45).

Kyriacou (1996, s. 20) definuje pedagogické dovednosti jako „*jednotlivé logicky související činnosti učitele, které podporují žákovu učení*“ a zároveň uvádí tři důležité prvky učitelových dovedností, kterými podle něho jsou **vědomosti** (týkající se daného oboru a předmětu, žáků, podmínek a vlivů na vyučování a učení), **rozhodování** (zahrnující přípravu na vyučovací jednotku a řízení její realizace tak, aby



bylo dosaženo stanovených cílů) a **činnost** (představující jednání a chování učitele).

Vališová (2013) uvádí, že kompetence učitele jsou základním předpokladem jeho přirozené autority. Také Obst (2002b) píše, že dobrého učitele dělají jeho kompetence. Pojem kompetence učitele je v pedagogice realitně nový a v jeho vymezení panuje značný chaos. Mnozí autoři tvrdí, že kompetence učitele se v zásadě neliší od jeho profesních znalostí a dovedností (Vašutová, 2004). Švec (1998 in Obst, 2002b) píše, že kompetence učitele jsou širší pojem než jeho dovednosti. Srozumitelnou definici učitelských kompetencí podává pedagogický slovník, který je definuje jako „*soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 130).

Vašutová (2004) uvádí následující kompetence učitele:

- kompetence oborově předmětová;
- kompetence didaktická a psychodidaktická;
- kompetence obecně pedagogická;
- kompetence informatická a informační;
- kompetence diagnostická, hodnotící;
- kompetence sociální, prosociální, intervenční, multikulturní;
- kompetence komunikativní, poradensko-konzultační;
- kompetence manažerská;
- kompetence profesně a osobnostně kultivující.

Ve výchovně-vzdělávacím procesu se také prosazuje celá řada rysů učitelovi osobnosti, které mají pozitivní vliv na jeho průběh a výsledek. Učitel by měl být vybaven takovými osobními rysy, jako jsou například tvořivost, zásadový morální a etický přístup, pedagogický optimismus, pedagogický takt, pedagogický klid, pedagogické zaujetí, přísná spravedlnost, hluboký přístup k žákům, angažovanost pro ideály dobra a pravdy.

Současný učitel musí mít politický a kulturní přehled, hluboké znalosti svého oboru, musí být specialistou na práci s lidmi a mít k nim vřelý vztah, musí se přizpůsobovat měnícím požadavkům společnosti a být psychicky vyzrálou a vyrovnanou osobností (Nelešovská, 2005). Učitel také musí studovat sám sebe, klást si otázky a dokázat vykonat to, co požaduje od druhých (Kořa, 2007). Jedině tak se může rozvíjet učitelova profesionalita společně se zdravým sebevědomím a autoritou získanou u žáků, rodičů a společnosti (Nelešovská, 2005).

Není snad jiná profese, která by byla tak normována, kde je třeba zaangažovat celou osobnost a ještě při tom sledovat, jaké důsledky s sebou přináší jeho konání, než je profese učitele (Obst, 2002b).

### 4.3.3 Asertivní jednání učitele

Jak má učitel podporovat partnerství, spolupráci žáků, jejich zdravé sebevědomí a zároveň si rozvíjet svoji autoritu a mít dobrý pocit ze svého pedagogického působení? Může učitel vůbec uplatnit svoji formální autoritu, aniž by byl napaden za "omezování svobody" žáků? Odpověď, nebo alespoň podnět k zamyšlení, na tyto otázky můžeme nelézt v oblasti asertivity (Vališová, 1998b).

Průcha a kol. (2013) stejně jako Pavlíčková (1998, s. 40) definuje pojem *asertivita* jako „přímé, přiměřené a upřímné vyjadřování a prosazování vlastních myšlenek, citů a názorů jak v pozitivní, tak i v negativní podobě bez toho, abychom porušovali práva druhých lidí nebo svoje vlastní“.

Za asertivní učitele, jak píše Froyen (1998 in Vališová, 1998b s. 72), považujeme ty, „kteří jednoznačně a jasně vyjadřují svá přání a pocity a jsou připraveni podpořit slova vhodnými a adekvátními činy. Vyjadřují žákům podporu v jejich učebních činnostech a podílejí se na příznivé emoční atmosféře ve školní třídě“. Asertivní učitelé jsou globálními autoritami z pohledu míry uplatnění formální i neformální autority. Vališová (1998b) dále uvádí, že asertivní učitelé vyjadřují ve třídě například tyto postoje:

- v průběhu vyučovacích hodin vyžadují klid ve třídách;
- netolerují, když žáci stěžují práci jemu a ostatním spolužákům;
- předcházejí nežádoucím projevům chování žáků, případně okamžitě řeší projevy nežádoucího chování žáků;
- jestliže se žák rozhodne chovat správně, bez váhání takové chování podpoří a ocení aj.

Učitelé by neměli podceňovat nácvik asertivních dovedností, jelikož pouze ti kdo znají a ovládají zásady a pravidla asertivního jednání, jsou si vědomi, že vyžadováním svých požadavků nemusí druhé urážet a podlamovat jejich důstojnost (Vališová, 1999a). Asertivní styl chování podporuje partnerské vztahy mezi účastníky pedagogické interakce (žáky, učiteli, rodiči). Napomáhá k vzájemnému porozumění, důvěře, respektu a autoritě učitele. (Bendl, 2001).

#### 4.3.4 Vztah žáka k učiteli

V počátcích studia je obvyklé, že žáci mají k učitelům pozitivní nekritický vztah. Jedná se o tzv. nezdůvodněnou autoritu. S postupem do vyšších ročníků si žáci k učitelům začínají více utvářet kritické názory a výhrady a před ukončením studia je poměr kladných a záporných postojů k učiteli přibližně srovnatelný. Postupně žáci začínají u svých učitelů kladně hodnotit charakterové vlastnosti, zkušenosti, znalosti a pracovní zaujetí. Celkově se s přibývajícím věkem žáka jeho vztah k učiteli více diferencuje a žáci od učitele vyžadují nejen, aby je učil, ale i vychovával. U žáků vzniká tzv. zdůvodněná autorita k jejich učitelům (Kohoutek, 1996).

Kohoutek (1996) dále uvádí, že žáci v nižších ročnících upřednostňují spíše mladší učitele, zatímco starší žáci mají kladný vztah k učitelům středního věku a starším. Dívky mají k učitelům a škole celkově pozitivnější vztah než chlapci. Dívky u svých učitelů kladně hodnotí spíše osobnostní a pedagogické vlastnosti, zevnějšek, povahu, kladný postoj a pochopení pro žáky, ochotu pomoci. Naproti tomu chlapci oceňují spíše didaktické vlastnosti učitelů.

Při utváření vztahu žáka k učiteli sehrává svou roli celá řada faktorů. Do vztahu žáka k učiteli se promítají i postoje k učitelům ze žákova prostředí, kde významný vliv mají především rodiče a vrstevníci. Také vztah žáka k vyučovanému předmětu má vliv na jeho vztah k učiteli, což se nejvíce projevuje v období puberty a adolescence. Žákům imponují vlastnosti učitelů, které sami nemají a chtěli by mít. Kladný vztah k učiteli si žák obvykle buduje pomaleji, než vztah záporný (Kohoutek, 1996).

I přesto, že Obst (2002b) píše, že neexistuje definice dobrého či efektivního učitele, Navrátil a Mattioli (2011) sestavili sumář charakteristik „dobrého“ a „špatného,, učitele.

Tab. 1 Charakteristiky „dobrého“ a „špatného“ učitele

„Dobry učitel“:	„Špatný učitel“:
<p><b>a) Kvalita organizace a řízení učení</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• snaží se co nejvíce naučit ve škole,</li> <li>• všechno žákům přiblíží, aby tomu porozuměli, organizuje učení jako hru, kvíz, soutěž,</li> <li>• učivo žáky zajímá,</li> <li>• učení je jako pohádka,</li> <li>• nespěchá, vyslechne názory žáků,</li> <li>• pořádně všechno procvičí,</li> <li>• umí vidět věci jako děti,</li> <li>• umí se tedy přiblížit jejich úrovni myšlení.</li> </ul> <p><b>b) Vztah k dětem</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• je veselý, žertuje, má vždy dobrou náladu,</li> <li>• umí děti chápat,</li> <li>• je přátelský, kamarádský,</li> <li>• nedělá z maličkostí velké problémy,</li> <li>• umí pomoci v každé situaci,</li> <li>• dokáže se zastat žáka před ostatními vyučujícími.</li> </ul> <p><b>c) Spravedlivé rozhodování</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• vyslechne děti, nechá je říci svůj názor,</li> <li>• uzná svou chybu,</li> <li>• zjišťuje, nechá si vysvětlit, co se stalo,</li> <li>• dodržuje dohody,</li> <li>• zastane se dětí,</li> <li>• trestá skutečně jen toho, kdo to udělal.</li> </ul>	<p><b>a) Kvalita organizace a řízení učení</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• jen přednáší, nezajímá ho, že mu žáci nerozumí,</li> <li>• nic pořádně nevysvětlí,</li> <li>• místo, aby naučil ve škole, dává za úkol prostudovat si učivo doma hned probírá další novou látku, aniž bybral v úvahu, že té předcházející žáci nerozumí,</li> <li>• neumí učit,</li> <li>• neví, co děti zajímá,</li> <li>• neumí se podívat na věci z pozice dětí,</li> <li>• v jeho hodinách se žáci nudí.</li> </ul> <p><b>b) Vztah k dětem</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• má od žáků odstup,</li> <li>• nikdy se nezasměje,</li> <li>• nepřítáhne si děti, neumí to s nimi,</li> <li>• co odučí, to odučí, ostatní ho nezajímá,</li> <li>• dělá neustále problémy.</li> </ul> <p><b>c) Spravedlivé rozhodování</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• trvá na svém, i když nemá pravdu,</li> <li>• nepřipustí názor dětí,</li> <li>• nespravedlivě obviňuje,</li> <li>• dá na to, co kdo řekne, neprověřuje,</li> <li>• nedodržuje, co bylo dohodnuto,</li> <li>• nechová se ke všem stejně, má oblíbence,</li> <li>• naštvě se a odnesou to všichni,</li> <li>• udělá si názor o dítěti a nechce ho změnit,</li> <li>• chová se podle něho, a potom je nespravedlivý.</li> </ul>

Zdroj: Problémové chování dětí a mládeže (Navrátil, Mattioli, 2011).

Navrátil a Mattioli (2011) také sumarizovali názory žáků na „přísného“ a „hodného“ učitele. Podle autorů, žáci popisují „přísného“ učitele jako toho, kdo k nim nemá přátelský vztah, budí strach, křičí a přísně známkuje. Ovšem tito učitelé mají podle žáků v hodinách kázeň, umí si poradit v nečekaných situacích a u žáků mají respekt. „Hodní“ učitelé jsou podle žáků mírní v hodnocení, vstřícní, hodně jim tolerují a odpouštějí. Na druhou stranu nemají žádnou kázeň, neví, co mají dělat, bojí se žáků a ti si k nim hodně dovolují. I když jsou projevy chování „hodných“ učitelů mnohdy pro žáky výhodné, takový učitel nemůže být v očích žáka autoritou. *„Pokud je přísnost učitele jak ve vztahu k osvojování učiva, tak ve vztahu k dodržování společenských norem chování vykompenzována chováním, které odpovídá očekávaným kvalitám organizace a řízení učení, vztahu k žákům, projevům spravedlnosti, potom jsou vytvářeny podmínky pro to, aby byl minimalizován vznik rozporů“* (Navrátil, Mattioli, 2011, s. 97).

### 4.3.5 Krize autority v učitelské profesi

Současná doba je stále více spojována s krizí autority. Arendtová (1994 in Bendl, 1998, s. 92) se k této situaci vyjádřila následovně: „*Je významným příznakem krize, dokazujícím její hloubku a vážnost, že se rozšířila i do takových předpolitických oblastí, jako je výchova a vzdělávání, kde se autorita vždy považovala za samozřejmou.*”

Dříve učitel představoval autoritu z toho důvodu, že jej žáci považovali za zdroj vědomostí, mravnosti, ctnosti a ideál, ke kterému se chtěli přiblížit. Dnes se situace změnila. Žáci sice chápou učitele jako vzdělaného člověka, ale internet je moudřejší, navíc bez cenzurní kontroly a tabuizace některých témat. Média obecně se stávají důležitým prostředkem v procesu socializace jedince a v tomto směru dovedou zastínit rodinu i školu (Vališová, 2013).

Na krizi autority učitele se zajisté podílí i fakt, že tato profese je ve společnosti stále méně uznávaná, což se projevuje i na finančním ohodnocení učitelů. I nárůst vysokoškolsky vzdělaných lidí, kteří pedagogické studium často označují za méně náročné, ubírá učitelské profesi na vážnosti. V rámci konkurenčního boje o žáky vedení škol častěji přehlíží nevhodné chování žáků i rodičů směrem k učitelům. To také vede k podryvání autority učitelů a celkově ke znevažování učitelské profese. Školství je také vytýkána vysoká míra feminizace, což z velké části souvisí s platovými podmínkami. Ale změnila se i mládež. Sociální vazby mládeže ustupují do pozadí a dochází k větší individualizaci. Dnešní mladí lidé pak nabývají dojmu, že si ve svém vývoji vystačí sami a nepotřebuje k tomu žádné autority. Též rodina a její spolupráce se školou doznala značných změn. Rodiče jsou dnes více suverénní a jejich požadavky na školu a učitele stále rostou. Co se týče výchovy, zachází požadavky rodičů někdy až do krajností, aby škola nahradila rodinu. Na druhou stranu vzájemný kontakt rodičů a školy ochabuje a často se omezuje jen na třídní schůzky, e-mailovou či telefonickou komunikaci. Dávno pominula doba, kdy učitelé chodili na návštěvy do rodin, aby získali cenné informace o jejím chodu. (Vališová, 2013).

Za současnou krizi autority ve výchově a vzdělávání nemohou učitelé nebo jejich žáci. Tato situace je pouze odrazem úpadku autority v celé společnosti. „*Opravdové autority nemohou být však hledány jen v prostředí školy, ale především mezi rodiči, ale i spoluobčany, politiky, v zákoně, řádu a systému. Jen tak bude mladými lidmi akceptována víra a důvěra v autority*” (Vališová, 2013, s. 32).

### 4.3.6 Budování a udržování autority učitele

Mnozí odborníci, stejně jako Klenot (1998) se shodují, že jakmile učitel poprvé vstoupí do třídy, všechna zásadní rozhodnutí o tom, co a jak se bude učit, již vykonal. Jestliže žáci mají pocit, že učitelova rozhodnutí jsou rozumná a přijatelná, jen málokdy se jim staví na odpor. V případě, že žáci vyhodnotí, že učitelovo chování a požadavky jsou pro ně v jakémkoli ohledu nepřijatelné (např. výuka je nezajímavá a nemotivuje žáky, výuka vyžaduje schopnosti, které žáci nemají, učitel neakceptuje názory žáků, nezohledňuje a neřeší jejich problémy atd.), začnou vyjadřovat svoji nespokojenost. Nespokojenost žáků se projevuje především v jejich nekázní, která je považována za činitel podryvající učitelovu autoritu. V takovém případě, pokud si chce učitel vybudovat nebo udržet svoji autoritu, musí přehodnotit svoji volbu chování a jednání směrem k žákům.

Není sporu o tom, že autorita, která vychází z osobnosti učitele je pro učitelskou profesi důležitá. Avšak učitel si v dnešní době s autoritou založenou pouze na partnerském vztahu mezi učitelem a žákem nemůže vystačit. Učitel má totiž za žáky odpovědnost. Vhodná kombinace formální a neformální autority je cesta k pozitivnímu rozvoji dítěte, jeho charakteru, mravnosti, odpovědnosti i ukázněnosti. (Bendl, 2001).

I přes to, že autorita čitele je podmíněna mnoha faktory, Kyriacou (1996) shrnuje tuto problematiku do čtyř hlavních činností, které by měli učitelé při budování své autority dodržovat. Mezi tyto zásadní činnosti učitele dle Kyriacou (1996) patří vyjadřování učitelova statusu, odbornost učitele, manažerské řízení třídy a účinné a včasné řešení nevhodného chování žáků. Z mého pohledu považuji za důležitý předpoklad pro autoritu učitele také jeho snahu vytvářet pozitivní klima ve třídě.

#### **Vyjadřování svého statusu a jednání v souladu s ním**

Učitel svůj status projevuje především sebejistým a přesvědčivým projevem, tónem hlasu, tělesným postojem, mimikou tváře, očním kontaktem. Dále učitelův status vyjadřují nerůznější činnosti, jakými jsou například možnost volně chodit po třídě, rozhodovat o započítání a ukončení aktivit žáků, zahajovat rozhovory, řídit učební činnosti žáků aj. Pokud učitel v těchto případech zaujme pozici jako ten, komu je umožněno rozhodovat, podporuje to jeho autoritu (Kyriacou, 1996). Učitel má ve třídě vyšší status než žáci, avšak v případě, že si není svým postavením dostatečně jistý, nebo pociťuje nedostatek respektu ze strany žáků, často nabude dojmu, že bude-li v žácích vzbuzovat obavy, jeho status se upevní a posílí. Proto se mnohdy učitelé uchýlí k nejrůznějším naschválům, přísným trestům a hodnocením,

nepřiměřenosti učiva aj. Takovéto jednání učitele je projevem jeho neúcty k žákům a u žáků si vybuduje nanejvýš strach, nikoliv autoritu (Čapek, 2008). Fontana (1997 in Čapek, 2008, s 19) píše: „*Učitelé, pro které jejich status a důstojnost jsou věci mimořádné důležitosti, poskytují dětem neustálé pokušení hledat způsoby, jak je přivést do nesnází.*“ Status učitele přispívá k budování jeho autority, avšak k jeho vyjadřování by se učitelé neměli utíkat stále, ale vždy s rozvahou.

### **Odbornost učitele**

Pokud učitel prokáže, že svému předmětu rozumí, že se orientuje v souvislostech, má o předmět zájem a dovede svoje znalosti poutavým a zajímavým vyučováním předat žákům, budou žáci uznávat jeho odbornost, což povede k posílení autority učitele. Učitelé by se měli na vyučování vždy řádně připravit, protože žáci okamžitě odhalí, že vyučování je vedeno nedostatečným způsobem a situaci mohou vyhodnotit jako neúctu vůči nim samotným, kdy nestojí učiteli za to, aby se na hodinu kvalitně připravil (Kyriacou, 1996). Především žáci vyšších ročníků, chtějí získat co nejvíce vědomostí pro jejich brzký výkon povolání, proto vyžadují vysokou odbornost učitele, jeho kvalitní a zajímavé přípravy na vyučovací hodiny a dále schopnost učitele srozumitelně vysvětlit učivo (Obst, 2002a).

