

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Ústav pedagogiky a sociálních studií

Diplomová práce

Bc. Anna Masopustová

Autorita učitele v alternativní škole

Prohlašuji, že diplomovou práci včetně příloh, jsem vypracovala samostatně a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu. Jsem si vědoma, že na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č.121/2000 Sb. – autorský zákon, zejména § 35 – využití díla v rámci občanských a náboženských obřadů, v rámci školních představení a využití díla školního a §60 školní dílo.

Beru na vědomí, že Univerzita Palackého v Olomouci (dále UP Olomouc) má právo nevýdělečně, ke své vnitřní potřebě, diplomovou práci užívat (§35 odst. 3), souhlasím, aby jeden výtisk diplomové práce byl uložen v Knihovně UP k prezenčnímu nahlédnutí.

Souhlasím, že údaje o mé diplomové práci budou zveřejněny ve Studijním informačním systému UP, v případě zájmu UP Olomouc uzavřu licenční smlouvu s oprávněním užít výsledky a výstupy mé diplomové práce v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona, použít výsledky a výstupy mé diplomové práce nebo poskytnout licenci k jejímu využití mohu jen se souhlasem UP Olomouc, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly UP Olomouc na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše).

V Olomouci dne

Bc. Anna Masopustová

Chtěla bych poděkovat své vedoucí diplomové práce PaedDr. Aleně Jůvové, Ph.D. za její ochotu, odborné rady a vedení diplomové práce. Dále děkuji všem respondentům, kteří se zapojili do výzkumného šetření a přátelům, kteří mi nabídli pomoc.

Mé poděkování patří i rodině, ale především mému manželovi za jeho podporu, obětavost a lásku, jenž mi prokazoval při studiu a psaní diplomové práce. Ze srdce děkuji Bohu za jeho nekonečné milosrdenství.

OBSAH

Úvod.....	6
1 Alternativní školy	7
1.1 Vymezení pojmu alternativní škola.....	7
1.2 Vznik a vývoj alternativních škol.....	7
1.3 Typy alternativních škol.....	9
1.4 Montessori škola.....	11
2 Učitel.....	14
2.1 Role učitele.....	14
2.2 Osobnost učitele	15
2.3 Autorita učitele	21
3 Autorita	28
3.1 Vymezení pojmu autorita.....	28
3.2 Členění a typologie autority	28
3.3 Zdroje autority	29
4 Empirická část	32
4.1 Výzkumný záměr a cíle výzkumného šetření	32
4.2 Metodologie výzkumného šetření	33
4.3 Realizace výzkumného šetření	34
4.4 Charakteristika výzkumného vzorku	35
5 Výsledky výzkumného šetření	37
5.1 Zpracování empirických dat.....	37
5.2 Vyhodnocení dotazníků	38
6 Diskuze.....	66
7 Závěr	69
Seznam použité literatury	71

Seznam tabulek.....	76
Seznam grafů.....	77
Seznam obrázků.....	78
Seznam použitých zkratek.....	79
Seznam příloh.....	80

Úvod

Tato práce se bude zabývat problematikou autority učitele. Autorita učitele, je stále aktuální a diskutované téma, které je zpracováno v mnoha publikacích, člancích a výzkumech.

Cílem teoretické části diplomové práce bude představit alternativní školy, vymezit tento pojem a uvést druhy a typy alternativních škol, vysvětlit roli učitele, popsat jeho osobnost a předpoklady pro autoritu. Dále představit a vymezit autoritu, její členění a typologii, uvést zdroje autority a osobnost nositele autority. Nakonec bude cílem vytvořit rešerše o autoritě učitele z publikací, článků a výzkumů.

V empirické části se budeme věnovat samotnému výzkumu, který byl realizován pomocí dotazníkového šetření. Ze všech získaných položek od respondentů bude cílem zjistit, jak učitelé vnímají autoritu a ověřit, zda má autorita v současné škole nějaký význam. Také bude cílem zjistit, co si učitelé pod pojmem autorita nejčastěji představují a co vidí jako základ pro autoritu osoby. Dále budeme zjišťovat, jaké aspekty mají podle učitelů vliv na oslabování, nebo naopak spoluutváření autority.

Následně bude soubor rozdělen na učitele Montessori a učitele běžné školy. Získané položky budou interpretovány, abychom zjistili, jak vnímají autoritu učitelé Montessori a učitelé běžné školy. Cílem bude zjistit, co si učitelé Montessori a učitelé běžné školy představí pod pojmem autorita a v čem spatřují základ autority. Dále budeme zjišťovat, jaké aspekty podle učitelů Montessori a učitelů běžné školy mají vliv na oslabování a spoluutváření autority. Následně ověříme, zda má autorita učitele význam v současné škole podle učitelů Montessori a učitelů běžných škol. Nakonec bude cílem udělat komparaci výsledků vybraných otázek s výzkumem z roku 1997.

1 Alternativní školy

V této kapitole vymežíme pojem alternativní škola a uvedeme systémové znaky, kterými se alternativní školy liší od běžných škol. Představíme dvě schémata, která se zabývají druhy alternativních škol a seznámíme se blíže s Montessori školou. Zjistíme, kdo Montessori školu založil, jaké jsou její zásady a v čem spočívá metoda, kterou tato škola používá. Důvodem výběru této školy je rozdílný pohled na autoritu. Dalším důvodem je důraz, který je kladen na roli učitele při výchovně-vzdělávacím procesu.

1.1 Vymezení pojmu alternativní škola

Podle Pedagogického slovníku je termín alternativní škola název pro všechny typy škol, které mají společný znak a to, že se liší od běžných škol ve vzdělávacím systému (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 16).

Zelina (2000), uvádí systémové znaky, kterými se může lišit alternativní škola od běžné školy. K systémovým znakům řadí:

- a) pojetí a cíle výchovně-vzdělávacího procesu,
- b) obsah, kurikulum,
- c) postupy, metody, formy,
- d) vedení a uspořádání školy,
- e) pozice žáka, učitele a rodičů ve vztahu ke škole.

Taky je můžeme nazývat školami experimentálními, neboť zde probíhá úsilí o hledání lepšího a efektivnějšího způsobu vzdělávání. Podléhají různým výzkumům, které ověřují, zda používaná metoda je validní. Tyto výzkumy mají velký význam pro kvalitu a budoucnost alternativních škol (Zelina, 2000, s. 17).

Alternativní školy usilují o plnění tří funkcí (Průcha, 2012, s. 41-42):

- a) náhradní
- b) rozrůžňovací
- c) inovační.

1.2 Vznik a vývoj alternativních škol

Podnětem pro vznik alternativních škol v jednotlivých zemích byl vliv reformní pedagogiky, která se rozmáhala od začátku 20. století. Mezi nejznámější představitele reformní pedagogiky patří: John Dewey (USA), Maria Montessori (Itálie), Peter Petersen

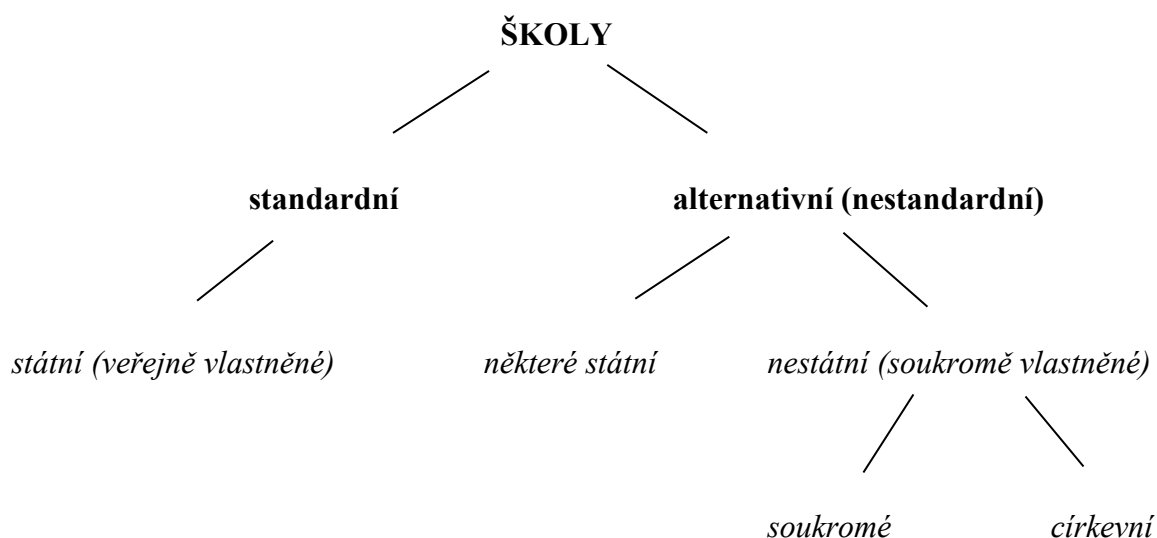
(Německo), Célestin Freinet (Francie), Rudolf Steiner (Německo) a Helen Parkhurstová (USA) (Průcha, 2012, s. 34).

