

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Ústav pedagogiky a sociálních studií

Bakalářská práce

Eva HOJOVÁ

Autorita učitele na druhém stupni základní školy

Olomouc 2016

vedoucí práce: Doc. Mgr. Štefan Chudý, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně pod vedením Doc. Mgr. Štefana Chudého Ph.D. a všechny použité literární a odborné zdroje jsem uvedla v seznamu literatury.

V Olomouci dne

Poděkování

Děkuji vedoucímu bakalářské práce Doc. Mgr. Štefanu Chudému Ph.D. za odborné vedení, konzultace a cenné rady, které mi v průběhu vedení práce poskytoval. Dále děkuji všem respondentům za ochotu a čas věnovaný při provádění výzkumu.

Obsah

ÚVOD	6
I TEORETICKÁ ČÁST	7
1 AUTORITA.....	8
1.1 Charakteristika autority	8
1.2 Typy autority a kritéria členění.....	9
1.2.1 Genetické kritérium členění autority.....	9
1.2.2 Sociální kritérium členění autority	9
1.2.2.1 Autorita dle sociálního statusu	9
1.2.2.2 Autorita dle prestiže	10
1.2.2.3 Autorita dle důsledků chování sociálního okolí	10
1.2.3 Autorita statutární, charismatická, odborná a morální	10
1.3 Vztah autority a výchovy	11
1.4 Stabilita autority	11
2 VLASTNOSTI UČITELE V OTÁZCE AUTORITY	13
2.1 Autorita učitele.....	13
2.2 Osobnost učitele	14
2.3 Typologie osobnosti učitele	14
2.3.1 Döringova kategorizace osobností učitele	14
2.3.2 Caselmannova kategorizace osobností učitele	15
2.3.2.1 Caselmannova kategorizace podle zaměření.....	15
2.3.2.2 Caselmannova kategorizace podle stylu vedení	16
2.3.2.3 Caselmannova kategorizace podle použití pedagogických postupů.....	16
2.4 Kompetence učitele	17
2.4.1 Profesní kompetence	17
2.4.2 Pedagogická kompetence	18
2.4.3 Osobnostní kompetence	18
3 AUTORITA VE ŠKOLE Z POHLEDU VZTAHŮ.....	20
3.1 Školní klima a autorita	20
3.2 Autorita a třídní klima	21
3.3 Vztah „učitel – žák“	22
3.4 Vztahy ve škole a autorita	22
II EMPIRICKÁ ČÁST.....	26
4 TEORIE VÝZKUMU	27
4.1 Základní informace o výzkumu	27
4.1.1 Předmět výzkumu.....	27

4.1.2	Cíl výzkumu	27
4.1.3	Dílčí otázky výzkumu	28
4.2	Hypotézy výzkumu	28
4.3	Metody výzkumu.....	29
4.3.1	Výběr vzorku pro výzkum.....	29
4.3.2	Realizace výzkumu	29
4.3.3	Otázky dotazníku.....	29
4.3.4	Zpracování dat z dotazníku	30
5	VÝSLEDKY VÝZKUMU	32
5.1	Analýza dotazníkové otázky č. 1.....	32
5.2	Analýza dotazníkové otázky č. 2.....	34
5.3	Analýza dotazníkové otázky č. 3.....	36
5.4	Analýza dotazníkové otázky č. 4.....	38
5.5	Analýza dotazníkové otázky č. 5.....	44
5.6	Analýza dotazníkové otázky č. 6.....	50
5.7	Analýza dotazníkové otázky č. 7.....	51
5.8	Závěr k výzkumu	55
5.8.1	Ověření hypotéz	55
	ZÁVĚR	58
	Literatura	60
	Elektronické zdroje	62
	Seznam použitých zkratk	63
	Příloha „Dotazník“	64
	Anotace	66

ÚVOD

V současnosti se s pojmem autorita setkáváme velmi často a to ve všech společenských oblastech. Autorita je nedílnou součástí našeho společenského života a týká se každého z nás. Ve svých dílech a odborných publikacích se stále více autorů zabývá autoritou, jakožto společenským problémem dnešní moderní doby. Hledají prostředky a cesty k získávání a udržení autority. K nejčastějším oblastem patří výchova v rodině, výchovné působení ve škole, ale také v pracovním prostředí, kde je autorita neodmyslitelnou součástí.

Setkáváme se s různými názory týkající se autoritou pedagoga, jsou především ovlivňovány různým stupněm škol. V mé práci se chci zaměřit na druhý stupeň základní školy, kde jsou tato témata často otevírána v souvislosti s chováním žáků vůči učitelům.

V teoretické části práce se budu věnovat definici autority, charakteristice a kritériím dělení autority z různých pohledů. Zároveň budu definovat pedagoga, jeho vlastnosti posilující a naopak oslabující autoritu včetně jeho kompetencí ve vztahu k výuce a k žákům. Součástí práce bude také objasnění vztahů ve škole, třídě a samozřejmě definování a popis vztahu mezi učitelem a žákem.

Empirická část bude rozdělena na dvě kapitoly věnované samostatně východiskům výzkumu, jeho metodice a samostatně získaným údajům a jejich vyhodnocení.

Domnívám se, že empirická (praktická) část bude z celé práce nejpřínosnější a poznatky získané a definované v teoretické části budou implementovány a aplikovány právě v této empirické části práce zaměřené na autoritu učitele z pohledu žáků druhého stupně základní školy.

Motivací pro zpracování tohoto téma byl především zájem zpracovat teoretický rámec dané problematiky a v návaznosti na tento rámec zpracovat analýzu současného stavu vnímání autority z pohledu žáků podloženém vyhodnocením dotazníků. Díky mé práci bude moci čtenář získat přehled o základním definování autority, vlivech na její vytváření a udržování a o vztazích ovlivňujících autoritu pedagoga a samotný vztah „učitel – žák“.

Vzorek respondentů pro můj výzkum a celkové zaměření práce jsou žáci druhého stupně základní školy, u kterých jsem předpokládala, že budou nejlépe popsitelné a identifikovatelné změny ve vnímání autority, a vlastností pedagoga, jež ji ovlivňují.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 AUTORITA

MOTTO: „Každá autorita spočívá ve výhodách, které přináší tomu, kdo ji poslechne.“

(Napoleon Bonaparte)¹

V první kapitole se budu věnovat autoritě a její celkové charakteristice. Na pojem „autorita“ zde budu pohlížet především z oblasti pedagogiky a sociologie. Dále se budu zabývat autoritou z historického pohledu a závěr této kapitoly bude věnován současnému a budoucímu vnímání autority.

1.1 Charakteristika autority

V pedagogickém slovníku popisuje Průcha (2013) autoritu jako „moc legitimní, která je užívána podle hodnot těch, kteří jsou ovládáni, jim přijatelnou formou, která si získala jejich souhlas.“

Na druhé straně Vališová (2008, s. 18) uvádí, že „autorita svou podstatou antropologická konstanta, která se podílí na vytváření pravidel skupinového života, organizační řád skupiny, spolu podmiňuje její biologické příležitosti, rozvoj jedinců i předávání zkušeností z generace na generaci“.

Na autoritu se dá nahlížet z mnoha pohledů. Každý z nás byl vychováván k určité autoritě, ať už je to autorita k rodičům, učitelů ve škole nebo jiným osobám se kterými se setkáváme během našeho života. Pod pojmem autorita si nejčastěji vybavíme slova úcta, moc, dominance, vliv, kompetence či uznávaná vážnost.

Z pohledu aspektů autority Vališová (2008, s. 23) uvádí dva:

1. aspekt relativnosti, kde „na jedné straně lidé autoritu vyžadují a je jim blízká. Často chceme být vedeni a řízeni, zvláště když potřebujeme pomoc při objevování cest k dosažení svých cílů. Mnohdy také chceme, aby za nás někdo rozhodoval a odpovědně řešil obtížné situace.“
2. aspekt asymetričnosti, kde „se však zároveň lidé bouří. Odmítají ji, jakmile jim brání ve svobodě rozhodování a zužuje jejich práva.“

„V nejobecnějším slova smyslu lze autoritu vymezit jako významnou formu uskutečňování moci, která je založena na více či méně obecném uznání oprávněnosti, legitimacy, vlivu určité osobnosti, instituce nebo skupiny.“ (Vališová, 1998, s. 14).

¹ Uvedený text jsem našla na internetu ve Wikipedii. Jelikož tento zdroj není uznán jako vědecký a nikde jinde jsem tuto myšlenku, která se mně líbí a podporuje téma mojí práce, nenašla, přesto ji uvádím.

1.2 Typy autority a kritéria členění

Strukturu možného rozdělení typů a kritérií členění autority uvádí Vališová (2008, s. 40) následovně:

1. genetické kritérium

- autorita přirozená
- autorita získaná

2. sociální kritérium

- dle sociálního statusu – autorita osobní, poziční a funkční
- dle prestiže – autorita formální a neformální
- dle důsledků chování sociálního okolí – autorita skutečná a zdánlivá

3. hledisko nositele

- autorita rodičovská, autorita silnějších, autorita starších, atd.

1.2.1 Genetické kritérium členění autority

Genetické kritérium člení dále autoritu na vrozenou a získanou. Podle Vališové (1998, s. 16) autorita přirozená vyplývá ze spontánnosti, osobnostních rysů či profesních dovedností nositele (v našem případě učitele). Může být umocněna temperamentovými dispozicemi.

Z druhé strany, na získané autoritě se podílí výchova a individuální cílevědomé úsilí, zakládá se na schopnosti osvojené v průběhu života jedince. Čerpá a staví na přirozené autoritě, někdy ji kultivuje, jindy upravuje a omezuje. (Vališová, 2008, s. 41).

1.2.2 Sociální kritérium členění autority

Autorita se podle sociálního kritéria člení na autoritu dle sociálního statusu, prestiže a dle důsledku chování sociálního okolí.

1.2.2.1 Autorita dle sociálního statusu

Autoritu dle sociálního statusu Vališová (1998, s. 16) definuje a dělí na osobní, poziční a funkční.

Osobní autorita představuje přirozený vliv pramenící z individuálních vlastností, schopností a dovedností jedince, z jeho osobního vkladu do sociální situace.

Poziční autorita znamená míru vlivu, kterou jednotlivec získává díky svému postavení v systému organizace. Jde o oficiálně a úředně předaný stupeň vlivu.

Funkční autorita představuje vlivnost danou plněním úkolů, kvalitou výkonu určité sociální role či funkce.

1.2.2.2 Autorita dle prestiže

Autorita se dle prestiže, jak bylo již uvedeno, dělí na autoritu formální a neformální. Průcha (2013) definuje formální autoritu, tak že „vychází z postavení toho, kdo ji používá, a je úzce spjata s existencí určitého hierarchického systému, který předurčuje autoritativní postavení bez ohledu na osobní kvality nositele.“ Na druhé straně, podle Vališové (2008, s. 41) je formální autoritou míra vlivu, který plyne z postavení a jemu odpovídající činnosti v organizační hierarchii instituce či podniku, bez ohledu na jednotlivce a jeho osobnostní vlastnosti.

Neformální autorita je podle Vališové (2008, s. 41) založena na lidských a odborných charakteristikách jednotlivce, který má přirozený a přímý vliv. Průcha (2013) uvádí, že neformální autorita „se dále dělí na dílčí typy, kterými jsou autorita racionální a charismatická“. Podstata neformální autority vyplývá ze svobodného uznání ostatních účastníků, kteří sdílí stejný postoj k osobě, která oplývá neformální autoritou v nějakém směru a převyšuje tím ostatní a je založena i na celkovém kladném hodnocení nositele.

Racionální autorita, plyne právě ze svobodného uznání, kdy nositel je díky svým znalostem či odborným předpokladům nejvhodnějším kandidátem pro danou funkci.

Autorita charismatická je zaměřena na ojedinělé povahové rysy nositele, kdy jedinec na základě svého jednání a chování přesvědčí ostatní o svých přednostech a kvalitách.“

1.2.2.3 Autorita dle důsledků chování sociálního okolí

Dle důsledků chování sociálního okolí se autorita dělí na skutečnou a zdánlivou. Podle Vališové (2008, s. 41) skutečná autorita spočívá v tom, že podřízení respektují stanovenou strategii a projevují vstřícnost k pokynům. Aktivita skupin se vyznačuje trvalostí a soudržností i v krizových situacích.

Na rozdíl od toho, autorita zdánlivá je, když ve skupině existují projevy nedůvěry podřízených a neochota k spolupráci. I přes existenci symbolů uznání nemá nositel autority v náročné situaci oporu.

1.2.3 Autorita statutární, charismatická, odborná a morální

Statutární autorita podle Vališové (1998, s. 16) bývá často nazývána formální a poziční autoritou. Její vliv je dán silou, významem a stupněm zařazení jedince v hierarchii instituce, podniku nebo sociální skupině. Z hlediska sociálních rolí nemůže existovat vztah učitelů bez studentů a naopak. Často bývá získávána automaticky s přidělením funkce.

Naopak, v případě charismatické autority, Vališová (1998, s. 16) uvádí, že vplývá z naší osobnosti a její sílu ovlivňuje vzhled, vyzářovaná energie, zaujímané postoje, zdravé

sebevědomí, komunikativnost, laskavost a taktní vystupování. Je podmíněna zejména vztahem k lidem. Vališová (1998, s. 17) taky tvrdí, že „*silnou osobností se můžeme stát pouze tehdy, když dokážeme do svého nitra přijímat nové myšlenky, názory, postoje, umíme-li být citliví, opravdoví a otevření.*“

Třetím typem autority je autorita odborná. Tuto si podle Vališové (2008, s. 42) získáváme profesními znalostmi a dovednostmi.

Morální autorita jak uvádí Vališová (1998, s. 17) je druh autority, kterou získáváme poctivým vztahem k sobě, druhým lidem a ke světu. Je především reprezentována silou humanity, charakteru a humanitu, která je v jednotlivci. Pro většinu lidí mají morální autoritu jednotlivci, kteří jednají poctivě, odpovědně a důsledně. Naopak, ztrácejí ji podváděním, lhaním a využíváním jiných.

1.3 Vztah autority a výchovy

Tři úrovně vztahu autority a výchovy, které se podle Kolář, Vališová (2009, s. 221) vzájemně propojují, jsou na sebe závislé a obsahově se k sobě připojují:

- a. **makrosociální**, která zahrnuje vztah autority a výchovy ve společnosti, vyplývající ze vztahů norem a hodnot školy v tom nejširším kontextu,
- b. **mikrosociální** či **interindividuální**, v které jde o hodnoty a normy, pravidla a zásady, které jsou určovány školou,
- c. **intraindividuální**, která směřuje ke zkoumání toho, jakým způsobem se např. žáci učí normám a hodnotám od pedagogů a čím jsou nejvíce ovlivňováni.

Podle Koláře, Vališové (2009, s. 221) „*podstata vztahu autority a výchovy spočívá v tom, že normy a hodnoty společnosti jsou zakotveny v autoritě a jejím prostřednictvím jsou i prosazovány.*“ Kromě jiného je pak třeba přemýšlet na rozpracování výchovné funkce autority ve škole a např. v rodině vzhledem k formování mládeže. Pokud budeme na děti působit jako „skutečné autority“, získáme účinný nástroj o ovlivňování jejich přirozeného osobnostního rozvoje.

1.4 Stabilita autority

Autoritou se podle Vališové (2008, s. 56) stává jedinec s vnitřní stabilitou. Můžeme říct, že se jedná o jednotlivce, který si dokáže zachovat chladnou hlavu, náhled a schopnost reagovat na konkrétní situaci. Uvedené schopnosti jsou třeba v případě pedagoga klíčové. Pedagog musí být připraven na situaci, kdy bude žáky „zkoušen“, kam až jeho výše uvedené schopnosti sahají.

V případě školy se jedná o každodenní situaci především u pedagogů, kteří např. vyučují napříč spektrem všech ročníků.

Je třeba podotknout, že z hlediska společenského a individuálního vývoje žáků se jedná (např. ve výuce nejnižšího a nejvyššího ročníku) o diametrální rozdíl v chápání a identifikaci autority učitele. Učitel musí být připraven flexibilně a pohotově reagovat na měnící se podmínky napříč jednotlivými ročníky.

Jak uvádí Vališová (2008, s. 56) „*v jeho chování se můžeme setkat s důsledností, vytrvalostí a flexibilitou.*“ Zároveň uvádí, které vlastnosti oslabují autoritu učitele nebo co dokáže autoritu rozvíjet.

Autoritu oslabuje především:

- neznalost a nedůslednost,
- nespravedlnost a nadměrná suverenita,
- nečestné jednání a nerozhodnost,
- nedodržení slibů a nevyrovnanost,
- nízké sebevědomí a nadřazenost,
- nejistota a manipulativní chování, či hrozby aj.

Autoritu naopak rozvíjí:

- vysoká profesionální a odborná úroveň,
- umění vedení a řízení, odolnost vůči stresu,
- schopnost komunikovat a kooperovat,
- schopnost předcházet konfliktům resp. jejich řešení,
- umění kombinovat velkorysost, humor, přísnost a důslednost,
- umění sdělovat pochvalu i kritiku,
- celkové přirozené a kultivované chování.

2 VLASTNOSTI UČITELE V OTÁZCE AUTORITY

V otázce autority učitele Dušová (2006, s. 12) uvádí, že „*učitel bez autority nemůže zajistit dosažení výukových cílů studentů*“. Autoritou se chápe pravomoc, která je daná společností a vyplývá ze společenské úlohy pedagoga jako představitele společenských požadavků na studenty. Autorita je pak přirozeným důsledkem této odpovědnosti.

V druhé části mojí práce se budu zabývat pojmy autority učitele, jeho osobnosti a typologií a v závěru pedagogickými kompetencemi.

2.1 Autorita učitele

Pojem autorita učitele je podle Zieleniecové (2012, s. 1) používám ve dvou významech:

1. formální význam autority – pravomoc nebo legitimní moc vyplývající z formálního (úředního, právního) postavení učitele jako zástupce společnosti vůči žákům - formálně pověřeným určitým rozhodováním, například organizováním vyučování, hodnocením a klasifikováním žáků
2. neformální význam autority – čím se rozumí určitá kvalita vztahu žáků k učiteli, spočívající v dobrovolném přijetí, dobrovolném uznání vedoucího postavení učitele žáky (v tomto případě o její získání a udržení musí učitel proaktivně usilovat).

Učitel bez autority nemůže zajistit dosažení výukových cílů studentů. Podle Simonové (2014, s. 1) „*hovoříme-li o osobnosti pedagoga, nesmíme opomenout velmi důležitou součást této profese, a to je autorita*“. Významnou roli hraje i přiměřená míra sebehodnocení pedagoga a z něho vyplývající autoritativní chování. Pokud osobnostní předpoklady vykazují nedostatky, pedagog má autoritu malou, nebo si ji vynucuje nevhodným způsobem např. vzbuzováním strachu ze svého předmětu. To je patrně důvod, proč bývá autorita odmítána.

Historická zkušenost s výchovou však potvrzuje, že přirozená autorita ve výchově nejen, že neškodí, ale působí příznivě na celkové klima výchovného prostředí – dává mu potřebný řád a směr, pocit bezpečí a jistoty. Je i příkladem způsobu chování, ovlivňujícím vhodným způsobem budoucí postoje mladého člověka. (Dvořáček, 2005).

Je nutné zdůraznit, že každý pedagog si vytváří autoritu a prestiž u svých kolegů, studentů i jejich rodičů především celou svojí osobností, zejména svými odbornými znalostmi a svým profesionálním a lidským chováním.

2.2 Osobnost učitele

Termín osobnost vyjadřuje zejména psychické, biologické a sociální znaky, kterými se stávají lidé jedinečnými a neopakovatelnými, z toho vyplývá, že neexistují dva shodní jedinci. Osobnost se utváří během celého života, kde velkou roli hraje vzájemný kontakt s okolím, lidmi, společenská významnost a širší vliv kultury a společnosti. Osobnost se utváří na základě životních situací v každém životním období.

Neexistuje jednotná definice, která by charakterizovala dobrého či dokonce ideálního učitele. Osobnost učitele patří k nejdůležitějším faktorům ve výchovně – vzdělávacím procesu školy. K úspěšné přípravě dnešní generace je nutné, aby pedagog disponoval optimismem, důsledností, osobnostními a charakterovými vlastnostmi, životním rozhledem, odborným a pedagogickým vzděláním. Učitel se stává tvůrcem výuky, proto musí být schopen tento proces realizovat a brát v potaz co učí a zejména koho.