### **Manažerské řízení třídy**

Z hlediska manažerského řízení musí učitel vyučovací jednotu vést tak, aby měla svižný začátek a spád. Dále musí zajistit zapojení a spolupráci žáků při učebních činnostech. Za nejdůležitější prvek při řízení třídy je stanovení pravidel pro opakující se činnosti a chování žáků, prosazení a akceptaci učitelových požadavků v případě neshody. Tato pravidla mají být učitelem buď jasně vyjádřena, nebo mají být pro žáky zřetelná z učitelova jednání. V případě, že žáci nedodrží stanovená pravidla, by učitel neměl váhat uplatnit svoji pravomoc. I zdánlivě banální vydávání pracovních pomůcek, nebo pomalé tempo práce žáků může výrazně narušit hladký průběh hodiny. Takovéto situace musí učitel předvídat a k jejich předejití využít přiměřené metody řízení výuky (Kyriacou, 1996).

Také komunikační pravidla mezi učitelem a žákem mají vliv na utváření učitelovi autority. Mnozí učitelé se uchylují k využívání tradičních direktivních pravidel komunikace, která učiteli poskytují nadřazenou pozici a vliv ve třídě, ale žáky staví do značné komunikační nevýhody. Pro direktivní pravidla komunikace je například typické, že učitel při výuce mluví, kdy chce, s kým chce, jak dlouho chce, o čem chce, kdekoliv ve třídě. Žák naopak smí mluvit, jen pokud mu dá učitel slovo, na

určené téma, po vymezenou dobu, s kým je mu určeno, na určeném místě (Gavora, 2005)

Z pohledu neformální autority je pro učitele vhodnější využívat při komunikaci ve třídě demokratická pravidla. Gavora (2005) tato pravidla definuje následovně:

- žák může položit otázku učiteli i třídě;
- žák se může stát moderátorem třídy;
- žák smí, po dohodě nebo diskuzi s učitelem, stanovit téma učiva;
- žák se může kdykoliv obrátit o pomoc na učitele i spolužáky,
- žák může svoji odpověď na otázku odložit na příští hodinu s tím, že si připraví něco navíc k tématu;
- žák může stanovit, kdo má odpovídat;
- žák smí odbočit od tématu (otázky), pokud má hodnotnou připomínku;
- žákovi je ponechán dostatek času na odpověď.

Z výše uvedených pravidel je patrné, že demokratická komunikace ve třídě je z pohledu řízení průběhu hodiny pro učitele velmi náročná, neboť může žáky svádět k odbočení od stanoveného tématu i neklidu žáků při výuce. Učitel musí být dobrým manažerem, aby průběh hodiny zdárně dospěl ke stanoveným výukovým a výchovným cílům. Proto je nutné, aby žáci pochopili, že při tomto způsobu komunikace předírají podíl zodpovědnosti za své učení. Ovšem demokratická komunikace staví učitele do pozice partnera, což bude žáky kladně hodnoceno a partnerství pozitivně ovlivňuje i neformální autoritu.

### **Účinné a včasné řešení nevhodného chování žáků**

Nekázeň je pro řadu učitelů nejvíce zatěžujícím problémem při výuce, který je mnohdy příčinou jejich bezradnosti a bezmoci, což oslabuje jejich autoritu. Za nevhodné chování je považováno nejen rušivé chování žáků v hodině, ale též nežádoucí chování mezi žáky. Učitel by se měl vždy snažit odhalit příčiny nekázně, následně nekázní předcházet a teprve poté využívat kázeňské prostředky. Podlahová (2004) uvádí jako příčiny nekázně učební činnost, sociální aspekty, emoční a fyziologické důvody žáka, prostředí, žákovu osobnost a jeho vztah k učení a samotného učitele.

Učitelé si málokdy připustí, že příčinou nekázně mohou být oni sami. „*Přitom většina kázeňských problémů vzniká ještě před vyučováním – jsou přítomny už*



*v plánu hodiny. Učitelé totiž nevěnují dostatečnou pozornost činitelům ovlivňujícím motivaci. Práce žáků musí být zajímavá, každá žák by měl mít nějakou práci, jejíž standard by pro něj nebyl ani příliš jednoduchý ani příliš složitý. „Jestliže jsou učební činnosti dobře plánovány a připravovány, jestliže jejich realizace navodí a udrží žákovu pozornost, zájem a zaujetí, jestliže tyto činnosti jsou dostatečně podnětné, představují vzrušující výzvu žakovým schopnostem a nabízejí mu reálnou příležitost pro úspěch, pak bude potřebný pořádek zajištěn jako důsledek těchto kvalit vyučování“ (Kyriacou, 1996, s. 95). Jinými slovy kvalitní výuka mnohdy (ne vždy) dokáže předejít kázeňským problémům.*

Učitel musí žákům také stanovit jasná pravidla, co od žáků očekává a naopak, co žáci mohou očekávat od učitele. Pokud se učiteli podaří tato pravidla ve třídě dobře zavést, žáci se nesnaží určovat pravidla jiná, netápou v tom, co mají dělat a neodbíhají od učebních činností. Pokud i přes učitelovo maximální nasazení předejít nekázní se tyto problémy stále vyskytují, musí se řešit vhodnými kázeňskými prostředky.

To jaké prostředky se k řešení nekázně dají ve školním prostředí využít, není postatou této práce, proto nebudou dále popisovány. Ovšem, jestliže se učitel uchýlí k řešení kázeňských problémů, vždy by je měl posoudit spravedlivě a nikdy by je neměl řešit v afektu. Pokud učitel, ať již z jakéhokoliv důvodu, nedostojí před třídou svého rozhodnutí, bude se problém s největší pravděpodobností opakovat. Pak již bude velmi obtížné zvolit jinou variantu řešení stejného problému, aniž by se jeho autorita nepohnula v pomyslných základech.

### **Vytváření pozitivního klimatu ve třídě**

Na autoritu učitele má vliv i jeho vzájemná interakce se žáky v průběhu vyučování, ve školním i mimoškolním prostředí. Pokud se učiteli podaří vytvořit si při vzájemné interakci se žáky pozitivní klima, může to mít stěžejní vliv na jejich motivaci k učení a postoji k učiteli (Kyriacou, 1996). *„Za optimální se považuje takové klima třídy, které je možno charakterizovat jako cílevědomé, orientované na úlohy, uvolněné, vřelé, podporující žáky a se smyslem pro pořádek“ (Kyriacou, 1996).* Klima ve skupině je spojeno s autoritou učitele a se vzájemnou úctou a respektem mezi ním a žáky. Jestliže žáci vidí, že je učitel kompetentní, že má zájem o jejich pokrok, jeho hodiny jsou efektivní a plné entuziasmu, že si jich učitel váží, rozumí jim a respektuje jejich názory, potřeby a zkušenosti, tak se mu žáci odmění úctou a respektem (Vališová, 2013). Gavora (2005) uvádí náměty pro učitele jak budovat pozitivní vztahy se svými žáky:

- zajímat se o žáky a navázat s nimi osobnější kontakty;
- nebát se odkrýt před studenty i něco ze svého soukromého života;
- být vnímavý a chápavý k individuálním problémům žáků;
- používat humor (i na vlastní účet);
- klást přiměřené požadavky;
- hodnotit žáky jasně a transparentně;
- být sám sebou;
- být spravedlivý;
- být v souladu se slovy a činy;
- být osobním příkladem;
- nebýt náladový, nevypočitatelný.

Jestliže žáci nalézají ve škole vstřícné (suportivní) klima jsou spokojenější, motivovanější a ukázněnější a učitelé tak mohou lépe upevňovat svoji autoritu. V defenzivním klimatu se naopak často objevují tendence žáků spojovat se proti učiteli, podvádět, podbízet se mu a útočit na jeho nedostatky (Obst, 2002a).

K problematice autority začínajících učitelů se vyjadřuje Petty (1996), který jim radí, aby zpočátku uplatňovali a trvali na respektování jejich formální autority. Začínající učitelé nejenže žáky neznají a nemají vybudované vzájemné vazby, ale také bývají ve svých profesních začátcích nejistí, jelikož nedisponují dostatkem zkušeností z pedagogických interakcí, čehož žáci mohou snadno zneužít. Začínající učitelé se proto nemají ostýchat vyjádřit svou formální autoritu, jelikož tak činí pro vzájemné dobro.

Petty (1996, s. 78) dále píše: „*Učitel, který s úspěchem zvládne formální autoritu podle pravidel a má určité pedagogické schopnosti, si získá úctu žáků. Pokud vše probíhá bez problémů, časem se vztah promění a bude vycházet z osobnosti. Zdrojem učitelovy moci se stane touha žáků vyhovět jeho požadavkům a vytvářet si vlastní představu o sobě prostřednictvím jeho uznání – učitel si vytvořil osobní autoritu.*” Prolínání formální a neformální autority je pro učitele ideálním stavem.

## 5 Praktická část a výsledky práce

### 5.1 Vymezení problému a stanovení cíle

Praktická část bakalářské práce zkoumá subjektivní pohledy žáků na problematiku autority učitelů. Cílem průzkumného šetření bylo zmapovat názory žáků středních odborných škol na autoritu jejich učitelů a posoudit, jak žáci vnímají pojem autorita, zda je autorita učitelů z jejich pohledu důležitá, jaké aspekty mají, či nemají vliv na autoritu učitele, čím je autorita učitelů oslabována nebo naopak utužována. Dále zjistit zda se liší názory na problematiku autority učitelů vzhledem k pohlaví žáků.

### 5.2 Metodologie průzkumného šetření

Jako průzkumná metoda k hromadnému sběru dat bylo zvoleno dotazování pomocí nestandardizovaného dotazníku, který vychází z dotazníku Jakuba Dobala (1998), ale pro účely této práce byly některé položky, z důvodu lepší srozumitelnosti pro žáky, pozměněny.

Dotazování je v pedagogickém výzkumu často používanou metodou, jelikož umožňuje v poměrně krátkém čase získat data od značného počtu respondentů (Chrásková, 2007). Tato metoda byla zvolena s ohledem ke stanovenému cíli a také z důvodu zachování anonymity dotazovaných, aby žáci neměli obavy vyjádřit i negativní názory na své učitele.

Dotazník byl rozdělen do dvou částí. První část dotazníku mapovala chápání pojmu autorita, dále zjišťovala názory žáků na význam autority učitele a aspekty, které mohou mít vliv na utváření autority učitelů. Druhá část dotazníku zkoumala, jak žáci vnímají autoritu ve vztahu ke konkrétním učitelům. V této části dotazníku respondenti vybrali mezi svými učiteli jednoho, který z jejich pohledu má autoritu a jednoho, který autoritu nemá. Směrem k těmto učitelům respondenti odpověděli na soubor položek.

Dotazník se sestával celkem z 12 položek, přičemž položky číslo 11 a 12 obsahovaly další podotázky (označené písmeny *a* až *i*). Položky v dotazníku byly různého druhu. Zastoupeny byly položky uzavřené (dichotomické a trichotomické), kdy účastníci průzkumného šetření vybírali z předem připravených odpovědí. Položek dichotomických bylo 14 a trichotomických 4. Také byly zastoupeny kombinované polouzavřené položky, kdy respondenti měli možnost kromě předložených odpo-

vědí dopsat i vlastní variantu odpovědi na danou položku. Konkrétně byla v dotazníku využita 1 baterie polozavřených škálových otázek a 2 polouzavřené výčtové položky. Dále bylo využito 7 otázek otevřených, kdy žákům nebyly navrhovány žádné hotové odpovědi, ale měli vyjádřit vlastní názor k dané položce.

### 5.3 Průzkumný vzorek a sběr dat

Průzkumné šetření pro účely této bakalářské práce bylo realizováno na Střední škole potravinářské, obchodu a služeb Brno a Odborném učilišti a praktické škole Brno.

Ze Střední školy potravinářské, obchodu a služeb Brno byli respondenty žáci 3. a 4. ročníků maturitních oborů v počtu 25 dívek a 25 chlapců. Na Odborném učilišti a praktické škole Brno byli účastníky šetření žáci 2. a 3. ročníků učňovských oborů zakončených výučním listem také v počtu 25 dívek a 25 chlapců. Celkem se průzkumu zúčastnilo 100 respondentů.

Tab. 2 Struktura průzkumného vzorku

Střední škola potravinářská, obchodu a služeb Brno		Odborné učiliště a praktická škola Brno	
Početní zastoupení dívek	25	Početní zastoupení dívek	25
Početní zastoupení chlapců	25	Početní zastoupení chlapců	25
Celkem respondentů	50	Celkem respondentů	50

Zdroj: Vlastní data (2014).

Dotazníky byly administrovány prostřednictvím učitelů vybraných škol, kterým byly sděleny přesné instrukce, jak mají žáci dotazník vyplnit a všechny položky dotazníku byly z důvodu případného nepochopení před realizací šetření s učiteli osobně konzultovány. Průzkumné šetření proběhlo v měsících únor a březen roku 2014. Návratnost dotazníků byla 100% a všechny byly vyhodnoceny jako platné.

Pro ověření vhodnosti a srozumitelnosti jednotlivých položek dotazníku, byly dotazníky před realizací průzkumného šetření předloženy k vyplnění deseti žákům středních odborných škol a na základě této zpětné vazby byly dotazníky upraveny. Tohoto předprůzkumu se zúčastnilo 6 dívek ze Střední pedagogické školy Boskovic a 4 chlapci ze SOŠ a SOU André Citroëna Boskovic.

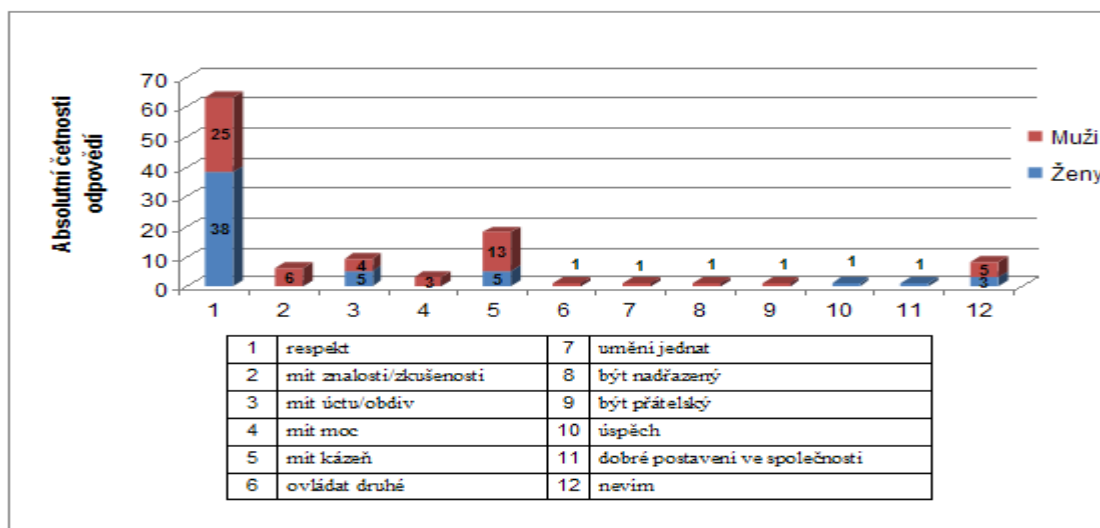
## 5.4 Interpretace výsledků průzkumného šetření

V následující kapitole jsou interpretovány výsledky realizovaného průzkumného šetření. Pořadí rozborů jednotlivých položek je v souladu s pořadím položek v dotazníku. Nejprve je rozebrán okruh položek týkající se všeobecné charakteristiky autority učitele, následně pak okruh položek týkající se autority ve vztahu ke konkrétnímu učiteli.

### **Položka č. 1: Mít autoritu znamená...**

V této položce byla žákům předložena nedokončená věta, kterou měli dokončit svým postojem k dané problematice.

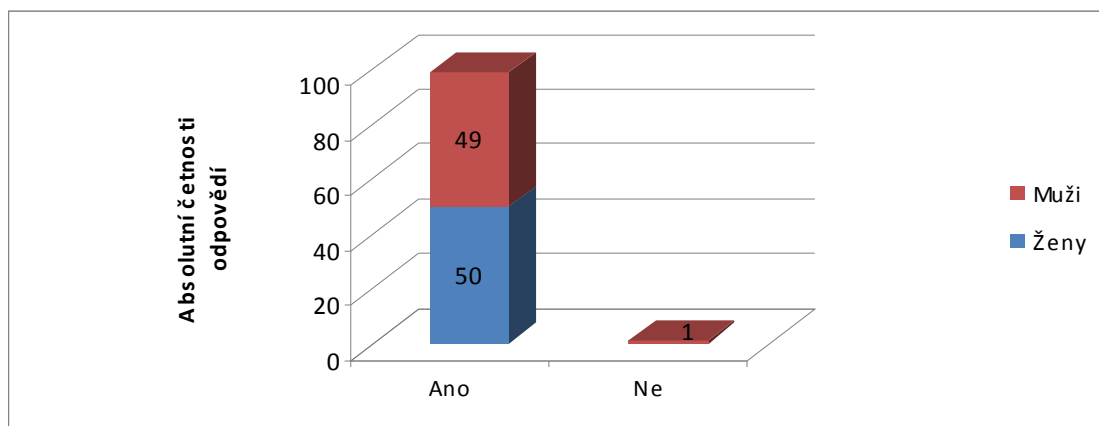
Nejčastější varianta odpovědi obou pohlaví respondentů na tuto položku byla **respekt**, který žáci uvedli celkem 63krát (z toho 38krát dívky a 25krát chlapci). Dále byla autorita, zejména u mužů, spojována s pojmem **kázeň**, takto odpověděli respondenti celkem 18krát (z toho 5krát dívky a 13krát chlapci). Dívky si s pojmem autorita asociují také **znalosti a zkušenosti**. Tuto odpověď dívky zvolily 6krát. **Úcta/obdiv** byla zodpovězena celkem 9krát (z toho 5krát u dívek a 4krát u chlapců). Ojedinele byly zastoupeny odpovědi **moc, ovládat druhé, umění jednat, nadřazenost, přátelskost, úspěch, dobré postavení ve společnosti**. Odpověď **nevím** byla celkem zastoupena 8krát.



Obr. 2 Chápání pojmu autorita  
Zdroj: Vlastní data (2014).

### **Položka č. 2: Měl by učitel mít u svých žáků autoritu?**

V této položce byly respondentům nabídnuty uzavřené varianty odpovědí *ano/ne*. Odpovědi na tuto položku byly u obou pohlaví téměř totožné. Všichni dotazovaní, kromě jednoho chlapce, zvolili kladnou variantu odpovědi.



Obr. 3 Důležitost autority učitele  
Zdroj: Vlastní data (2014).