Další představitelkou byla švédská spisovatelka, novinářka a autorka slavného díla Století dítěte Ellen Keyová. Dokázala vytvořit nový návrh pro vzdělávání, který se zakládal na snaze odstranit výchovu, která vede k poddanosti. Dále usilovala o uplatnění práv, která se vztahovala k úctě a duchovní nezávislosti dítěte, k posile osobní kreativity a vzdělávání v souladu s přírodou. Některé alternativní školy vychází právě z podobných principů, o které usilovala Ellen Keyová, a proto můžeme říct, že i její dílo vedlo k rozvoji vzniku alternativních škol (Rýdl, 2016, s. 51).

Za vznikem alternativních škol byly také sociální důvody. Vzhledem k tomu, že mnoho dětí pocházelo z chudých rodin, bylo těžké je vzdělávat a naučit je všem potřebným dovednostem, aby se vyrovnaly dětem z bohatších vrstev. A proto se hledaly vhodné metody a formy vzdělávání, které by jim pomohly k překlenutí této mezery. (Štech, 2016, s. 75).

Bohužel, rozvoj českých reformních škol byl velmi omezený v období 20. a 30. let, kvůli vznikajícím politickým hnutím a válkám. Ať už to byl fašismus, nacismus nebo komunismus. Ani jedna z těchto ideologií nespátřovala nic pozitivního v tom, o co se snažily alternativní školy. Avšak ani období 2. světové války nijak nepřispělo k rozvoji těchto škol. Až teprve v 2. polovině 20. století se školy mohly opět začít rozvíjet. Jednalo se především o školy Daltonské, Montessoriovské, Waldorfské, Freinetovské nebo Jenské (Jůva, Jůva, 2003, s. 70).

Snahou alternativních škol je nahradit nedostatky, které se objevují u tradičních škol a rozšířit možnosti výběru škol pro děti. Avšak ani alternativní školy nemají volnou ruku. Jejich povinností je, aby byly uvedeny do sítě škol MŠMT (Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy) a aby dodržovaly jejich osnovy. Vzniklo to z důvodu, aby každému dítěti na každé základní škole byla dána stejná dávka vzdělání (Beníšková, 2007, s. 159).

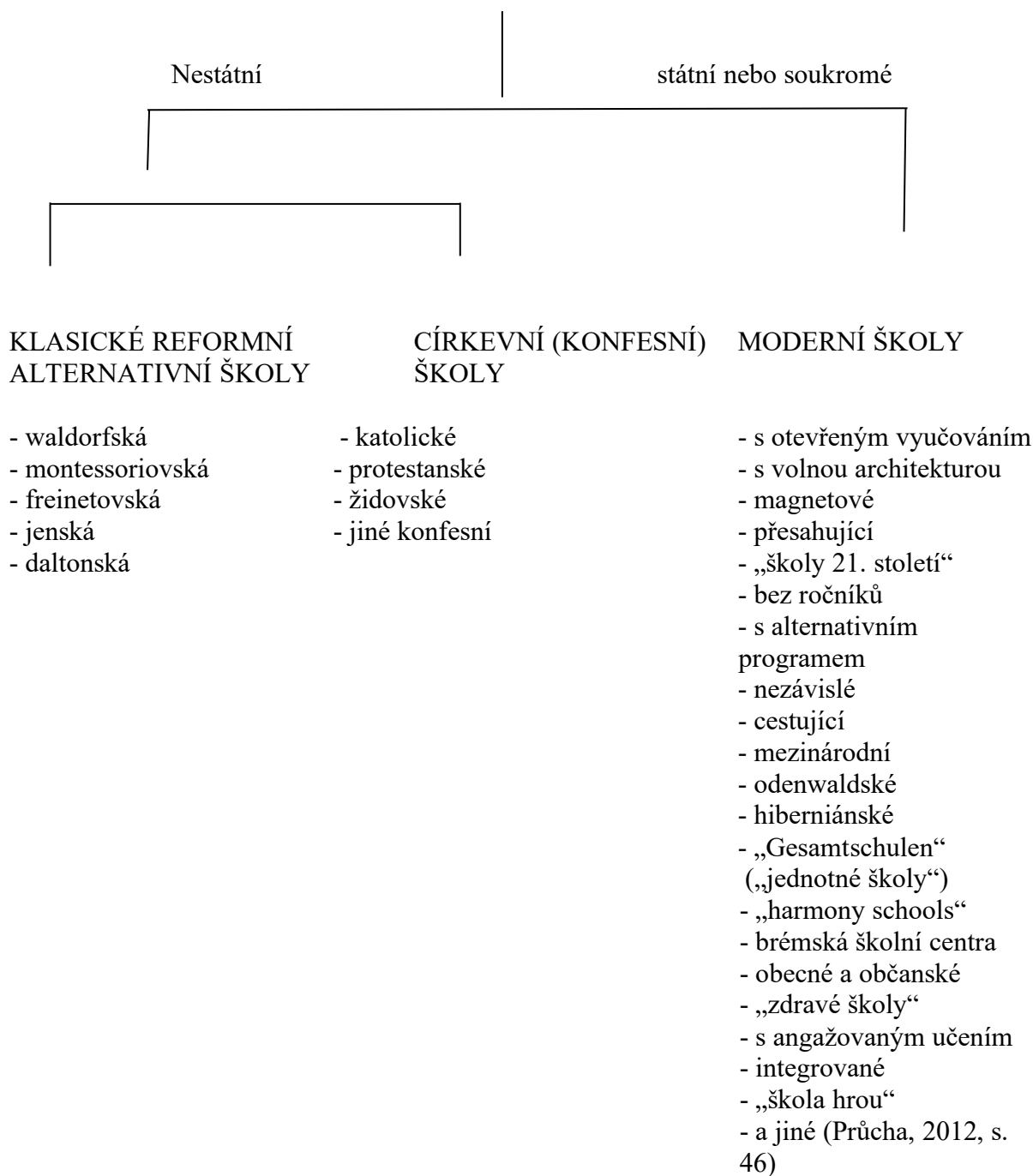


Obrázek 1: Druhy škol podle kritéria „alternativnosti“ (Průcha, 2012 s. 26)

1.3 Typy alternativních škol

Pro jednodušší přehled existuje schéma typů alternativních škol (obr. 2). V něm se školy člení na nestátní, státní a soukromé. Nestátní školy můžeme ještě rozdělit na klasické reformní a církevní. Státní nebo soukromé školy se dělí jen na moderní.

ALTERNATIVNÍ ŠKOLY



Obrázek 2: Typologie alternativních škol

Podrobnější informace k alternativním školám vypracoval J. Průcha ve svých publikacích: Alternativní školy v západní Evropě (1991), Alternativní školy (1994), Alternativní školy (1996), Alternativní školy a inovace ve vzdělávání (2001), Alternativní školy a inovace ve vzdělávání (2004) a Alternativní školy a inovace ve vzdělávání (2012). Autor se snaží obeznámit čtenáře s aktuální situací alternativního školství u nás i ve světě.

Poskytuje ve svých publikacích poznatky z výzkumů, které se zaměřují na hodnocení kvality a efektivnosti těchto škol.

Dalším autorem, který se zabýval alternativními školami a jejich problematikou je K. Rýdl (1994, s. 7). Dokázal velmi podrobně zpracovat informace ke klasickým reformním školám. V publikaci s názvem Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti (1994), můžeme naleznout život a dílo jednotlivých zakladatelů alternativního hnutí. Také je zde představena filosofie, principy a zásady jednotlivých vzdělávacích systémů a mnoho dalších poznatků k této problematice. Autor ve svém díle poukazuje na cennost tohoto poznání a na důležitost konat stále pedagogické výzkumy.

K autorům, kteří zpracovali publikace, které se zabývají problematikou alternativních škol, můžeme dále zmínit A. Hrdličková – Alternativní pedagogické koncepce (1994), J. Svobodová a V. Jůva – Alternativní školy (1996), J. Maňák – Alternativní metody a postupy (1997), M. Zelina – Alternativne školstvo (2000), S. Babiaková a K. Lužinská – Alternativne školy cez naše poznatky a skúsenosti (2003), J. Svobodová – Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí (2007), M. Matulčíková – Reformnopedagogické školy a alternativne školy a ich prínos pre reformu školy (2007), D. Tomanová – Alternativní školy: studijní text pro distanční vzdělávání (2010), T. Kasper Reformní a alternativní aspekty vzdělávání – historické kontexty a současné příklady (2012), Y. Pecháčková – Alternativní edukační koncepce v současné pedagogické praxi (2014).