Podle Dytrtové a Krhutové (2009, s. 15) třeba chápat osobnost učitele jako obecný model osobnosti člověka, vyznačující se především psychickou determinací.

Kohoutek a Ouroda (2000, s. 4) uvádějí, že pedagog by měl zároveň být schopen jednat se žáky především svou schopností navazovat kontakty (v závislosti na jeho vlastnostech jako sociabilita, extraverte, sociální zkušenosti a interakční dovednosti), schopností poznat a respektovat individualitu žáka, sledovat, hodnotit a vyvozovat závěry a další vedení žáků a jejich motivaci.

Doplněním definice „osobnosti učitele“ je, jak uvádí Vališová (2008, s. 50-51), že „osobnost jako celek je vytvářena jednotou obecných a individuálních charakteristik, které tvoří její celkovou strukturu (často jsou jako složky struktury uváděny: potřeby, zájmy, sklony, schopnosti, vlohy, nadání, temperament a charakter člověka).“ Osobnost je zároveň spojena se společenskou významností jednotlivce (učitele), na jejím utváření se uplatňuje širší vliv kultury a společnosti.

2.3 Typologie osobnosti učitele

Typ („*typos*“) znamená v staré řečtině obraz, ráz, tvářnost, podobu, kterou nějaká tvrdá věc vtiskuje, vyrazí nebo vbíjí do tvárné látky. Typologie učitele představuje souhrn určitých vlastností, které jsou příznačné pro více pedagogických osobností.

2.3.1 Döringova kategorizace osobností učitele

Podle Kohoutka a Ourody (2000, s. 7-8) Döringova kategorizace osobností učitelů vycházející z typologie osobnosti je založena na hodnotách, které upřednostňujeme v životě.

- Náboženský typ - svým pocitem posuzují každý svůj čin a pohnutku z pohledu smyslu života. Uvedený typ je spolehlivý, vážný, uzavřený, většinou bez smyslu pro humor atd. Uvedený typ se dále může dělit na podtypy – pietistický a ortodoxní.
- Estetický typ - v chování a jednání převládají iracionální prvky nad racionálními. Má schopnost vcítovat se do osobnosti žáka a utvářet ji. Uvedený typ se může dále dělit na aktivně tvořivý typ a pasivně receptivní typ.
- Sociální typ - ve své činnosti se věnuje se všem žákům stejně. Typ je vstřícný, trpělivý, tolerantní, a neklade příliš vysoké nároky na učení a žáky. Hlavními rysy je láska k lidem, altruismus a filantropie.
- Teoretický typ - sleduje více teoretické poznatky a vyučovaný předmět než žáka. Prioritním zájmem je systém nalézání pravdy, řazení poznatků. Ve většině se nesnaží porozumět žákovi a nestaví si to ani za jeho edukativní cíl.
- Ekonomický typ - snaží se u žáků docílit maximálních výsledků a to s vynaložením minimálního úsilí. Je pragmatik, kterému nic neříká fantazie, teorie a originalita. Edukační proces chápe jako soubor praktických a užitečných vědomostí a dovedností.
- Mocenský typ – jak již pojmenování charakteristiky napovídá, za každou cenu prosazuje svou osobu, osobnost a to i násilnými metodami. Kochá se nad pocitem osobnostní převahy. Mocenský typ je náročný, kritický a nemilosrdný.

2.3.2 Caselmannova kategorizace osobností učitele

Podle Kohoutka a Ourody (2000, s. 9-10) Caselmannova kategorizace osobnosti učitelů je zaměřena na různé vlastnosti osobnosti učitele a následně je kategorizuje z dalších pohledů na vztah učitele k žákům.

2.3.2.1 Caselmannova kategorizace podle zaměření

V dané kategorizaci využil Ch. Caselmann kritérium, zda se učitel orientuje na výuku (vyučovanou problematiku) nebo na žáka (studentovu osobnost). (Kohoutek, Ouroda, 2000, s. 9). Na základě výše vyjmenovaných specifik dělí učitele na dva základní typy – logotropa a paidotropa.

1. Logotrop – učitel který je zaměřen na svůj obor, jeho podstatou je předat žákům nejvíce informací a tím vzbudit u žáků zájem o probíranou látku. Při této metodě výuky jde do pozadí budování vztahu s žáky, čímž dochází ke snižování zájmu o jejich osobnost. (Kohoutek, 2009). Tento typ osobnosti se dále dělí:

- a. *filozoficky orientovaný logotrop* – jde o typ učitele který je velmi vyhraněný, hlavním cílem výuky je vštípit žákům pouze jeho názor na danou problematiku a neuznává názory jiných.
 - b. *odborně–vědecky orientovaný logotrop* – kde je snahou své žáky nadchnout pro svůj předmět a předat jim co nejvíce informací, které vyplývají z jeho hlubokých odborných vědomostí.
2. Paidotrop - je učitel, který se zaměřuje především na svého žáka a snaží se ho pochopit. Chce mu být nápomocen a zároveň respektuje jeho individualitu a názor. Tímto postojem však může docházet ke snižování požadavků na studenty ze strany učitele. (Kohoutek, 2009). Tento typ osobnosti se dále dělí:
- a. *individuálně psychologicky orientovaný paidotrop* – jeho snahou je především každého žáka pochopit, dle potřeby pomoci a tím formovat jeho osobnost.
 - b. *obecně psychologicky orientovaný paidotrop* – pedagog, který se soustředí na vzdělání a současně neopomíjí výchovu. Jeho snahou je utvářet osobnost žáků, vzbudit jejich zájem o učivo a překonat negativní vnímání i o méně zajímavé učivo.

2.3.2.2 Caselmannova kategorizace podle stylu vedení

Jak uvádí Kohoutek (2009), Ch. Caselmann kategorizuje osobnosti učitele taky podle stylu vedení a to:

1. autoritativní typ:
 - a. ve spojení s logotropem dochází k úsilí vnutit žákům své vlastní názory,
 - b. ve spojení s paidotropem pak k utváření žáků dle vlastních představ, bez ohledu na jejich individuální specifika.
2. sociální typ – je spíš přítelem žáků než jejich nadřízeným a v průběhu výuky nedominuje, ale spíš jenom organizuje a koordinuje jeho průběh a celkové dění.

2.3.2.3 Caselmannova kategorizace podle použití pedagogických postupů

Caselmann taky rozlišuje další tři typy osobnosti učitele, jak uvádí Kohoutek (2009) a to podle použití pedagogických postupů:

1. vědecko-systematický typ – který má racionální a systematický postup při vyučování a schopnost jasně vysvětlit učivo.
2. umělecký typ – který je příznačný intuicí, představivostí a názorností při výkladu.
3. praktický typ – který se projevuje silnými organizačními vlohami. Vhodně volí pomůcky a příklady pro snadnější pochopení složité látky.

Při výčtu uvedených typů učitelů však nelze striktně uvést, který z typů se nejvíce přibližuje k představě dobrého či dokonce ideálního učitele. Oba typy ve své extrémní podobě výchovně- vzdělávacího procesu mohou mít na studenty negativní vliv. Nejideálnější variantou, je jakási kombinace logotropie a paidotropie. Studenti vyžadují od učitele, aby je hodně naučil, při výkladu byl ochoten vše srozumitelně vysvětlit, ale zároveň vyžadují i chápavý přístup a pohodovou atmosféru.

2.4 Kompetence učitele

Pokud se budeme zabývat obecným pojmem kompetence, tak jak je uvádí v odborné literatuře a slovnících, dojdeme k výrazům jako působnost, způsobilost k daným činnostem, oprávnění a povinnosti určité organizace či instituce.

Jak uvádí Kolář a Vališová (2009, s. 209) „*pojmem kompetence má určitou výhodu, že bývá chápán nejen jako určitá obecně formulovaná kvalita /učitele), ale bývá rozpracována do operační polohy, do operací, které by měl (učitel) ovládat, umět vykonávat v souvislosti s obecně formulovanou kvalitou*“.

Co se týče dělení a kategorizace kompetencí učitele, existuje mnoho různých pohledů. Dyrtrtová a Krhutová (2009, s. 51) citují V. Švece (1999), podle kterého se učitelské kompetence dělí do tří skupin:

- kompetence k výchově a vyučování.
- kompetence osobnostní,
- kompetence rozvíjející osobnost učitele.

Podstatou charakteristiky učitelské profese východiskové pro přípravu učitele je, jak uvádí Dyrtrtová a Krhutová (2009, s. 52) následující vymezení kompetencí učitele:

- předmětová/oborová,
- didaktická a psychodidaktická,
- pedagogická,
- diagnostická a intervenční,
- sociální, psychosociální a komunikativní,
- manažerská a normativní,
- profesně a osobnostně kultivující.

2.4.1 Profesní kompetence

Profesní kompetence jsou využívána v pedagogice především v návaznosti na pedagogickou způsobilost, která jsou nezbytná pro výkon učitelského povolání.

V teoretickém modelu profesních kompetencí jsou popsány výkony, které jsou někdy označeny jako „klíčové kompetence“. Získání profesních kompetencí předurčuje učitele stát se ve své profesi skutečným odborníkem.

Kesner (2009, s. 24-29) uvádí několik nároků na učitele, které však někteří autoři nemusí uvádět jako učitelské kompetence nebo klíčové kompetence: „*povinnosti učitele, postoje učitele, požadavky (na učitelovy kompetence), determinanty a předpoklady k výkonu funkce učitele, profil učitele, orientace učitele, zkušenosti a znalosti učitele, schopnosti učitele, dovednosti učitele, kritéria pro hodnocení vlastní práce a hodnocení vlastní práce, pedagogické způsobilosti, osobní vlastnosti učitele, vlastnosti rozhodující pro výkon učitele, dispozice učitele, standardy a standardy výkonu učitele*“.

2.4.2 Pedagogická kompetence

Pedagogické kompetence mohou vymezit jako schopnost učitele řídit a řešit dané pedagogické situace, ke kterým využívá svých dovedností, zkušeností, zvědavosti či tvořivosti. V některých publikacích se můžeme setkat se starším pojmem pedagogických kompetencí a to pod názvem „dovednosti učitele“.

Dyrtová a Krhutová (2009, s. 45) dále uvádějí, že „*pedagogické dovednosti jsou základem profesní identity učitele*“. Vytváření těchto dovedností je dlouhodobým procesem, který začíná rozhodnutím jednotlivce stát se pedagogem.

Všeobecně by se dali pedagogické kompetence „dovednosti“ definovat jako zvládnutí procesu vzdělávání na teoretické a praktické úrovni, orientovat se ve vzdělávacích a výchovných soustavách, podporovat rozvoj individuálních kvalit žáka a při tom respektovat studentovi práva.

2.4.3 Osobnostní kompetence

Osobnostní kompetence pedagoga řadíme mezi nejdůležitější kompetence. Odbornou literaturou jsou často přiřazovány ke složkám profesních kompetencí učitele. Osobnostní kompetence vyjadřují vlastnosti osobnosti mezi, které můžeme zařadit – dovednosti a schopnosti determinující osobnost člověka.

Důležitost těchto dovedností a schopností nelze v pedagogickém povolání zpochybnit, neboť pedagog by měl dokázat chápat své žáky a toho je schopen až tehdy, když pochopí sám sebe. Pokud se učitelé naučí ovládat tyto dovednosti, poté můžeme konstatovat, že je proces vzdělávání úspěšný.

Sliacky (2009, s. 34) považuje za základní kameny osobnostní kompetence sociální schopnosti a dovednosti, které lze, v souladu se Švecem (1998, s. 77), definovat jako „komplexnější způsobilost subjektu jednat v různě složitých a náročných sociálních situacích, tj. vyznat se v těchto situacích a umět je řešit optimálním způsobem (optimálním z hlediska jednotlivce i z hlediska spoluaktérů, partnerů v sociální situaci)“.

3 AUTORITA VE ŠKOLE Z POHLEDU VZTAHŮ

Již od dětství jsme slyšeli výrok Jana Ámose Komenského: „*Škola, základ života*“. Pro každého z nás škola znamená něco jiného. Pro někoho to bylo nutné zlo, někdo ji vnímá jako instituci, kde získával potřebné vědomosti a setkával se svými spolužáky a učiteli, kteří byli součástí vzdělávacího procesu. Ale bezesporu každého z nás více či méně ovlivnila a hraje důležitou roli v našem dalším životě.

V třetí kapitole teoretické části se budu zabývat otázkami jako školní a třídní klima, komplexem vztahů ve škole a především vztahem „učitel – žák“.

3.1 Školní klima a autorita

Školní klima má zásadní vliv na formování dětí, které navštěvují školní zařízení, kde především utváří jejich osobnost a připravují je na socializaci ve společnosti. Školní klima má rovněž nesporný vliv na utváření autorit a rolí. Právě proto bychom se měli zamyslet, zda opravdu vytváříme pro děti školu, do které budou rádi chodit a cítit se v ní dobře.

Školní klima je v podstatě vyjádření mezilidských vztahů, nejen žáků a pedagogů ale všech, kteří se podílí na chodu školy, jako je např. školní psycholog, výchovný poradce ale i nepedagogický personál jako je uklízečka či školník. Školní klima má dvě roviny interní a externí.

Jak uvádí Vališová a kol. (1999, s. 77) „*princip poroučení a poslušnosti, kterým se vyznačovala patriarchální rodina, platil i v druhém subsystému, který společnost vyvinula v zájmu socializace, profesionalizace a akulturace mladé generace – ve škole.*“

V návaznosti na to, Spilková (2013, s. 4-6) uvádí, že „*klima školy je zásadním aspektem pro utváření osobnosti dítěte: mnohdy bohužel nedoceňujeme význam sociálně emocionálního klimatu školy a třídy pro socializaci dítěte.*“

Škola by měla mít ucelený systém hodnot, které jsou nedílnou součástí pro rozvoj osobnostního a sociálního rozvoje žáků, kvalitní vzdělávání s cílem docílit u dětí maxima a současně je motivovat k poznání a učení. Kvalitní klima školy je závislé na osobnostech, které mají snahu se zdokonalovat a vzdělávat ve své odbornosti, pracovat na svém profesním seberozvoji a dokáží spolupracovat s rodiči i s pedagogickými kolegy.

Autorita školy a učitele je tedy závislá na společenské organizaci, jak uvádí Vališová a kol (1999, s. 79).

3.2 Autorita a třídní klima

Mareš (2012, s. 8) uvádí, že pojem „klima školní třídy“ nebyl zpočátku odborným pojmem. Používal se spíše jako metaforické vyjádření toho, co je pro danou školní třídu velmi dlouhodobě charakteristické, ba typické.

Zároveň uvádí, že aktéry „třídního klima“ jsou všichni žáci dané třídy, skupinky žáků v dané třídě ale taky žáci jako jednotlivci. Ve výuce se pak spolutvůrcem „třídního klima“ stává také pedagog, který vyučuje žáky určitému předmětu nebo třídní učitel.

Na klima třídy se tedy dá nahlížet z mnoha hledisek, ať už je to přístup sociometrický, integrační, psychologický či sociologický, výstupem by mělo být vždy prostředí, kde se budou žáci cítit příjemně, spokojeně a s pocitem bezpečí. V pozitivním prostředí studenti snáze akceptují učitelovu autoritu a jeho vedení výuky.

Na druhé straně se při vytvoření kvalitního klimatu třídy od žáků očekává plnění zadaných úkolů a dosahování dobrých výsledků ve výuce. Z uvedeného mně logicky vychází, že klima třídy s autoritou úzce souvisí, neboť při pozitivním klimatu je snadnější morálku, chod kolektivu a autoritativní postoje udržovat. Mezi další faktory, které působí na klima třídy, patří např. úroveň školství ve společnosti, kultura dané země a spousta dalších.

Grecmanová (2000, s. 34) uvádí, že školní klima se dá vymezit jako specifický projev školního života, který obsahuje celkovou kvalitu prostředí uvnitř školy s ekologickými, společenskými, sociálními a kulturními dimenzemi.

Pedagogický slovník charakterizuje třídní klima jako dlouhodobé sociálně – emocionální naladění, zevšeobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků na události v třídě včetně pedagogického působení učitele. (J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš, 1998, s. 98).

Faktory, které podle E. Petláka (2006, s. 33) ovlivňují utváření pozitivní klima ve třídě:

1. komunikační postupy – učitel by měl komunikovat se všemi žáky, nejen preferovat žáky v tzv. zorném poli aktivity,
2. vyučovací postupy – učitel by měl výuku inovovat a střídat organizační formy práce,
3. počet žáků ve třídě – menší počet žáků dovoluje učiteli častěji využívat individuální přístup (napomáhá to nejen pochopení učiva, ale taky zkvalitňování vztahů mezi učitelem a žákem,
4. lokalizace žáků ve třídě – v průběhu školního roku by měl učitel žáky rozsedávat z důvodu, aby se přirozeným způsobem měnila zóna aktivity. Přesun žáka na jiné místo může významně ovlivnit jeho výsledky a chování.

5. akceptace – učitel by měl každého žáka vnímat jako jedinečného a měl by se k němu chovat s přiměřenou úctou a bez předsudků.

3.3 Vztah „učitel – žák“

Interakce je vzájemné působení nebo ovlivňování a vzájemný pohled dvou lidí, v kterém zanechává jeden v druhém určitou informaci. (Gavora, 2007, s. 9).

Podle Ondriové (2014, s. 106 cit. Čápa a Mareše, 2001) je úkolem učitelů vzdělávat – zprostředkovávat žákům vědomosti, zručnosti, způsoby myšlení a činnosti konkrétního oboru a vychovávat – rozvíjet zájmy, postoje, schopnosti a charakter žáků na základě poznání jejich typologických a individuálních rozdílů.

Dále uvádí že, žák jako aktivní prvek vyučování si vlastním úsilím osvojuje neustále nové vědomosti a zručnosti a pod vlivem pedagoga mění své chování, čím se zabezpečí rozvoj vzájemné interakce, směřující ke konkrétnímu cíli

Faktory, které ovlivňují postoje a vztahy učitele k žákům popsal Kohoutek (2002, s. 280) „*je to například postoj učitele k vlastní roli, jeho přizpůsobení učitelskému povolání, jeho osobnostní vlastnosti, jeho osobní situace, vztah žáka k učiteli a další*“.

Jak uvádí Vališová (1998, s. 21) „*čím méně bude nutné využívat statutární autoritu učitele, tím více bude prostoru pro laskavou autoritu jeho osobnosti i pro rozvíjení partnerských vztahů mezi učiteli a žáky jako spolupracujícího týmu*“.

Zároveň uvádí, že dynamičnost vztahů ve výchovně vzdělávacím procesu spočívá ve spoluúčasti všech přítomných aktérů. Orientace autority a výchovy na osobnostní vývoj žáků přitom stojí v popředí.

V otázce využívání autority z pohledu učitele ve vztahu k žákům Ondriová (2014, s. 108) uvádí, že schopností učitele by mělo být efektivní sloučení a efektivní použití své autority, čím se vztah učitele a žáka stává současně otevřenějším a plnohodnotnějším.

Pro udržení autority je důležité, aby žáci učitele respektovali, co znamená uznávání, přijetí, souhlas, úcta k učiteli jako celkový souhrn pozitivních vztahů žáků k učiteli, a to prostřednictvím své odbornosti a korektnosti v podmínkách příjemné a nenásilné atmosféry vedoucí k dosažení lepších učebních výsledků.

3.4 Vztahy ve škole a autorita

Z analýzy tradic školství i ze současných pedagogických výzkumů vyplývá, že na školách v ČR přetrvává tzv. asymetrický – nerovnoprávní vztah mezi komunikujícími subjekty – učitelem a žákem.

Podle Černotové (2005, s. 5) jde především o vztah komunikátora (učitele) a komunikanty (žáky) a kombinaci jejich vztahů, např.:

- učitel – žák,
- učitel – skupina žáků,
- učitel – třída.

Černotová dále uvádí, že tyto vztahy jsou typické svou asymetrií, při nichž má učitel postavení nadřazené a žák postavení podřazené. Asymetrický vztah se pak projevuje tím, že učitel může rozhodovat - kdo s kým bude komunikovat, o čem, do kdy, jakým způsobem, která odpověď bude správná, a podobně.