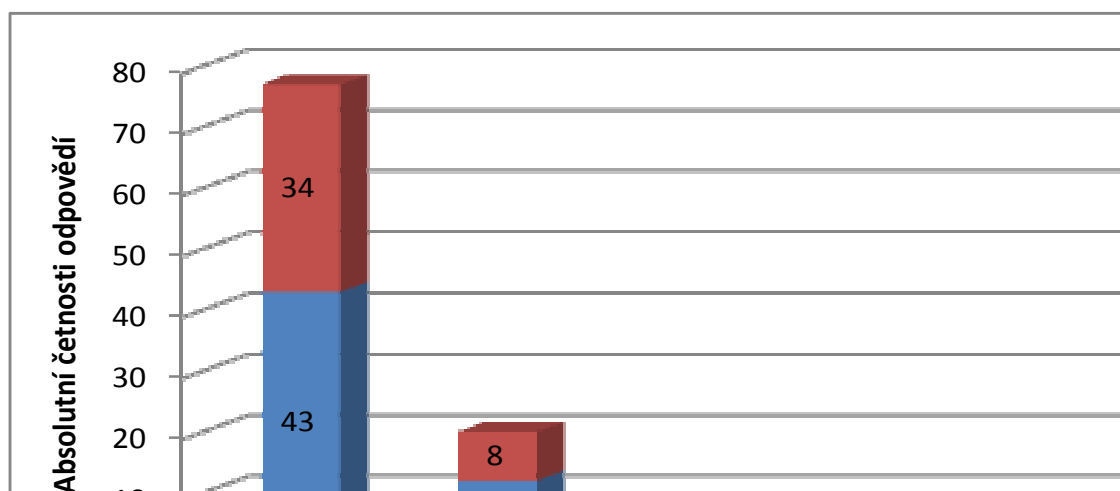
### **Položka č. 3: Autorita učitele je/není důležitá...**

V této položce si měli respondenti vybrat a dokončit jednu z následujících vět, se kterou se ztotožňují.

*Autorita učitele je důležitá (k, protože, aby)...*

*Autorita učitele není důležitá (k, protože, aby)...*

Všichni dotazovaní dokončili první kladně položenou větu. Nejčastěji respondenti vysvětlovali důležitost autority proto, aby učitel měl **kázeň** ve třídě a **pozornost** žáků. Tato odpověď byla uvedena celkem 77krát (z toho 43krát dívkami a 34krát chlapci). Druhou nejčastěji zastoupenou odpovědí bylo, že autorita učitele je důležitá k **osvojení více učiva** v hodině a byla uvedena celkem 20krát z toho (12krát dívkami a 8krát chlapci). Respondenti často spojovali obě předešlé varianty odpovědí dohromady. Dále dívky zdůvodňovaly důležitost autority učitele z hlediska **motivace žáků** a zajištění **slušného (neuvulgárního) jednání** žáků s učitelem. Jeden chlapec zdůvodnil důležitost autority učitele tím, že učitel bez autority nemůže **být vzorem** pro žáky. Odpověď **nevím** byla zvolena celkem 12krát.

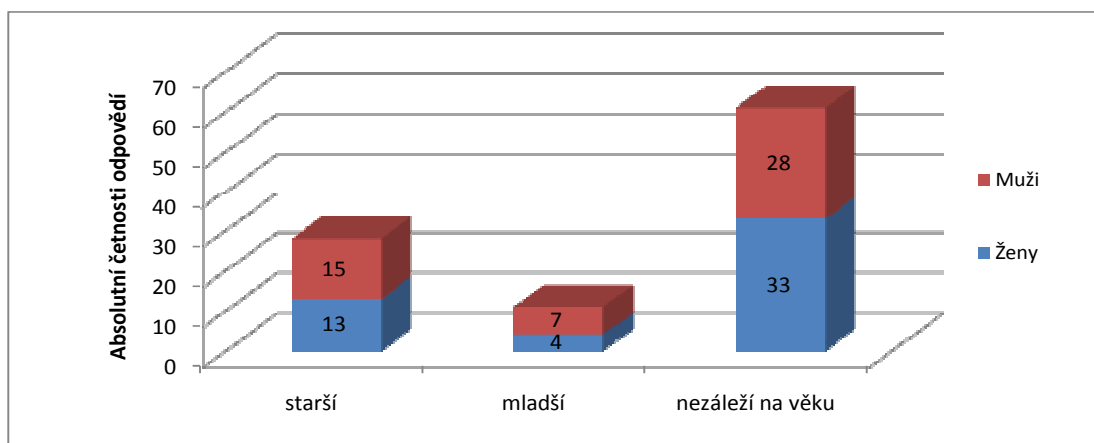


Obr. 4 Zdůvodnění důležitosti autority učitele  
Zdroj: Vlastní data (2014).

#### **Položka č. 4: Autoritu mají ve škole spíše učitelé:**

V této položce měli respondenti zvolit jednu ze tří nabízených variant odpovědí *starší/mladší/nezáleží na věku*.

Jednoznačná převaha odpovědí se týkala výroku, že autorita učitele *nezáleží na věku*. Takto odpovědělo celkem 61 dotazovaných (z toho 33 dívek a 28 chlapců). Odpověď, že autoritu mají spíše *starší učitelé*, zvolilo 28 dotazovaných (z toho 13 dívek a 15 chlapců). Nejméně odpovědí získali *mladší učitelé*, které za autority považuje 11 respondentů (z toho 4 dívky a 7 chlapců).

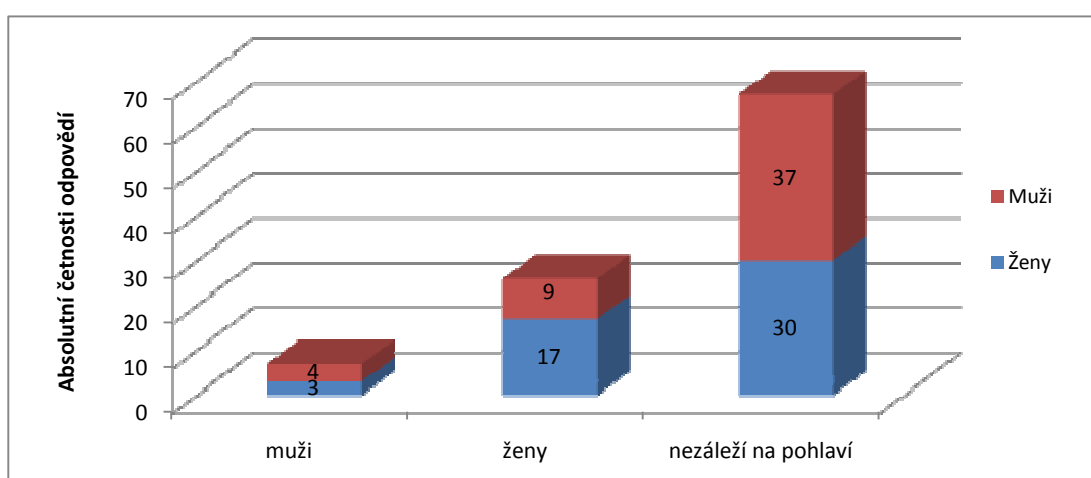


Obr. 5 Závislost autority učitele na věku  
Zdroj: Vlastní data (2014).

### **Položka č. 5: Autoritu mají ve škole spíše učitelé:**

Položka č. 5 zjišťovala, zda existuje závislost mezi autoritou učitele a jeho pohlavím.

Většina dotazovaných se shodla v názoru, že autorita učitele **nezáleží na pohlaví**. Celkem se takto vyjádřilo 67 respondentů (z toho 30 dívek a 37 chlapců). Pokud se žáci přiklonili k nějakému pohlaví, častěji to byli učitelé **ženy**, kdy je jako autority zvolilo celkem 26 dotazovaných (z toho 17 dívek a 9 chlapců). **Mužské** zastoupení učitelů vyhodnotilo jako autority pouze 7 dotazovaných (z toho 3 dívky a 4 chlapci).



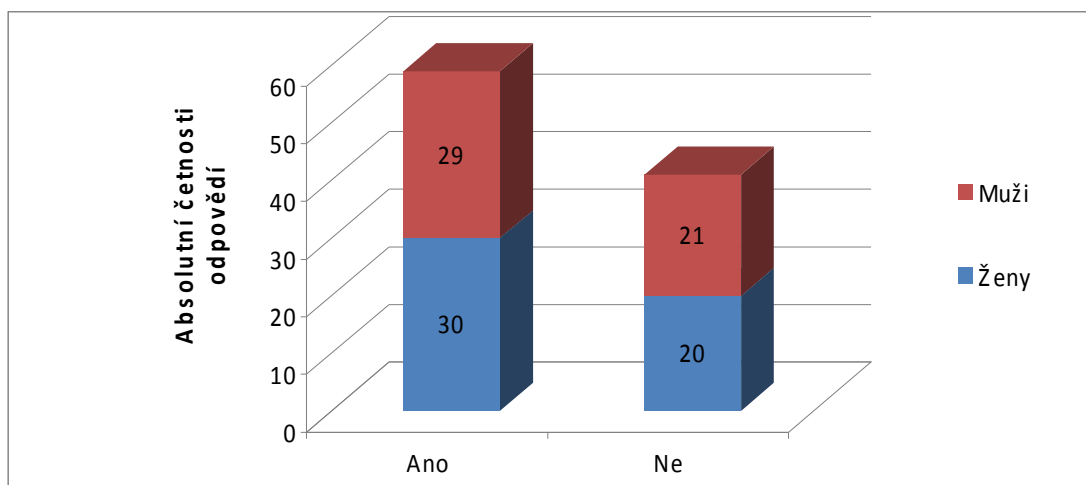
Obr. 6 Závislost autority učitele na pohlaví  
Zdroj: Vlastní data (2014).

### **Položka č. 6: Souvisí autorita učitele s předmětem, který vyučuje?**

V této položce byly respondentům nabídnuty uzavřené varianty odpovědí *ano/ne*.

U dívek i chlapců převážil téměř shodně počet odpovědí, že autorita učitele **souvisí** s předmětem, který vyučuje. Celkem s touto variantou odpovědi souhlasilo 59 dotazovaných (z toho 30 dívek a 29 chlapců). Druhá varianta, že autorita učitele **není odvislá** od vyučovaného předmětu, byla zastoupena v počtu 41 odpovědí (z toho 20 dívek a 21 chlapců).





Obr. 7 Souvislost autority učitele s vyučovaným předmětem  
Zdroj: Vlastní data (2014).

### **Položka č. 7: Proto, aby učitel získal autoritu je nejdůležitější:**

V této položce měli respondenti na hodnotící škále přiřadit hodnotu významu k jednotlivým výroky, které jsou důležité pro autoritu učitele. Jako hodnotící škála byla zvolena škála od 1 do 5, kdy výrok označený hodnotou 1 je dle respondenta pro autoritu nejméně důležitý a výrok označený hodnotou 5 naopak nejvíce důležitý. Respondenti mohli také napsat a ohodnotit vlastní výrok, tuto variantu nikdo z dotazovaných nevyužil.

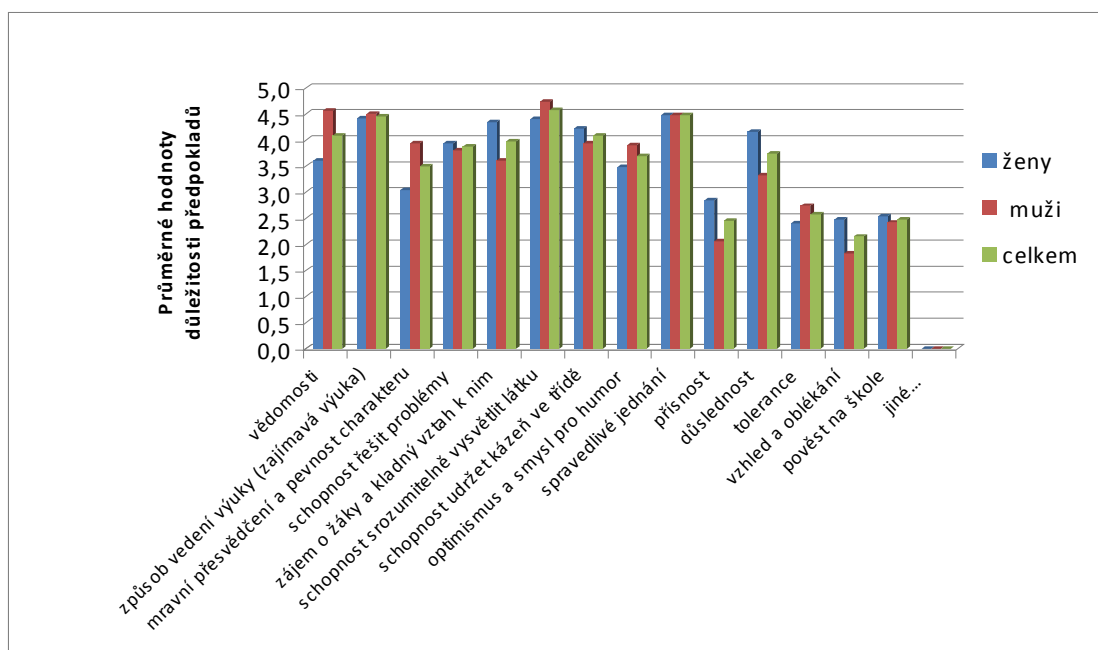
Dle respondentů je pro autoritu učitele na prvním místě nejdůležitější jeho ***schopnost srozumitelně vysvětlit látku***. Tomuto předpokladu žáci přiřadili průměrnou hodnotu významu 4,57. Druhou nejvyšší celkovou průměrnou hodnotu 4,54 přiřadili žáci k výroku způsob ***vedení výuky (zajímavá výuka)***. Dále respondenti přikládali vysokou důležitost ***spravedlivému jednání učitele***, které získalo celkově průměrnou hodnotu významu 4,48. ***Vědomosti*** učitele a jeho ***schopnost udržet kázeň ve třídě*** vyhodnotili žáci za stejně důležité předpoklady pro autoritu učitele s celkovou průměrnou hodnotu důležitosti 4,08. ***Zájem o žáky a kladný vztah k nim*** získal celkovou průměrnou hodnotu významu 3,97. Celková průměrná hodnota důležitosti předpokladu ***schopnost učitele řešit problémy*** byla 3,87, pro ***důslednost učitele*** byla tato hodnota 3,74. ***Optimismus a smysl pro humor*** získal průměrnou hodnotu významu 3,69 a ***mravní přesvědčení a pevnost charakteru*** hodnotu 3,49. Dle žáků je pro autoritu učitele méně důležitá ***tolerance, jeho pověst na škole, přísnost, vzhled a oblékání***. Průměrné hodnoty

důležitosti jednotlivých předpokladů pro autoritu učitele jsou uvedeny v tabulce č. 4 a graficky znázorněny na obrázku č. 8.

Tab. 3 Důležitost jednotlivých předpokladů pro autoritu učitele

<b>Předpoklady autority</b>	<b>Průměrné hodnoty odpovědí dívek</b>	<b>Průměrné hodnoty odpovědí chlapců</b>	<b>Průměrné hodnoty odpovědí celkem</b>
Schopnost srozumitelně vysvětlit látku	4,40	4,74	4,57
Způsob vedení výuky (zajímavá výuka)	4,42	4,46	4,54
Spravedlivé jednání	4,48	4,48	4,48
Vědomosti	3,6	4,56	4,08
Schopnost udržet kázeň ve třídě	4,22	3,94	4,08
Zájem o žáky a kladný vztah k nim	4,34	3,6	3,97
Schopnost řešit problémy	3,94	3,8	3,87
Důslednost	4,16	3,32	3,74
Optimismus a smysl pro humor	3,48	3,9	3,69
Mravní přesvědčení a pevnost charakteru	3,04	3,94	3,49
Tolerance	2,4	2,74	2,57
Pověst na škole	2,54	2,42	2,48
Přísnost	2,84	2,06	2,45
Vzhled a oblékání	2,48	1,82	2,15
Jiné...	0,00	0,00	0,00

Zdroj: Vlastní data (2014).



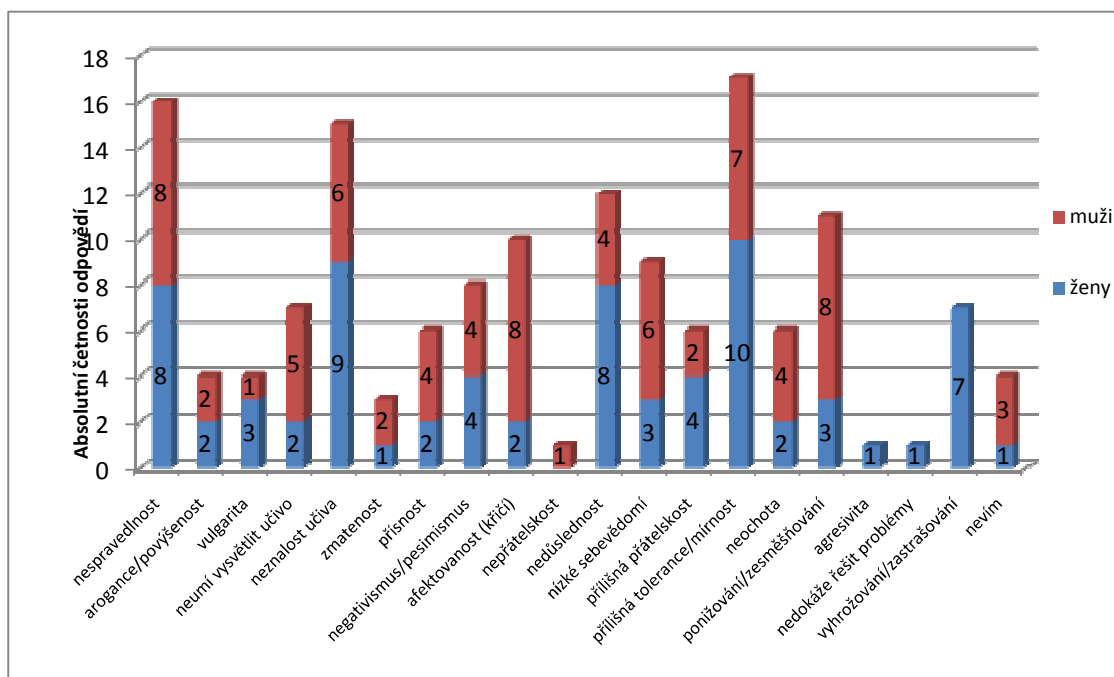
Obr. 8 Důležitost jednotlivých předpokladů pro autoritu učitele  
Zdroj: Vlastní data (2014).

**Položka č. 8: Napište tři vlastnosti nebo činnosti učitele, které nejvíce oslabují jeho autoritu:**

V položce č. 8 měli respondenti za úkol uvést tři libovolné vlastnosti či činnosti učitele, které se z jejich pohledu nejvíce podílí na oslabování jeho autority.