1.4 Montessori škola

Zakladatelkou Montessori školy je Maria Montessori. Žila v letech 1870 až 1952. Pocházela z Itálie, kde působila jako lékařka a pedagožka. Ze systému pedagogických věd se obzvlášť zabývala pedagogikou dětí předškolního věku. Spatřovala v dítěti osobnost, která sama touží po učení a jen je potřeba ji na této cestě pomoci. Mezi primární zásady Montessori pedagogiky zařadila individualizaci, sjednocení a věkově smíšené skupiny (Čapek, 2015, s. 330).

Montessori vzdělávání je (Schmidt, Schmidt, 2009, s. 23):

- pro všechny děti z různých sociálních vrstev
- pro všechny děti s nadáním, ale i vzdělávacími problémy
- zaměřeno na dítě tak, aby si dítě vytvořilo vlastní strukturu činností
- ne sektářské
- vývojově přizpůsobeno pro každé dítě

- pro povzbuzení tvořivosti
- pro rozvoj koncentrace prostřednictvím práce jako hry
- kde děti mohou být dětmi
- navrženo tak, aby pomáhalo dětem stát se samostatnými jedinci.

Maria Montessori chtěla, aby její metoda byla považována za otevřenou, a ne za pevný systém. Věřila v inovaci ve třídě a celý její přístup ke vzdělání byl v duchu neustálého experimentování založeného na pozorování dítěte. Její metoda se skládá ze dvou klíčových složek. První složka se skládá z životního prostředí, vzdělávacích materiálů a cvičení. Druhá složka je složena z učitelů, kteří toto prostředí připravují (Lillard, 1972, s. 50).

O důležitosti role učitele v Montessori výuce se zmiňuje Isaacsová (2015, s. 29), která jej připodobňuje k režisérovi, který dohlíží na všechno, co se děje ve třídě. Také uvádí, že dnešní učitelé vnímají svou roli jako zprostředkovatelé či průvodci, jejichž náplní je pomáhat dětem v přístupu ke zdrojům ve třídě.

Učitel v Montessori pedagogice zastává čtyři role (Podlahová, 2007, s. 46):

- a) vychovatel
- b) podporovatel žákovy individuality
- c) inspirační činitel
- d) pozorovatel.

Publikací, které se zabývají Montessori pedagogikou je mnoho. Poskytují podrobnější informace o životě Marii Montessori, o principech a metodách Montessori pedagogiky a mnoho dalších poznatků, které jsou jak teoretické, tak i z praxe.

Mezi knihy, ve kterých autoři zpracovali tuto tematiku, můžeme uvést: V. Sajdová – Marie Montessoriová a její metoda výchovy (1935), H. Helming – Pedagogika M. Montessoriovej (1996), O. Zelinková – Pomoz mi, abych to dokázal (1997), M. Montessori – Tajuplné dětství (1998), K. Rýdl – Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori (1999), M. Montessori – Objevování dítěte (2001), M. Montessori – Absorbující mysl (2003), K. Rýdl – Metoda Montessori pro naše dítě (2006), K. Rýdl – Metoda Marie Montessori pro naše dítě (2007), H. Ludwig, K. Rýdl – Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou (2008), M. Montessori – Od dětství k dospívání (2011), M. Montessori – Tajuplné dětství (2012), D. Dlouhá, O. Klos – Co je Montessori (2015), M. Slováček, M. Miňová – Pedagogika Márie Montessoriovej – terminologické minimum, alebo, Montessori pedagogika

pre každého (2017), L. Anderlik – Jedna cesta pro všechny! (2019), M. Slováček, M. Miňová – Pedagogika Márie Montessoriovej z pohľadu teorie a praxe (2019).

Alternatívni škola, jak jsme si již uvedli, se snaží nahradit nedostatky, které se nachází u běžných škol. Těmi jsou např. nedostatečný komplexní rozvoj, většinou intelektuální zaměření, nedoceňování pracovních činností či jednostranná orientace na učení. Může být také označována jako škola experimentální (Zelina, 2000). Jeden z důvodů vzniku alternativních škol je spatřován ve vlivu reformní pedagogiky. Dalším důvodem může být kniha Ellen Keyové – Století dítěte. Tímto dílem vytvořila odrazový můstek pro mnohé alternativní školy. V poslední části kapitoly jsme se věnovali Montessori škole. Tato alternativní škola byla vybrána z důvodu rozdílného pohledu na autoritu. V běžných školách bývá autoritou učitel, naproti tomu v Montessori škole je vnitřní autorita dítěte (Vališová, 1999). Seznámili jsme se zakladatelkou Marií Montessori, jejími primárními zásadami a její myšlenkou, čím má Montessori škola být. Uvedli jsme si jaké role učitel v Montessori pedagogice zastává a jeho význam v tomto vzdělávání. Nakonec jsme si představili publikace, které se Montessori pedagogikou zabývají.

2 Učitel

„Lidská osobnost, ne výchovná metoda, musí být brána v úvahu.“

Marie Montessori

V následující kapitole se seznámíme s rolí učitele. Zjistíme, jak tento pojem vznikl, a představíme si dokument, který přibližuje profesi učitele. Uvedeme si, jak se jedinec stane učitelem a zmíníme se i o osobnosti učitele. V předposlední části si přiblížíme autoritu učitele, kde se zaměříme na to, z čeho se skládá a jak si ji učitel může zřídit ve třídě. Nakonec se zaměříme na problém autority učitele a na důvody, které autoritu učitele snižují.

2.1 Role učitele

Pojem pedagog pochází z řeckého slova *paidagógos*, což bylo označení pro člověka, který vodil chlapce do školy. V dřívějších dobách se *paidagógos* používalo jako pojmenování osob, které někomu nějak sloužily. Postupem času se z tohoto slova odvodil název pro pedagogiku a pro slovo učitele či vychovatel se stal pedagog synonymem (Beneš, 2014, s. 11). Podle Pedagogického slovníku je učitel: *„Obecně osoba podněcující a řídicí učení jiných osob, vzdělavatel. Jeden z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník, vykonávající učitelské povolání“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 326).

Průcha a Veteška (2012, s. 194) uvádí, že pedagog je *„...učitel na jakémkoli stupni a druhu škol, včetně vysokoškolských učitelů. Obecně též pedagogický pracovník. Vědec, odborník v pedagogické teorii anebo výzkumu.“* Přesnější charakteristiku učitele jako pedagogického pracovníka uvádí zákon o pedagogických pracovnících. Tento zákon zmiňuje předpoklady, jaké by měl učitel mít pro vykonávání své činnosti. Jaká je jeho pracovní doba a jaké má povinnosti (Zákon č. 563/2004 Sb.). Dalším dokumentem, který se zmiňuje o povinnostech a právech učitele, je Školský zákon, který vydává MŠMT (Zákon č. 561/2004 Sb.).

Role učitele ve výchovně-vzdělávacím procesu obnáší mnoho práce, ale především zodpovědnost za žáky, kteří jsou mu svěřeni. Je iniciátor, organizátor, hodnotitel a diagnostik žáka. Navrhuje obsah výuky, vybírá vhodné pomůcky, metody a formy. Vyhodnocuje dosažené výsledky a přizpůsobuje výuku věku a schopnostem žáků. To, zda dokáže učitel všechny tyto úkoly plnit, vychází z jeho předchozí přípravy na toto povolání, ale také z jeho osobních kvalit (Jůva, 2001, s. 55–56).

Mezi další sociální role, které musí učitel převzít, patří komunikace se spolupracovníky, s rodiči žáků a s veřejností. Dále se musí podílet na tvorbě vhodného prostředí pro výuku, připravovat a řídit činnost žáků, zkoumat, posuzovat a klasifikovat výsledky vzdělávání (Podlahová, Jůvová, 2012, s. 35).

2.2 Osobnost učitele

Učitelem se jedinec nestává pouze tak, že začne studovat obor, který se zabývá učitelstvím, ale již v momentě, kdy se sám pro tuto profesi rozhodne. Proces, kterým jedinec prochází, aby se mohl stát učitelem, je dlouhodobý (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 12). V tomto dlouhém procesu se formuje i osobnost učitele, kterou můžeme nazvat jako profesní identita. Ta se však nikdy nepřestane měnit působením různých vlivů jako je například čas, vývoj jedince nebo nové zážitky (Chudý, Neumeister, 2014, s. 20).