Když pozorujeme komunikaci ve třídě, zjistíme, že probíhá v podstatě jako sled střídajících se projevů učitele a žáků. Bližší pohled ukáže to, že tato komunikace není chaotická, ale je poměrně přísně organizovaná a řízená. Tento charakter komunikace se uskutečňuje na základě pravidel, která určují pravomoci učitele a žáka v průběhu komunikace. (Gavora 2007, s. 34).

Jak dále uvádí Koštrnová (2014, s. 19-20), někteří žáci chápou učitele jako přítele a očekávají zážitek ze zkušeností, které jim zprostředkuje. Jiní žáci ho považují za silnou autoritu, která je omezuje v tom, co by dělali raději. Další žáci mají na začátku velmi nízkou minku o možnostech a schopnostech učitele. Učitelé mají zase své zkušenosti a poznají, že každá třída se na vyučování, nebo v průběhu přestávek chová různě. Výklad učiva v každé třídě může být taky odlišný.

Každá třída se navenek projevuje svým chováním jinak, ať tam vyučuje kterýkoli učitel, a tím vytváří osobité podmínky pro práci učitele. Klima vytvářená ve třídě vzájemným působením učitele a žáků může mít charakter pozorné spolupráce, radosti z poznávání ale žáci mohou taky dát najevo svůj povrchní postoj k výuce, dané problematice nebo lhostejnost k učení a poznávání.

„Učitel vytváří klima nejen svým přístupem k žákům, ale taky tím, jak zapájí žáky do dění kolem nich, jak je povzbuzuje a podporuje, a jak je vede k vzájemné pomoci a spolupráci“ jak definuje Hanuliaková (2010, s. 21).

V návaznosti na tuto definici dále uvádí, že jestli učitel přestane vnímat své postavení neomylné autority a přenesse se do role partnera, rádce nebo pomocníka, přispěje tak k výrazné změně edukace a jejího dalšímu průběhu.

Podle Ondriové (2014, s. 108-109) mezi faktory ovlivňující správnou interakci mezi učitelem a žákem jsou především:

- empatie, akceptace a komunikace,
- entusiasmus ve vedení výuky,
- humor,
- spravedlnost v hodnocení.

Dále Ondriová (2014, s. 107 cit. Zelinu a Zelinovou, 1997) uvádí vlastnosti, které charakterizují správný vztah mezi učitelem a žákem a to: „*přiměřená náročnost, přísnost, soustavná kontrola, vyžadování disciplíny, spravedlnost, objektivita, nezaujatost, nestrannost, přátelství, přístupnost, demokratičnost, chápání žáka, uznání, tolerantnost, lidskost, upřímnost, otevřenost, přímost, pravdomluvnost, taktnost, zdvořilost, slušnost, pozornost, citlivost, laskavost, přívětivost, bezprostřednost, dobrosrdečnost, úcta a důvěra v žákovu osobnost, optimistický postoj vůči žákovi, zodpovědnost, serióznost, příkladnost, trpělivost, vyrovnanost, sebeovládání, obětavost, ochota pomoci, zájem o žákovu osobnost, individuální přístup, diskrétnost*“.

Naproti tomu uvádí vlastnosti, které charakterizují špatný vztah mezi učitelem a žákem. Jsou to zejména: „*povýšenost, odměřenost, nepřístupnost, autoritativnost, diktátorství, nespravedlnost, neobjektivnost, protekcionářství, zaujatost, pronásledování žáka, familiárnost, přílišná intimita, neupřímnost, falešnost, zákeřnost, intrikánství, nenáročnost, benevolentnost, laciná popularita, nedůslednost, bezzásadovost, netaktnost, nezdvůřilost, vulgárnost, arogance, nezáměr o žáka, lhostejnost, ignorantství, neúcta, nedůvěra vůči žákovi, ponižování, ironizování, zesměšňování, nadávání, netrpělivost, náladovost, nedostatek sebeovládání, velká přísnost, nadměrná náročnost, nelidský přístup, neochota pomoci, poradit, úplatkářství, prospěchářství, indiskrétnost, pedanterie, formalizmus*“.

V návaznosti na výše uvedené vlastnosti Ondriová (2014, s. 107-108) cituje Štefanoviče (1967) v otázce změny přístupu a charakteru vztahu „učitel – žák“ s uplatněním deseti metod, a to:

- více povzbuzovat žáky, používat více akceptaci, empatii, pochvaly a vyslovení důvěry,
- ponechat víc činností na žáky, aby organizovali svou práci,
- používat otázky, které umožňují žákům volnost, používat víc otázek na hodnotící myšlení, tvořivost, přežívání, a pocity,
- víc sledovat city a přežívání žáků, jejich pozornost,
- umožňovat žákům klást otázky, dát jim víc času na myšlení, zkoumání a hledání,

- učit žáky naslouchat, učit je vést rozhovor a polemiku,
- učit žáky tvořivě řešit problémy,
- působit motivačně, empaticky, ovládat principy rétoriky a verbálního působení,
- rozvíjet hodnotící myšlení žáků, pokládat jim otázky a úkoly na rozvíjení kritického myšlení v oblasti racionálních problémů, v oblasti etiky a estetiky,
- aplikovat náročnost vůči žákům, znát jejich úroveň a pomocí úkolů je vést k vyššímu rozvoji.

„Představa žáků o oblíbenosti učitele závisí od několika, pro žáky rozhodujících faktorů, a to aby bol přiměřeně přísný a náročný, dobrý a s uznáním, přívětivý, veselý, spravedlivě hodnotící, se zajímavým motivujícím a zejména aktivizujícím způsobem vyučování“ jak dále uvádí Ondriová (2014, s. 109).

II EMPIRICKÁ ČÁST

4 TEORIE VÝZKUMU

4.1 Základní informace o výzkumu

4.1.1 Předmět výzkumu

Předmětem výzkumu praktické části bakalářské práce je problematika autority učitele na druhém stupni základní školy. Je možné předpokládat, že v tomto rozmezí výchovy jednotlivců dochází k uvědomování si jednotlivých typů autority. V návaznosti na výchovu a vliv rodičů je možné definovat a předpokládat chování žáků na 2. stupni základní školy v otázce autority k svému učiteli, resp. učitelům.

Otázka autority by měla být sledována a analyzována především vzhledem k současnému stavu na základních školách, kdy v mnoha případech (a je to i poměrně často medializováno) dochází k napadání a šikaně učitelů ze strany žáků.

Základním problémem autority a objasnění pojmu autority pro žáky je především rozdílná definice. Žákům mohou autoritu definovat jiným způsobem rodiče, starší přátelé, média a okolí a taky v neposlední řadě pedagogové. V tomto okamžiku pak vzniká problém, s kterou z tzv. „definic“ se žák ztotožní a bude ji implementovat do svého chování.

4.1.2 Cíl výzkumu

Cílem práce je prokázat změnu vnímání autority učitele. Výzkumný problém můžeme definovat klíčovými otázkami „Jak žáci 2. stupně základní školy vnímají autoritu pedagoga?“ a „V čem jsou rozdíly ve vnímání autority u dívek a chlapců a u žáků 6. a 9. ročníku?“ Je možné říct, že se jedná o kombinaci deskriptivního a kauzálního výzkumu.

Otázkou taky bude, jestli současní pedagogové umějí reagovat na měnící se požadavky žáků, prostředí a jestli jsou si schopni vytvářet a udržovat autoritu napříč výukou různých ročníků 2. stupně základních škol. Lze konstatovat, že cílem výzkumu bude zjistit, zda si:

1. autoritu jednodušeji vybudují a udrží učitelé v nižším ročníku než ve vyšším ročníku,
2. autoritu musí učitelé udržovat flexibilním reagováním na změny prostředí a vnímání žáků v průběhu jejich společenského vývoje.

V rámci vyhodnocení dotazníku budou výsledky zpracovány v tabulkové a grafické podobě pro názornost zkoumání bakalářské práce. Každý z výsledků bude podrobně vyhodnocen a rozpracován v samostatném bodu.

4.1.3 Dílčí otázky výzkumu

Pro získání přesnějších výstupů výzkumu autority učitele na druhém stupni základní školy je možné definovat následující dílčí otázky:

3. Jak je vnímána autorita mezi dívkami a chlapci?
4. Jak je vnímána autorita mezi nejnižším a nejvyšším ročníkem druhého stupně základní školy?
5. Jaký jiný pojem nejbliže souvisí s pojmem „autorita“ u dívek a chlapců?
6. Jaký jiný pojem nejbliže souvisí s pojmem „autorita“ nejnižším a nejvyšším ročníkem druhého stupně základní školy?
7. Jaké vlastnosti posilňují autoritu u dívek a u chlapců?
8. Jaké vlastnosti naopak oslabují autoritu u dívek a u chlapců?
9. Jaké vlastnosti učitele jsou vnímány v souvislosti s autoritou u dívek a u chlapců?
10. Jaké vlastnosti učitele jsou vnímány v souvislosti s autoritou mezi nejnižším a nejvyšším ročníkem druhého stupně základní školy?

4.2 Hypotézy výzkumu

Hlad'o (2011, s. 56) definuje hypotézu jako vědecký předpoklad, tvrzení, který výzkumník vyvozuje z vědecké teorie. Hypotéza vyjadřuje určitý vztah mezi dvěma (někdy i více) proměnnými. Hlad'o (2011, s. 56) také uvádí, že hypotézy se formulují jako oznamovací věty, jsou konkrétnější a rozměňují výzkumný problém na menší části. Testováním hypotéz výzkumník hypotézu potvrzuje (předpoklad je pravdivý) nebo vyvrací (předpoklad je nepravdivý).

Hypotéza č. 1

Žáci 2. stupně základní školy považují respekt za vlastnost, která nejvíce vystihuje význam autority učitele.

Hypotéza č. 2

Vnímání důležitosti autority učitele z pohledu žáků 6. ročníku se liší od vnímání důležitosti autority učitele z pohledu žáků 9. ročníku.

Hypotéza č. 3

Autoritu musí učitelé udržovat flexibilním reagováním na změny prostředí a vnímání žáků v průběhu jejich společenského vývoje.

Hypotéza č. 4

Nadřazenost jako negativní (autoritu oslabující) vlastnost vnímají stejně žáci nejnižšího a nejvyššího ročníku.

4.3 Metody výzkumu

4.3.1 Výběr vzorku pro výzkum

V souladu se zaměřením bakalářské práce tvoří výzkumný vzorek žáci druhého stupně základní školy. Pro zajištění přesnějších výsledků, stanovení rozdílů a pro zjištění vývoje v otázce autority učitele se jedná o žáky šestého, sedmého, osmého a devátého ročníku základní školy v Olomouci.

Účast žáků (respondentů) podle jednotlivých skupin:

• dívky šestého ročníku základní školy	6D	30
• chlapci šestého ročníku základní školy	6C	19
• dívky sedmého ročníku základní školy	7D	22
• chlapci sedmého ročníku základní školy	7C	19
• dívky osmého ročníku základní školy	8D	18
• chlapci osmého ročníku základní školy	8C	12
• dívky devátého ročníku základní školy	9D	19
• chlapci devátého ročníku základní školy	9C	31

Celkem se zpracování dotazníku zúčastnilo 170 žáků, kde 89 respondentů byli dívky a 81 respondentů byli chlapci.

4.3.2 Realizace výzkumu

Základní škola v Olomouci byla oslovena se žádostí o spolupráci v otázce předložení dotazníku týkajícího se autority učitele žákům druhého stupně. Empirický výzkum na základní škole v Olomouci – u druhého stupně – byl realizován v období června 2015, jak bylo zmíněno, formou dotazníku.

Žáci dotazník vyplnili pod dohledem třídního učitele, nebo v hodině Občanské výchovy. Pak byly dotazníky shromážděny a odevzdané zpracovateli. Po odevzdání dotazníků zpracovateli byly výsledky a odpovědi na jednotlivé otázky transformovány do tabulkové formy pro další analýzu a zpracování.

4.3.3 Otázky dotazníku

První část dotazníku představovala identifikace respondenta:

1. Jsi žák / žákyně.
2. Třída.

V rámci druhé části dotazníku byly položeny tyto otázky:

1. Co si představuješ pod pojmem „autorita“? (vlastní odpověď)
2. Je ve tvé škole učitel, o kterém si myslíš, že má autoritu? (výběr)
3. Zakroužkuj podle tebe nevhodnější výraz do věty: „Mít autoritu znamená:“. Jestli tě napadají jiné vlastnosti, můžeš je doplnit. (výběr + vlastní odpověď)
4. Zakroužkuj na stupnici od 1 do 5, co podle tebe nejvíc posilňuje autoritu učitele (1 – nejméně, 5 – nejvíc). Jestli tě napadají jiné, můžeš je doplnit. (výběr + vlastní odpověď)
5. Zakroužkuj na stupnici od 1 do 5, co podle tebe nejvíc oslabuje autoritu učitele (1 – nejméně, 5 – nejvíc). Jestli tě napadají jiné, můžeš je doplnit. (výběr + vlastní odpověď)
6. Autoritu učitele vnímáš jako vlastnost. (výběr)
7. Vyber si jednoho učitele (nemusíš jmenovat) a odpověz na jednotlivé otázky:
 - a) Je sympatický /-á? (výběr)
 - b) Je podle tebe přísný /-á? (výběr)
 - c) Má dostatek vědomostí, aby dokázal /-a zaujmout při vyučování? (výběr)
 - d) Jestli je třeba, dokáže ve třídě nastolit pořádek? (výběr)
 - e) Když si neumí poradit, křičí nebo se snaží uplatnit autoritu jiným způsobem. Jestli ano, jakým. (výběr + vlastní odpověď)
 - f) Je autorita učitele ve třídě důležitá?
Proč? (výběr + vlastní odpověď)

4.3.4 Zpracování dat z dotazníku

Výzkum formou dotazníku představuje kvantitativní metodu sběru zájmových údajů. Umožňuje oslovit velké množství respondentů v krátkém časovém okamžiku – stanoveném čase za účelem sběru odpovědí na otázky k danému tématu.

Tato forma výzkumu ale mnohdy nedovoluje posoudit dané téma „do hloubky“. Za účelem získání přesnějších údajů byly proto v dotazníku otázky pro vlastní odpovědi, otázky s výběrem z předem daných odpovědí a jejich kombinace. Ve většině byly zodpovězeny všechny otázky – především ty, kde se odpověď vybírala z předem daných možností.

V případě otevřených otázek, v kterých se očekávala odpověď vlastními slovy resp. vlastní myšlenkou:

- byla odpověď jedním slovem,
- byla odpověď úplně („navlas“) stejná – předpoklad opisování mezi žáky,

- respondenti odpovídali na otázku „nevím“,
- resp. na otázku neodpověděli vůbec.

U otázek, které nebyly zodpovězeny vůbec (s ohledem na označení ročníku) bylo ale možné vyvodit závěr, že:

1. u nižších ročníků to mohlo být způsobeno:
 - nepochopením otázky,
 - neznalostí odpovědi na danou otázku,
 - že daný jednatlivec dosud nepotřeboval řešit danou otázku, resp. se otázkou nezaobíral.
2. u vyšších ročníků to mohlo být způsobeno:
 - lhostejností k vyplnění dotazníku,
 - že daný jednatlivec nepovažoval otázku za rozhodující pro celkové zhodnocení výsledků dotazníku.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

5.1 Analýza dotazníkové otázky č. 1

Co si představuješ pod pojmem „autorita“.

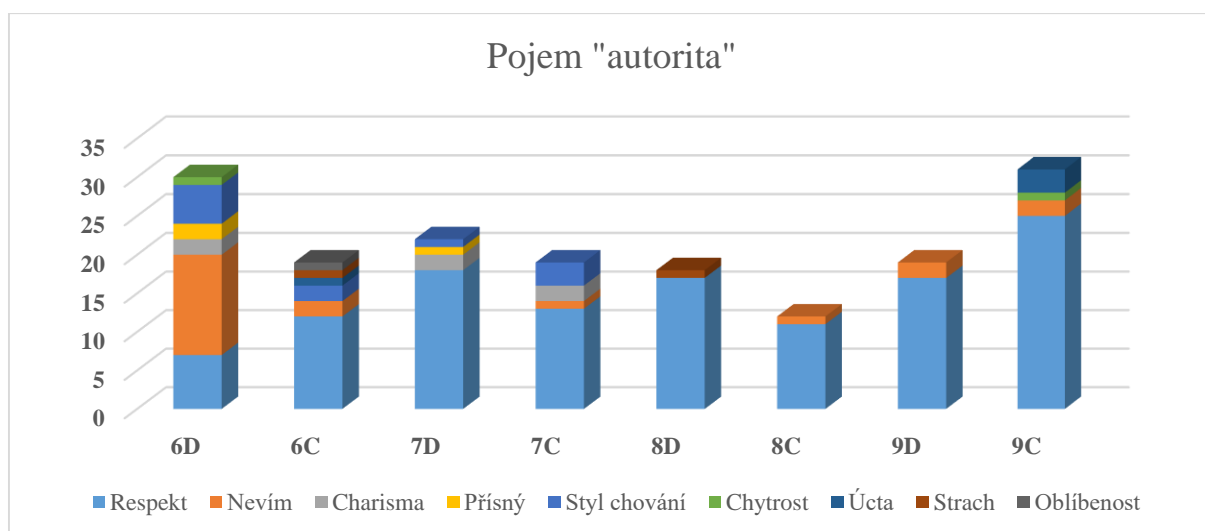
Tato otázka byla „otevřenou“ otázkou s možností volné odpovědi. Ve všech případech byla zodpovězena. Vzhledem na to, že respondenti mohli odpovídat volně, jejich odpovědi byly různé. V rámci rozestupu mezi jednotlivými ročníky (6. a 9.) se zmenšoval počet možných odpovědí.

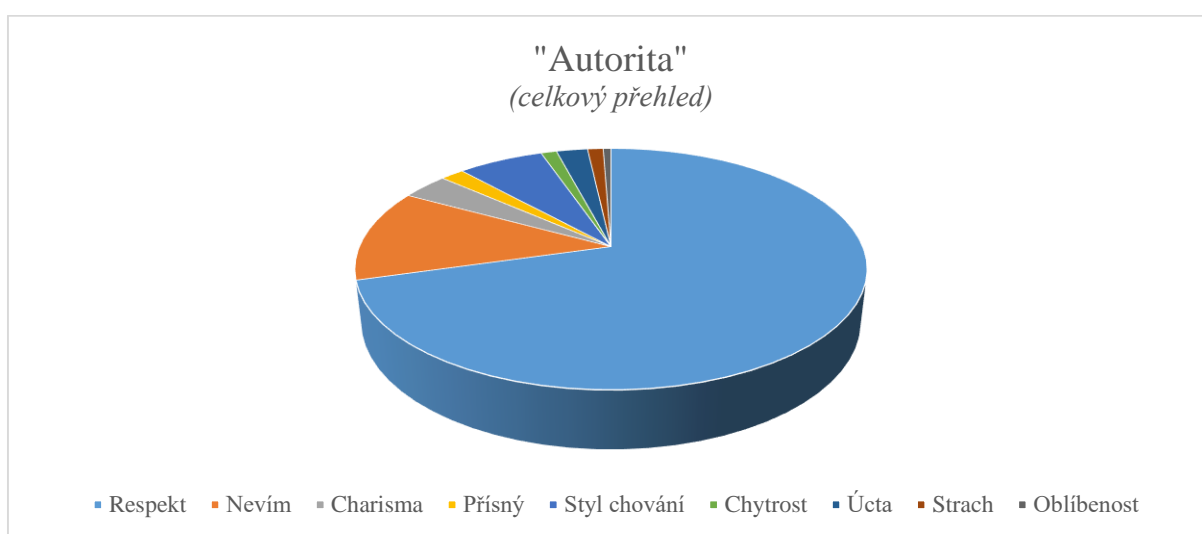
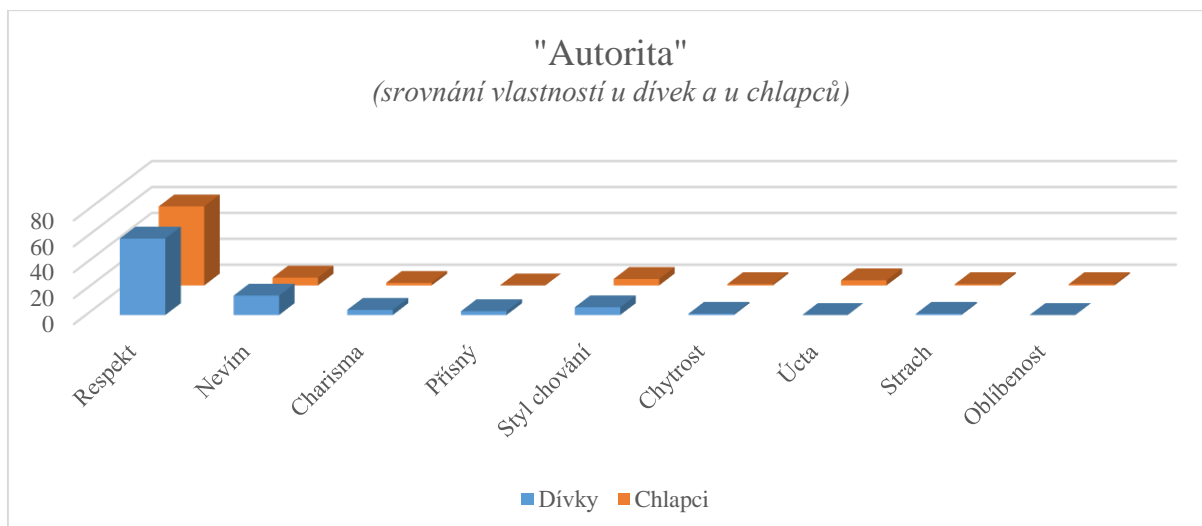
K příkladu, v odpovědích 6. ročníku (bez ohledu na dívky nebo chlapce) bylo vyjmenováno v průměru 6 různých vlastností (včetně „nevím“) a v odpovědích 9. ročníku byly vyjmenovány v průměru jen 3 vlastnosti (včetně „nevím“).