Z obrázku č. 9 je patrné, že 17 dotazovaných (z toho 10 dívek a 7 chlapců) uvedlo, že autoritu učitele nevíce oslabuje jeho **přílišná tolerance a mírnost**. **Nespravedlnost** vyhodnotili respondenti také jako velmi významný faktor oslabování autority učitele v počtu odpovědí 16 (z toho 8 dívek a 8 chlapců). **Neznalost učiva** byla uvedena 15krát (z toho 9krát dívkami a 6krát chlapci). **Nedůslednost** zvolilo celkem 12 žáků (z toho 8 dívek a 4 chlapci). **Ponižování a zesměšňování** zvolili žáci 11krát (3krát dívky a 8krát chlapci). **Afektovanost (křičení)** učitele uvedlo 10 respondentů (z toho 2 dívky a 8 chlapců). **Nízké sebevědomí** zodpovědělo 9 dotazovaných (z toho 3 dívky a 6 chlapců) a **negativismus/pesimismus** uvedlo 8 respondentů (z toho 4 dívky a 4 chlapci). Počet odpovědí 7 byl shodně uveden jak u **neschopnosti učitele vysvětlit učivo** (2krát dívkami a 5krát chlapci), tak u **vyhrožování a zastrahování**, které uvedly pouze dívky.

Z pohledu dívek autoritu učitele nejvíce oslabuje přílišná tolerantnost a mírnost, neznalost učiva, nespravedlnost, nedůslednost, vyhrožování a zastrašování. Z pohledu chlapců je autorita učitele především oslabována nespravedlností, afektovaností, ponižováním a zesměšňováním, přílišnou tolerantností, neznalostí učiva a nedostatečným sebevědomím. Další odpovědi respondentů, včetně výše uvedených, jsou graficky znázorněny v obrázku č. 9.

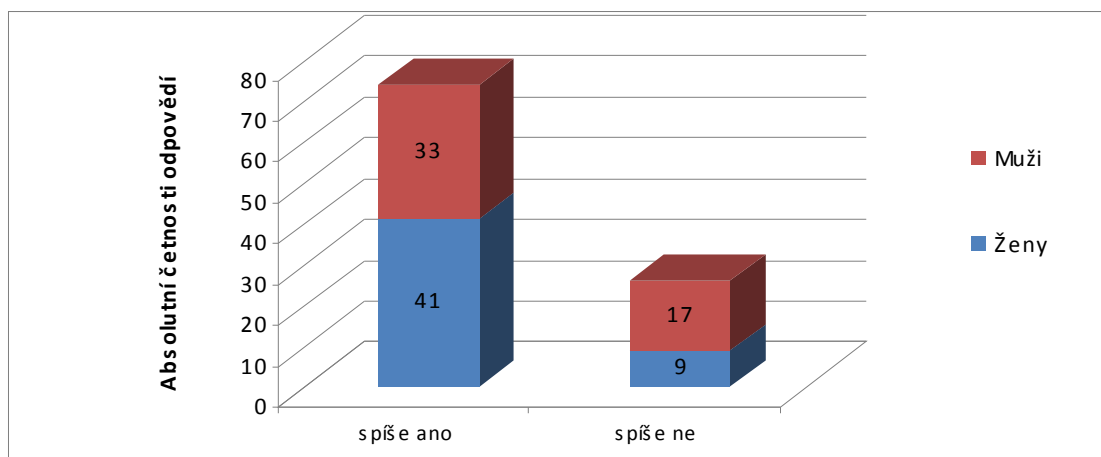


Obr. 9 Vlastnosti a činnosti učitele nejvíce oslabující jeho autoritu  
Zdroj: Vlastní data (2014).

**Položka č. 9: Uznáváte učitele, kteří vás vyučují nebo vyučovali, jako autority?**

V této položce byly respondentům nabídnuty uzavřené varianty odpovědi spíše ano/spíše ne.

V převážné většině se dívky i chlapci přiklonili ke kladné variantě odpovědi. Odpověď **spíše ano** zvolilo celkem 74 dotazovaných (z toho 41 dívek a 33 chlapců). Odpověď **spíše ne** tedy zvolilo celkem 26 dotazovaných (z toho 9 dívek a 17 chlapců).

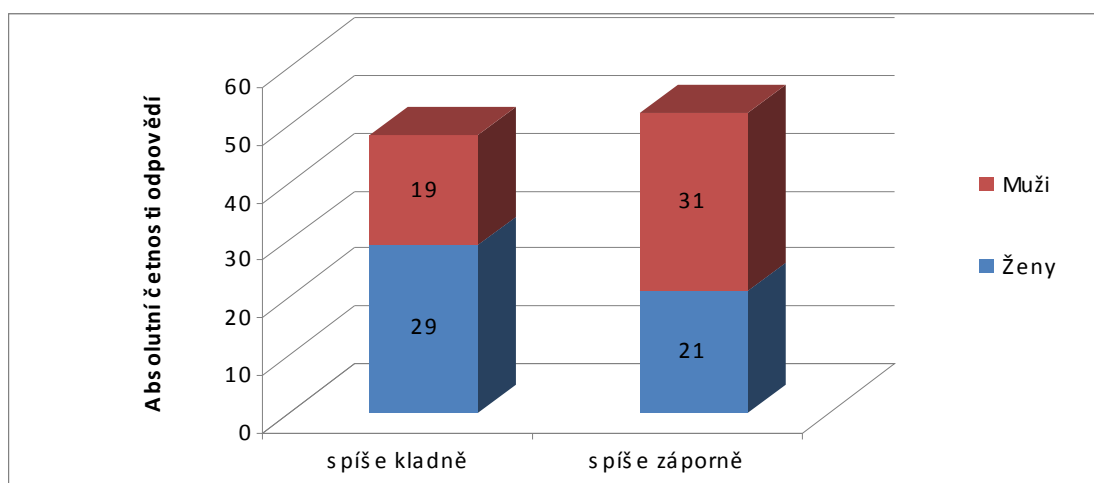


Obr. 10 Uznání učitelské autority žáky  
Zdroj: Vlastní data (2014).

### **Položka č. 10: Jak hovoří o vašich učitelích rodiče?**

V uvedené položce se měli respondenti přiklonit k jedné variantě z odpovědí *spíše kladně/spíše záporně*.

Z grafu je patrné, že rodiče respondentů se vyjadřují o učitelích spíše negativně. **Kladnou odpověď** uvedlo pouze 48 respondentů (z toho 29 dívek a 19 chlapců). **Zápornou odpověď** na položku uvedlo 52 respondentů (z toho 21 dívek a 31 chlapců).



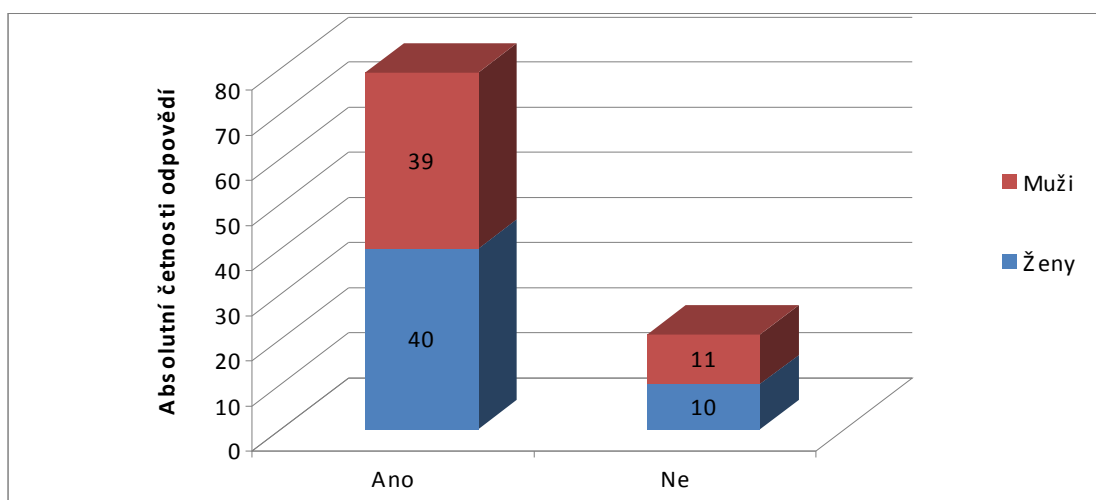
Obr. 11 Názory rodičů na učitele žáků  
Zdroj: Vlastní data (2014).

Před vyplněním položek 11a až 11i si měli respondenti mezi svými učiteli vybrat jednoho, kterého vnímají jako autoritu a následně směrem k tomuto učiteli zodpovědět soubor položek.

### **Položka č. 11a: Je tento učitel zároveň i vaším oblíbeným učitelem?**

V položce č. 11a měli respondenti vybrat jednu z variant odpovědí *ano/ne*.

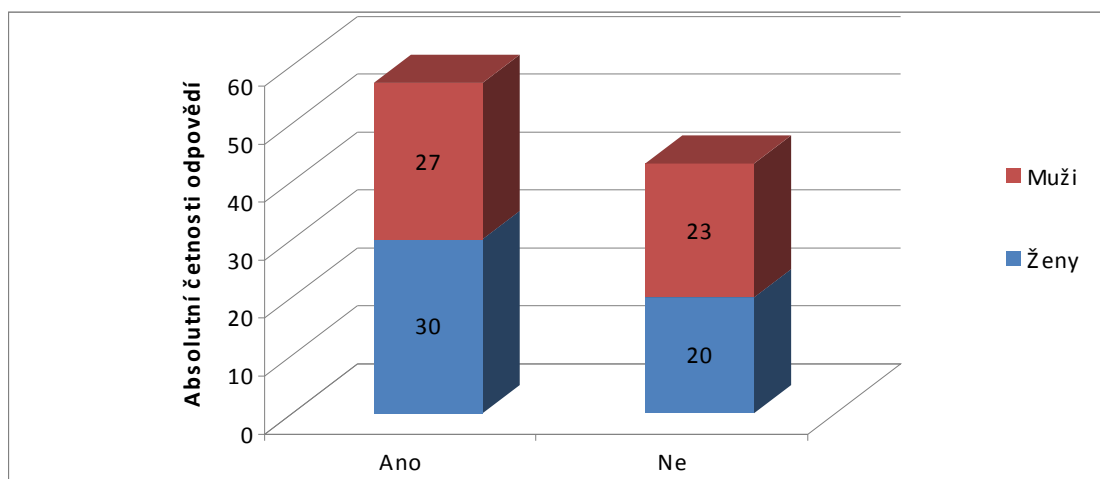
Z grafu je patrné, že respondenti odpověděli převážně **kladně**. Učitel s autoritou je v 79 případech (z toho u 40 dívek a u 39 chlapců) zároveň i oblíbeným učitelem. Naopak **zápornou** odpověď zvolilo 21 respondentů (z toho 10 dívek a 11 chlapců).



Obr. 12 Obliba učitelů s autoritou u žáků  
Zdroj: Vlastní data (2014).

### **Položka č. 11b: Je pro vás tento učitel něčím vzorem?**

Variantu odpovědi **ano**, vybraný učitel je vzorem pro žáka, zvolilo 57 dotazovaných (z toho 30 dívek a 27 chlapců). Odpověď **ne** uvedlo 43 respondentů (z toho 20 dívek a 23 chlapců).

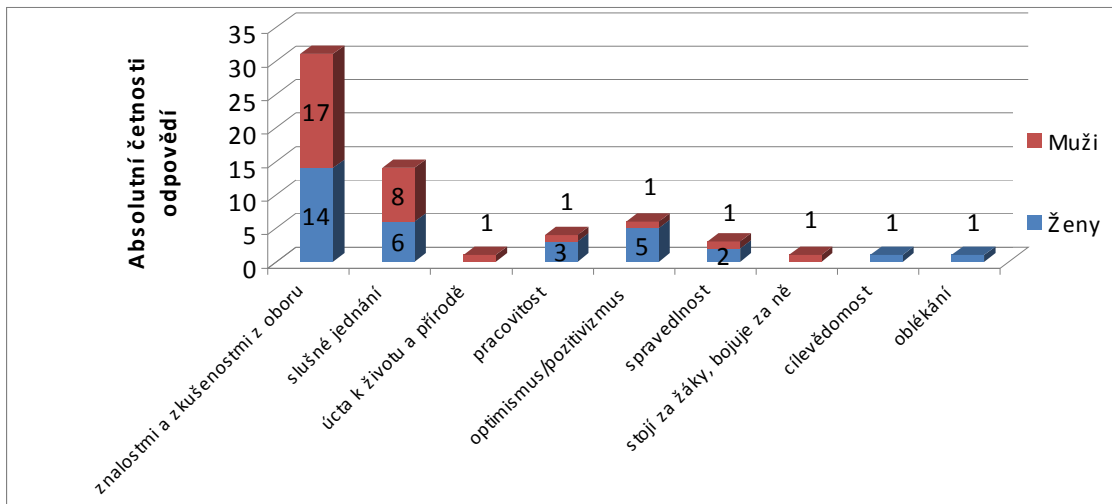


Obr. 13 Působení učitelů s autoritou jako vzorů na žáky  
Zdroj: Vlastní data (2014).

**Položka č. 11c: Pokud jste v předchozí otázce odpověděl(a) ano, napište, čím je pro vás tento učitel vzorem.**

Na položku č. 11d odpovídalo pouze 57 respondentů, neboť se jednalo o položku selektivní a odpovědět na ni měli pouze respondenti, kteří se kladně vyjádřili k otázce 11b.

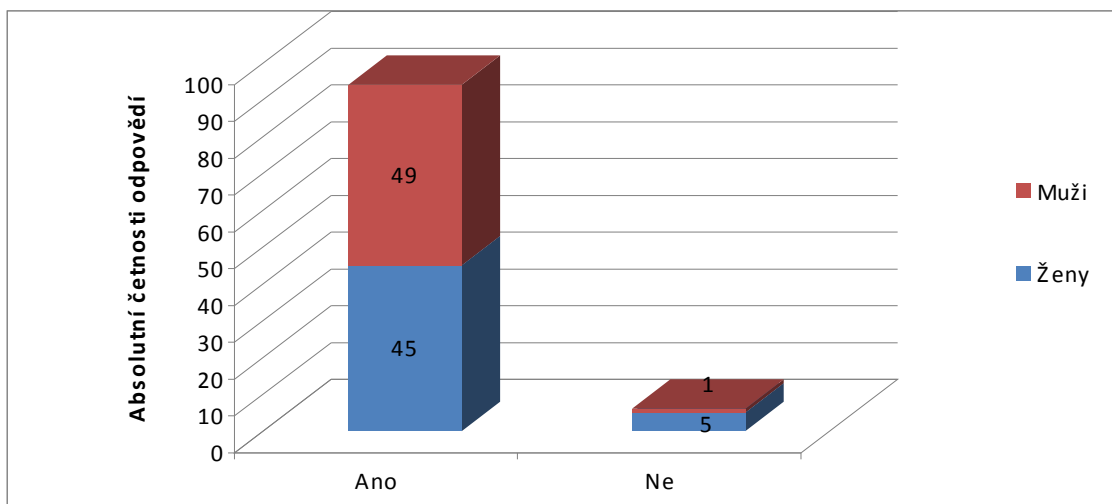
Respondenti v 31 případech (z toho 14 dívek a 17 chlapců) odpověděli, že učitel s autoritou je pro ně vzorem především svými **znalostmi a zkušenostmi**. Dále pak tito učitelé kladně působí na žáky svým **slušným jednáním**. Tato odpověď byla uvedena 14krát (z toho 6krát dívkami a 8 chlapci). **Optimismus a pozitivismus** učitele byl uveden 6krát (z toho 5krát dívkami a 1krát chlapcem). Ostatní odpovědi byly zastoupeny s menší četností. Všechny odpovědi respondentů jsou uvedeny v obrázku č. 14.



Obr. 14 Specifikace oblastí, ve kterých žáci vnímají učitele s autoritou jako své vzory  
Zdroj: Vlastní data (2014).

**Položka č. 11d: Umí tento učitel probíranou látku dobře vysvětlit?**

V této položce celkem 94 respondentů (z toho 45 dívek a 49 chlapců) uvedlo, že učitel, který má autoritu umí zároveň dobře vysvětlit probírané učivo žákům. Pouze 6 respondentů (z toho 5 dívek a 1 chlapec) uvedlo, že tento učitel neumí probíranou látku dobře předat svým žákům.

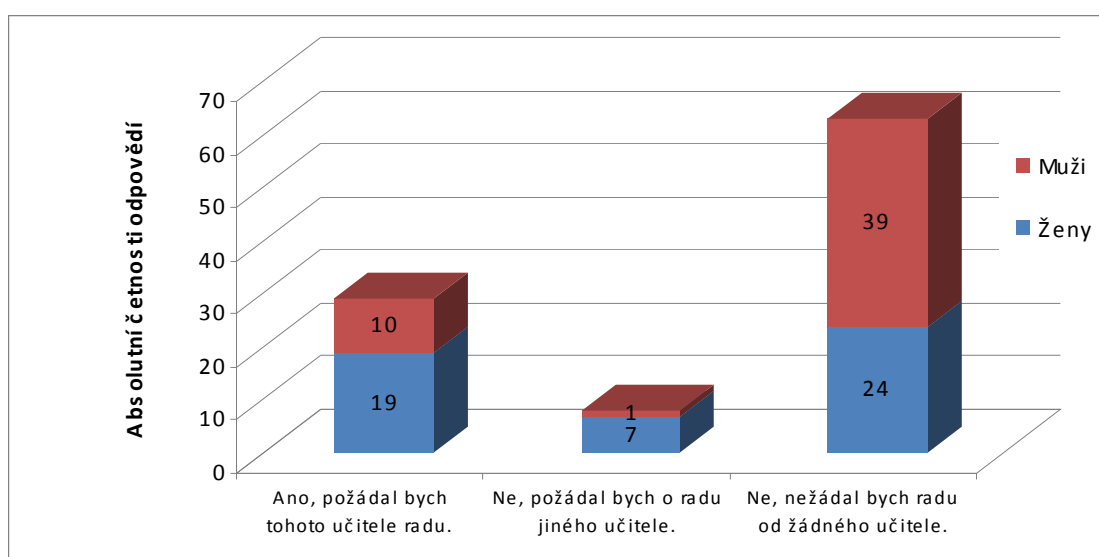


Obr. 15 Schopnosti učitelů s autoritou efektivně předávat učivo žákům  
Zdroj: Vlastní data (2014).