Tabulka 1: Schéma osobnostní struktury učitele (Spousta, 2003, s. 4)

fyziologie	temperament	povaha
schopnosti	osobnost učitele	zkušenosti
potřeby	názory a postoje	zájmy

Proměnné, které pohromadě tvoří jednotnou osobnost učitele, jsou zachyceny v Tabulce 1.

Učitelská profese není jednoduchá, na rozdíl od některých povolání učitel v práci působí naprosto vším, co tvoří jeho osobnost. Ta se dá rozdělit do několika oblastí, a to „...*motivace k učitelskému povolání, charakterově-volní vlastnosti, dynamické vlastnosti, temperament, vlastnosti psychických procesů a stavů, výkonové vlastnosti, speciální schopnosti a dovednosti učitele*“ (Holeček, 2001, s. 11).

Oblast **motivace v učitelském povolání** můžeme rozdělit podle Caselmannovy typologie na dva typy. A to na logotropa a paidotropa. První typ je učitel orientovaný na to, co učí, druhý typ učitele se orientuje na žáky. Na školách málokdy najdeme učitele, který by byl zaměřený výhradně jen na jednu oblast. Mnohem spíše najdeme takové učitele, u kterých se tato typologie prolíná (Holeček, 2014, s. 14– 15). Do **charakterových a volních vlastností** učitele můžeme zařadit vztahy. Mezi ně patří vztah učitele k sobě, k druhým, k práci a k hodnotám. Dále sem můžeme zařadit i rysy učitele, které jsou v očích žáků velmi hodnotné.

U **dynamických vlastností a temperamentu** se jedná o část osobnosti, která je dědičná a poměrně stálá. K nejznámějším typologiím se řadí klasická, Jungova, Eysenckova a Ivana Petroviče Pavlova. K vlastnostem **psychických procesů** můžeme přiřadit percepci, obrazotvornost, kreativitu, myšlení a projev. Všímavost, emocionální rozpoložení a jednání v těžkých životních situacích spadají do **vlastností psychických stavů**. **Výkonové vlastnosti a speciální schopnosti** jsou především vrozené nebo získané znalostí, schopností a naučené návyky. Se speciálními schopnostmi souvisí didaktické schopnosti, ukázněnost v jednání s žáky, vyjadřovací a plánovací schopnost a schopnost přemýšlet o sobě (Holeček, 2001, s. 13– 39).

Nejlépe však poznáme osobnost učitele v praxi. Přesněji v interakci se žáky, se spolupracovníky a s rodiči. Teprve v těchto situacích se mohou nejlépe projevit vlastnosti, kterými učitel disponuje. Mezi složky osobnosti učitele, které jsou klíčové, řadíme (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 15):

- a) mít duševní imunitu,
- b) umět se přizpůsobit,
- c) umět se stále učit,
- d) umět se vcítit do druhého a umět se dorozumívat.

Ideální osobnost učitele

Podle Spousty nelze přesně stanovit charakteristické znaky, jaké by učitel měl mít a které by mu zajistily úspěšnost v práci. Je možné pouze utvořit obraz ideálního učitele. Bohužel tato ideální představa učitele je v realitě neuskutečnitelná, ale často se používá jako podklad pro tvorbu modelu učitelovy osobnosti. Kvalita osobnosti učitele závisí na osobních dispozicích (Tabulka 2). Ty můžeme dále dělit na biofyzické a psychické.

Tabulka 2: Osobnostní dispozice učitele (Spousta, 2003, s. 6)

Předpoklady	biofyzické	psychické		
		hodnotové	vědomostní	činnostní
Stránka osobnosti	somatická	emoční	intelektuální	volní
Formativní složky	fyzická zdatnost	- temperament - vlohy - schopnosti - nadání - charakter	teoretické vzdělání: všeobecné odborné	praktické dovednosti: komunikační operační diagnostické aj.
Získávají jsou	cvičením	výchovou	vzděláváním	výcvikem
Navenek se projevují jako	tělesná konstituce	povaha	vzdělání	chování
Profilují osobnost	osobnostně		vzdělanostně	dovednostně
Vypovídají o učiteli	Jaký je, o co usiluje		co ví	co umí

Profesionalizace učitele

Tomková a Spilková (2019, s. 10–11) vytvořily přehledovou studii, která se zabývá snahami profesionalizace vzdělávání učitelů primárních škol v České republice. Uvádí, že smyslem profesionalizace je zvýšení expertnosti učitele ve vzdělávání a rozvíjení žákovy osobnosti, která je vybudována na určitých odborných, profesních vědomostech a schopnostech. O této expertnosti učitele se zmiňuje i Pišová (2010, s. 55) ve své přehledové studii, kde poznamenává, že tato expertnost učitele vznikla z podnětu zvýšit status učitelské profese. Vychází z toho, že i učitelé musí prokázat, tak jako jiní experti, že mají dostačující vědomosti a schopnosti pro své povolání.

Dále Spilková popsala nový trend profesionalizace učitelské profese a model široké, otevřené profesionality. Jeho předpokladem je změna chápání rolí a kompetencí učitele a hledání nové profesní identity učitele. Základní význam je však viděn v posile osobnostního a profesního vývoje a ve formování studentova profesního já (Spilková, 2003).

Problematikou profesionalizace učitelů se zabývá i IVŠV (Institut výzkumu školního vzdělávání), což je vědecko-výzkumné pracoviště, které sídlí v Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity a je součástí Centra výzkumných institutů a doktorských studií. Snaží se propojit učitelkou teorii s praxí, porozumět rozvoji profesních kompetencí učitele a vytvořit koncepci podpory procesů profesního rozvoje učitele (IVŠV, 2020).

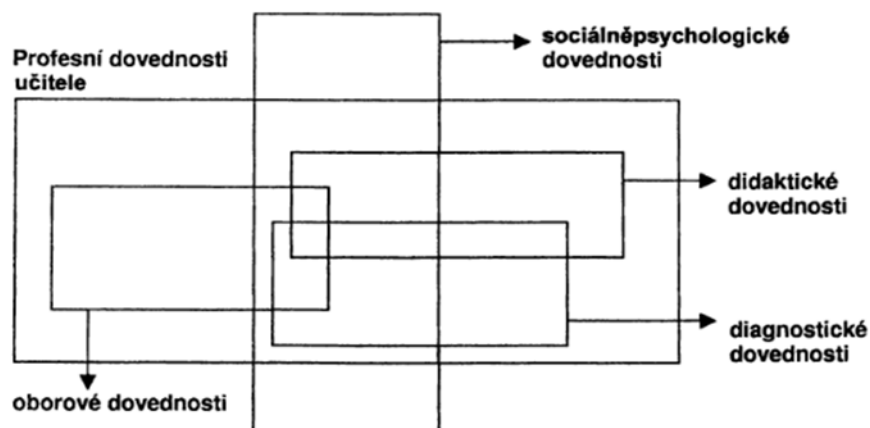
Kompetence učitele

„Pojem kompetence tedy můžeme definovat také jako jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním textu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 27).“

Každý učitel by měl být pro svoji práci vybaven vědomostmi, dovednostmi a kompetencemi. Mezi složky profesní kompetence řadíme:

- a) *odborná předmětová,*
- b) *psychodidaktická,*
- c) *komunikativní,*
- d) *organizační a řídicí,*
- e) *diagnostická a intervenční,*
- f) *poradenská a konzultativní,*
- g) *reflexe vlastní činnosti.*

K činnostem, které učitel dělá, potřebuje adekvátní dovednosti, aby byly úspěšně realizovány. Tyto dovednosti jsou zahrnuty v profesních kompetencích učitele. Podrobné schéma těchto profesních kompetencí učitele můžeme vidět v Obrázku 3 (Podlahová, 2007, s. 20–21).



Obrázek 3: Schéma profesních dovedností učitele (Gillernová, 2017, s. 85)

Pro rozvoj těchto kompetencí a získání potřebných znalostí a dovedností spustila Pedagogická fakulta v Olomouci projekt nazvaný Učitel 21. Cílem tohoto konceptu je připravit kvalitní učitele pro potřeby 21. století. Tento projekt vychází z 15 základních kompetencí, které by si měl každý student osvojit a následně ve své profesi naplňovat a používat (Tabulka 3).

Tabulka 3: Přehled 15 základních kompetencí (Učitel21, 2020)

1. Měl by mít přehled o svém oboru.	9. Měl by se dál osobnostně i profesně rozvíjet.
2. Měl by žáky vést k porozumění světa kolem i sebe sama.	10. Měl by být vnímavý.
3. Měl by umět žáky nadchnout, vyvolat v nich zájem.	11. Měl by být lidský.
4. Měl by být náročný na sebe i na žáky.	12. Měl by umět improvizovat.
5. Měl by mít širší rozhled o světě kolem nás.	13. Měl by být digitálně gramotný.
6. Měl by vytvářet otevřenou a tvůrčí atmosféru.	14. Měl by být kreativní.
7. Měl by umět komunikovat.	15. Měl by upevňovat a rozvíjet sociální vazby mezi žáky.
8. Měl by přemýšlet o cílech a smyslu vzdělávání.	