Zdrojová data

<i>Odpověď</i>	<i>6D</i>	<i>6C</i>	<i>7D</i>	<i>7C</i>	<i>8D</i>	<i>8C</i>	<i>9D</i>	<i>9C</i>	<i>Celkem</i>	<i>Dívky</i>	<i>Chlapci</i>
<i>Respekt</i>	7	12	18	13	17	11	17	25	120	59	61
<i>Nevím</i>	13	2		1		1	2	2	21	15	6
<i>Charisma</i>	2		2	2					6	4	2
<i>Přísný</i>	2		1						3	3	0
<i>Styl chování</i>	5	2	1	3					11	6	5
<i>Chytrost</i>	1							1	2	1	1
<i>Úcta</i>		1						3	4	0	4
<i>Strach</i>		1			1				2	1	1
<i>Oblíbenost</i>		1							1	0	1

Grafická data





Z výše uvedených zdrojových a grafických dat je zřejmé, že v drtivé většině se žáci přiklánějí k pojmu „*respekt*“ jako pojmu přímo souvisejícímu s autoritou.

Co se týče samotného pojmu „*autorita*“, potkáváme se zde s několika výraznými údajovými odchylkami.

U žáků 6. ročníku je vysoké procento odpovědi „*nevím*“. V tomto případě to může být dáno skutečností, že žákům ještě nebyl přesně definován pojem autorita, nebo se s tímto pojmem ještě nesetkali a potřebují si vytvořit vlastní spojitost a vsadit tento pojem do kontextu. Odpověď „*nevím*“ je zároveň markantnější u dívek než u chlapců – s rozdílem 71,5% u dívek a 28,5% u chlapců.

Následně je zajímavým průběhem zdroj dat ze 7. a 8. ročníku, kde se odpověď „*nevím*“ téměř nevyskytuje. Odpověď „*nevím*“ je nahrazována jinými vlastnostmi jako „*charisma*“, „*přísnost*“ nebo „*styl chování*“. V tomto rozsahu můžeme předpokládat, že žáci 7. a 8. ročníku

považují učitele za svou autoritu a dokáží ho/ji identifikovat podle dalších vlastností, které si u něj/jí všímají.

U žáků 9. ročníku se opět objevuje odpověď „nevím“ v 8% odpovědí respondentů. V tomto případě je možné předpokládat, že žákům v 9. ročníku je pojem „*autorita*“ jasný, ale v jistém procentu (a dalším vývoji) přehodnocují tento pojem a vlastní postoj k autoritě jiné, než ze strany pedagogického sboru.

Rozdíl mezi děvčaty a chlapci není téměř žádný. Z uvedeného lze předpokládat, že pojem autorita je úzce spjatý s pojmem „respekt“, v tomto případě s respektem vůči učitel, co je možné považovat za jeden ze závěrů výzkumu této práce.

5.2 Analýza dotazníkové otázky č. 2

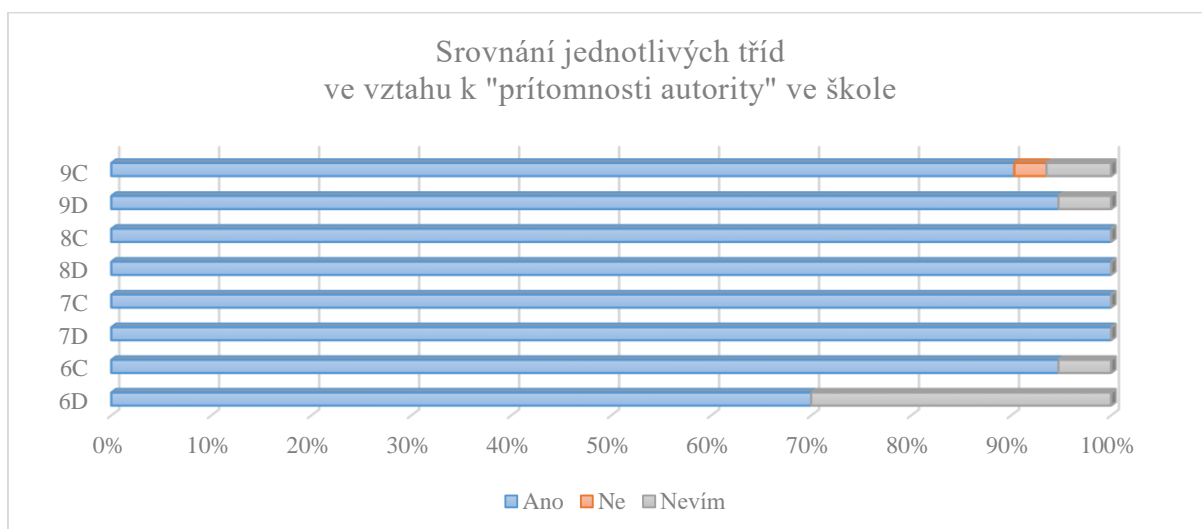
Je ve tvé škole učitel, o kterém si myslíš, že má autoritu?

Tato otázka byla „uzavřenou“ otázkou s možností výběru odpovědi z možností „ano“, „ne“ a „nevím“. Taky byla ve všech případech zodpovězena. Vzhledem na to, že respondenti neměli možnost vyjádřit jinou odpověď, vyhodnocení otázky bylo velmi snadné.

Zdrojová data

Odpověď	6D	6C	7D	7C	8D	8C	9D	9C	Celkem	Dívky	Chlapci
Ano	21	18	22	19	18	12	18	28	156	79	77
Ne	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1
Nevím	9	1	0	0	0	0	1	2	13	10	3

Grafická data





Z výše uvedených údajů je zřejmé, že žáci identifikují autoritu učitele ve své škole.

Opět jsou však jasně viditelné rozdíly – tak jako tomu bylo v předešlé otázce – a to v pohledu na 6. a 9. ročník. V úzké návaznosti na první otázku je opět 7. a 8. ročník relativně konstantní. V případě 6. ročníku se vyskytují jenom odpovědi „ano“ (79,5%) a „nevím“ (20,5%). Z uvedeného je možné předpokládat obdobnou situaci jako v první otázce. Pojem autorita není z pohledu žáků 6. ročníku plně vžitý a jejich vnímání a dosavadní zkušenosti neumí definovat, jestli některý z učitelů je pro ně autorita nebo ne.

V daném hodnocení je možné zároveň předpokládat, že žáci považují za autoritu spíše rodiče než pedagogy. Zajímavě konstantním průběhem jsou zdrojová a grafická data 7. a 8. ročníku, kde se objevuje jenom odpověď na autoritu ve škole „ano“. Tak jak to bylo i v předešlém případě, žákům 7. a 8. ročníku je jasné, že v daném okamžiku jejich výchovy a vzdělávání je jejich autoritou učitel.

V případě 9. ročníku se opět setkáváme s mírnou odchylkou v identifikaci autority ve škole. Kromě odpovědi „ano“ a „nevím“ je v jednom případě uvedeno „ne“. Interpretace dat může být následující (samozřejmě s ohledem na odpovědi k otázce č. 1). Pro odpovědi „ano“ je pojem autority jasný, či už je to v případě pedagoga nebo rodičů. V odpovědích „nevím“ je možné identifikovat pokrok v myšlení jednotlivců, kde zvažují jednotlivé varianty odpovědi, ale v současnosti neumějí definovat nebo jasně identifikovat jestli učitel je nebo není pro ně autoritou.

V daném stavu jsou jednotlivci více či méně ovlivňováni okolím a sami se snaží definovat, co je v jejich životě důležité a kdo se stává autoritou v jejím vnímání.

V odevzdaných odpovědích se objevil jeden názor „ne“. Uvedený názor byl vyjádřen jednotlivcem ze skupiny chlapců.

Důvodů může být víc.

1. suverénní chování v očích vrstevníků (s vysokou pravděpodobností děvčat),
2. tzv. „frajeřina“ v očích partie chlapců,
3. vyspělé myšlení, kdy jednotlivec identifikuje jinou autoritu ve svém okolí a přestává po 9 letech ve škole vnímat učitele jako autoritu.

5.3 Analýza dotazníkové otázky č. 3

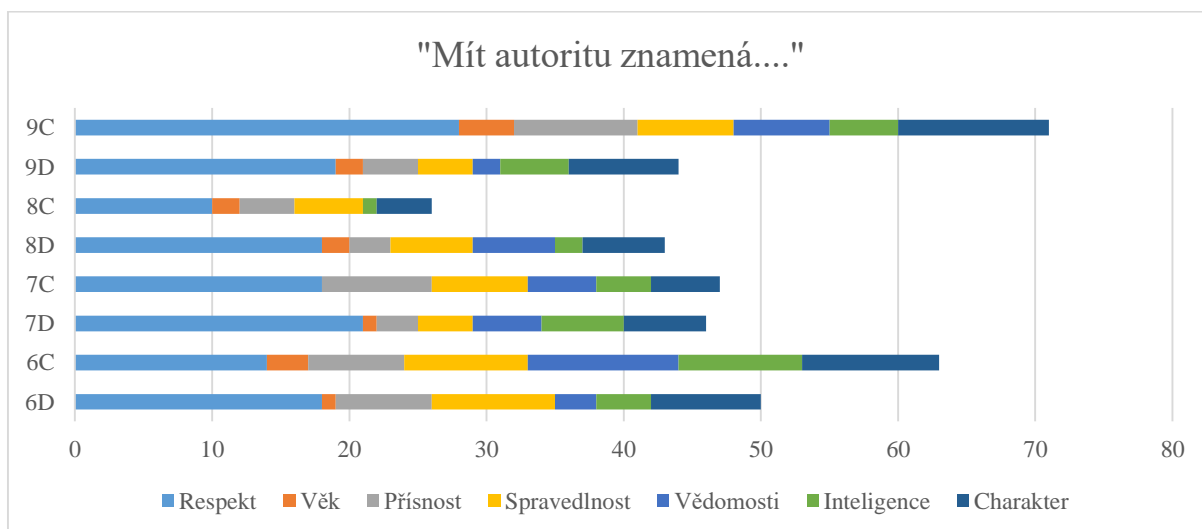
Zakroužkuj podle tebe nevhodnější výraz do věty: „Mít autoritu znamená:“.
Jestli tě napadají jiné vlastnosti, můžeš je doplnit.

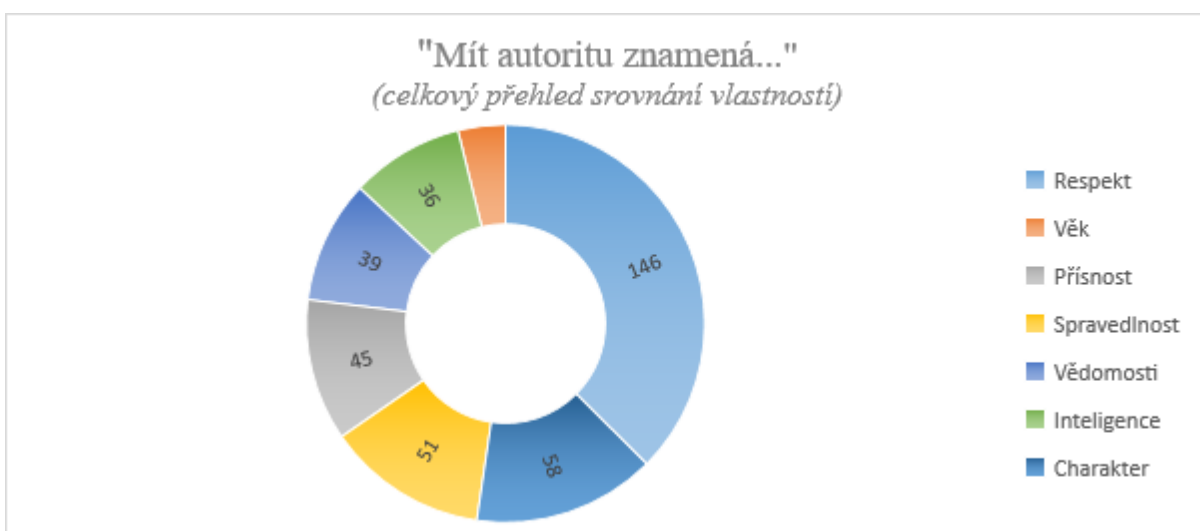
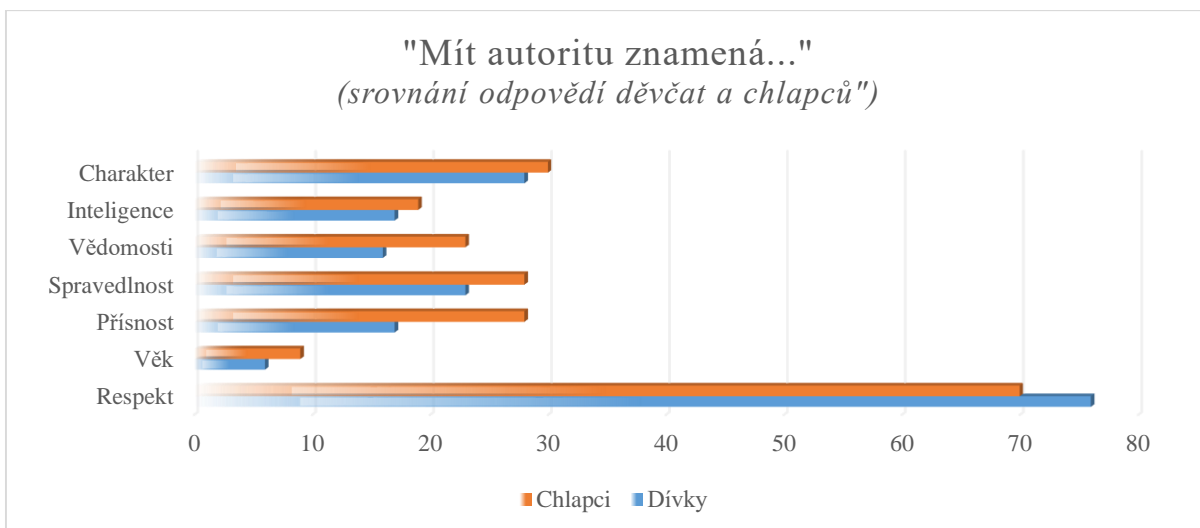
Tato otázka byla „uzavřenou“ otázkou s možností výběru odpovědi ze sedmi možností včetně doplnění vlastního výrazu. Otázka byla ve všech případech zodpovězena s využitím jedné nebo více možností. V jednom případě byla věta doplněna výrazem „úcta“ a v jednom případě výrazem „být víc“.

Zdrojová data

Odpověď	6D	6C	7D	7C	8D	8C	9D	9C	Celkem	Dívky	Chlapci
<i>Respekt</i>	18	14	21	18	18	10	19	28	146	76	70
<i>Věk</i>	1	3	1	0	2	2	2	4	15	6	9
<i>Přísnost</i>	7	7	3	8	3	4	4	9	45	17	28
<i>Spravedlnost</i>	9	9	4	7	6	5	4	7	51	23	28
<i>Vědomosti</i>	3	11	5	5	6	0	2	7	39	16	23
<i>Intelligence</i>	4	9	6	4	2	1	5	5	36	17	19
<i>Charakter</i>	8	10	6	5	6	4	8	11	58	28	30

Grafická data





Na základě výše uvedených zdrojových a grafických dat je zřejmé, že opět byl hlavním pojmem úzce spjatým s autoritou (v 85,5% z celkového počtu odpovědí) pojem „*respekt*“. Dále vyplývá, že okrem respektu žáci přiřadili tomuto pojmu v průměru další 1 vlastnost.

Jak již bylo uvedeno, jenom dva žáci (7D a 9C) uvedli další vlastnosti, která jim evokuje synonymum se slovem „*autorita*“.

Z celkového počtu respondentů je to jen 1% žáků, kteří identifikovali i jiné možnosti než jim byly nabídnuty. Jednalo se o slovo „*úcta*“, co je možné zdůvodnit stálým vlivem rodičů na danou žákyni, že kromě rodičů je to i jiná osoba, ke které je zapotřebí mít úctu a která je v jistém směru vůči žákyni autoritou.

Na druhé straně to byl již zmiňovaný slovní spojení „*být víc*“. V daném případě je možné dojít k závěru, že daný žák má již konkrétní představu o autoritě a že není možné ji definovat sedmi jednoduchými vlastnosti nebo stavy osoby např. pedagoga. „*Být víc*“ může znamenat, že žák se dostal na vyšší vývojové stádium a plnohodnotně vnímá své okolí, přičemž nejen učitele s danými vlastnostmi bere jako autoritu.

Dalším z důvodů uvedení tohoto slovního spojení v otázce autority může být skutečnost, že žák má vlastní představu o autoritě. Tato může být silně ovlivněna okolím, rodiči, svými idoly nebo osobnostmi, kteří nespádají nebo se vyjímají danému přehledu vlastností.

5.4 Analýza dotazníkové otázky č. 4

Zakroužkuj na stupnici od 1 do 5, co podle tebe nejvíc posilňuje autoritu učitele (1 – nejméně, 5 – nejvíc). Jestli tě napadají jiné, můžeš je doplnit.

Tato otázka byla „uzavřenou“ otázkou s možností označení bodové hodnoty deseti vlastností učitele včetně doplnění jiné vlastnosti. Otázka nebyla ve všech případech zodpovězena, někde byla zodpovězena jenom část otázky (5 vlastností) a někde byla otázka úplně ignorována.