**Položka č. 11e: V případě, kdybyste potřeboval poradit s osobními problémy (např. s problémy doma, s kamarády, se spolužáky, s jiným učitelem), požádal byste o radu tohoto učitele?**

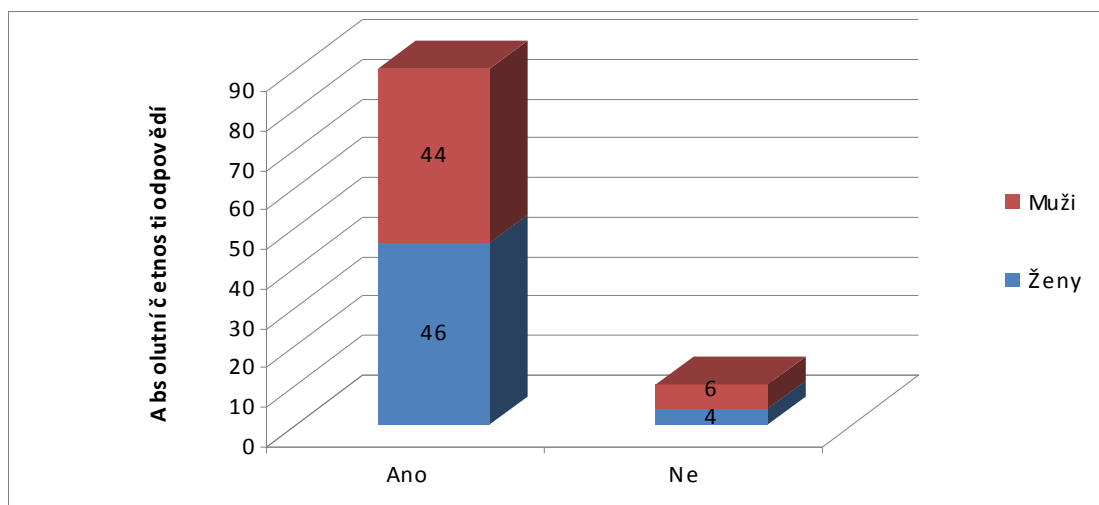
Z grafu je patrné, že na učitele s autoritou by se 29 respondentů (z toho 19 dívek a 10 chlapců) obrátilo v případě osobních problémů. Jiného učitele by o radu či pomoc požádalo celkem 8 dotazovaných (z toho 7 dívek a 1 chlapec). V případě osobních problémů by se na žádného učitele neobrátilo celkem 63 dotazovaných (z toho 24 dívek a 39 chlapců).



Obr. 16 Vnímání učitelů s autoritou jako rádce/pomocníky v osobních záležitostech  
Zdroj: Vlastní data (2014).

**Položka č. 11f: Má tento učitel ve třídě kázeň?**

Jak jednoznačně ukazuje graf, na tuto uzavřenou položku *ano/ne* odpovědělo celkem 90 respondentů (z toho 46 dívek a 44 chlapců) **ano** a 10 respondentů (z toho 4 dívky a 6 chlapců) odpovědělo **ne**.

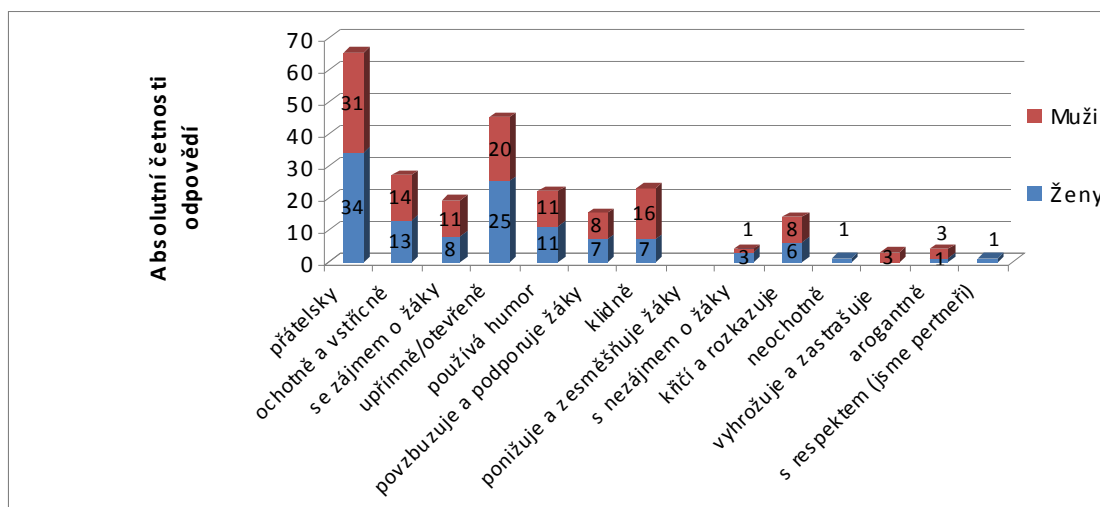


Obr. 17 Vztah autority učitelů a jeho schopnosti zajistit kázeň ve třídě  
Zdroj: Vlastní data (2014).

### **Položka č. 11g: Zaškrtněte, jak tento učitel komunikuje se žáky.**

Respondenti měli na výběr ze čtrnácti předem navržených způsobů komunikace učitele se žáky, kde si mohli zvolit jednu nebo více z těchto variant komunikace. Dále měli dotazovaní možnost dopsat vlastní postřehy, jak jimi zvolený učitel komunikuje se žáky.

Nejvyšší počet odpovědí byl zaznamenán u ***přátelského způsobu komunikace*** učitele s autoritou a jeho žáky. Takto odpovědělo celkem 65 respondentů (z toho 34 dívek a 31 chlapců). Další nejčastější odpovědí byla ***upřímná/otevřená komunikace*** učitele se žáky v celkovém počtu 45 odpovědí (z toho u 25 dívek a 20 chlapců). ***Ochota a vstřícnost*** učitele byla respondenty zvolena celkem 27krát (z toho 13krát dívkami a 14krát chlapci). ***Klidná komunikace*** učitele se žáky byla respondenty uvedena 23krát (z toho 7krát dívkami a 16krát chlapci). Odpověď, že učitel ***užívá humoru***, žáci uvedli 22krát (z toho 11krát dívky a 11krát chlapci). Celkem 19 respondentů (z toho 8 dívek a 11 chlapců) uvedlo, že učitel ***projevuje zájem o žáky***, dále 15 žáků (z toho 7 dívek a 8 chlapců) odpovědělo, že je učitel ***podporuje a povzbuzuje*** a 14 dotazovaný (z toho 6 dívek a 8 chlapců) odpovědělo, že učitel při komunikaci ***křičí a užívá rozkazy***. Další způsoby komunikace byly uvedeny s nižší četností a pro úplnost jsou graficky znázorněny v obrázku č. 18.

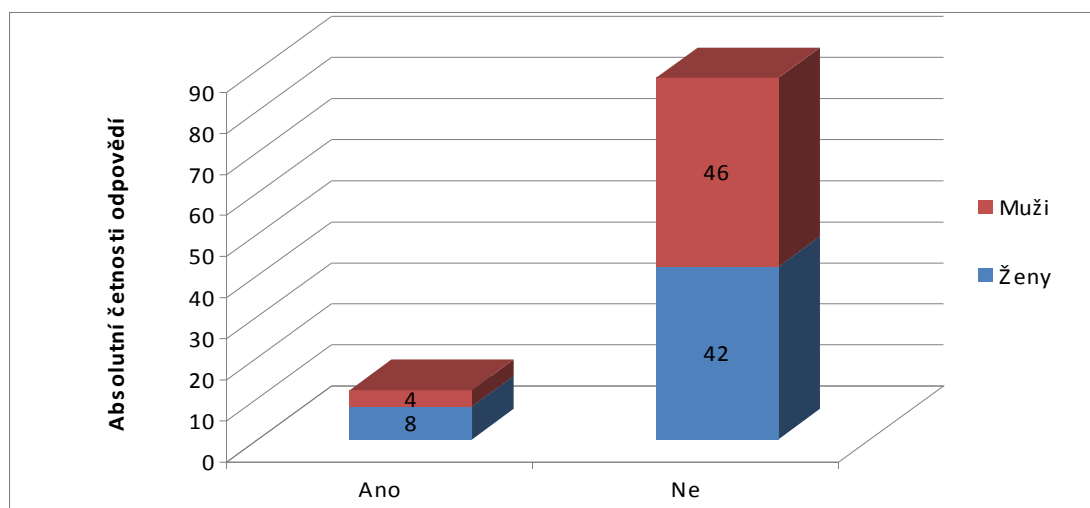


Obr. 18 Způsoby komunikace učitelů s autoritou se žáky  
Zdroj: Vlastní data (2014).

**Položka č. 11h: Vyvolává ve vás tento učitel někdy pocit strachu?**

Položka č. 11h nabízela respondentům pouze uzavřené odpovědi *ano/ne*.

K odpovědi *ano*, tedy že učitel s autoritou u žáků vzbuzuje strach, se přiklonilo 12 respondentů (z toho 8 dívek a 4 chlapci). Odpověď *ne* zvolilo 88 dotazovaných (z toho 42 dívek a 46 chlapců).



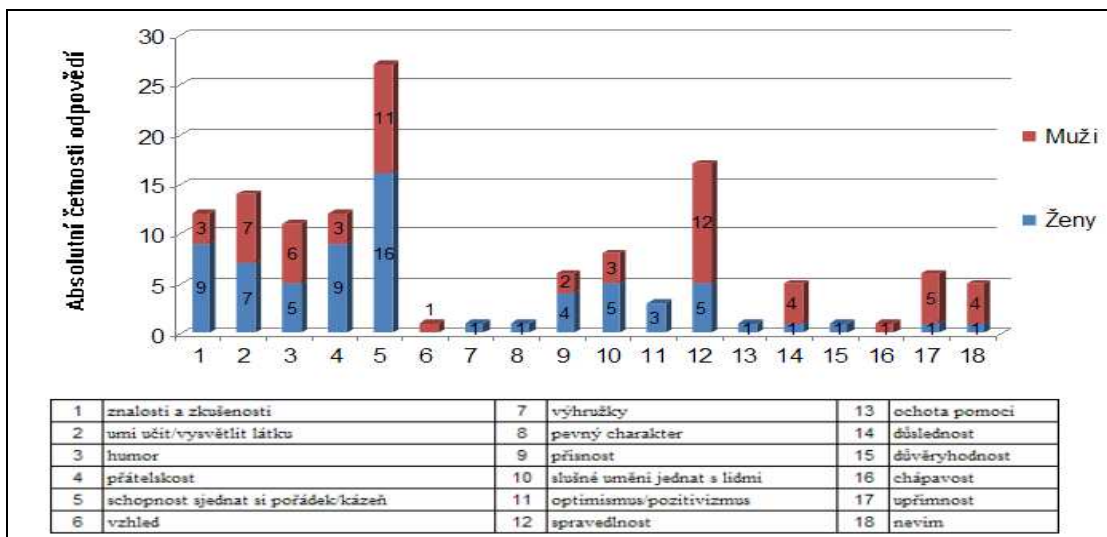
Obr. 19 Vzbuzování strachu učitelů s autoritou u žáků  
Zdroj: Vlastní data (2014).

**Položka č. 11i: Napište, čím je autorita tohoto učitele nejvíce podporována.**

Odpovědi respondentů na tuto položku byly poměrně variabilní, což vyplývá z charakteru otevřené otázky, kdy dotazovaní nebyli ve svých názorech omezováni.

Respondenti nejčastěji uváděli, že autorita učitele je podporována jeho **schopností sjednat si ve třídě pořádek**. Takto odpovědělo celkem 27 dotazovaných z toho (16 dívek a 11 chlapců). **Spravedlnost** považuje 17 respondentů (z toho 5 dívek a 12 chlapců) za faktor podpory učitelovy autority. Dále žáci vidí oporu autority učitele v jeho **schopnosti umět vysvětlit žákům učivo**. Celkem takto odpovědělo 14 respondentů (z toho 7 dívek a 7 chlapců). **Znalosti/zkušenosti** učitele a **přátelskost** učitele zaznamenaly zcela shodnou četnost odpovědí od obou pohlaví respondentů. Tyto varianty uvedlo v obou případech celkem 12 respondentů (z toho 9 dívek a 3 chlapci). Ve **smyslu pro humor** spatřuje podporu učitelovy autority celkem 11 dotazovaných (z toho 5 dívek a 6 chlapců). Ostatní varianty odpovědí respondentů byly uvedeny s nižší četností a všechny odpovědi jsou pro úplnost graficky znázorněny v obrázku č. 20.

Z pohledu dívek autoritu vybraného učitele nejvíce podporuje jeho schopnost sjednat si ve třídě pořádek, dále jeho znalosti/zkušenosti, přátelskost, umění vysvětlit učivo, spravedlivé jednání, smysl pro humor a slušné jednání. Z pohledu chlapců je autorita vybraného učitele především podporována jeho spravedlivým jednáním, schopností sjednat si kázeň ve třídě, uměním vysvětlit učivo, humorem a upřímností.

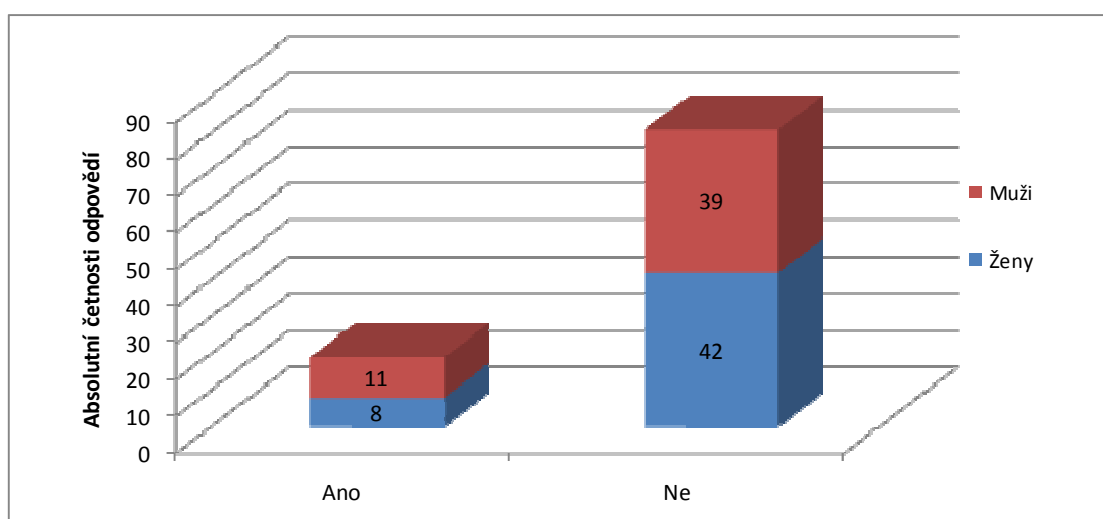


Obr. 20 Aspekty podporující autoritu učitelů  
Zdroj: Vlastní data (2014).

Opačný případ, než předchozí soubor položek, představovaly položky číslo 12a až 12i, kdy si každý respondent nejdříve vybral mezi svými učiteli jednoho, kterého nepovažuje za autoritu a následně tyto položky zodpověděl.

**Položka č. 12a: Je tento učitel zároveň i vaším oblíbeným učitelem?**

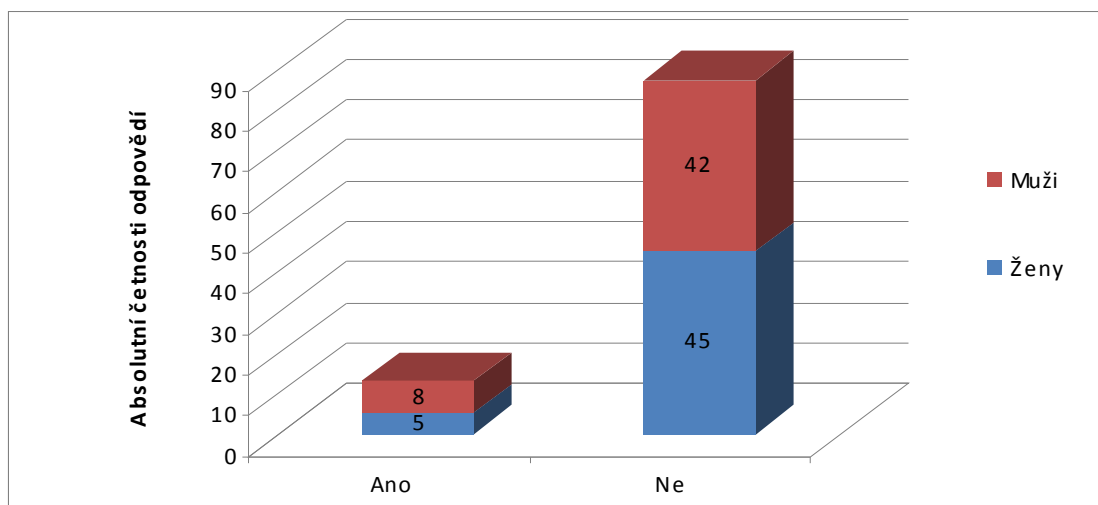
Grafické znázornění výsledků na tuto uzavřenou položku s možnostmi odpovědi *ano/ne* jednoznačně ukazuje, že celkem 19 respondentů (z toho 8 dívek a 11 chlapců) odpovědělo *ano*. Zbývajících 81 respondentů (z toho 42 dívek a 39 chlapců) zvolilo odpověď *ne*.



Obr. 21 Obliba učitelů bez autority u žáků  
Zdroj: Vlastní data (2014).

**Položka č. 12b: Je pro vás tento učitel něčím vzorem?**

Celkem 13 respondentů (z toho 5 dívek a 8 chlapců) uvedlo odpověď *ano*. Odpověď *ne* uvedlo 87 dotazovaných (z toho 45 dívek a 42 chlapců).

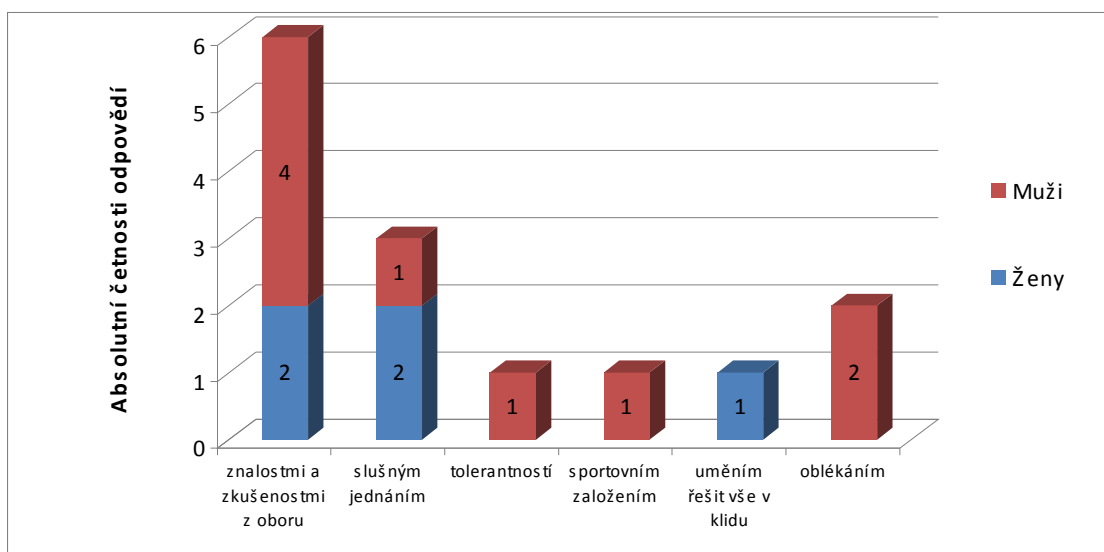


Obr. 22 Působení učitelů bez autority jako vzorů na žáky  
Zdroj: Vlastní data (2014).