Kvality učitele

Jůva o významu kvalit učitele ve výchovně-vzdělávacím procesu uvádí, že je důležité také to, co sám učitel přijímá a jaké hodnoty zastává. „*První podmínkou účinné výchovy je pedagogova hodnotová orientace. Jedině osobnost rozvinutá z hlediska demokratických ideálů, s humanitním a vlasteneckým přesvědčením, osobnost, která nejen akceptovala demokratický hodnotový systém a způsob života, ale tyto hodnoty hájí a vlastním příkladem naplňuje, má naději, že tyto hodnoty může přenést i na svěřené jedince...*“ (Jůva, 2001, s. 56).

Každý učitel má jedinečný způsob myšlení a reakce. To, jaké postoje zastává, ať jsou pozitivní nebo negativní, záleží na učitelově vlastní citlivosti a vyhodnocení situace. Učitel by měl být vzorem těchto postojů a hodnot (Salandanan, 2009, s. 44– 46):

- a) všímavost,
- b) kreativita a flexibilita,
- c) poctivost a upřímnost,
- d) otevřenost,
- e) objektivnost,
- f) pokora,
- g) sdílení a starostlivost.

Kvalitou profese učitele se zabývá i MŠMT (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy). Snaží se vytvořit standard kvality profese učitele, což by měl být nástroj, kterým se bude dosahovat, udržovat a zvyšovat kvalita. Také by umožnil rozpoznat kvalitu a následně ji i ocenit. Tento nástroj zahrnuje požadované kompetence a činnosti učitele, popisuje úroveň kvality, které by měl učitel dosáhnout po určité době výkonu své práce. Nástroj se také stane primárním základem pro systém profesního růstu. Tento standard kvality profese učitele bude definovat i požadovaný stav, kterého je skutečně možné dosáhnout, avšak za podmínky, že bude vytvořena i systémová podpora učitelů v navyšování kvality jejich práce. Bohužel jen ještě není jasné, jak bude tento dokument legislativně ukotven (MŠMT, 2020).

Sebereflexe učitele

Syslová (2013, s. 47) uvádí, že sebereflexe je nabývání znalostí o sobě samotném. Funguje na principu vnitřního rozhovoru a na soustavném shromažďování informací o sobě, které učitel získává například od ostatních učitelů, rodičů a žáků. Cílem je zlepšovat svou práci, postoj k žákům, ale i k sobě samotnému.

Přesněji sebereflexe probíhá tak, že se učitel vrací v myšlenkách zpátky k již realizované výuce. Snaží se proniknout do své práce a k výsledkům, kterých dosáhl, hledá důvody a spojitosti. Sbírá veškeré důkazy a ty mu slouží pro ujištění, že jeho pedagogické metody, které využívá na žáky, jsou efektivní. Uvědomuje si, že i on se potřebuje nadále vzdělávat, aby byl lepším učitelem. Tento proces i jeho strukturu můžeme vidět v Tabulce 4. (Tomková, Spilková, 2019, s. 12)

Tabulka 4: Proces sebereflexe a jeho struktura (Slavík, 2012, s. 233– 234)

1. Nastartování procesu sebereflexe – tato fáze proběhne na základě zájmu učitele o svou pedagogickou činnost	1. Podnět k sebereflexi, motivace – vychází z výchovně-vzdělávacího procesu a je specifická pro daného učitele a jeho žáky (konkrétní zkušenost)
2. Shromáždění a uspořádání sebereflexe – orientace na detaily v rámci pedagogické činnosti	2. Fáze posuzování – učitel posuzuje svou činnost a její efektivitu ve vztahu ke své činnosti a činnosti žáků (reflexní zkušenost)
3. Analýza a interpretace reflektovaných prvků v kontextu předcházejících zkušeností a vyvození závěrů z výsledků sebereflexe	3. Fáze vnitřního dialogu učitele a hledání odpovědí na otázky – proč byli žáci pasivní – aktivní, tvořiví – netvořiví, co bylo příčinou toho či onoho jevu nebo výsledku (abstraktní konceptualizace)
4. Vytváření plánu budoucí pedagogické činnosti na základě výsledků sebereflexe.	4. Fáze projektování dalších postupů a syntéza závěrů (plán aktivního experimentování).

2.3 Autorita učitele

Učitel pro efektivní výuku potřebuje mít autoritu nad organizací a řízením výuky žáků. Zařídít si tuto autoritu lze několika způsoby. Záleží to na osobnosti, charakteru a obecném přístupu učitele k výuce. Při vytváření a udržování autority musí učitel vytvořit atmosféru cílevědomosti, udržovat pozornost a motivaci žáků a zajistit přiměřenost vzdělávacích aktivit, aby jeho autorita byla ve velké míře uznána žáky.

Při vytváření a udržování autority jsou zapojeny čtyři hlavní faktory:

- postavení
- vyučovací kompetence
- mít kontrolu nad třídou
- mít kontrolu nad kázní.

I když jsou tyto faktory v některých ohledech vzájemně propojeny, každý z nich přispívá k autoritě učitele samostatně (Kyriacou, 1997, s. 102).

Kolář (2012, s. 19– 20) zmiňuje, že autorita učitele „*spočívá ve třech základních dimenzích*:

- a) *kognitivní a oborová (profesní znalosti a dovednosti);*
- b) *sociální (zohledňuje sociální pozici a status);*
- c) *osobnostní (respektování etických hodnot a norem společnosti, vřelý a opravdový vztah k lidem, zdravé sebevědomí).“*

Na autoritu učitele mohou mít také vliv profesní dovednosti, vzdělávací koncepce, interakční schémata v edukačním prostředí, situační chování zúčastněných a celkové sociální klima.

Činitelé ovlivňující vznik autority (Zormanová, 2019)

1. Status učitele.
2. Osobnostní rysy učitele.
3. Profesní kompetence učitele.
4. Pedagogické dovednosti.
5. Zájem o žáky.
6. Zájem o vyučovaný předmět.
7. Učitel jako manažer vyučovacího procesu.
8. Efektivní přístup k nežádoucímu chování žáků.
9. Vystupování učitele.

Na autoritu učitele pohlíží každý rozdílně. To můžeme pozorovat z Tabulky 5. Která uvádí odpovědi od žáků, učitelů a rodičů. Uváděli zde, jak vnímají autoritu učitele.

Tabulka 5: Pojetí autority učitele z pohledu žáka, učitele a rodičů (Göbelová, 2011, s. 40– 42)

Pojetí autority učitele z pohledu žáka	Pojetí autority učitele z pohledu učitele	Pojetí autority učitele z pohledu rodičů
Učitel má velmi dobré znalosti a věří tomu, co učí.	Učitel musí umět udržet pozornost žáků, učit dobře a umět vzbudit zájem o jeho předmět.	Učitel, který je vzdělaný a dosáhl více než diplomu.
Má všestranný přehled i v jiných oblastech.	Dokáže vzrušujícím způsobem představit i nejnáročnější téma.	Učitel, který je ve svém oboru špičkovým odborníkem, nabízí zajímavější výuku, než je plánována v učebních osnovách.
Je nadšený ze své práce. Nepovažuje svůj vyučovaný předmět za důležitější než jiné předměty.	Učitelé mohou pozitivně motivovat studenty, vzbudit zájem a motivovat k samostatné práci. Učitel ví jak dosáhnout dobrých výsledků.	Je schopen realizovat své nápady, hledá inovativní řešení a učí dobře. Jeho žáci jsou úspěšní.
Učí dobře a umí učivo dobře vysvětlit. Dokáže uvádět příklady ze života, pomáhá porozumět a řešit problémy.	Učitel umí učit, rozšiřuje si své znalosti, má mezinárodní zkušenosti. Miluje svou profesi, investuje do ní čas a úsilí. Výuka je jeho posláním.	Ví, jak pracovat v týmu a vede k tomu žáky.
Je schopný vzbudit zájem o předmět, učí zajímavým a originálním způsobem. Používá jiné a zajímavé metody.	Učitel má schopnost sebereflexe.	Učitel je zodpovědný za vzdělávací proces u žáků.