Z důvodu, že se jedná o obsáhlou otázku čítající značné množství tabulek, grafů a celkových přehledů bylo vyhodnocení a analýza otázky realizována pro následující varianty:

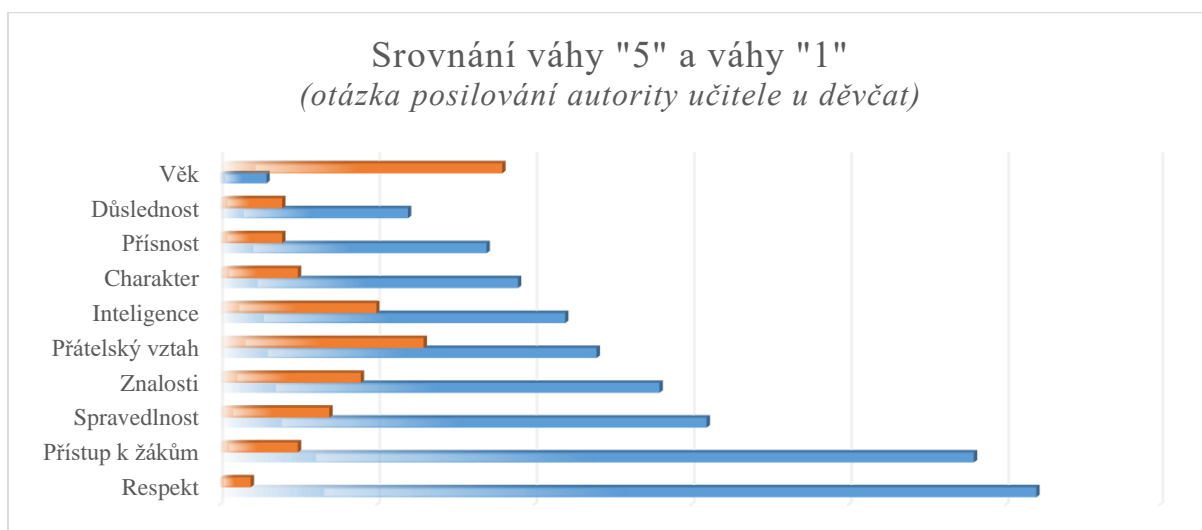
1. analýza vlastností posilňujících autoritu učitele z pohledu děvčat (bez rozdílu ročníku),
2. analýza vlastností posilňujících autoritu učitele z pohledu chlapců (bez rozdílu ročníku),
3. analýza vlastností posilňujících autoritu učitele z pohledu žáků 6 ročníku (bez rozdílu mezi dívkami a chlapci),
4. analýza vlastností posilňujících autoritu učitele z pohledu žáků 9 ročníku (bez rozdílu mezi dívkami a chlapci),
5. celkový pohled na vlastností posilňující autoritu učitele.

Zdrojová data

1. *Analýza vlastností posilňujících autoritu učitele z pohledu děvčat (bez rozdílu ročníku)*

<i>Vlastnost</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>Respekt</i>	2	6	13	16	52
<i>Věk</i>	18	24	28	13	3
<i>Přísnost</i>	4	11	24	30	17
<i>Spravedlnost</i>	7	5	21	24	31
<i>Přátelský vztah</i>	13	13	21	17	24
<i>Znalosti</i>	9	14	24	13	28
<i>Inteligence</i>	10	7	30	19	22
<i>Charakter</i>	5	9	29	25	19
<i>Důslednost</i>	4	16	27	30	12
<i>Přístup k žákům</i>	5	7	14	13	48
<i>Význam</i>	≤9	10-19	20-29	30-39	≥40
	spíš oslabuje	méně posilňuje	posilňuje	spíš posilňuje	určitě posilňuje

Grafická data



Z výše zobrazených dat vyplývá op)t původní hypotéza, že nejvíce posilující vlastností autority učitele je respekt k jeho osobě. Z tabulky aj grafu je viditelné stupání počtu „hlasů“ v otázce respektu. Neopomíjeme další rozhodující vlastnost s obdobným – stoupajícím průběhem dat a to „přístup k žákům“. Tyto dvě vlastnosti jsou z pohledu dívek 6. až 9. ročníku nejdůležitější. Na opačné straně, věku jako jedné z definovaných vlastností se nepřičítá žádná velká váha. Spíš je možné konstatovat, že je spíš autoritu oslabující.

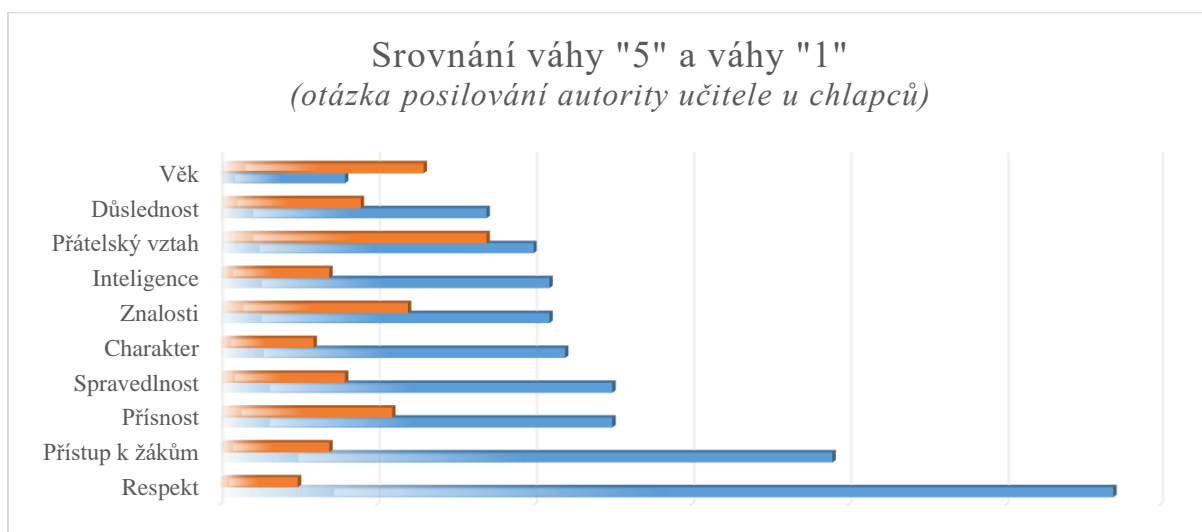
Uvedená skutečnost může mít svůj původ například v pohledu děvčat na mladé pedagogy. Když je učitel mladý, samozřejmě má oblibu žákyň bez rozdílu ročníku, v kterém se zrovna nacházejí. Další vlastnosti posilující autoritu učitele jsou v pořadí spravedlnost, znalosti (vědomosti), přátelský vztah k žákům, inteligence, charakter, příslost a důslednost.

2. Analýza vlastností posilujících autoritu učitele z pohledu chlapců (bez rozdílu ročníku)

Vlastnost	1	2	3	4	5
Respekt	5	3	11	8	57
Věk	13	18	34	11	8
Příslost	11	11	14	23	25
Spravedlnost	8	10	24	17	25
Přátelský vztah	17	13	26	8	20
Znalosti	12	11	18	22	21
Inteligence	7	11	15	30	21
Charakter	6	12	23	21	22
Důslednost	9	12	19	27	17
Přístup k žákům	7	8	14	16	39

Význam	≤9	10-19	20-29	30-39	≥40
	spíš oslabuje	méně posiluje	posiluje	spíš posiluje	určitě posiluje

Grafická data



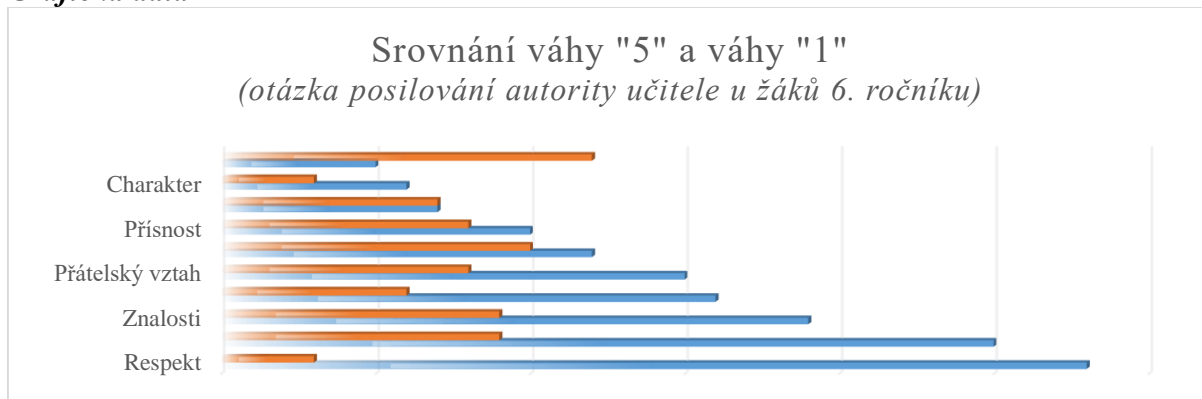
Tak jako v případě dívek, je „respekt“ i v případě chlapců viditelně rozhodující vlastnost autority učitele. V návaznosti na respekt je to taky „přístup k žákům“. Nepatří do skupiny „určitě posilňuje“ autoritu učitele ale chlapci ji považují za důležitou, která „spíš posilňuje“ autoritu učitele.

Velmi malý početní / procentuálně rozdíl je u vlastností přísnost a spravedlnost (které mají stejný podíl „hlasů“), pak je to charakter, znalosti a inteligence /taky se stejným podílem „hlasů“) a nakonec přátelský vztah a důslednost.

3. Analýza vlastností posilňujících autoritu učitele z pohledu žáků 6. ročníku (bez rozdílu mezi dívkami a chlapci)

Vlastnost	1	2	3	4	5
Respekt	3	6	9	5	28
Věk	12	11	15	5	5
Přísnost	8	8	12	11	10
Spravedlnost	6	3	14	11	16
Přátelský vztah	8	9	12	6	15
Znalosti	9	8	9	5	19
Inteligence	10	3	15	10	12
Charakter	3	11	8	21	6
Důslednost	7	9	14	14	7
Přístup k žákům	9	3	6	7	25
Význam	≤5	6-10	11-18	19-24	≥25
	spíš oslabuje	méně posilňuje	posilňuje	spíš posilňuje	určitě posilňuje

Grafická data



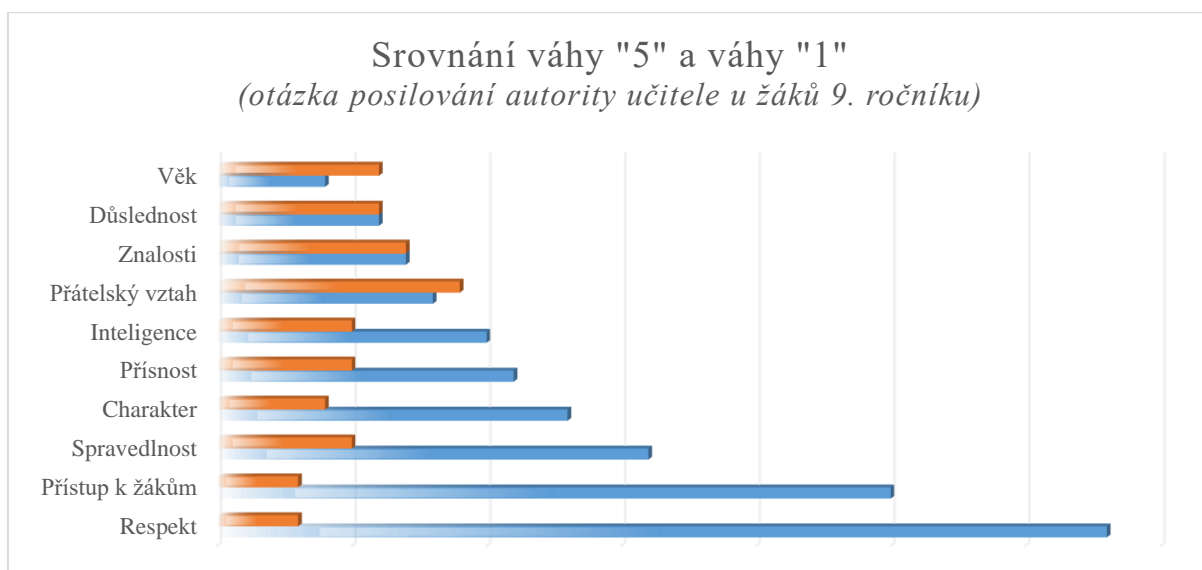
Opět je z výše uvedeného zobrazení viditelný „respekt“ jako klíčová vlastnost posilování autority učitele. A tak jako to bylo i předešlých srovnání, druhou nejdůležitější vlastností, kterou žáci vyhledávají, resp. identifikují v návaznosti na autoritu je „přístup k žákům“.

Zajímavým aspektem u žáků 6. ročníku je, že důslednost je hodnocena stejně jak v případě posilující vlastnosti, tak i v případě oslabující vlastnosti. Ze zdrojových tak i z grafických údajů je viditelný velký rozptyl mezi jednotlivými vlastnostmi a jejich váhami. Uvedený stav je možné předpokládat z již uvedeného, že žáci 6. ročníku ještě nevědí jednotlivé vlastnosti srovnat podle důležitosti nebo priority, podle které vy mohl být pedagog hodnocen. Například, „znalosti“ (velmi jednoduchý a jednoznačný pojem) má mnohem vyšší váhu a zároveň větší rozdíl mezi posilujícím a oslabujícím faktorem této vlastnosti. Na rozdíl od „inteligence“ (kde není daná jasná identifikace, co v tomto případě inteligence znamená), která má mnohem nižší váhu a menší rozdíl mezi posilujícím a oslabujícím faktorem této vlastnosti.

4. Analýza vlastností posilňujících autoritu učitele z pohledu žáků 9. ročníku (bez rozdílu mezi dívkami a chlapci)

Vlastnost	1	2	3	4	5
Respekt	3	2	4	7	33
Věk	6	10	22	7	4
Přísnost	5	5	10	18	11
Spravedlnost	5	8	10	10	16
Přátelský vztah	9	12	13	7	8
Znalosti	7	6	15	14	7
Inteligence	5	6	10	18	10
Charakter	4	6	14	12	13
Důslednost	6	9	14	14	6
Přístup k žákům	3	6	8	7	25
Význam	≤5	6-10	11-18	19-24	≥25
	spíše oslabuje	méně posiluje	posiluje	spíše posiluje	určitě posiluje

Grafická data



Z grafické části je zřejmé vyvážení jednotlivých ukazovatelů, čím je možné identifikovat vyspělejší vnímání významu jednotlivých vlastností žáky 9. ročníku vzhledem k autoritě učitele. Tak jako v předcházejících případech „respekt“ je následován „přístupem k žákům“. Pak jsou definovány další vlastnosti, které jsou z pohledu žáků méně důležité.

Jejich protějškem je identifikace váhy opačné, tedy váhy, kdy vlastnosti učitele působí opačně – spíše oslabují jeho autoritu.

Zajímavým ukazovatelem je např. „přátelský vztah“, který žáci definují spíše jako vlastnost oslabující autoritu učitele. Můžeme dojít k závěru, že žákům 9. ročníku je jasné, že když pedagog potřebuje autoritu a respekt třídy, namůže být příliš kamarádský. Na rozdíl od toho, žáci 6. ročníku považují „přátelský vztah“ za důležitý a spíše posilující vlastnost (až o 50% víc než za vlastnost oslabující autoritu).

Paradoxem je taky vnímání „inteligence“ a „vědomostí“. Inteligence má přibližně o 50% víc „hlasů“ v prospěch posilující vlastnosti vzhledem k oslabující vlastnosti. Přičemž znalosti disponují stejným procentem / počtem hlasů v prospěch posilující a oslabující vlastnosti pedagoga.

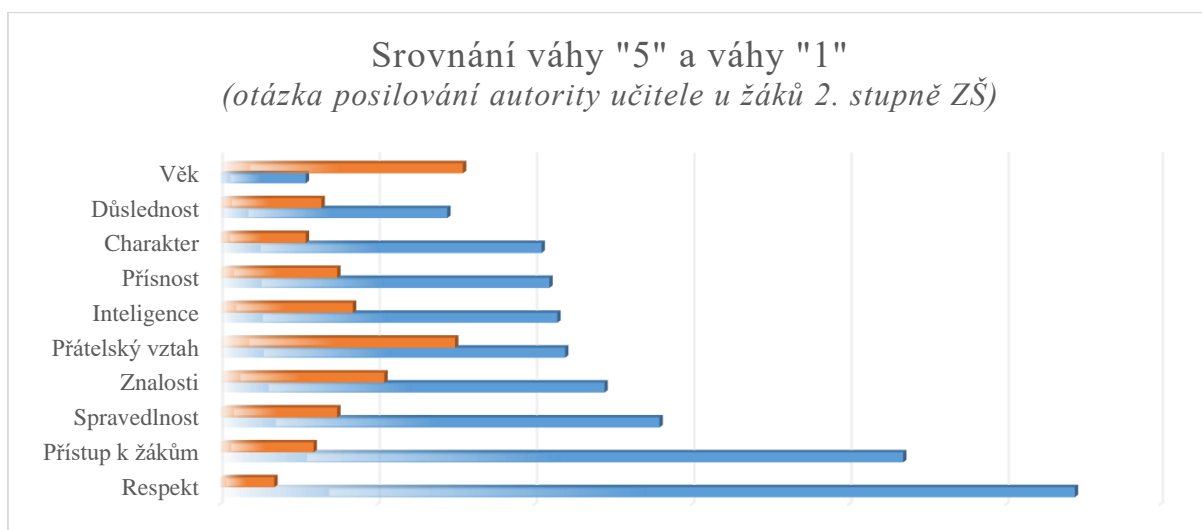
Taky na rozdíl od žáků 6. ročníku je v popředí vlastností posilujících autoritu pro žáky 9. ročníku „charakter“. Z uvedeného je možné předpokládat, že žáci 6. ročníku neznají význam pojmu „charakter“, resp. nikdy neřešily jeho další význam. Naproti tomu, žáci 9. ročníku ho považují za velmi důležitý, co svědčí o pokroku v této fázi společenského vývoje jednotlivce.

5. Analýza celkového pohledu na vlastností posilňující autoritu učitele

Vlastnost	1	2	3	4	5
Respekt	7	9	24	24	109
Věk	31	42	62	24	11
Přísnost	15	22	38	53	42
Spravedlnost	15	15	45	41	56
Přátelský vztah	30	26	47	25	44
Znalosti	21	25	42	35	49
Inteligence	17	18	45	49	43
Charakter	11	21	52	46	41
Důslednost	13	28	46	57	29
Přístup k žákům	12	15	28	29	87
Význam	≤19	20-39	40-59	60-79	≥80

spíš oslabuje méně posilňuje posilňuje spíš posilňuje určitě posilňuje

Grafická data



V celkovém přehledu srovnání váhy vlastností posilňujících autoritu učitele je samozřejmě na prvním místě respekt. Tato vlastnost byla klíčová u všech předešlých analýz bez rozdílu mezi žáky 6. nebo 9. ročníku, nebo ve srovnání mezi dívkami a chlapci. V návaznosti, jak už to bylo potvrzeno v předešlém srovnání, k respektu je přístup k žákům. V těchto dvou případech jsou rozdílové hodnoty nejmarkantnější. Následují vlastnosti jako spravedlnost a znalosti. Vysokou hodnotu spravedlnosti a její postavení mezi vlastnostmi pedagoga přidali především žáci 8. a 9. ročníku.

V téměř stejné hladině hodnot vlastností posilňujících autoritu se nacházejí přátelský vztah, inteligence, přísnost a charakter. V případě přátelského vztahu opět malý rozdíl mezi hodnotami kladnými a zápornými vyvolali žáci 8. a 9. ročníku. Jak již bylo uvedeno, že když pedagog potřebuje autoritu a respekt třídy, namůže být příliš kamarádský. S nízkým počtem a rozdílem hodnot pak následuje důslednost.

Na konci žebříčku vlastností se umístil, tak jako v čtyřech předchozích analýzách, věk pedagoga. Žáci – v návaznosti na autoritu učitele – nepovažují za důležitý jeho věk. Autoritu si tak dokáže získat jak starý tak i mladý pedagog. Jediný rozdíl je v sestavě a poradí důležitosti dalších, důležitějších vlastností.

Závěrem je možné konstatovat, že posilování autority učitele není záležitostí jedné vlastnosti. Je potřeba mluvit o soustavě vlastností, kterými musí pedagog disponovat, aby si zabezpečil autoritu v očích žáků.

Je však nutné rozlišovat, o který ročník se jedná, protože z analýzy vyplývá, že jednotlivé ročníky (a taky je rozdíl mezi děvčaty a chlapci) vyznávají jiný hodnotový řebříček a u učitele se zaměřují na jiný druh vlastností. Výše uvedenou část analýzy je možné považovat za jeden z dílčích závěrů výzkumu.

Pedagog je schopný získat autoritu, je ale nutné rozlišovat mezi žáky, žákyněmi a jednotlivými ročníky. Zároveň je schopný si ji udržet, jestli je připraven reagovat na měnící se okolí, požadavky žáků na vlastnosti pedagoga vzhledem na jejich společenský vývoj.