**Položka č. 12c: Pokud jste v předchozí otázce odpověděl(a) ano, napište, čím je pro vás tento učitel vzorem.**

Na položku č. 12d odpovídalo pouze 13 respondentů, neboť se jednalo o položku selektivní a odpovědět na ni měli pouze respondenti, kteří se kladně vyjádřili k položce 12b.

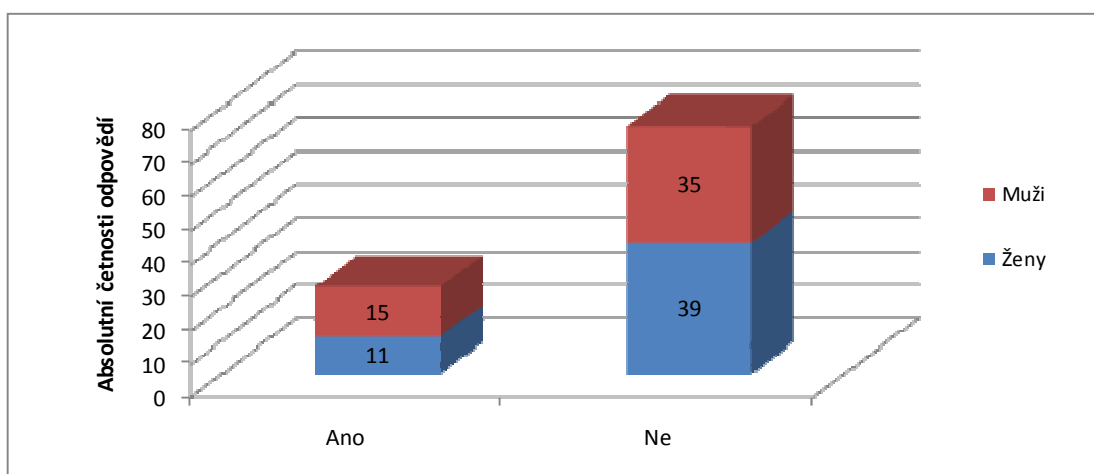
Respondenti nejčastěji uváděli, že zvolený učitel i přesto, že nemá autoritu, je pro ně vzorem svými vědomostmi a znalostmi. Tuto variantu odpovědi uvedlo celkem 6 respondentů (z toho 2 dívky a 4 chlapci). V učitelově slušném jednání vidí vzor 3 dotazovaní (z toho 2 dívky a 1 chlapec). Dále respondenti uváděli, že učitel je pro ně vzorem svým oblékáním, tolerantností, sportovním založením a schopnostmi řešit všechny situace s klidem. Přesný přehled odpovědí uvádí obrázek č. 22.



Obr. 23 Specifikace oblastí, ve kterých žáci vnímají učitele bez autority jako své vzory  
Zdroj: Vlastní data (2014).

**Položka č. 12d: Umí tento učitel probíranou látku dobře vysvětlit?**

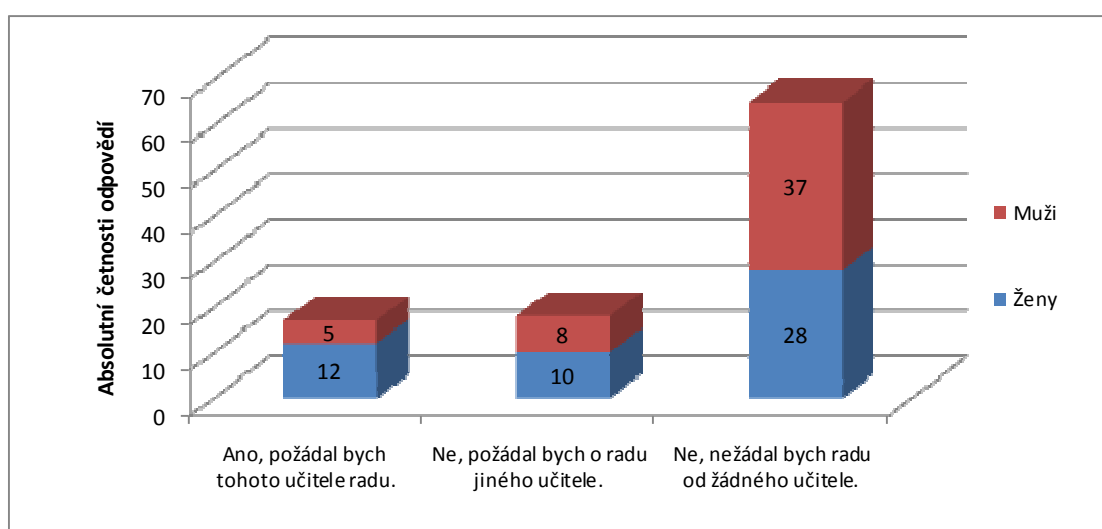
Na otázku, zda učitel bez autority umí dobře vysvětlit probíranou látku, odpovědělo 26 respondentů (z toho 11 dívek a 15 chlapců) **ano**. Zbývajících 74 dotazovaných (z toho 39 dívek a 35 chlapců) uvedlo odpověď **ne**, tedy že učitel bez autority neumí žákům učivo efektivně předávat.



Obr. 24 Schopnost učitelů bez autority efektivně předávat učivo žákům  
Zdroj: Vlastní data (2014).

**Položka č. 12e: V případě, kdybyste potřeboval poradit s osobními problémy (např. s problémy doma, s kamarády, se spolužáky, s jiným učitelem), požádal byste o radu tohoto učitele?**

Jak ukazuje vyhodnocení této položky na obrázku č. 25, by o pomoc či radu učitele bez autority požádalo celkem 17 dotazovaných (z toho 12 dívek a 5 chlapců). Jiného učitele by oslovilo v případě osobních problémů 18 respondentů (z toho 10 dívek a 8 chlapců). Převážná většina dotazovaných, konkrétně 65 (z toho 28 dívek a 37 chlapců), by v případě osobních problému nehledalo radu či pomoc u žádného z učitelů.



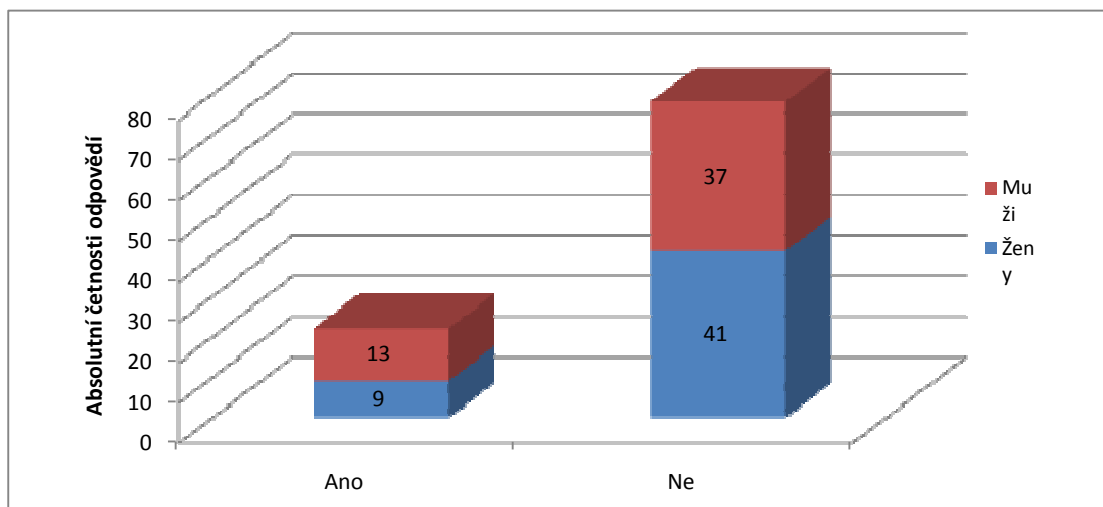
Obr. 25 Vnímání učitelů s autoritou jako rádce/pomocníků v osobních záležitostech  
Zdroj: Vlastní data (2014)

**Položka č. 12f: Má tento učitel ve třídě kázeň?**

Pro zodpovězení této položky měli respondenti na výběr odpovědi *ano/ne*.

Celkem 22 respondentů (z toho 9 dívek a 13 chlapců) uvedlo odpověď **ano**, že vybraný učitel bez autority si dokáže ve třídě sjednat kázeň. Zbývajících 78 dotazovaných (z toho 41 dívek a 37 chlapců) odpovědělo **ne**, že vybraný učitel bez autority si nesvede sjednat kázeň ve třídě.



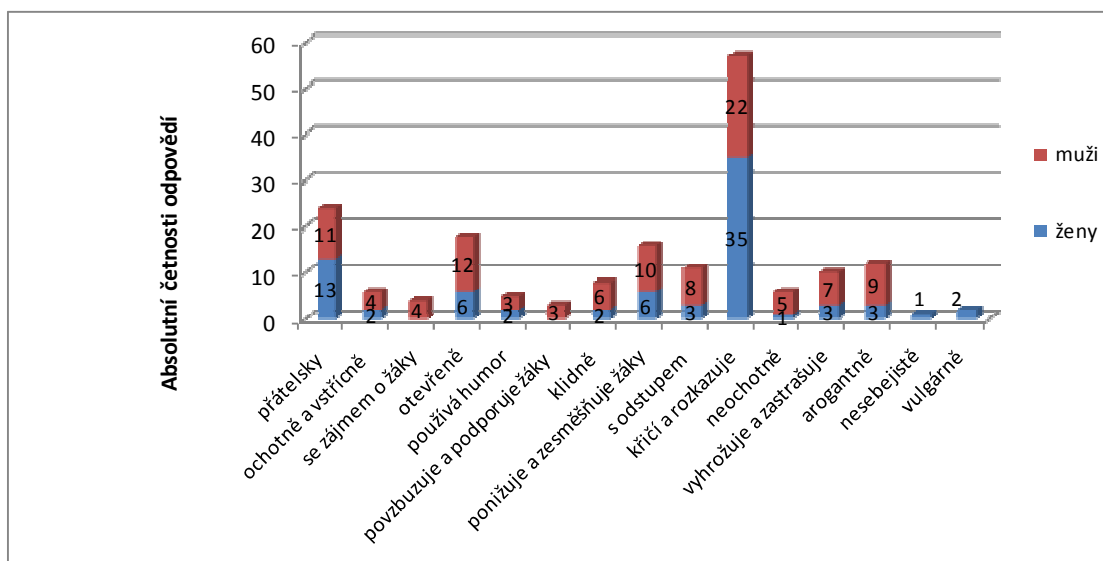


Obr. 26 Schopnost učitelů bez autority sjednat si kázeň ve třídě  
Zdroj: Vlastní data (2014).

### **Položka č. 12g: Zaškrtněte, jak tento učitel komunikuje se žáky.**

V této položce měli respondenti možnost vybrat jednu nebo více navržených variant komunikace učitele se žáky. Respondenti také mohli dopsat vlastní pohled na to, jak jimi zvolený učitel bez autority komunikuje se žáky.

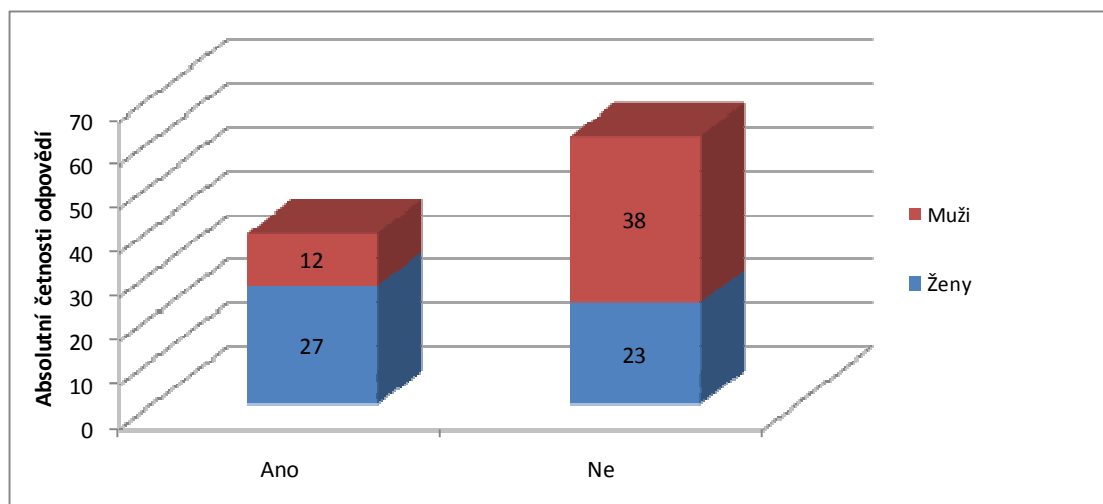
Jak graf jednoznačně ukazuje, respondenti 57krát (z toho 35krát dívky a 22krát chlapci) odpověděli, že učitel bez autority při komunikaci se žáky **křičí a rozkazuje**. Další varianty komunikace učitele se žáky již byly zastoupeny s menší četností. **Přátelská komunikace** učitele se žáky byla uvedena 24krát (z toho 11krát dívkami a 13krát chlapci). **Otevřenou komunikaci** učitele se žáky uvedlo 18 respondentů (z toho 6 dívek a 12 chlapců). Respondenti také 16krát (z toho 6krát dívky a 10krát chlapci) odpověděli, že učitel bez autority během komunikace žáky **ponižuje a zesměšňuje**. Dále 12 respondentů (z toho 3 dívky a 9 chlapců) uvedlo, že tento učitel jedná **arogantně**, 11 respondentů (z toho 3 dívky a 8 chlapců) uvedlo, že **komunikuje s odstupem** a 10 dotazovaných (z toho 3 dívky a 7 chlapců) odpovědělo, že učitel při komunikaci se žáky užívá **výhružky a zastrasování**. Všechny zodpovězené způsoby komunikace jsou graficky znázorněny v obrázku č. 27.



Obr. 27 Způsoby komunikace učitelů bez autority se žáky  
Zdroj: Vlastní data (2014).

**Položka č. 12h: Vyvolává ve vás tento učitel někdy pocit strachu?**

Respondenti z možných variant odpovědí *ano/ne* celkem 61krát (z toho 23krát dívky a 38krát chlapci) zvolili odpověď *ne* a 39krát (z toho 27krát dívky a 12krát chlapci) odpověděli *ano*.



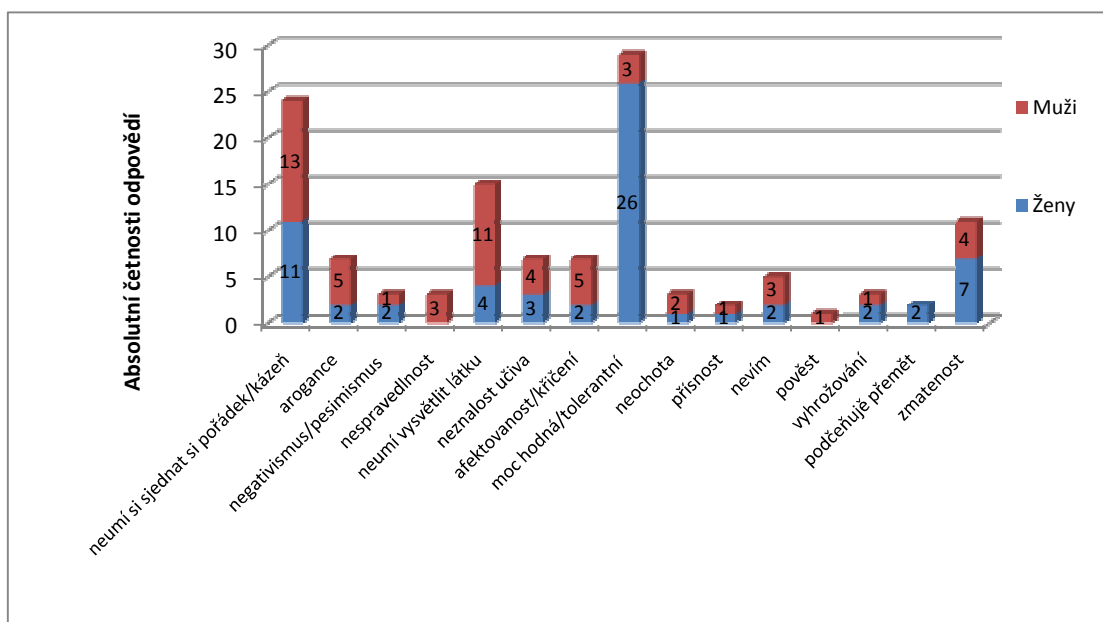
Obr. 28 Vzbuzování strachu učitelů bez autority u žáků  
Zdroj: Vlastní data (2014).

**Položka č. 12i: Napište, čím je autorita tohoto učitele nejvíce oslabována.**

Jelikož se jednalo o otevřenou položku, ve které názory respondentů nebyly nikterak usměrňovány, byly odpovědi dotazovaných poměrně variabilní.

I přes značnou různorodost odpovědí se 29 respondentů (z toho 26 dívek a 3 chlapci) shodlo, že autorita konkrétních učitelů je oslabována nejvíce tím, že jsou **příliš hodní a tolerantní** k žákům. Dále 24 dotazovaných (z toho 11 dívek a 13 chlapců) uvedlo, že autoritě učitele škodí, když si **neumí sjednat kázeň** a pořádek ve třídě. Učitelovu **neschopnost vysvětlit učivo** uvedlo jako hlavní důvod oslabování jeho autority celkem 15 dotazovaných (z toho 4 dívky a 11 chlapců) a 11 respondentů (z toho 7 dívek a 4 chlapci) odpovědělo, že autorita zvoleného učitele je nejvíce oslabována jeho **zmateným jednáním**. Další odpovědi respondentů se vyskytovaly již s nižší četností a jsou, spolu s výše uvedenými odpověďmi, graficky znázorněny v obrázku č. 29.

Z pohledu dívek autoritu vybraného učitele nejvíce oslabuje jeho přílišná tolerantnost, dále nekázeň žáků a zmatenost. Z pohledu chlapců je autorita vybraného učitele především oslabována nekázní žáků a neschopností učitele vysvětlit učivo.