Učitel si dělá přípravy na výuku a zajišťuje žákům potřebné materiály.	Učitel má demokratické hodnoty, chápe demokratický styl řízení.	Umí vytvořit atmosféru, kde se respektují pravidla.
Motivuje žáky k učení.	Učitel dokáže se dokáže ovládat a nekřičí. Žáci se bojí během výuky vydávat zvuky a mluvit. Žáci se neodvažují odporovat učiteli a dělají všechny úkoly.	Učitel učí bez křičení a projevování agresivity.
Zajímá se o pokroky studentů.	Je schopen zapojit žáky do výuky.	Nechá žáky říct svůj názor.
Učitel učí podle úrovně žáků, individuálně vysvětluje, zná úroveň znalostí žáků. Diagnostikuje jejich vzdělávací problémy a řeší je.	Učitelé jsou přátelští, mají benevolentní vztahy se žáky. Učitel je přítel, člověk, který se cítí stejně jako žáci. Žáci mu věří, vědí, že mu mohou důvěřovat.	Dává žákům prostor pro sebevyjádření.
Věnuje čas žákům.	Učitel má smysl pro humor v těžkých situacích a je usměvavý.	Pro žáky je učitel vzorem, vůdcem.
Miluje svoji práci.		
Ví, jak se má chovat v každé situaci.		
Má jasně definované požadavky.		
Učitel je lídrem v očích žáků.		
Dokáže vytvořit uvolněnou a přátelskou atmosféru.		
Učitel má dobré komunikační dovednosti a schopnosti, dokáže komunikovat s každým žákem.		

Typy autority učitele

Každý učitel potřebuje mít autoritu u žáků. Ta je důležitá jak pro vztahy s žáky, tak i pro úspěšnou realizaci výuky. Autoritu mohou učitelé čerpat z pěti zdrojů autority, které jim pomohou vytvořit vhodné prostředí ve třídě pro jejich žáky.

Legální autorita

Některé role, bez ohledu na to, kdo je provádí, tvoří autoritu. Role učitele zahrnuje určitou legislativní autoritu. To znamená, že učitel má podle zákona určitou pravomoc a může rozhodovat o činnostech ve třídě. Dříve tato legální autorita učitele byla tak silná, že nebylo potřeba jiné. Dnes v moderním vzdělávání je legální autorita považována za neslušnou a bezcennou.

Speciální autorita

Učitel disponuje vysokou úrovní znalostí, dovedností a umí tyto schopnosti nabídnout žákům tak, aby je tím zaujal. Pokud je dokáže učitel zaujmout, žáci připíší učiteli tuto speciální autoritu.

Referenční autorita

Učitel projevuje žákům úctu a náklonost a tím si s nimi buduje určitý emoční vztah. Umožní žákům uspokojit své potřeby například moci, činností, zábavy, ale zároveň dokáže dosáhnout svých vzdělávacích cílů.

Autorita prostřednictvím odměny

Učitelé mohou využít některé efektivní odměny, jako jsou například známky, zvláštní odpovědnost, privilegium, pozornost či povzbuzení. Každý chce být odměněn a kdokoli může odměnit, má moc. Avšak i odměna je omezena. Musí být totiž přesně stanoveno, co bude odměnou, protože každý žák může mít o odměně jinou představu. Například ne každý žák se snaží získat jedničky, a tak by se tato odměna pro něj stala nezajímavou a nemotivační.

Autorita trestu

Učitelé by měli být schopni, jak odměnit, tak i potrestat. Je však důležité si uvědomit, že trestání může vést žáka ke zvýšení prahu citlivosti a k deprivaci ze školy. Pokud by byl žák trestán dlouhodobě nebo ve velké míře může to mít dopad na jeho výkon, který se může začít snižovat. Proto je důležité, aby každý učitel používal trestání spíše jako nástroj, kterým se snaží žáky správně vést (Ismaili a kol., 2015, s. 1–16).

Snižování autority

Vališová a kolektiv uvádí, že důvodem, proč je autorita učitele tak snižována, je pohled společnosti na tuto profesi a její finanční ohodnocení. Dalším důvodem je bagatelizace významu vzdělávání a znehodnocování odborné způsobilosti učitelů, kdy kvůli ekonomickým

důvodům snižují nároky na učitele. A právě kvalitní kompetence jsou primárním podkladem pro autoritu, které může jedinec získat především univerzitním vzděláním (Vališová, 1999, s. 66). Zatímco co Vališová a kolektiv (1999, s. 66), vidí problém ve společnosti, Strouhal (2013, s. 101) spatřuje problém především u žáků. Poukazuje na to, že žáci nemají úctu k učitelům, nerozumí tomu, že mají některé důležité a povinné věci dodržovat, nechtějí učitele poslouchat, často už jde i o porušování morálky.

Dalším důvodem, který uvádí Štercl, je, že se změnil vztah rodičů ke škole. Ten se rozvolňuje, a proto je výsledkem to, že pro rodiče, ale i žáky, je učitel službou nikoli autoritou (Štercl, 2016).

Mnohdy nezbyvá učitelům nic jiného, než sáhnout po primárním zdroji autority v podobě školních předpisů, řádů a nařízení. Tento typ autority učitele je získán především potvrzením, které mu umožňuje učitelskou profesi vykonávat. Navíc z ní vychází moc učitele chtít po druhém nějaký výkon (Vališová, Kasíková, 2007, s. 24).

V některých alternativních školách, kde je středem zájmu především žák, se autorita nepopírá. Avšak na rozdíl od běžných škol, kde je autoritou učitel, se v alternativních školách stává autoritou ten prvek, který daná metoda vyzdvihuje. U Jenských škol je autoritou společenství, jednota a spolupráce. Ve Freinetovských školách se autoritou stává práce a v Montessori školách je autorita učitele nahrazena vnitřní autoritou dítěte. Naproti tomu jsou i alternativní školy, které autoritu úplně odmítají, takovou je například Waldorfská škola. Můžeme tedy říci, že autorita k výchově neodmyslitelně patří, ať už je nahrazena jakoukoliv jinou formou, než je tradiční. Pro úspěšnou realizaci výchovy se bez autority neobejdeme (Vališová, 1999, s. 64–66).

V kapitole jsme se seznámili s rolí učitele a zmínili jsme další role, které učitel zastupuje. Představili jsme si dva dokumenty, které se vztahují k profesi učitele a vymezují práva a povinnosti učitele. Zjistili jsme, že proces, kterým se jedinec stane učitelem je dlouhodobý, ale důležitý, neboť se v něm formuje osobnost učitele. Na rozdíl od některých povolání učitel působí vším, co tvoří jeho osobnost. Avšak nejlépe poznáme osobnost učitele až v praxi, kdy má možnost se projevit. Také jsme zjistili, že nelze přesně stanovit, jaké by měl mít učitel charakterové vlastnosti, aby byl úspěšný ve své práci, ale můžeme alespoň vytvořit ideální obraz učitele.

Dále jsme se zmínili o profesionalizaci učitelů a o aktuálním novém trendu profesionalizace učitelství a o její koncepci. O kompetencích učitele a novém projektu pro rozvoj kompetencí a získání potřebných znalostí a dovedností, který spustila Pedagogická fakulta v Olomouci. Rovněž jsme si uvedli kvality učitele a zjistili jsme, že touto

problematikou se zabývá MŠMT a snaží se vytvořit standard kvality profese učitele, což by měl být nástroj, který umožní dosahovat, udržovat a zvyšovat kvalitu učitele. Poté jsme si popsali sebereflexi učitele a její proces.

V poslední části kapitoly jsme si představili autoritu učitele. Zjistili jsme, že pokud chceme vytvořit autoritu a udržet ji, je potřeba zapojit čtyři faktory a to postavení, vyučovací kompetence, mít kontrolu nad třídou a mít kontrolu nad kázní. Také jsme si uvedli pojetí autority učitele z pohledu učitele, žáka a rodičů. Dále jsme si přiblížili autoritu učitele v alternativních školách a zjistili jsme, že se i na alternativních školách autorita nepopírá. Může mít jen jinou podobu, než bývá na běžných školách, kde je autoritou učitel. Na konci kapitoly jsme si uvedli důvody, proč je autorita učitele snižována.

3 Autorita

V následující kapitole se budeme zabývat autoritou. Vymezíme pojem autorita a podrobně si vysvětlíme vznik tohoto slova. Také si představíme, jak můžeme pohlížet na autoritu a zmíníme i typologii a členění autority. Nakonec si uvedeme, co může být zdrojem autority a jak může vypadat osobnost nositele autority.

3.1 Vymezení pojmu autorita

Autorita pochází z latinského slova *auctoritas*, což můžeme popsat jako podpora, záruka, jistota či spolehlivost. Pokud se zaměříme na podrobnější rozbor tohoto slova, lze slovem *auctor* označit někoho, kdo pomáhá, poskytuje oporu nebo také osobu, která nám jde příkladem, vzorem. Základ slova autorita vychází ze slova *augó*, které vyjadřuje slovesa. Například napomáhá k velikosti, k růstu anebo k obohacení (Vališová, Kasíková, 2011, s. 446).