5.5 Analýza dotazníkové otázky č. 5

Zakroužkuj na stupnici od 1 do 5, co podle tebe nejvíc oslabuje autoritu učitele (1 – nejméně, 5 – nejvíc). Jestli tě napadají jiné, můžeš je doplnit.

Tato otázka byla „uzavřenou“ otázkou s možností označení bodové hodnoty šesti vlastností učitele včetně doplnění jiné vlastnosti. Otázka nebyla ve všech případech zodpovězena, někde byla zodpovězena jenom část otázky a v některých případech byla otázka úplně ignorována.

Z důvodu, že se jedná o obsáhlou otázku čítající značné množství tabulek, grafů a celkových přehledů bylo vyhodnocení a analýza otázky realizována pro následující varianty:

1. analýza vlastností oslabujících autoritu učitele z pohledu děvčat (bez rozdílu ročníku),
2. analýza vlastností oslabujících autoritu učitele z pohledu chlapců (bez rozdílu ročníku),
3. analýza vlastností oslabujících autoritu učitele z pohledu žáků 6 ročníku (bez rozdílu mezi dívkami a chlapci),
4. analýza vlastností oslabujících autoritu učitele z pohledu žáků 9 ročníku (bez rozdílu mezi dívkami a chlapci),
5. celkový pohled na vlastností oslabující autoritu učitele.

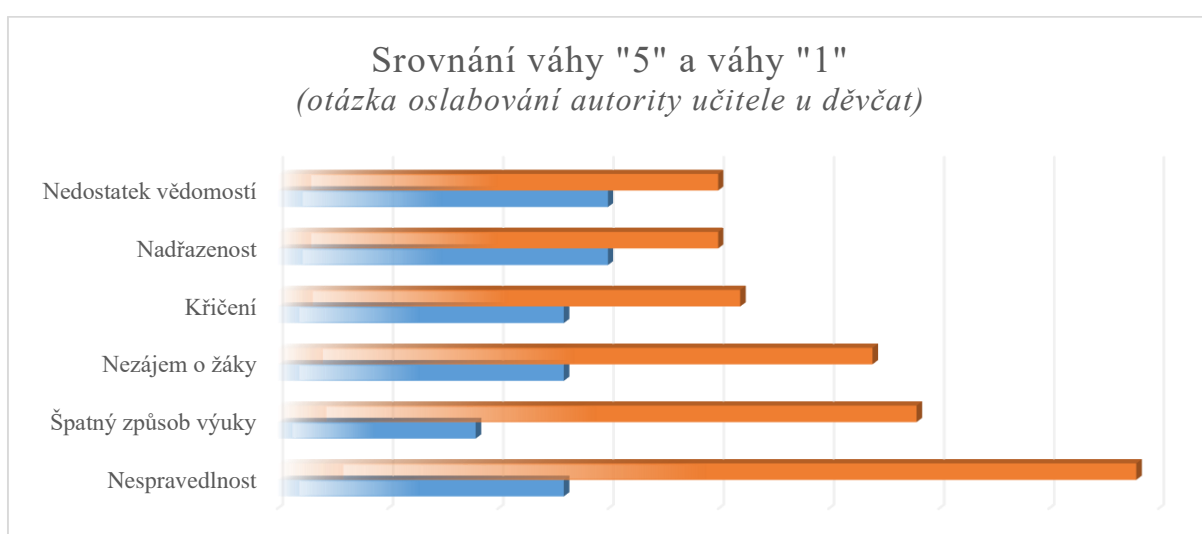
Zdrojová data

1. Analýza vlastností oslabujících autoritu učitele z pohledu děvčat (bez rozdílu ročníku)

Vlastnost	1	2	3	4	5
Nadřazenost	15	11	20	19	20
Nedostatek vědomostí	15	13	25	15	20
Nezájem o žáky	13	7	21	17	27
Křičení	13	15	25	15	21
Nespravedlnost	13	5	15	14	39
Špatný způsob výuky	9	3	36	13	29
Význam	≤5	6-12	13-18	19-25	≥26

spíš neoslabuje méně oslabuje oslabuje spíš oslabuje určitě oslabuje

Grafická data



Hlavním důvodem oslabování autority učitele z pohledu dívek (bez rozdílu na ročníku) je především nespravedlnost, špatný způsob výuky a nezájem o žáky. Jedním z možných důvodů nespravedlnosti je možné předpokládat tzv. „nadržování“ některým žákům v průběhu výuky. Můžeme za to považovat „dvojí metr“ při zkoušení, vliv rodičů nebo známých přímo na učitele a v neposledním řadě např. tlak nadřízeného ředitele v návaznosti na nepřímý tlak rodičů.

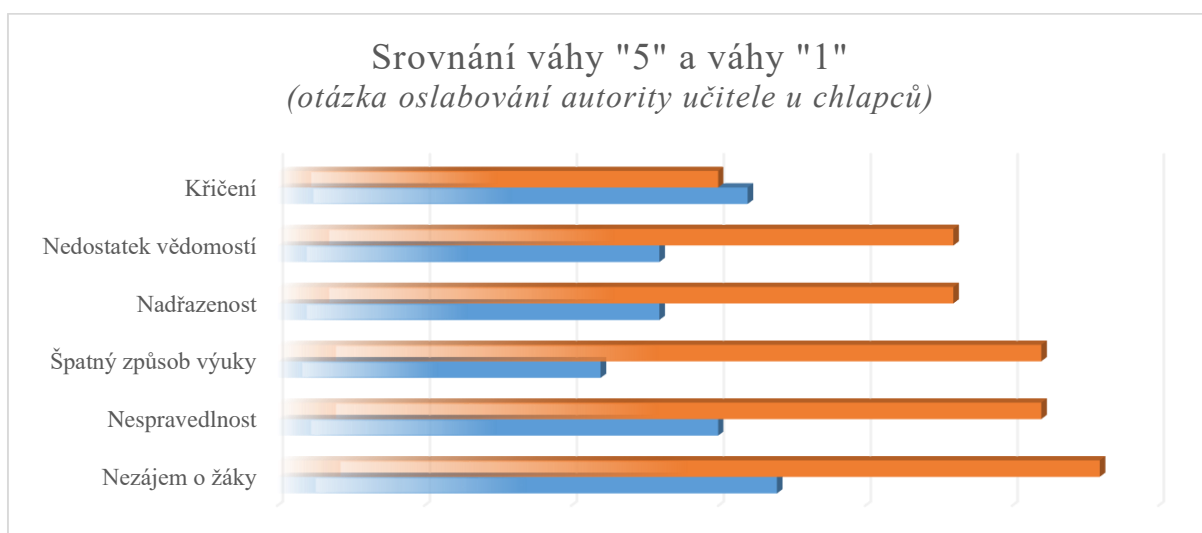
V dalším jsou uvedeny vlastnosti (v přibližně stejné hodnotové úrovni) jako křičení, nadřazenost a nedostatek vědomostí. Z pohledu rozdílů hodnot je zajímavým faktorem nadřazenost a nedostatek vědomostí. I když nejsou tyto vlastnosti v čele řebříčku tzv. špatných vlastností, jejich rozdíl hodnot je nízký. To znamená, že mezi děvčaty vládne téměř shodný názor na tyto dvě vlastnosti jako oslabujícího faktoru pedagoga.

2. Analýza vlastností oslabujících autoritu učitele z pohledu chlapců (bez rozdílu ročníku)

Vlastnost	1	2	3	4	5
Nadřazenost	13	15	22	10	23
Nedostatek vědomostí	13	8	21	18	23
Nezájem o žáky	17	8	15	15	28
Křičení	16	17	22	12	15
Nespravedlnost	15	6	16	17	26
Špatný způsob výuky	11	10	16	16	26
Význam	≤5	6-12	13-18	19-25	≥26

spíš neoslabuje méně oslabuje oslabuje spíš oslabuje určitě oslabuje

Grafická data



Z uvedených výsledků je možné konstatovat, že mezi nejdůležitější vlastnosti oslabující autoritu z pohledu chlapců jsou to především nezájem o žáky, nespravedlnost a špatný způsob výuky. U prvních dvou zmíněných faktorů je možné implicitně vycházet ze závěrů uvedených v analýze pro dívky. Co se týče třetího z nich – špatný způsob výuky – je možné předpokládat, že hlavním důvodem je nedostatečný zájem učitele o zaujetí žáků výukou. Resp., že výuka není pro žáky zajímavá. V současné době internetu, mobilních a komunikačních technologií je zajímavější pro žáky jejich využití ve výuce.

V případě, že pedagog využívá např. starých metod – jenom „suchý“ výklad, stává se tím nezajímavým. Tím nepřímo dává možnost žákům k nepozornosti nebo jiným zájmům. Žáci pak zapájejí do svých „aktivit“ více spolužáků, přičemž dochází k jistému druhu ignorace vyučujícího a vlastní výuky. Zpětné nastolení či vydobytí autority je pak ze strany pedagoga obtížné.

U pěti nejvíce oslabujících vlastností je poměr hodnot přibližně na úrovni 45 – 65%. Ale v případě „křičení“ je rozdíl hodnot minimální, přičemž není považován za oslabující

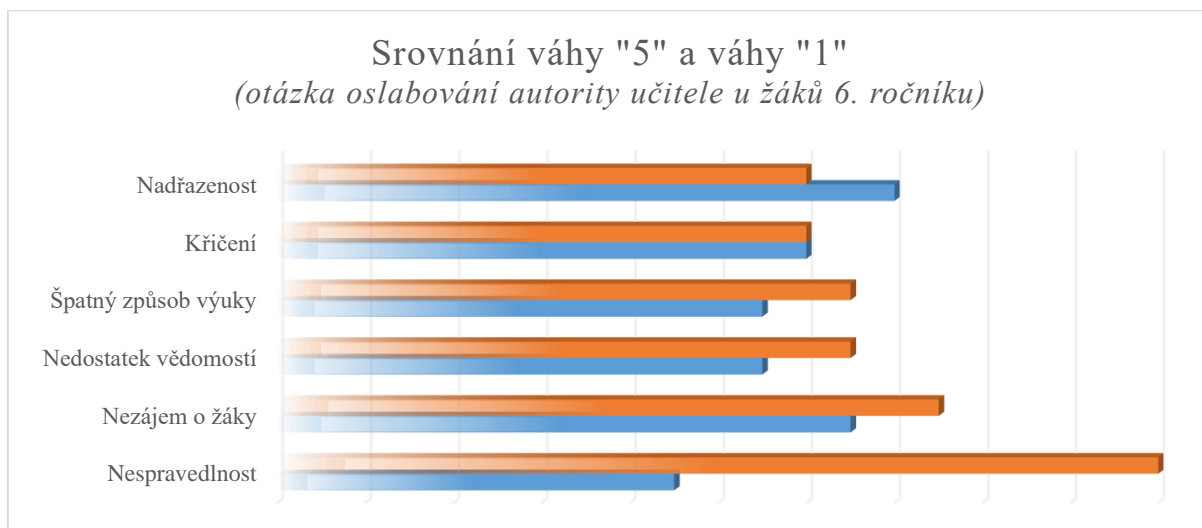
vlastnost ale spíš za posilující. Můžeme předpokládat, že křik v oslabování autority u chlapců nehraje až takovou velkou roli. Rozdíl hodnot je však asi jenom 6,25% z celkového počtu respondentů.

3. Analýza vlastností oslabujících autoritu učitele z pohledu žáků 6. ročníku (bez rozdílu mezi dívkami a chlapci)

Vlastnost	1	2	3	4	5
Nadřazenost	14	6	9	5	12
Nedostatek vědomostí	11	7	11	7	13
Nezájem o žáky	13	3	6	9	15
Křičení	12	7	12	6	12
Nespravedlnost	9	3	9	5	20
Špatný způsob výuky	11	2	17	7	13
Význam	≤4	5-9	10-14	15-19	≥20

spíš neoslabuje méně oslabuje oslabuje spíš oslabuje určitě oslabuje

Grafická data



V celkovém pohledu žáků 6. ročníku na vlastnosti oslabující autoritu učitele jsou čtyři ze šesti vlastností / typu chování považovány za oslabující. Jsou to nespravedlnost, nezájem o žáky, nedostatek vědomostí a špatný způsob výuky.

Tři z nich byly rozpracovány v předešlých dvou analýzách (z pohledu dívek a z pohledu chlapců). Novou z předních „negativních“ vlastností je nedostatek vědomostí. V podstatě jde o obdobný případ jak u zmíněného špatného způsobu výuky. U špatné výuky byl identifikován problém nezaujetí žáků daným tématem resp. formou výuky. Obdobným problémem je i „nedostatek vědomostí“ u pedagoga. Jestli nemá pedagog dostatečné vědomosti, kterými předčí své žáky, ztrácí svou autoritu u žáků. Ti se stejně jak v předešlém případě věnují vlastním aktivitám, přičemž zapájejí víc spolužáků. Pedagog opět ztrácí autoritu ve třídě a jen s těžkostmi ji nabývá zpátky.

Další zajímavou hodnotou analýzy tabulkového a grafického výstupu je poměr pozitivní a negativní hodnoty u křičení. Pro nejvíce oslabující vlastnost (váha „5“) a taky pro nejméně oslabující vlastnost (váha „1“) je hodnota stejná. Z tabulky je ale jasné, že i v případě střední hodnoty (váha „3“) je taky hodnota stejná. Jedná se tedy o významně vyrovnanou hodnotu této vlastnosti.

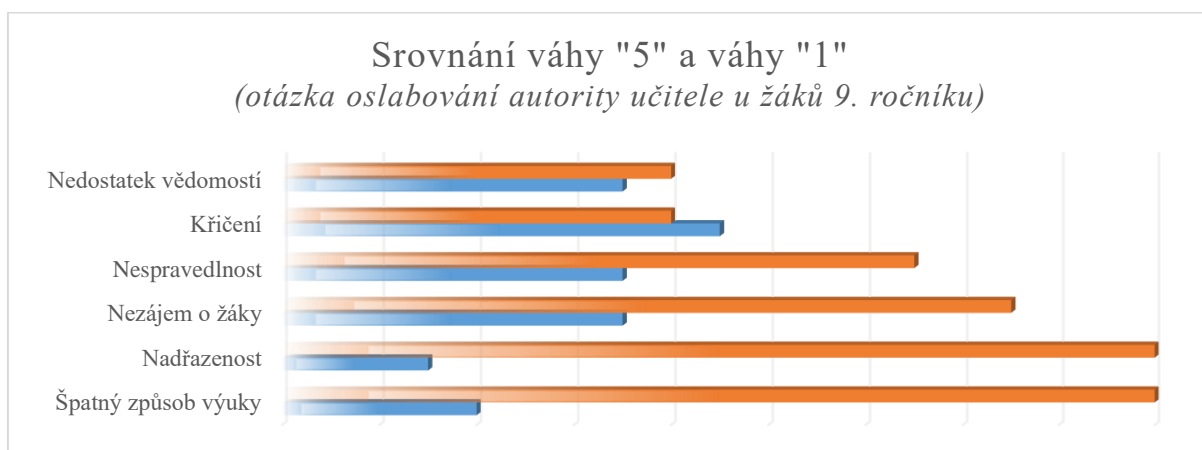
Poslední vlastností, která zcela mění průběh grafu je nadřazenost. Je možné předpokládat, že žáci 6. ročníku automaticky přijímají nadřazenost učitele jako jeho pozitivní vlastnost (nevyhnutnou pro jeho působení na žáky v průběhu výuky).

4. Analýza vlastností oslabujících autoritu učitele z pohledu žáků 9. ročníku (bez rozdílu mezi dívkami a chlapci)

Vlastnost	1	2	3	4	5
Nadřazenost	3	9	10	9	18
Nedostatek vědomostí	7	7	15	12	8
Nezájem o žáky	7	5	11	11	15
Křičení	9	16	10	7	8
Nespravedlnost	7	5	11	13	13
Špatný způsob výuky	4	5	11	10	18
Význam	≤4	5-9	10-14	15-19	≥20

spíš neoslabuje méně oslabuje oslabuje spíš oslabuje určitě oslabuje

Grafická data



Z pohledu žáků 9. ročníku jsou vlastnosti nejvíce oslabující autoritu učitele špatný způsob výuky (nízká schopnost zaujat) a nadřazenost. V početně a procentuálně podobné rovině jsou nezájem o žáky a nespravedlnost. Na úplně stejné hodnotě váhy „hlasů“ jsou křičení a nedostatek vědomostí. Zajímavým z pohledu analýzy dat je opět křičení. V daném případě není tento způsob chování považován za negativní, ale je možné předpokládat, že žáci ho spíš berou jako nástroj posilující autoritu. Musí být však spjatý s respektem a navazujícími vlastnostmi uvedenými v analýze otázky č. 4.

Zajímavým údajem se ale jeví (ve srovnání s výsledky žáků 6. ročníku) postavení nadřazenosti v celkovém přehledu negativních vlastností a chování. Kdež to v případě žáků 6. ročníku lze předpokládat, že automaticky přijímají nadřazenost učitele jako jeho pozitivní vlastnost (nevyhnutnou pro jeho působení na žáky v průběhu výuky) u žáků 9. ročníku je to zcela jinak. Výstupem údajů a grafického zobrazení je vysoce negativní postoj k nadřazenosti.

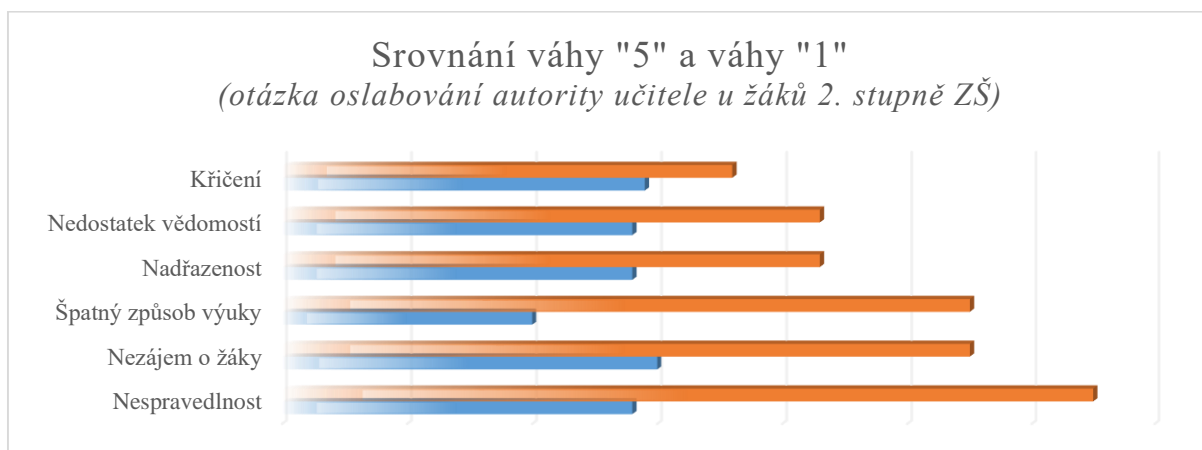
Hlavním předpokladem je, že žáci 9. ročníku jsou – jak už bylo zmíněno – zkušenější a nacházejí se v další fázi společenského vývoje. Plně si uvědomují vlastní „já“ a jsou zejména ovlivněni dozrívajícím obdobím pubescence a hebetickým obdobím. Zároveň si chtějí být vlastními pány a mají problém vnímat jinou autoritu upevňující svoje postavení nadřazeností.

5. Analýza celkového pohledu na vlastností oslabující autoritu učitele

Vlastnost	1	2	3	4	5
Nadřazenost	28	26	42	29	43
Nedostatek vědomostí	28	21	46	33	43
Nezájem o žáky	30	15	36	32	55
Křičení	29	32	47	27	36
Nespravedlnost	28	11	31	31	65
Špatný způsob výuky	20	13	52	29	55
Význam	≤10	11-22	23-35	36-49	≥50

spíše neoslabuje méně oslabuje oslabuje spíše oslabuje určitě oslabuje

Grafická data



V celkovém přehledu je na prvním místě „negativních“ vlastností, nebo vlastností oslabujících autoritu učitele „nespravedlnost“. Napříč spektrem vykonaných analýz je ale nutné podotknout, že uvedená vlastnost nebyla rozhodující u všech sledovaných vzorků – jen v dvou ze čtyř případů. Ale její umístění na předních třech příčkách ji zaručilo v celkovém přehledu jednoznační prvenství. V dalších dvou případech to byl „nezájem o žáky“ a „špatný způsob výuky“. Tyto dvě vlastnosti / způsoby chování obsadily následující dvě pozice v celkovém přehledu. Percentuálně největší rozdíl mezi respondenty byl v případě špatného způsobu výuky

(63,6%) a nespravedlnosti (56,9%). Na opačné straně, procentuálně nejmenší rozdíl byl u respondentů zaznamenán u křičení (19,4%).