Obr. 29 Aspekty nejvíce oslabující autoritu učitelů  
Zdroj: Vlastní data (2014).

## 6 Diskuze

Z realizované průzkumné sondy, která měla za cíl zmapovat názory žáků středních odborných škol na autoritu jejich učitelů, můžeme vyvodit několik následujících závěrů.

Žáci reflektují pojmem autorita a v převážné většině tento pojem dívky i chlapci vnímají kladně, kdy si autoritu asociují s respektem k určité osobě. Zjištěné výsledky se shodují s definicí Vališové (2008), která uvádí, že autorita představuje respekt, úctu, obdiv, vliv, jež se bez nátlaku dostává určité osobě. Také tyto odpovědi v dotaznících zazněly. Respondenti si autoritu dále vysvětlují kázní žáků, což je také správná asociace, neboť jak již bylo uvedeno v teoretické části, autorita se vždy pojí s dobrovolnou poslušností a kázní. Také Dobal (1998) ve svém realizovaném průzkumu došel k obdobným výsledkům, kdy respondenti gymnázií spojovali autoritu učitele s respektem, úctou, uznáním a důvěrou žáků. Kubíková (2012), která realizovala průzkumnou sondu týkající se autority učitelů u vysokoškolských studentů, také zaznamenala, že respondenti nejčastěji vysvětlovali pojmem autorita respektem k určité osobě, ovšem na kázeň poukázalo jen minimum studentů.

Průzkum dále ukázal, že žáci obou pohlaví jsou si vědomi důležitosti autority učitele. Podle žáků je autorita učitele nutná proto, aby si dokázal ve třídě udržet kázeň a pozornost žáků, což jsou bezesporu příznivé podmínky pro předávání učiva. Toho faktu jsou si vědomi i žáci, neboť velmi často dokončovali položku zjišťující, k čemu je autorita učitele z jejich pohledu důležitá například následovně: „*Autorita učitele je důležitá, aby žáci byli pozorní a hodně se naučili.*” Nebo „*Autorita učitele je důležitá, protože jinak si v hodinách děláme, co chceme a nic se nenaučíme.*” Souhrnně můžeme říci, že dle žáků je autorita pro učitele důležitá k tomu, aby s ním žáci spolupracovali. Tak se naplňuje role učitele, kdy učitel vede žáky a oni s ním spolupracují.

Průzkumné šetření se také snažilo podkrýt, zda je autorita učitele ovlivňována věkem, pohlavím a vyučovaným předmětem, tedy skutečnostmi, které učitel nemůže ovlivnit.

Co se týče věku, tak se dívky i chlapci v převážné většině případů (61%) přiklání k názoru, že věk nemá na autoritu učitele vliv. Dále 28% žáků uvádí, že autoritu mají spíše učitelé starší. Starším učitelům napomáhá k získání a udržování autority i takzvaná autorita starších, kdy starším lidem zcela přirozeně projevujeme

více úcty, protože se domníváme, že mají více zkušeností a znalostí. Starší učitelé mají samozřejmě i více zkušeností s řízením třídy a dokáží tak lépe reagovat na vzniklé situace, což autoritu učitele velmi podporuje.

Ani pohlaví učitele podle dívek i chlapců nijak významně neovlivňuje jeho autoritu, jelikož 67% všech žáků odpovědělo, že na pohlaví učitele z pohledu autority nezáleží. V ženách spatřuje autoritu 26% všech respondentů. V této skupině převažují dívky. Celkem 34% všech dotazovaných dívek uvedlo, že autoritami jsou pro ně spíše ženy. U chlapců ve prospěch žen odpovědělo 18%. Učitele muže upřednostňuje jako autority pouze 7% dotazovaných žáků. Výsledek této položky je poměrně zajímavý, protože obecně se má za to, že na úpadku autority učitelů má značný podíl právě vysoká míra feminizace. Také skutečnost, že v tradičním uspořádání rodiny je většinou přirozenou autoritou otec, vede k domněnce, že žáci budou spatřovat autoritu spíše u mužského zastoupení učitelů.

Co se týče vyučovaného předmětu a jeho promítnutí se do autority učitelů, tak dívky i chlapci se převážně přiklonili k odpovědi, že vyučovaný předmět má na autoritu vliv. Celkem 59% žáků přisuzuje vliv předmětu na autoritu učitele. Bohužel nemůžeme vyvodit bližší závěry o příčinách vlivu předmětu na autoritu učitelů, neboť tato položka nebyla dále konkretizována. Zcela jistě by bylo vhodné vliv předmětu na autoritu učitele dále podrobněji prozkoumat a ze zjištění vyvodit případná doporučení pro pedagogickou praxi.

Žáci měli dále uvést, jakými předpoklady by měl být učitel vybaven, pokud chce u žáků získat autoritu. Z výsledků průměrných hodnot vyplývá, že žáci přisuzují větší význam tomu, jak umí učitel vyučovat a jaké má vědomosti, než jeho morálním zásadám a charakteru. Neznamená to ovšem, že by morální přesvědčení a pevnost charakteru nehodnotili žáci kladně. Za nejdůležitější předpoklad učitele, který chce mít u žáků autoritu, žáci považují to, zda učitel umí látku dobře formulovat a výukou zaujmout. Žáci si chtějí z hodiny odnést potřebné znalosti a vadí jim, pokud tomu tak není. Někteří respondenti uvedli, že se jim nelíbí, když učitel podceňuje význam předmětu a dostatečně se na výuku nepřipraví. Jedna žákyně u jiné položky uvedla: *„Rozčiluje mě, že tento učitel nepřikládá význam maturitnímu předmětu, vůbec nás na maturitu nepřipravuje.“* Jiná studentka uvedla: *„Učitel, nestíhá probrat celou látku, protože všechno dělá strašně pomalu. Zbytek se musíme doučit za domácí úkol.“* Pokud se učitel nepřipraví kvalitně a časově nerozvrhne hodinu tak, aby stihl látku probrat, projevuje tím neúctu žákům, což žáci okamžitě negativně ohodnotí. Dále žáci vyžadují, aby učitel jednal spravedlivě a uměl si ve třídě sjednat klid a pořádek. Žáci také kladně hodnotí, když se o ně učitel zajímá,

umí řešit problémy, je důsledný a zábavný. Mravní přesvědčení a pevnost charakteru učitele se umístilo mírně nad středem hodnotící škály. Malý význam z pohledu učitelovy autority žáci přisuzují pověsti na škole, vzhledu a oblékání učitele. Žáci poměrně významně rozlišili důslednost učitelova jednání, které získalo průměrnou hodnotu významu 3,74 a jeho přísnost, která měla průměrnou hodnotu významu 2,45. Ani přílišnou toleranci učitele z hlediska autority žáci neposuzují kladně. Především dívky uváděly, že autorita učitele je nejvíce ohrožena, když je učitel příliš hodný a tolerantní.

Z pohledu chlapců jsou třemi nejdůležitějšími předpoklady úspěchu učitele jeho schopnost srozumitelně formulovat učivo, vědomosti a spravedlivé jednání. Dívky nejvýše ohodnotili učitelovo spravedlivé jednání, zajímavý a srozumitelný výklad. Největší rozdíly v hodnocení jednotlivých předpokladů byly zaznamenány u učitelových vědomostí, jeho mravním přesvědčení a charakteru, kterým chlapci přisuzují z pohledu autority větší význam než dívky. Dívky oproti chlapcům naopak kladněji hodnotily učitelův zájem o žáky, jeho důslednost a přiměřenou přísnost.

Abychom zjistili, čeho se mají učitelé naopak vyvarovat, měli respondenti napsat tři vlastnosti nebo činnosti, které z jejich pohledu učitelům nejvíce ubírají na autoritě. Mnohé uvedené vlastnosti a činnosti byly opakem výše uvedených předpokladů pro získání autority. Dle žáků se mají učitelé vyvarovat především přílišné toleranci a mírnosti, nespravedlivému jednání, neznalosti učiva a nedůslednosti. Tato zjištění se shodují s výsledky předešlých položek. Autoritě učitelů dále neprospívá, když na žáky křičí, zastrašují je, jsou negativně naladěni, vyjadřují se vulgárně a povýšeně a také, pokud jsou zmatení a nevěří si. Začínající učitelé mohou mít větší problémy s tím, že si nevěří a často jednají chaoticky. Je to zcela přirozené a s přibývajícím pedagogickým zkušenostmi se situace zlepšuje. Bohužel, žáci dokáží učitelovu nejistotu velmi dobře vycítit a zneužít ji. Učitelé, kteří mají problém se sebevědomím výstupem před žáky, musí o to více dbát na dokonalou přípravu výuky.

Výsledkem průzkumu je dále skutečnost, že žáci si svých učitelů převážně váží a vnímají je jako autority. S tímto tvrzením souhlasilo 74% všech dotazovaných. I když většina chlapců uvedla, že učitele vnímají jako autority, 34% dotazovaných chlapců uvedlo opačnou odpověď. U dívek takto odpovědělo pouze 18%. O poznání méně příznivě pro učitele vyznívá zjištění, že rodiče o nich hovoří před dětmi ne vždy dobře. Celkem 52% žáků uvedlo, že jejich rodiče mluví o učitelích spíše záporně. Chlapci častěji než dívky odpovídali, že se jejich rodiče o učitelích vyjadřují

spíše negativně. Překvapivým výsledkem je, že i když rodiče před dětmi mluví o učitelích často nepříliš dobře, žáci si přesto učitelů váží. Což potvrzuje fakt, že autorita se lépe realizuje v přímé interakci konkrétních osob, kdy žáci mají možnost s učiteli trávit více času a vztah k nim si utvářejí na základě celého souboru poznatků, které o učitelích v průběhu studia získají.

Pokud se podíváme, jak žáci vnímají autoritu ve vztahu ke konkrétním učitelům, tak průzkum ukázal, že učitelé s autoritou jsou u žáků nejen častěji oblíbenými, ale žáci je v určitých oblastech vnímají častěji i jako své vzory. I učitelé bez autority jsou oblíbenými a žáci v nich vidí vzor, ale již o poznání méně často než u učitelů s autoritou. Učitelé s autoritou jsou oblíbeni celkem u 79% dotazovaných a vzor v nich vidí 57% respondentů. Naproti tomu učitelé bez autority jsou oblíbeni u 19% všech dotazovaných žáků a vzorem jsou pouze pro 13% respondentů. Učitel tedy může být u žáků oblíbený, ale neznamená to, že jej žáci vnímají jako autoritu. Na druhou stranu, jestliže má učitel autoritu, získává často i sympatii u žáků. Učitelé představují pro žáky vzory především v tom, jaké mají znalosti a zkušenosti, že slušně jednají s lidmi a jsou pozitivně naladěni. Učitelé na žáky kladně působí také svojí pracovitostí, spravedlivostí a stylem oblékání. Někteří učitelé se mohou domnívat, že jestliže chtějí mít u žáků autoritu, nemohou být u nich zároveň i oblíbeni. Tato domněnka je však mylná, což náš průzkum také potvrdil. Z průzkumu také vyplývá, že i když jsou učitelé pro žáky v některých oblastech vzory, neznamená to, že je považují za globální autority. Učitel tedy může být pro žáky autoritou jen v určité oblasti. Globální autorita učitele totiž nezáleží například jen na jeho znalostech, zkušenostech, sportovních výkonech, oblékání atd., ale podílí se na ní celá osobnost jedince.

Velmi výrazný rozdíl vyplynul ze srovnání názorů žáků na to, jak učitel s autoritou a bez autority umí vysvětlit probírané učivo. Celých 84% dotazovaných žáků uvedlo, že učitele bez autority neumí učivo dobře vysvětlit. Naopak 94% žáků uvedlo, že učitelé s autoritou tento problém nemají. Názory dívek i chlapců byly na tuto problematiku téměř shodné. Učitel, který není schopen efektivně předávat informace žákům, nemůže od žáků očekávat ani vysokou úroveň znalostí, ani snahu ke studiu. A jestliže snaha a vůle žáka o získání znalostí z daného předmětu ochabuje, oslabuje se tím i respekt k učiteli.

Bohužel učitelé obecně u žáků nezbuzují velkou důvěru v případě řešení osobních problémů. I přesto, že učitelé s autoritou jsou na tom s důvěrou u žáků lépe, je důvěryhodnost žáků vůči učitelům velmi nízká. U učitelů s autoritou by v případě osobních problémů hledalo pomoc 29% respondentů, kdežto u učitelů

bez autority pouze 17% dotazovaných žáků. Někteří žáci by sice o radu požádali jiného učitele, ale přibližně 65% žáků by u učitelů pomoc vůbec nehledalo. Výsledky také ukázaly, že na učitele by se v případě osobních problémů obrátily spíše dívky.

Dále bylo průzkumem zjištěno, že žáci si autoritu učitele spojují s kázní ve třídě. Celkem 90% všech dotazovaných žáků uvedlo, že učitel, kterého respektují, si dovede sjednat kázeň ve třídě. Naopak učitelé bez autority mají s kázní ve třídě často problém. Celkem 78% dotazovaných uvedlo, že učitelé bez autority si nedokážou ve třídě získat kázeň u žáků. Učitel, který nevyžaduje, nebo si nedokáže sjednat kázeň žáků, nemůže od nich očekávat ani respekt. Autorita bez určité míry kázně nemůže existovat. Úzká souvislost kázně a autority byla popsána v teoretické části této práce.

Žáci se shodli v tom, že učitelé s autoritou vnímají žáky jako své partnery a nepovyšují se nad ně. Komunikují se žáky převážně přátelsky, upřímně, klidně a ochotně. Mají o žáky zájem a snaží se je povzbuzovat a zároveň se nebrání použít ve výuce humor. Dle výsledků šetření se i u učitelů, kteří nemají respekt, vyskytnou situace, kdy dokážou se žáky komunikovat přátelsky a otevřeně, ale žáci u těchto učitelů zaznamenávají při komunikaci především afektovanost a používání rozkazů. Takové jednání může být následkem toho, že učitelé mnohdy nezvládají udržet kázeň ve výuce a na svoji přítomnost ve třídě se snaží upozornit zvyšováním hlasu. Samozřejmě žádný učitel se neubrání tomu, aby někdy zvýšil hlas, ale nemůže křičení využívat jako trvalé řešení k získání pozornosti žáků. Učitelé, kteří křičí a rozčilují se na žáky, se naopak velmi často stanou terčem jejich posměchu. Dále respondenti uváděli, že učitelé bez autority se uchylují k ponižování a zesměšňování žáků a k jejich zastrašování. Bývají arogantní, nechotní a od žáků si drží spíše odstup. Je nutné dodat, že tyto negativní výroky ohledně komunikace učitele s žáky se u učitelů s autoritou vůbec neobjevovaly nebo jen s velmi malou četností.

Jestliže učitelé chtějí, aby je žáci vnímali jako autority, nemohou svoji pozici upevňovat pomocí mocenského nátlaku či zastrašování. Tento fakt byl potvrzený i průzkumem, kde 88% dotazovaných uvedlo, že učitelé, kteří jsou žáky vnímáni jako autority, v nich nevyvolávají pocit strachu. Zajímavé je, že 61% respondentů uvedlo, že učitelé, kteří nemají u žáků uznání, v nich vyvolávají strach. Jeden žák napsal: „*Náš učitel je strašně přísný a často se ho i bojím.*“ Domníváme se, že zastrašování učitelé nevyužívají proto, aby žákům dali najevo, své pravomoci a nadřeznost, nýbrž je to důsledek nezvládnutí řešení nejrůznějších pedagogických situací. V praxi není vzácností, že učitelé žáky zastrašují nejrůznějšími tresty, zkoušením,



písemkami nebo napomenutími pokud žáci nedbají učitelových pokynů. Zastrásování není cesta správné výchovy ani cesta k autoritě. Mnohdy je zastrásování projevem učitelovi slabosti a neochoty hledat jiné přístupy. Učitel by si měl ze svého jednání vždy vzít ponaučení a posoudit, co by měl udělat jinak, aby se příště k vyhrůžkám a zastrásování nemusel uchýlovat.

V závěru této kapitoly je nutno dodat, že respondenti k vyplňování dotazníků přistoupili velmi zodpovědně a mnohdy neváhali vyjádřit své názory i k uzavřeným položkám nebo ke zhodnocení dotazníku. I tyto poznatky byly cenným přínosem pro diskusi.

## 7 Doporučení pro pedagogickou praxi

Na základě poznatků průzkumného šetření se potvrdilo, že na autoritu učitele nelze pohlížet izolovaně bez ohledu na mnohé další faktory, jako je kázeň, respekt, řád, svoboda, výchova, pozitivní vztahy a další pojmy, které se s autoritou úzce pojí. Proto není ani možné stanovit konkrétní doporučení, které by učitelům zajistilo získání autority. V kapitole č. 4.3.6 jsou uvedena teoretická doporučení, kterými by měl učitel řídit, pokud chce podpořit svoji autoritu. Také v průzkumu žáci uváděli široké spektrum předpokladů, kterými by měl učitel s autoritou disponovat a naopak, které vlastnosti a činnosti by měl co nejvíce eliminovat. Učitelé by si měli uvědomit, že nemusí splnit všechny požadavky, které respondenti zmínili, nebo které jsou uvedeny v kapitole *Budování a udržování autority učitele* k tomu, aby získali uznání od žáků. Žáci jsou ochotni mnohé nedostatky učitele přehlédnout, pokud jsou vykompenzovány jinými přednostmi. Ovšem jak se potvrdilo, základ autority učitele vychází z celého souboru vlastností a schopností, jejich vhodné kombinace a poměru, což je vždy odvislé od konkrétního učitele, konkrétní třídy a konkrétní pedagogické situace.

Neustálé se sebezdokonalování, vzdělávání a kvalitní příprava na výuku je v profesi učitele samozřejmostí. Učitelé, i když jsou vzdělanější, zkušenější a mají z pozice učitele jisté pravomoce, by neměli svoji autoritu budovat na povýšenosti nad žáky. Jestliže učitel vyžaduje úctu a respekt, měl by úctu i respekt opěťovat. Učitel, který na žáky pohlíží jako na partnery, respektuje, váží si jich, a přitom si umí zachovat "zdravý" odstup od žáků, je žáky velmi kladně hodnocen a přijímán. Dále žáci sice vyžadují humorné učitele, ale humor směřovaný do řad žáků musí učitel dobře uvážit a naopak musí být ochoten udělat si legraci i sám ze sebe. Je nutno mít stále na paměti, že středoškolští žáci jsou mladými lidmi, kteří v tomto období procházejí řadou bouřlivých změn a jsou na projev neúcty či kritiky své osoby velmi citliví. Proto musí být humor ve výuce využíván velmi ohleduplně.