Na autoritu můžeme pohlížet ze tří úhlů. V prvním úhlu lze chápat autoritu jako určitý respekt, vliv, moc, úctu či obdiv. Druhý úhel pohledu vidí v autoritě váženého odborníka nebo mocného jedince. Třetí úhel pohledu vnímá autoritu ve smyslu instituce a to v podobě státu, vědy, státních symbolů, ale i práv, zákonů nebo policie. Slova stejného či podobného významu od slova autorita může být vliv, dominance, řízení, kompetence. Autorita se projevuje mezi jedincem, jenž autoritou disponuje a jedincem, který tuto autoritu respektuje a přijímá (Kolář, 2012, s. 19).

3.2 Členění a typologie autority

Kolář a kolektiv (2012), ale i Vališová (2008, s. 40– 42) ve své publikaci rozděluje autoritu dle kritérií na genetickou, sociální a dle hlediska nositele ve vývoji dějinném. Podle genetického kritéria můžeme členit autoritu na přirozenou a získanou. Autorita přirozená plyne z dědičnosti, z pracovní zdatnosti a z povahy jedince. Autorita získaná se opírá o autoritu přirozenou. Za pomocí výchovy a snahy jedince ji lze zdokonalovat. V členění podle sociálního kritéria ji lze rozdělit podle sociálního statutu, kam lze přiřadit autoritu osobní, poziční a funkční. Dále se rozděluje dle prestiže na formální a neformální a podle důsledků chování sociálního okolí na skutečnou a zdánlivou. Posledním kritériem je hledisko nositele ve vývoji dějinném, který lze členit na statutární, charismatickou, odbornou a morální autoritu.

Dále můžeme členit autoritu podle toho, z čeho vychází moc jedince. Dělí se na dva typy autority. První typ autority označený písmenem V je založený na moci, která plyne z toho, jak se daná osoba vyzná ve svém oboru, jaké má znalosti a zkušenosti. Druhý typ autority označený písmenem N vychází z toho, že jedinec má moc nad ostatními, může je potrestat nebo i odměnit. Obě autority mají společné především jedno, a to je moc, ta je jako postup vedení druhých tím neúčinnějším prostředkem (Gordon, 2015, s. 199– 201).

Weber, uvádí členění autority na autoritu legální racionální, tradiční a charismatickou. Autorita legální racionální je založená na pravidlech, normách a zákonech. Tento typ autority je neosobní. Tradiční autorita je založena na zvycích a tradicích. Tato autorita vychází z historie a je dána generacemi. Charismatická autorita vychází z toho, že jedinec je uznáván pro svoji osobnost, kvůli svým vlastnostem, svému kouzlu (Vanagunas, 1989, s. 396– 397).

3.3 Zdroje autority

Vališová (2008) uvádí, že jedinec může být autoritou už jen kvůli své osobnosti, tím jak na druhé působí. Také zmiňuje, že autorita jedince vychází ze tří zdrojů. První zdroj je moc vědění, druhý je moc postavení a třetí je moc osobního kouzla (Graf 1).



Graf 1: Tři zdroje autority (Vališová, 2008, s. 43)

3.1 Osobnost nositele autority

Publikace zabývající se autoritou

Problematikou autority se zabývalo a stále zabývá mnoho autorů v různých publikacích, časopisech a odborných pracích. K publikacím, které se zabývají problematikou autority, která se zaměřuje na vzdělávání a uvádí pojem autorita ve svém názvu, můžeme uvést: A. Vališová – Autorita jako pedagogický problém (1998), A. Vališová – Autorita ve výchově: vzestup, pád, nebo pomalý návrat (1999), A. Vališová – Autorita ve výchově

(1999), C. Saladin-Grizivatz – Rodičovská autorita (2002), G. Štrynclová – Summerhill – model antiautoritativní výchovy (2003), A. Vališová – Relativizace autority a její dopady na současnou mládež (2005), A. Vališová – Jak získat, udržet a neztrácet autoritu (2008), A. Vališová – Autorita a proměny jejího pojetí v edukačním prostředí (2011), A. Vališová – Autorita v edukační a sociální práci (2012).

Časopisy, které uvedly články zabývající se autoritou, si můžeme uvést časopis Týdeník školství – F. Morkeš – Autorita učitele (2000), Psychologie pro praxi – A. Vališová – Pojetí autority a její proměny v pedagogickém kontextu (2010), Informatorium 3–8: časopis pro výchovu dětí od 3–8 let v mateřských školách a školních družinách – V. Mertin – Autorita (2013), Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku – S. Nicolson – Dotyk moci nebo autority? (2016), Prevence – A. Vališová – Autorita ve výchově – ano či ne? (2016).

Vlastnosti, které osobnost autority oslabují (Vališová, 2008, s. 56–58):

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

Vlastnosti, které osobnost autority pomáhají rozvíjet (Vališová, 2008, s. 56–58):

- *vysoká profesionální a odborná úroveň*
- *umění vedení a řízení týmu*
- *dovednost komunikovat a kooperovat se skupinou*
- *dovednost předcházet konfliktům a řešit je*
- *umění sdělovat pochvalu i kritiku*
- *celkový přirozený image kultivovaného chování*
- *odolnost vůči stresu.*

V této kapitole jsme si podrobně vymezili vznik slova autorita a představili si tři úhly pohledu, jak lze pohlížet na autoritu. Poté jsme si uvedli členění a typologii autority podle kritérií a zjistili jsme, že autorita čerpá ze tří zdrojů, a to z moci vědění, z moci postavení a z moci osobního kouzla. Dále jsme se zmínili o tom, co oslabuje osobnost nositele autority, jako je například neznalost, nejistota či nerozhodnost. Také jsme si uvedli, co naopak osobnost autority pomáhá rozvíjet. Tím je např. vysoká profesionální a odborná úroveň nebo odolnost vůči stresu. Seznámili jsme se s publikacemi a časopisy, které se zabývají problematikou autority.

4 Empirická část

V teoretické části jsme se seznámili alternativními školami, s rolí učitele a problematikou autority učitele. Zjistili jsme, že na běžných školách je tato problematika stále aktuální a diskutované téma. Empirická část bude věnována výzkumnému šetření v problematice autority učitele. Zaměří se na to, jak autoritu vnímají učitelé základních škol.

Cílem výzkumného šetření bude deskripce vnímání autority učiteli. Jako výzkumný nástroj bude použit dotazník a celý výzkum bude realizován kvantitativní metodou.

„Výzkum je systematický způsob řešení problémů, kterým se rozšiřují hranice vědomostí lidstva. Výzkumem se potvrzují či vyvracejí dosavadní poznatky, anebo se získávají nové poznatky“ (Gavora, 2000, s. 11).

4.1 Výzkumný záměr a cíle výzkumného šetření

Výzkumným záměrem je zjistit z interpretovaných položek, jak svou autoritu vnímají nejdříve všichni učitelé a následně pouze učitelé Montessori a běžné školy.

Cílem bude:

- zjistit, co si učitelé pod pojmem autorita nejčastěji představují,
- co vidí jako základ pro autoritu osoby,
- jaké aspekty mají podle učitelů vliv na oslabování, nebo naopak spoluutváření autority,
- ověřit, zda učitelé vnímají význam autority v současné škole,
- zjistit, co si učitelé Montessori a učitelé běžné školy představí pod pojmem autorita,
- v čem spatřují učitelé Montessori a učitelé běžné školy základ autority,
- jaké aspekty podle učitelů Montessori a učitelů běžné školy mají vliv na oslabování a spoluutváření autority,
- ověřit, zda má autorita učitele význam v současné škole podle učitelů Montessori a učitelů běžných škol,
- provést komparaci výsledků vybraných otázek s výzkumem z roku 1997.

Výzkumné otázky

1. Co si učitelé nejčastěji představují pod slovem „autorita“?
2. Na čem je založená autorita osoby?
3. Jaký význam má autorita podle učitelů v současné škole?
4. Jaké vlastnosti autoritu učitele spoluutvářejí a oslabují?
5. Liší se pořadí významnosti jednotlivých základů autority podle vnímání učitelů, u učitelů z let 1997 a 2020?
6. Jsou rozdílné nejčastěji zmiňované vlastnosti, které spoluutvářejí autoritu učitele, u učitelů z let 1997 a 2020?
7. Jsou rozdílné nejčastěji zmiňované vlastnosti, které oslabují autoritu učitele, u učitelů z let 1997 a 2020?