Je tedy možné konstatovat, že celkově z pohledu žáků 2. stupně autoritu učitele oslabují významným způsobem především špatný způsob výuky, nespravedlnost a nezáměr o žáky. Jak již bylo uvedeno, lze předpokládat, že díky špatnému způsobu výuky učitel ztrácí svou autoritu nezáměrem žáků, kteří v tomto případě (v rámci hodiny) vyhledávají jiné aktivity a zapájejí do nich své širší okolí. V návaznosti je možné uvést nezáměr o žáky.

5.6 Analýza dotazníkové otázky č. 6

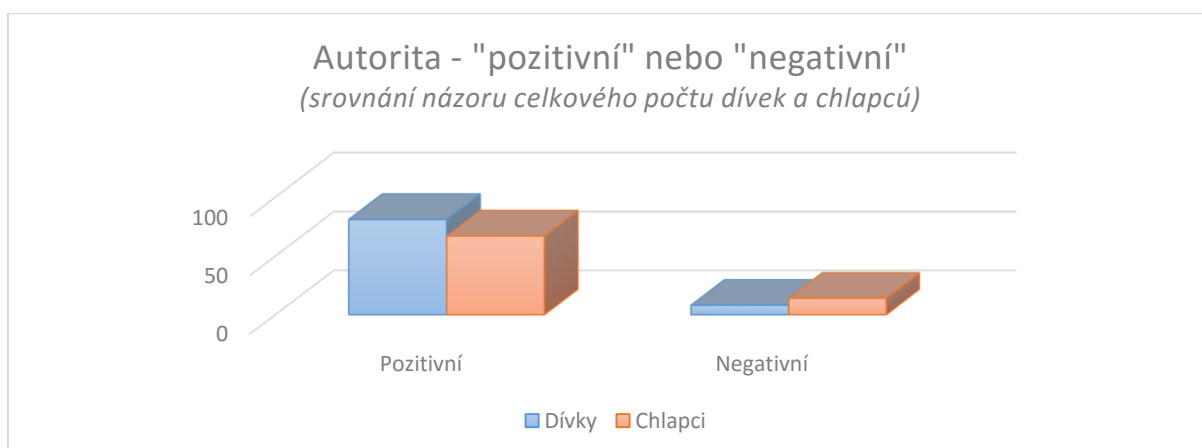
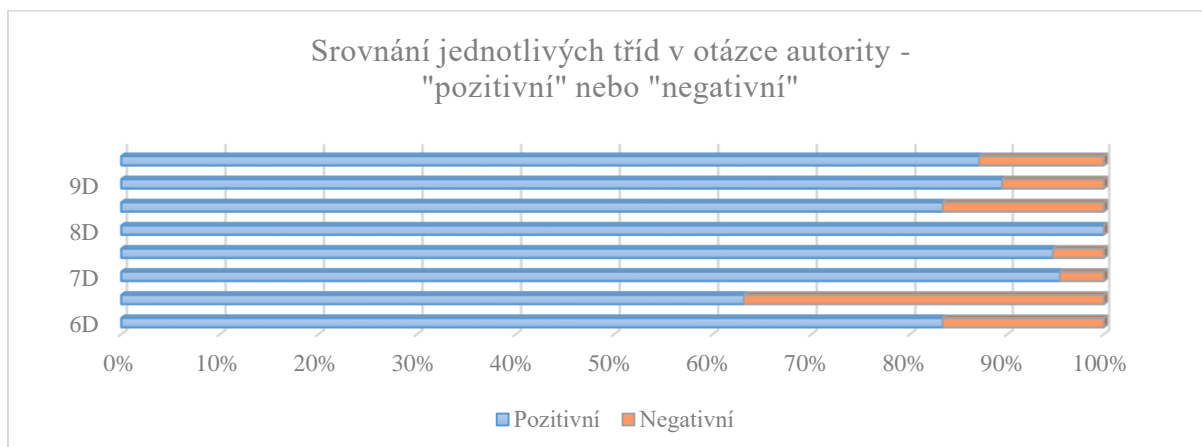
Autoritu učitele vnímáš jako vlastnost.....

Tato otázka byla „uzavřenou“ otázkou s možností výběru odpovědi ze dvou vybraných – a) pozitivní, b) negativní. Otázka byla ve všech případech zodpovězena.

Zdrojová data

Vlastnost	6D	6C	7D	7C	8D	8C	9D	9C	Celkem	Dívky	Chlapci
Pozitivní	25	12	21	18	18	10	17	27	148	81	67
Negativní	5	7	1	1	0	2	2	4	22	8	14

Grafická data



5.7 Analýza dotazníkové otázky č. 7

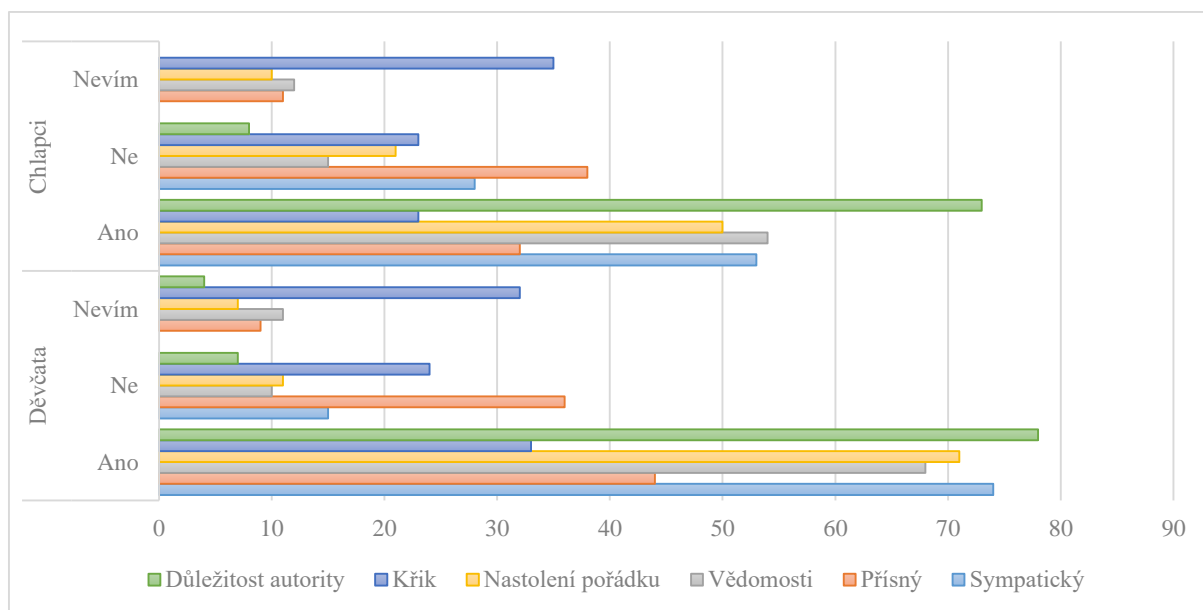
Vyber si jednoho učitele (nemusíš jmenovat) a odpověz na jednotlivé otázky.

Tato otázka byla „uzavřenou“ otázkou s možností výběru odpovědi v šesti podotázkách včetně doplnění vlastního výrazu. Otázka byla ve všech případech zodpovězena.

Zdrojová data A

	Děvčata			Chlapci		
	Ano	Ne	Nevím	Ano	Ne	Nevím
Sympatický	74	15	0	53	28	0
Přísný	44	36	9	32	38	11
Vědomosti	68	10	11	54	15	12
Nastolení pořádku	71	11	7	50	21	10
Křik	33	24	32	23	23	35
Důležitost autority	78	7	4	73	8	0

Grafická data A



V první části je zpracován přehled odpovědí dívek a chlapců (bez rozdílu ročníku) v otázce popisu vybraného učitele. Po bližším zkoumání zjistíme, že žáci – jestli jsou tázáni, si v 83% (dívky) a v 65% (chlapci) vyberou jim sympatického učitele, a toho pak popisují.

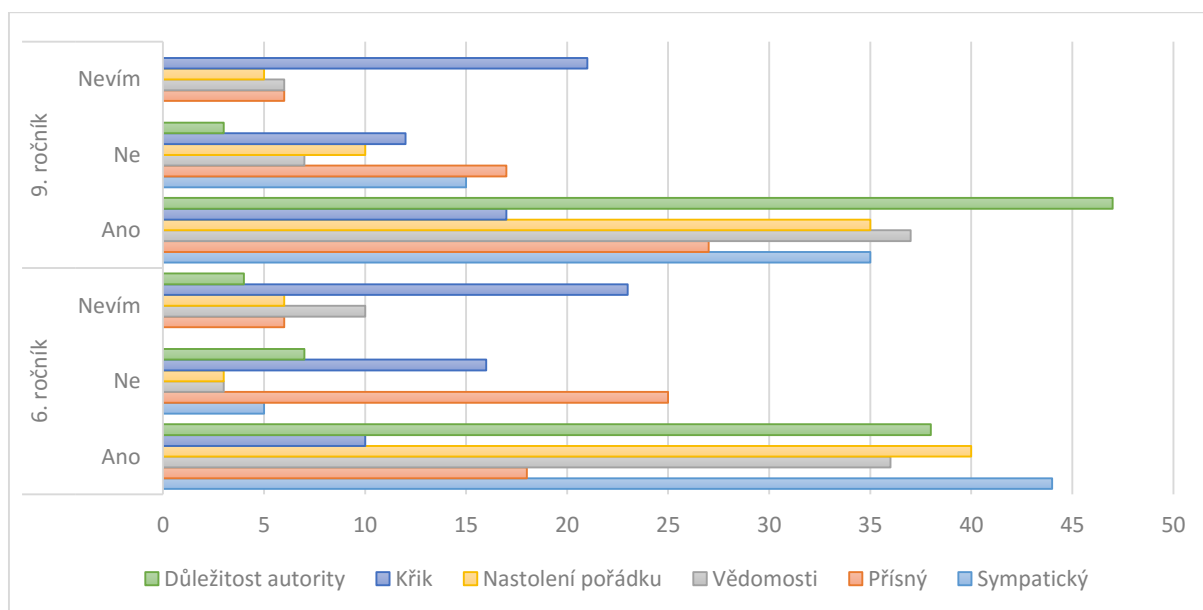
Dalšími vrcholovými ukazateli v případě dívek ale i chlapců jsou vědomosti a umění nastolení pořádku ve třídě, jako související vlastnosti nebo schopnosti daného učitele související s autoritou. Ve všech případech je ale pro všechny respondenty autorita důležitá. Za velmi důležitou ji považuje 89% dívek (8% ji nepovažuje za důležitou a 3% se nevědělo vyjádřit) a 90% chlapců (10% ji nepovažuje za důležitou).

Zajímavým ukazatelem je např. křik, kde je rozdělení hodnot v jednotlivých skupinách „ano“, „ne“ a „nevím“ velmi rovnoměrné. Lze předpokládat, že žáci nevědí jasně identifikovat, jestli je to známka autority nebo ne. Odpovědí může být rozdílný pohled na křik – jestli je to křik z rozlobení (nevědomosti žáka), nebo je to použití zvýšeného hlasu na motivaci žáků nebo je to křik za účelem neúspěšného uklidňování neposlušných žáků ve vyučování.

Zdrojová data B

	6. ročník			9. ročník		
	Ano	Ne	Nevím	Ano	Ne	Nevím
Sympatický	44	5	0	35	15	0
Přísný	18	25	6	27	17	6
Vědomosti	36	3	10	37	7	6
Nastolení pořádku	40	3	6	35	10	5
Křik	10	16	23	17	12	21
Důležitost autority	38	7	4	47	3	0

Grafická data B



V druhé části je zpracován přehled odpovědí žáků 6. a 9. ročníku (bez rozdílu mezi dívkami a chlapci) v otázce popisu vybraného učitele. Po hlubší analýze zjistíme, že žáci – jestli jsou tázáni, si v 90% (6. ročník) a v 70% (9. ročník) vyberou jim sympatického učitele, a toho pak popisují. Zde je možné předpokládat, že žáci 6. ročníku přikládají podstatnou důležitost tomu, jestli je učitel v jejich očích sympatický nebo ne. Dalšími vlastnostmi, které pak u učitele převládají, jsou nastolení pořádku ve výuce a jeho vědomosti. To, že je učitel přísný, je až na 4. místě.

V porovnání je jasný rozdíl např. mezi vlastnostmi „sympatický“ a „přísný“. V případě odpovědi „ano“ na obě otázky je rozdíl 60%. V případě odpovědi „ne“ je rozdíl mezi vlastnostmi 80%.

U žáků 9. ročníku je mezi vlastnostmi „sympatický“ a „přísný“ následující rozdíl. V případě odpovědi „ano“ na obě otázky je rozdíl 23%. V případě odpovědi „ne“ je rozdíl mezi vlastnostmi 12%. Tady je možné konstatovat, že žáci 9. ročníku vnímají přísnost jiným způsobem a neevokuje to v nich nic špatné. Naopak, sympatickými učiteli jsou aj ti přísní, přičemž si svou přísností upevňují vlastní autoritu ve třídě.

Zajímavý je taky rozdíl v otázce důležitosti autority. Co se týče důležitosti autority pedagoga, za velmi důležitou ji považuje 78% žáků 6. ročníku (13% ji nepovažuje za důležitou a 9% se nevědělo vyjádřit) a 94% žáků 9. ročníku (6% ji nepovažuje za důležitou).

V případě 6. ročníku se pořád objevuje odpověď „nevím“ (v 9 %), na druhé straně v případě 9. ročníku už odpověď „nevím“ nefiguruje. Žáci 9. ročníku jasně identifikují, zda se jedná, neboli nejedná o učitele s jistou formou autority.

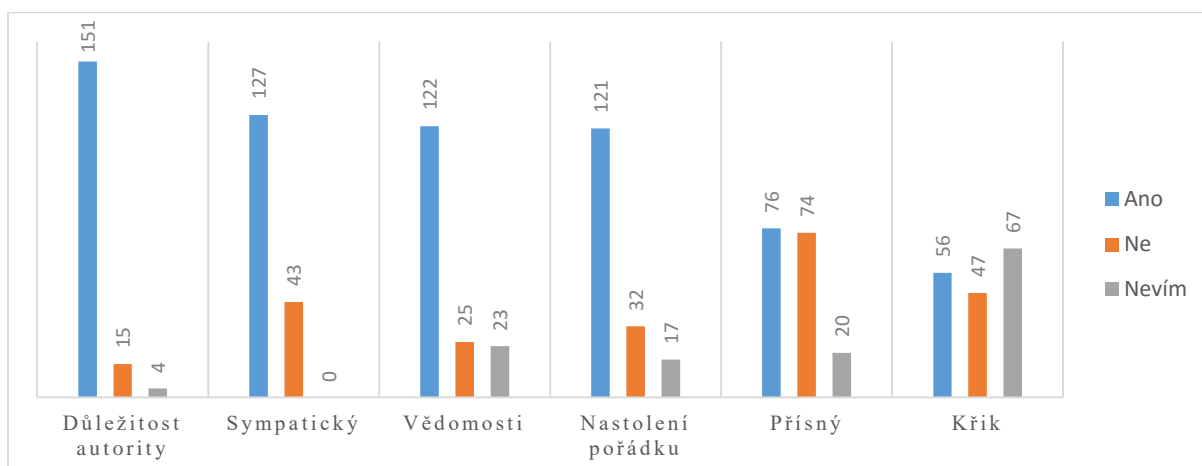
Zdrojová data C

	Celkem		
	Ano	Ne	Nevím
Důležitost autority	151	15	4
Sympatický	127	43	0
Vědomosti	122	25	23
Nastolení pořádku	121	32	17
Přísný	76	74	20
Křik	56	47	67

Status důležitosti autority pedagoga považuje za velmi důležitý celkem 89% žáků 2. stupně základní školy, 9% ji nepovažuje za důležitou a 2% se nevědělo vyjádřit. Zajímavostí v přehledu dat (názorně zobrazeno v grafu) je celkem vyrovnaný průběh hodnot u vlastností učitele jako „sympatický“, „vědomosti“ a umění „nastolení pořádku“.

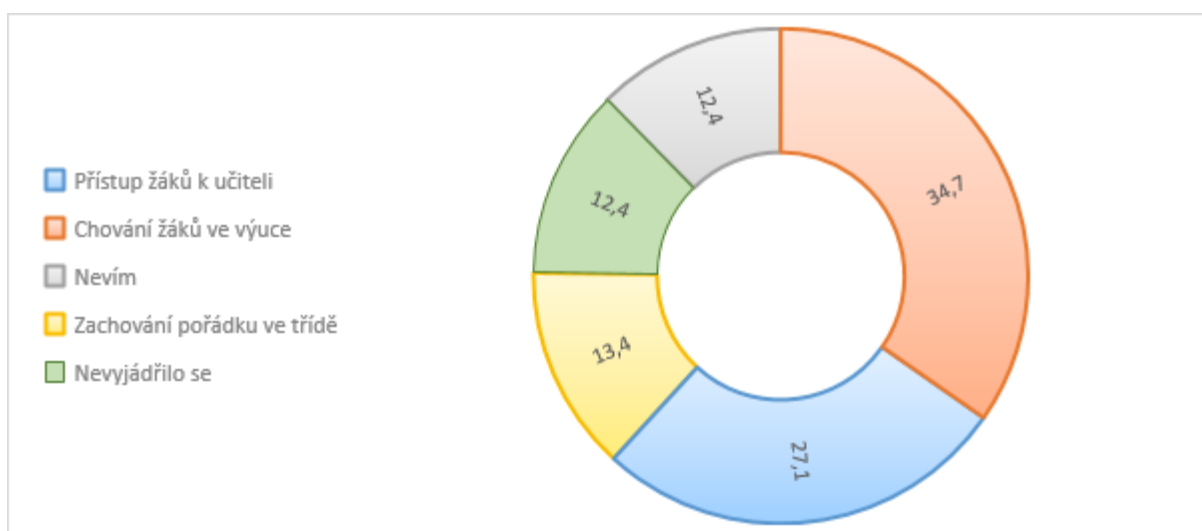
Co se týče vlastnosti „přísný“, tato má vyrovnané hodnoty „ano“ a „ne“. V otázce „křiku“ pro upevnění autority převládá odpověď „nevím“ (o 16% k vlastnosti „ano“ a o 29% k vlastnosti „ne“). Z uvedeného lze předpokládat, jak již bylo uvedeno, že žáci nevědí jasně identifikovat, jestli je to způsob získání nebo upevnění autority pedagoga ve třídě nebo ne.

Grafická data C



Zajímavým vstupem bylo zároveň (u velké části dotazníků) zodpovězení návazné otázky „Proč?“ k poslední otázce „Je autorita učitele ve třídě důležitá?“. Z celkového počtu 170 respondentů odpovědělo jenom 149 z nich. V mnoha případech se odpovědi shodovaly – co je v detailu zobrazeno v níže uvedeném grafu.

	Počet	%
<i>Přístup žáků k učiteli</i>	46	27,1
<i>Chování žáků ve výuce</i>	59	34,7
<i>Nevím</i>	21	12,4
<i>Zachování pořádku ve třídě</i>	23	13,4
<i>Nevyjádřilo se</i>	21	12,4



Vysoké procento „nevím“ se objevilo v odpovědích žáků 6. ročníku. Ve srovnání s nimi – žáci 9. ročníku uvedli přesně, co jim spojitost s autoritou učitele ve třídě evokuje. Při zpracování dotazníků bylo možné se potkat s různými vyjádřeními důležitosti autority učitele.