Dle výsledků průzkumu s autoritu učitele úzce souvisí s nekázní žáků. Především by neměli učitelé podceňovat stanovení a důsledné dodržování pravidel chování žáků ve výuce. Učitel by měl zvážit, co je ochoten žákům tolerovat a některá pravidla je vhodné stanovit společně s žáky, aby měli pocit zodpovědnosti nejen při jejich dodržování, ale i tvoření. Jednou špatně nastavená pravidla učitel velmi obtížně změní, a přitom mají podstatný vliv na utváření učitelovy autority, neboť mu pomáhají udržet kázeň ve třídě. Pokud jsou žáci

neukáznění, měl by učitel hledat chybu nejprve u sebe. Mnohdy je příčinou rušení ve výuce nekvalitní příprava na hodinu a nezajímavá výuka. To se týká i zkušených učitelů. Provedení výuky, které se u předchozích žáků po několik let osvědčovalo jako kvalitní a zajímavé, může u dnešní, v mnohých ohledech náročnější, generace žáků selhat. Za zmínku stojí výrok jedné respondentky, která v závěru dotazníku napsala: „*Nezávidím našim učitelům. Mají to s námi hodně těžké, protože jsme dost neukáznění a zvládnout nás umí jen někteří učitelé.*” I přes to, že žákyně spatřuje příčinu nekázně spíše ve třídním kolektivu, zamyslet by se měli nad tímto výrokem především učitelé, neboť jak respondentka uvádí, jsou mezi učiteli tací, kteří výuku v její třídě zvládnou.

Učitelé by z pohledu autority neměli podceňovat i to, že pro žáky nejsou osobami, se kterými by řešili své případné osobní problémy, a že se rodiče převážné většiny žáků o nich nevyjadřují dobře. Obě uvedené skutečnosti v průzkumném šetření nevyzněly pro učitele příliš příznivě, a přitom se mohou výrazně podílet na utváření jejich autority. Po rodičích jsou učitelé dospělými osobami, se kterými žáci tráví převážnou část dne. Proto je logické a správné domnívat se, že by žáci ve svých učitelích měli spatřovat osobu, na kterou by se obrátili se svými problémy. Ovšem na druhou stranu se musíme učitelů zastat, jelikož navázat s žáky natolik důvěrný vztah, aby se jim s osobními problémy svěřili, je velice složité a pro učitele mnohdy až nemožné. Proto se domníváme, že by se tato situace mohla zlepšit, kdyby vedení školy zvažilo zřízení pozice školního psychologa.

I přes to, že výsledky průzkumného šetření naznačují, že žáci nepřejímají časté kritické názory rodičů na učitele, ale spíše si utváří vlastní postoj ohledně autority svých učitelů na základě osobních zkušeností s daným učitelem, v žádném případě nelze tvrdit, že děti nejsou názory rodičů ovlivňovány. Rodiče představují pro dítě první autority a je tedy zcela přirozené, že dítě mnohá stanoviska a názory rodičů přijímá za své, aniž by se snažilo přesvědčit se o jejich pravdivosti. Pro středoškolské učitele může být určitou výhodou to, že se žáci v tomto věku snaží vymanit ze závislosti a názorů rodičů i jejich autority a názory si utváří již na základě vlastních zkušeností. Ovšem učitelé by se měli snažit rodiče ubezpečit, že oni jsou zcela kompetentní k tomu, aby jejich děti vzdělávali. Problematika komunikace učitel – rodič není sice tématem této práce, ale úzce se pojí s postoji žáků k autoritě učitelů a neměla by tedy být učiteli, kteří chtějí být autoritami přehlížena či podceňována. S tvrzením, že dobrá komunikace učitelů s rodiči příznivě ovlivňuje vztah žáka k učiteli a vzdělávání vůbec souhlasí i Čapek (2013,

s. 16), který píše: „*Spolupráce učitelů a rodičů posiluje u žáků důvěru, odbourává strach i předsudky vůči učitelům a škole celkově, podporuje ochotu dětí zapojit se aktivně do výuky a mít radost z učení, eliminuje nejrůznější sociálně patologické jevy, přispívá k pozitivnímu třídnímu klimatu a je modelem pro respektující a konstruktivní jednání s lidmi.*” I problematiku názorů rodičů na autoritu učitelů by bylo vhodné podrobněji prozkoumat a zjistit, co by z pohledu rodičů měli učitelé splňovat, aby byli rodiči více uznáváni a respektováni.

Bakalářská práce se nezabývá celou širokou problematikou autority učitele, nýbrž se orientuje pouze na autoritu středoškolských učitelů z pohledu žáků a vzhledem k malému vzorku respondentů si ani nenárokují stanovit závěry s obecnou platností. Avšak dovolujeme si tvrdit, že předložená práce nejen umožňuje lepší orientaci v této problematice, ale učitelům nabízí i podnětnou zpětnou vazbu pro možnost hlubšího porozumění žákům, které mohou zúročit při budování své autority a bezesporu poskytuje i východiska pro další průzkumná šetření.

## 8 Závěr

Cílem teoretické části bakalářské práce bylo na základě dostupné odborné literatury sumarizovat poznatky týkající se problematiky autority učitele a s ní souvisejících faktorů a vytvořit teoretický základ k realizovanému průzkumnému šetření. Stanovený cíl teoretické části byl splněn za využití metod analýzy, srovnávání a syntézy teoretických poznatků odborných literárních zdrojů orientovaných na problematiku autority s preferencí autority učitele.

Cílem praktické části bylo posoudit, jak žáci středních odborných škol pojmají autoritu svých učitelů a dále zmapovat, jaké faktory se do autority učitelů promítají. Dílčím cílem také bylo zjištěná data vyhodnotit ve vztahu k pohlaví žáků. Vytyčené cíle praktické části byly splněny interpretací výsledků z realizovaného dotazníkového šetření.

Z výsledků průzkumu vyplynulo, že žáci vnímají problematiku autority učitele i svůj vztah ke konkrétním učitelům a jsou si vědomi důležitosti autority učitele ve výuce. Dívky i chlapci spatřují důležitost autority učitele pro efektivní výuku, tedy k tomu, aby si dokázal zajistit kázeň a pozornost žáků a oni z výuky odnesli poznatky odpovídající vytyčeným výukovým cílům. Žáci své učitele převážně vnímají jako autority a představují pro ně vzory především oblasti jejich znalostí, zkušeností a slušného jednání. Požadavky, které žáci kladou na učitele, chtějí-li mít u nich autoritu, se shodují s poznatky uvedenými v teoretické části práce. Žáci si uvědomují, že učitel má větší znalosti i zkušenosti a oni jsou v roli vedených, ale od učitelů, kteří chtějí být autoritami, vyžadují především zajímavou a kvalitní výuku, ze které si odnesou patřičné poznatky. Dále vyžadují, aby učitel jako autorita, přestože stojí nad žáky, se nad ně nepovyšoval, respektoval je a jednal s nimi slušně, vyučoval zajímavým způsobem, měl ve třídě kázeň, byl spravedlivý, humorný, ale důsledný a přiměřeně přísný, měl k žákům přátelský vztah a zdravě se o ně zajímal. Naopak jako příčinu oslabování autority učitelů žáci uváděli především přílišnou mírností, neschopnost udržet kázeň žáků, nespravedlnost, neznalost učiva, nedůslednost, nízké sebevědomí, afektovanost a ponižování či zesměšňování žáků.

Šetření neprokázalo podstatný rozdíl mezi dívkami a chlapci ve vnímání autority učitelů a faktorů, které ji ovlivňují. U chlapců bylo zjištěno, že oproti dívkám mají na učitele větší požadavky ohledně jejich vědomostí, kvalitně provedené výuky a morálních zásad. Dívky zase vyžadují spíše učitelův zájem a oproti chlapcům

i větší důslednost a přísnost. Učitelé s autoritou, oproti učitelům bez autority, byli ve všech oblastech šetření žáky výrazně kladněji hodnoceni.

## 9 Seznam použité literatury

- BENDL, Stanislav. *Školní kázeň: metody a strategie*. 1. vyd. Praha: ISV, 2001, 267 s. ISBN 80-85866-80-3.
- BENDL, Stanislav. Kázeň a její souvislost s autoritou. In: VALIŠOVÁ, Alena. *Autorita jako pedagogický problém*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998, s. 85 - 97. ISBN 80-7184-624-4.
- BENDL, Stanislav. *Kázeňské problémy ve škole*. Aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Triton, 2011, 260 s. ISBN 978-80-7387-436-0.
- ČAPEK, Robert. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013, 184 s. ISBN 978-80-247-4640-1.
- ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 160 s. ISBN 978-80-247-1718-0.
- DOBAL, Jakub. Pojetí autority pohledem studentů pražských gymnázií – zkušenosti z výzkumu. In: VALIŠOVÁ, Alena. *Autorita jako pedagogický problém*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998, s. 122-130. ISBN 80-7184-624-4.
- DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Vyd. 1. Praha: Grada: 2009, 121 s. ISBN 978-80-247-2863-6.
- FUCHS, Alfréd. *Autorita*. Praha, 1930.
- GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, 165 s. ISBN 80-7315-104-9.
- JEDLIČKA, Richard. Autorita – touha pomoci a touha po moci. In: VALIŠOVÁ, Alena. *Autorita jako pedagogický problém*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998, s. 60-67. ISBN 80-7184-624-4.
- KLENOT, Tomáš. Vliv a ovlivňování – významná podoba uplatňování autority. In: VALIŠOVÁ, Alena. *Autorita jako pedagogický problém*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998, s. 114-21. ISBN 80-7184-624-4.
- KOHOUTEK, Rudolf. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1996, 184 s. ISBN 80-85867-94-x.
- KOŤA, Jaroslav. Učitelství jako povolání. In: VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, s. 15-26. ISBN 978-80-247-1734-0.

- KUBÍKOVÁ Kateřina. Problematika pojetí autority z pohledu budoucích učitelů a učitelů z praxe. In: VALIŠOVÁ, Alena. *Autorita v edukační a sociální práci*. Vyd. 1. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2012, s. 109-115. ISBN 978-80-7395-507-6.
- KUČEROVÁ, Stanislava. Problém vztahů autority, hodnot a ideálů pohledem současné mládeže. In: VALIŠOVÁ, Alena. *Autorita ve výchově: vzestup, pád, nebo pomalý návrat*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1999, s. 69-84. ISBN 80-7184-857-3.
- KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996, 155 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8022-7.
- NAVRÁTIL, Stanislav a Jan MATTIOLI. *Problémové chování dětí a mládeže: [jak mu předcházet, jak ho eliminovat]*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 120 s. ISBN 978-80-247-3672-3.
- NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 171 s. ISBN 80-247-0738-1.
- NOVOTNÝ, Petr. Ke kořenům učitelova extrémního pojetí autority: od osobnosti k výchovnému stylu. In: VALIŠOVÁ, Alena. *Autorita jako pedagogický problém*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998, s. 79-84. ISBN 80-7184-624-4.
- OBST, Otto. Kázeň ve výuce. In: KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002a, s. 386-402. ISBN 80-7178-253-x.
- OBST, Otto. Učitel ve výuce. In: KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002b, s. 92-120. ISBN 80-7178-253-x.
- PAŘÍZEK, Vlastimil. Autorita ve společnosti a výchově. In: VALIŠOVÁ, Alena. *Autorita jako pedagogický problém*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998a, s. 23-30. ISBN 80-7184-624-4.
- PAVLÍČKOVÁ, Helena. *Sociální psychologie*. 2. nezm. vyd. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita, 1998, 56 s. ISBN 80-7157-304-3.
- PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování: [praktická příručka]*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996, 380 s. ISBN 80-7178-070-7.
- PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2004, 223 s. ISBN 80-7254-474-8.
- PRŮCHA, Jan. Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7. vyd. Praha: Portál, 2013, 400 s. ISBN 978-80-262-0403-9.



- TURECKIOVÁ, Michaela. Fenomén autority v kontextu celoživotního učení. In: VALIŠOVÁ, Alena. *Autorita v edukační a sociální práci*. Vyd. 1. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2012, s. 187-197. ISBN 978-80-7395-507-6.
- UHER, Jan. *Problém kázně*. Praha: Dědictví Komenského, 1924, 218 s.
- VALIŠOVÁ, Alena a Richard ŠUBRT. *Jak získat a neztratit autoritu, aneb, Proč má maminka vždycky pravdu*. Vyd. 1. Praha: ISV nakladatelství, 2004, 116 s. Psychologie (ISV). ISBN 80-866-4229-1.
- VALIŠOVÁ, Alena. Autorita pedagogů v současných školách: Autorita jako multidimenzionální pojem. In: KRYKORKOVÁ, Hana a Růžena VÁŇOVÁ. *Učitel v současné škole*. Vyd. 1. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2010, s. 110-129. ISBN 978-80-7308-301-4.
- VALIŠOVÁ, Alena. Autorita v zrcadle výchovy. In: VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, s. 393-401. ISBN 978-80-247-1734-0.
- VALIŠOVÁ, Alena. Autorita učitele a sebevědomí žáků. In: VALIŠOVÁ, Alena. *Autorita jako pedagogický problém*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998b, s. 69-77. ISBN 80-7184-624-4.
- VALIŠOVÁ, Alena. Soudobá škola, autorita a strukturované formy vedení. In: VALIŠOVÁ, Alena. *Autorita jako pedagogický problém*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998a, s. 13-21. ISBN 80-7184-624-4.
- VALIŠOVÁ, Alena. Asertivita – varianta uplatňování autority učitele v rámci pedagogické interakce. In: VALIŠOVÁ, Alena. *Autorita ve výchově: vzestup, pád, nebo pomalý návrat*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1999a, s. 127-137. ISBN 80-7184-857-3.
- VALIŠOVÁ, Alena. Autorita ve výchově – volná asociace s autoritářstvím? In: VALIŠOVÁ, Alena. *Autorita ve výchově: vzestup, pád, nebo pomalý návrat*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1999b, s. 85-97. ISBN 80-7184-857-3.
- VALIŠOVÁ, Alena. *Autorita učitele v multidimenzionálním kontextu: Odborný informační materiál* [online]. České Budějovice, VŠTE, 2013, 19.3.2014 [cit. 2014-03-29]. Dostupné z: [http://is.vstecb.cz/do/5610/OPP/Informace/OP\\_VK/1711845/2302503/2302538/odborny\\_informacni\\_material\\_final.pdf](http://is.vstecb.cz/do/5610/OPP/Informace/OP_VK/1711845/2302503/2302538/odborny_informacni_material_final.pdf)
- VALIŠOVÁ, Alena. *Jak získat, udržet a neztratit autoritu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 141 s. ISBN 978-80-247-2282-5.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004, 190 s. ISBN 80-7315-082-4.

# **Přílohy**

**DOTAZNÍK NA ZKOUMÁNÍ AUTORITY UČITELE Z POHLEDU ŽÁKA**

Milí žáci,

věnujte, prosím, čas k vyplnění toho dotazníku. Dotazník se zabývá autoritou učitelů. Je anonymní a poslouží výhradně ke zpracování bakalářské práce na téma "Autorita učitelů středních odborných škol z pohledu žáků". Při vyplňování dotazníku postupujte od jedné položky ke druhé a nevynechejte žádnou z nich. V případě nedostatku místa využijte volného místa na konci dotazníku, odpověď označte číslem (případně i písmenem) dané otázky. Nad každou otázkou se, prosím, zamyslete a odpovídejte co nejuvědoměleji a upřímně. Děkuji za vaše pochopení a spolupráci.

**Ročník:**

**Datum vyplnění:**

**Pohlaví:** žena muž

**1. Doplňte větu:** Mít autoritu znamená...

**2. Měl by učitel mít u svých žáků autoritu?**

ano ne

**3. Vyberte jednu z níže uvedených vět, se kterou souhlasíte, a doplňte ji.**

a) Autorita učitele je důležitá (k, protože, aby)....

b) Autorita učitele není důležitá (k, protože, aby) ....

**4. Autoritu mají ve škole spíše učitelé:**

starší mladší nezáleží na věku

**5. Autoritu mají ve škole spíše učitelé:**

muži ženy nezáleží na pohlaví

**6. Souvisí autorita učitele s předmětem, který vyučuje?**

ano ne



c) **Pokud jste v předchozí otázce odpověděl(a) ano, napište, čím je pro vás tento učitel vzorem.**

d) **Umí tento učitel probíranou látku dobře vysvětlit?**

ano                      ne

e) **V případě, kdybyste potřeboval poradit s osobními problémy (např. s problémy doma, s kamarády, se spolužáky, s jiným učitelem), požádal byste o radu tohoto učitele?**

Ano, požádal bych tohoto učitele radu.

Ne, požádal bych o radu jiného učitele.

Ne, nežádal bych radu od žádného učitele.

f) **Má tento učitel ve třídě kázeň?**

ano                      ne

g) **Zaškrtněte, jak tento učitel komunikuje se žáky. (Můžete zaškrtnout více variant.)**

přátelsky	ponižuje a zesměšňuje žáky
ochotně a vstřícně	s odstupem
se zájmem o žáky	křičí a rozkazuje
otevřeně	neochotně
používá přiměřený humor	vyhrožuje a zastrahuje
povzbuzuje a podporuje žáky	arogantně
klidně	jiné...

h) **Vyvolává ve vás tento učitel někdy pocit strachu?**

ano                      ne

i) **Napište, čím je autorita tohoto učitele nejvíce podporována.**

**11. Vyberte si mezi učiteli vaší školy jednoho, který nemá autoritu a kterého nerepektujete (nejmenujte). Ve vztahu k jeho osobě odpovězte na následující otázky:**

a) **Je tento učitel zároveň i vaším oblíbeným učitelem?**

ano                      ne

b) **Je pro vás tento učitel něčím vzorem?**

ano                      ne

c) **Pokud jste v předchozí otázce odpověděl(a) ano, napište, čím je pro vás tento učitel vzorem.**

d) **Umí podle vás tento učitel probíranou látku dobře vysvětlit?**

ano                      ne

e) **V případě, kdybyste potřeboval poradit s osobními problémy (např. s problémy doma, s kamarády, se spolužáky, s jiným učitelem), požádal byste o radu tohoto učitele?**

Ano, požádal bych tohoto učitele radu.

Ne, požádal bych o radu jiného učitele.

Ne, nežádal bych radu od žádného učitele.

f) **Má tento učitel ve třídě kázeň?**

ano                      ne

g) **Zaškrtněte, jak tento učitel komunikuje se žáky. (Můžete zaškrtnout více variant.)**

přátelsky	ponižuje a zesměšňuje žáky
ochotně a vstřícně	s odstupem
se zájmem o žáky	křičí a rozkazuje
otevřeně	neochotně
používá přiměřený humor	vyhrožuje a zastrašuje
povzbuzuje a podporuje žáky	arogantně
klidně	jiné...

h) **Vyvolává ve vás tento někdy pocit strachu?**

ano                      ne

i) **Napište, čím je autorita tohoto učitele nejvíce oslabována.**