Některá byli koncipovaná:

1. na vyšší úrovni (např.: „*Pokud má výuka probíhat klidně a učitel má být schopný žákům něco předat je důležitá schopnost žáky zaujmout a budit respekt.*“; nebo „*Učitel musí mít autoritu a musí být taky trochu přísný, aby si žáci moc nevyskakovali a měli respekt.*“; nebo „*Když učitel postrádá autoritu, žáci ho neposlouchají a nemají z něj žádný respekt. Jeho hodiny postrádají určitou úroveň a to se odráží na známkách a celkovém prospěchu žáků z určitých předmětů.*“),
2. jednodušeji (např.: „*Aby si žáci nedělali, co chtějí.*“; nebo „*Aby byl ve výuce klid a pořádek.*“; nebo „*Aby nás držel na uzdě.*“),
3. nebo naopak vtipně (např.: „*Proto. Být učitelem tak se scvoknu.*“; nebo „*Pro slepičí kvoč.*“; nebo „*Protože bagr svítí a slunce je modré.*“).

5.8 Závěr k výzkumu

Z výše uvedených zdrojových a grafických dat ze zřejmé, že v drtivé většině se žáci přiklánějí k pojmu „*respekt*“ jako pojmu přímo souvisejícímu s autoritou. Tato vlastnost byla klíčová u všech předešlých analýz bez rozdílu mezi žáky 6. nebo 9. ročníku, nebo ve srovnání mezi dívkami a chlapci. Na základě uvedených analýz ale nutně konstatovat, že posilování autority učitele není záležitostí jedné vlastnosti. Je potřeba mluvit o soustavě vlastností, kterými musí pedagog disponovat, aby si zabezpečil autoritu v očích žáků.

Je však nutné rozlišovat, o který ročník se jedná, protože z analýzy vyplývá, že jednotlivé ročníky (a taky je rozdíl mezi děvčaty a chlapci) vyznávají jiný hodnotový řebříček a u učitele se zaměřují na jiný druh vlastností. Pedagog je tedy schopný si ji udržet autoritu jen v případě, pokud je připraven reagovat na měnící se okolí, požadavky žáků s ohledem na jejich společenský vývoj.

Na druhé straně analýza poukazuje na skutečnost, že z pohledu žáků 2. stupně autoritu učitele oslabují významným způsobem především špatný způsob výuky, nespravedlnost a nezájem o žáky. Jak již bylo uvedeno, lze předpokládat, že díky špatnému způsobu výuky učitel ztrácí svou autoritu (nezájmem žáků o výklad), kteří v tomto případě (v rámci výkladu) vyhledávají jiné aktivity a zapájají do nich své širší okolí.

5.8.1 Ověření hypotéz

Hypotéza č. 1

Žáci 2. stupně základní školy považují respekt za vlastnost, která nejvíce vystihuje význam autority učitele.

Bližší analýzou otázky č. 1, č. 3 a č. 4 je možné konstatovat, že hypotéza byla potvrzena. Žáci (bez rozdílu mezi dívkami a chlapci, nebo žáky 6. a 9. ročníku) uvádějí, že považují respekt za vlastnost, která jim nejvíce evokuje synonymum s pojmem „autorita“.

Uvedená hypotéza byla potvrzena nejen otázkami, kde byl pojem „respekt“ předdefinován ve výběru, ale taky v případě otevřených otázek, kde žáci evokující pojem měli uvést sami.

Hypotéza č. 1 byla tedy potvrzena.

Hypotéza č. 2

Vnímání důležitosti autority učitele z pohledu žáků 6. ročníku se liší od vnímání důležitosti autority učitele z pohledu žáků 9. ročníku.

Uvedenou hypotézu analyzovala především otázka č. 7, ale lze uvést, že v návaznosti na všechny otázky uvedené v dotazníku. Jak již bylo uvedeno, za velmi důležitou ji považuje 78% žáků 6. ročníku (13% ji nepovažuje za důležitou a 9% se nevědělo vyjádřit) a 94% žáků 9. ročníku (6% ji nepovažuje za důležitou).

V případě 6. ročníku se pořád objevuje odpověď „nevím“ (v 9 %), na druhé straně v případě 9. ročníku už odpověď „nevím“ nefiguruje. Žáci 9. ročníku jasně identifikují, zda se jedná, neboli nejedná o učitele s jistou formou autority.

Hypotéza č. 2 tím nebyla potvrzena.

Hypotéza č. 3

Autoritu musí učitelé udržovat flexibilním reagováním na změny prostředí a vnímání žáků v průběhu jejich společenského vývoje.

Hypotézu č. 3 analyzuje blíže především otázka č. 4 a otázka č. 5, kde jsou konkretizovány jednotlivé vlastnosti učitele, které jistým způsobem posilňují nebo oslabují autoritu učitele.

Na základě výše uvedených výsledků lze konstatovat, že učitel musí rozlišovat, o který ročník se jedná, protože každý z nich (a je viditelný taky rozdíl mezi chlapci a dívkami) vyznává trochu jiný hodnotový řebříček, v kterém se zaměřují na vlastnosti učitele. Pedagog musí být tedy vždy schopen reagovat na měnící se situaci, okolí a požadavky žáků s ohledem na jejich společenský vývoj.

Hypotéza č. 3 byla potvrzena.

Hypotéza č. 4

Nadřazenost jako negativní (autoritu oslabující) vlastnost vnímají stejně žáci nejnižšího a nejvyššího ročníku.

Výsledkem hypotézy je především analýza otázky č. 5, týkající se negativních vlastností učitele. Jak již bylo uvedeno ve výsledcích analýzy, žáci 6. ročníku nedefinují „nadřazenost“ jako negativní vlastnost. Spíš automaticky přijímají nadřazenost učitele jako jeho pozitivní vlastnost (nevyhnutnou pro jeho působení na žáky v průběhu výuky).

Rozdíl je ale v případě žáků 9. ročníku, kde výstupem údajů a grafického zobrazení je jasné, že mají vysoce negativní postoj k nadřazenosti.

Hlavním předpokladem je, že žáci 9. ročníku jsou – jak už bylo zmíněno – zkušenější a nacházejí se v další fázi společenského vývoje. Plně si uvědomují vlastní „já“ a jsou zejména ovlivněni dozrívajícím obdobím pubescence a hebetickým obdobím. Zároveň si chtějí být vlastními pány a mají tendenci vnímat nadřazenost ve vztahu k autoritě velmi negativně.

Hypotéza č. 4 nebyla potvrzena.

ZÁVĚR

V závěru lze konstatovat, že zvolené téma je mnohem složitější a pro zvýšení přesnosti analytických výsledků empirické části mnohem komplikovanější. Zpracování tohoto téma ale bylo v mnoha ohledech zajímavé a umožnilo mi prohloubit teoretické vědomosti a jejich praktickou aplikaci v reálném pohledu žáků na autoritu učitele.

Teoretické pochopení této problematiky je předpokladem pro další rozvíjení analytických výsledků a praktickou implementaci ve vyučovacím procesu. Domnívám se, že hlubší analýza zcela jistě odkryje odpovědi na zatím nezodpovězené otázky ve vztahu školy, třídy, učitele a v neposledním řadě – žáka.

Na tomto místě mohu konstatovat, že hlubší pochopení problematiky může minimalizovat negativní dopady na školní vztah „učitel – žák“, kdy nebude docházet k porušení, napadání nebo ztrátu autority učitele.

Zpracování teoretické části práce potvrdilo, že na autoritu, pedagoga a vztahy v rámci školy lze nahlížet z mnoha pohledů. Zároveň se v oblasti autority a výchovy v pedagogickém prostředí mísí mnoho faktorů, charakteristik, kategorizací a názorů, které více či méně docházejí k velmi podobným závěrům.

Nahlížení na autoritu učitele může být různé z pohledu „učitel – žák“ nebo „žák – učitel“. Zde je ale možné konstatovat, že faktory a subjekty a převládající vztahy mezi nimi jsou stejné. Není zcela správné tvrdit, že tyto vztahy jsou neměnné, protože jak vyjadřují výsledky výše uvedené analýzy, učitel musí rozlišovat, o který ročník se jedná, protože každý z nich (a je viditelný taky rozdíl mezi chlapci a dívkami) vyznává trochu jiný hodnotový žebříček, v kterém se zaměřují na vlastnosti učitele. Pedagog musí být tedy vždy schopen reagovat na měnící se situaci, okolí a požadavky žáků s ohledem na jejich společenský vývoj.

Teoretická část práce má tři kapitoly, přičemž za velmi důležitou považuji kapitolu třetí z důvodu, že právě tato kapitola definuje vztahy ve škole, třídě, mezi učitelem a žákem a zároveň uvádí a identifikuje množství faktorů ovlivňujících tyto vztahy.

Dovolím si tvrdit, že bližším studiem a pozorováním vztahů – především vztahu „učitel – žák“ je možné podrobněji studovat otázku autority, její získávání (např. u nových pedagogů) nebo udržování nebo upevňování v průběhu sociálního a vzdělanostního vývoje žáka. V této oblasti je pak možné definovat kritické „zlomové“ situace resp. chování žáků, kdy dochází k narušení autority pedagoga. Jejich lepším a hlubším pochopením je možné zabránit ztrátě autority pedagoga ve škole.

Lze taky předpokládat, že sledováním chování žáků ve vztahu k učiteli a jeho autoritě je možné definovat a jasně identifikovat, kdy pedagog žáka ztrácí a především jaké změny nastanou v chování žáka a jeho vlivu na svoje okolí.

Co se týče praktické tzv. „empirické“ části, můžu konstatovat, že výsledky jednotlivých analýz víceméně potvrdily předpoklady, které byli východiskovými pro zpracování této práce. Co je samozřejmě podloženo analýzou jednotlivých oblastí uvedenou v páté kapitole. Pro získání a hlubší analýzu uvedených otázek by bylo zapotřebí doplnit dotazníkovou formu průzkumu o pozorování, kdy by bylo možné do analýzy vložit přidanou hodnotu získanou z výsledků změny chování jak žáka, tak i pedagoga.

Metodou pozorování by bylo taky možné identifikovat již zmíněné okamžiky „zlomu“ kdy by začalo docházet např. ke ztrátě autority ze strany učitele, resp. kdy by začalo docházet např. k napadání autority učitele ze strany žáka. Uvedené výsledky by detailizovali výstupy všech realizovaných analýz.

Pokud bych měla zhodnotit problematiku, analýzu a otevřené otázky ve vztahu k autoritě pedagoga, uvedu následující.

Je zcela prokazatelné, že sociálním a vzdělanostním vývojem žáka dochází k změně chápání autority učitele. V dané otázce není klíčové jenom ponětí autority, ale klíčovým se stává ponětí autority a provázejících vlastností pedagoga. Nejedná se tedy o „izolovanou“ vlastnost, kterou lze jasně kvantifikovat a jednoznačně analyzovat.

Jak jsem již uvedla, učitel musí být vždy schopen reagovat na měnící se situaci, okolí a požadavky žáků a to s ohledem na celé spektrum vlastností, kterých si žáci u učitele všímají. Nic to ale nemění na potřebě se tomuto téma věnovat a dál jej rozvíjet, přičemž výsledky analýz a hodnocení autority z pohledu žáků (či už je to metodou dotazníků nebo metodou pozorování a rozhovoru) implementovat a aplikovat do života školy a třídy.

Výzkum, který jsem vykonala, a jehož výsledky jsou obsaženy v této práci, přesvědčivě ukázal, že existují rozdíly v chápání autority učitele z pohledu žáků druhého stupně základní školy.

Literatura

- ČERNOTOVÁ, Marta. Jako komunikovat' so žiakmi (Učebný text). 1. vyd. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, 2005. 39s. ISBN 80-8045-381-0
- DUŠOVÁ, Bohdana. Pedagogika a didaktika, I. část. Ostrava: Ostravská univerzita, 2006. 57s.
- DVOŘÁČEK, Jiří. Pedagogika pro učitele odborných předmětů. 1. vyd. Praha: VŠE o economica, 2005. 304s. ISBN 80-245-0886-9
- DYTRTOVÁ, Radmila a Marie Krhutová. Učitel. Příprava na profesi. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2009. 128s. ISBN 978-80-247-2863-6
- GAVORA, Pater. Učitel' a žiaci v komunikácii. Bratislava: Univerzita Komenského, 2007. 197s. ISBN 80-223-2327-7
- GRECMANOVÁ, H. a kol. Obecná pedagogika II. 1.vyd. Olomouc: Hanex, 1998. ISBN 80-85783-24-X
- HANULIAKOVÁ, Jana. Kreovanie klímy triedy v edukačnej praxi. Bratislava: IRIS, 2010. 102s. ISBN 978-80-89256-51-8
- HLAĎO, Petr. Úvod do pedagogického výzkumu pro učitele středních škol. Brno: Mendelova univerzita, 2011. 134s. ISBN 978-80-7375-544-7
- KESNER, Zdeněk. Kompetence učitelů. Část 1. In: Řízení školy, roč. 6, č. 8, s. 24-29. ISSN 1214-8679
- KOHOUTEK, Rudolf. Základy užití psychologie. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2002. 544s. ISBN 80-214-2203-3
- KOHOUTEK, Rudolf a Karel Ouroda. Psychologie osobnostních typů učitele. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2000. 19s. ISBN 80-7204-176-2
- KOLÁŘ, Zdeněk a Alena Vališová. Analýza vyučování. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2009. 232s. ISBN 978-80-247-2857-5
- KOŠTRNOVÁ, Dagmar. Tvorba a rozvoj pozitivnej klímy v triede. 1. vyd. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, 2014. 66s. ISBN 978-80-565-0382-9
- MAREŠ, Jiří a Stanislav Ježek. Klima školní třídy. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. 44s. ISBN 978-80-87063-79-8
- ONDRIOVÁ, Darina. Interakcia učiteľa a študenta jako jedno z kritérií efektívnej realizácie didaktického procesu. In: DUPKALOVÁ, Mária, Tina Hudáková a Imrich Ištvan. Súčasné aspekty pedagogickej profesie. Prešov: Prešovská univerzita, 2014. 226s. ISBN 978-80-555-1274-7
- PETLÁK, Erich. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: Vydavateľstvo IRIS, 2006. 119s. ISBN 80-8901-897-1

PRŮCHA, Jan, Eliška Walterová a Jiří Mareš. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998. 784s. ISBN 80-2190-84-6

PRŮCHA, Jan, Eliška Walterová a Jiří Mareš. *Pedagogický slovník*. 7. aktual. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. 400s. ISBN 978-80-262-0403-9

SIMONOVÁ, Carmen. Osobnost pedagoga. Celostátní konference pracovníků DMI. Hradec Králové, 2014, 4s.

SLIACKY, Jiří. Výchovná kompetence v dalším vzdělávání pracovníků s dětmi a mládeží. In: *Pedagogická orientace*. roč. 19, č. 1, s. 28–46. ISSN 1211-4669

SPIPKOVÁ, Vladimíra. Klima školy je zásadním aspektem pro utváření osobnosti dítěte. In: *Moderní vyučování*, roč. 19, č. 3-4, s. 4-6. ISSN 1211-6858.

ŠVEC, Vlastimil. Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1998. 178s. ISBN 80-210-1937-9

VALIŠOVÁ, Alena a kol. Autorita jako pedagogický problém. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998. 135s. ISBN 80-7184-624-4

VALIŠOVÁ, Alena. Jak získat, udržet a neztrácet autoritu. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. 144s. ISBN 978-80-247-2282-5

VALIŠOVÁ, Alena a kol. Autorita ve výchově: vzestup, pád, nebo pomalý návrat. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1999. 185s. ISBN 80-7184-857-3

ZIELENIECOVÁ, Pavla. Autorita učitele (Doplňkové texty k předmětu Pedagogika pro studenty učitelství na MFF UK). Praha: MFF UK, 2012. 4s.

Elektronické zdroje

KOHOUTEK, Rudolf. Typologie osobnosti učitelů. [online]. [cit. 2009-12-27]. Dostupný z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0912>.

Seznam použitých zkratek

atd.	a tak dále
č.	číslo
ČR	Česká republika
např.	například
s.	strana
tzv.	takzvaný

Příloha „Dotazník“

Milí žáci,

tento dotazník je součástí bakalářské práce, týkající se výzkumu autority učitele. Klade si za cíl prozkoumat Váš náhled na autoritu učitele. Dotazník je anonymní. Při jeho vyplňování Vás prosím o upřímné a co možná nejvíc výstižné odpovědi.

Děkuji.

Jsi: a) žák b) žákyně

Třída:

1. Co si představuješ pod pojmem „autorita“:

2. Je ve tvé škole učitel, o kterém si myslíš, že má autoritu?

3. Zakroužkuj podle tebe nevhodnější výraz do věty: „Mít autoritu znamená:“. Jestli tě napadají jiné vlastnosti, můžeš je doplnit.

respekt	věk
přísnost	spravedlnost
mít znalosti a vědomosti	inteligence
charakter	

4. Zakroužkuj na stupnici od 1 do 5, co podle tebe nejvíc posilňuje autoritu učitele

(1 – nejméně, 5 – nejvíc). Jestli tě napadají jiné, můžeš je doplnit.

respekt	1 2 3 4 5	věk	1 2 3 4 5
přísnost	1 2 3 4 5	spravedlnost	1 2 3 4 5
přátelský vztah	1 2 3 4 5	mít znalosti a vědomosti	1 2 3 4 5
inteligence	1 2 3 4 5	charakter	1 2 3 4 5
důslednost	1 2 3 4 5	přístup vůči žákům	1 2 3 4 5

5. Zakroužkuj na stupnici od 1 do 5, co podle tebe nejvíc oslabuje autoritu učitele

(1 – nejméně, 5 – nejvíc). Jestli tě napadají jiné, můžeš je doplnit.

nadřazenost	1 2 3 4 5	nedostatek vědomostí	1 2 3 4 5
nezájem o žáky	1 2 3 4 5	křičení	1 2 3 4 5
nespravedlnost	1 2 3 4 5	způsob výučby	1 2 3 4 5

6. Autoritu učitele vnímáš jako vlastnost:

a) pozitivní

b) negativní

7. Vyber si jednoho učitele (nemusíš jmenovat) a odpověz na jednotlivé otázky:

a) Je sympatický /-á?

a) ano

b) ne

b) Je podle tebe přísný /-á?

a) ano

b) ne

c) nevím

c) Má dostatek vědomostí aby dokázal /-a zaujmout při vyučování?

a) ano

b) ne

c) nevím

d) Jestli je třeba, dokáže ve třídě nastolit pořádek?

a) ano

b) ne

c) nevím

e) Když si neumí poradit, křičí nebo se snaží uplatnit autoritu jiným způsobem. Jestli ano, jakým.

a) ano

b) ne

c) nevím

f) Je autorita učitele ve třídě důležitá?

a) ano

b) ne

c) nevím

Proč?

A to je vše. Děkuji.

Anotace

Jméno a příjmení:	Eva Hojová
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	doc. Mgr. Štefan CHUDÝ, Ph.D.
Rok obhajoby:	2016

Název práce:	Autorita učitele na druhém stupni základní školy
Název práce v angličtině:	Teachers Authority on 2nd grade of Elementary School
Anotace práce:	Tato bakalářská práce se zabývá vnímáním autority učitele vzhledem k věkově a vzdělanostně se vyvíjejícímu žákovi 2. stupně základní školy. Práce je rozdělena do dvou částí a to: teoretickou část a empirickou (výzkumní) část. První (teoretická) část definuje autoritu, její základní typy nebo modifikace a taky faktory ovlivňující autoritu učitele. Druhá (empirická část prezentuje sběr informací, průzkum autority na vybrané základní škole v Olomouci, analýza a vyhodnocení dotazníků týkajících se autority učitele na 2. stupni základní školy z pohledu žáků 6. a 9. ročníku.
Klíčová slova:	autorita, výchova, učitel, žák, prostředí, vztahy
Anotace práce v angličtině:	This bachelor thesis deals with noticing teachers' authority according to age and educational rising pupil on second grade of elementary school. Bachelor thesis is divided into two parts as follows: theoretical part and empiric part. First (theoretical) part focuses on authority definition, its basic modifications and factors affecting teachers' authority. Second (empiric) part presents information gathering, authority study (research) on chosen lower secondary school in Olomouc, analysis and evaluation of questionnaires referring to teachers' authority from point of view of pupils attending 6 th and 9 th class.
Klíčová slova v angličtině:	authority, education, teacher, pupil, environment, relations
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 „Dotazník“
Rozsah práce:	66 stran
Jazyk práce:	český jazyk