4.2 Metodologie výzkumného šetření

Pro výzkumné šetření jsme zvolili kvantitativní metodu, která vychází z pozitivismu, přesněji z novopozitivismu. Tento filosofický směr je přesvědčen pouze o jedné objektivní realitě, která nepodléhá našim citům, postojům a přesvědčením (Chráška, 2007, 32).

Bude použita také metoda deskriptivní analýzy. Její snahou je ze shromážděných dat získat co nejpresnější, přehlednou a názornou informaci o zkoumaných jevech (Chráška, 2007, s. 19). K tomu využívá různé tabulky, grafy, funkcionální a číselné charakteristiky a přitom jí k tomu stačí jen elementární matematické prostředky. Cílem deskriptivní analýzy je zpřehlednit informace, které jsou ukryté v souborech (Budíková, Králová, Maroš, 2010, s. 12).

Dotazník, který bude použit pro výzkumné šetření, byl realizován už ve výzkumu z roku 1997. Autorem výzkumu s názvem Pojetí autority pedagoga z pohledu učitele a studenta pražského gymnázia je J. Dobal (1997). Ten vytvořil dva dotazníky, které se skládají převážně z otevřených otázek pro učitele a studenty. Použit bude pouze dotazník pro učitele. Výzkum, který J. Dobal (1997) realizoval, nebyl z důvodu nízkého počtu respondentů validní, přesto jsme se inspirovali jeho obsahem.

První část dotazníku se skládá z identifikačních údajů o respondentovi, jako je pohlaví, pracoviště a praxe. Druhá část dotazníku je obecná. Zaměřuje se na to, co si respondent sám představí pod slovem autorita, co pro něj znamená mít autoritu, na čem je autorita založena a co je předpokladem přirozené autority. Třetí část dotazníku se zaměřuje na autoritu ve škole. Zjišťuje, jaký význam má autorita ve škole, na čem se autorita učitele zakládá, které vlastnosti

autoritu spoluutvářejí a které vlastnosti autoritu oslabují. Poslední, čtvrtá část dotazníku zjišťuje, zda může být učitel úspěšný ve výchovně-vzdělávacím procesu i bez autority, a jestli je důležité autoritu udržovat a obnovovat. Dále zjišťuje, jak respondent vnímá autoritu, jestli jako vlastnost nebo vztah mezi pedagogem a žákem. Také ověřuje, zda se žáci podřizují autoritě učitelů a jaké prostředky by se pro uplatňování autority mohly používat. Nakonec se dotazník zaměřuje na to, jak respondent pozná, že má u žáků autoritu a zda by se dalo hovořit o krizi autority.

4.3 Realizace výzkumného šetření

Empirické šetření dotazníkovou metodou bylo realizováno od března do dubna 2020. Dotazníky, které se zasílaly respondentům, byly zpracovány přes Google Forms (Příloha 1).

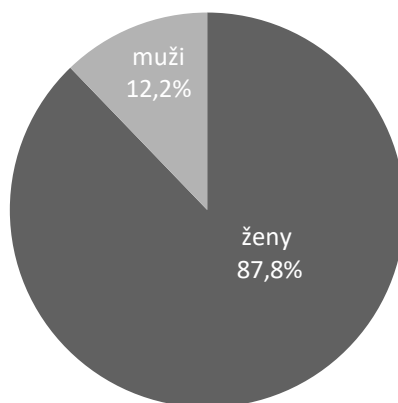
Nejdříve bylo osloveno 54 Montessori základních škol a 54 běžných základních škol. Celkem bylo požádáno přes email o spolupráci na výzkumném šetření 108 ředitelů těchto škol. Vzhledem k tomu, že ne všichni ředitelé škol byli ochotni spolupracovat na výzkumném šetření, bylo respondentů velmi málo. Proto byli znovu osloveni učitelé těchto škol a požádání o spolupráci na dotazníkovém šetření. Požádáno bylo celkem 465 učitelů. Vzhledem k situaci a nouzovému stavu, který byl vládou vyhlášen od 13. 3. 2020, se i přes usilovnou snahu nepodařilo získat více respondentů. Do celého výzkumného šetření se zapojilo pouze 74 respondentů (Tabulka 6).

Tabulka 6: Počty oslovených škol v jednotlivých krajích

Kraj	Montessori školy	Běžné školy
Olomoucký kraj	3	3
Moravskoslezský kraj	6	6
Zlínský kraj	3	3
Jihomoravský kraj	6	6
Pardubický kraj	5	5
Královéhradecký kraj	1	1
Liberecký kraj	2	2
Ústecký kraj	3	3
Středočeský kraj	7	7
Praha	12	12
Plzeňský kraj	1	1
Jihočeský kraj	4	4
Vysočina	1	1
Celkem:	54	54

4.4 Charakteristika výzkumného vzorku

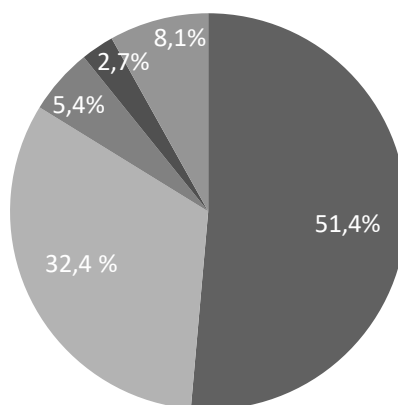
Výzkumný vzorek pro diplomovou práci tvoří učitelé a učitelky běžných základních škol a základních Montessori škol z celé České republiky. Celkem se zapojilo 74 učitelů, z toho bylo 65 žen a 9 mužů (Graf 2).



Graf 2: Pohlaví respondentů

Ve výzkumném vzorku bylo z běžné školy 38 učitelů a z Montessori školy 24 učitelů. Ze speciální školy byli 4 učitelé, ze soukromé školy byli 2 učitelé. Učitelů, kteří pracují na běžné i Montessori škole, bylo celkem 6. Nejvíce bylo učitelů z běžné školy (Graf 3).

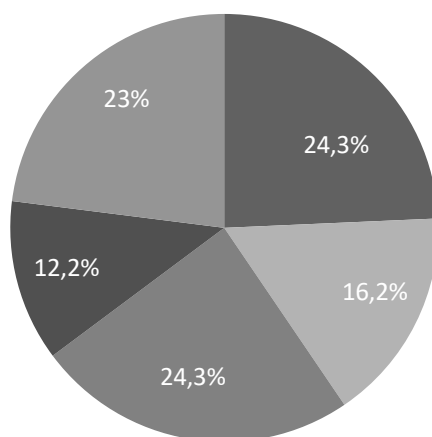
■ Běžná škola ■ Montessori škola ■ Speciální škola ■ Soukromá škola ■ Běžná i montessori škola



Graf 3: Rozdělení respondentů podle škol

Ve výzkumném vzorku bylo 18 učitelů s praxí v rozmezí 1–5 let, 12 učitelů s praxí 6–10 let, 18 učitelů s praxí 11–20 let, 9 učitelů s praxí 21–30 let a 17 učitelů s praxí 30 a více let. Nejpočetnější skupinou se stali učitelé s praxí 1–5 let a 11–20 let. Naopak nejméně početnou skupinou jsou učitelé s praxí 21–30 let (Graf 4).

■ 1- 5 let ■ 6- 10 let ■ 11- 20 let ■ 21- 30 let ■ 30 a více let



Graf 4: Rozdělení respondentů podle praxe

5 Výsledky výzkumného šetření

5.1 Zpracování empirických dat

Výsledky z dotazníků, na které odpovídali učitelé přes aplikaci Google Forms, byly staženy ve formátu csv (Comma Separated Values). Následně musely být rozříděny a to se provádělo za využití programu Microsoft Excel.

První část dotazníku zjišťovala informace o respondentovi. U otázky, která zjišťovala, na jaké škole učitelé pracují, byly tři možnosti: běžná, Montessori a jiná. Učitele, kteří přidali v odpovědi jinou školu, bylo potřeba následně zařadit do správného typu školy. Učitelé byli zařazeni do těchto kategorií: speciální školy, soukromé školy, běžné i Montessori školy. Položky u otevřených otázek bylo potřeba zobecnit, aby je bylo možné zařadit do nějaké kategorie. Například: Osobnost učitele a osobnost člověka bylo sloučeno pouze pod osobnost. Přirozený respekt, vzájemný respekt a respektování bylo sloučeno pouze pod respekt.

Poté, co byly položky rozříděny, se vypočetla jejich absolutní četnost. Četnost se zjišťovala u otázek, které zjišťovali informace o respondentovi a u otázek č. 1, 2, 5, 6, 7, 8 a 11. Také bylo možné vypočítat relativní četnost. Ta se počítala opět u otázek, které zjišťovaly informace o respondentovi a u otázek č. 1, 2, 7, 8 a 11. Následně byly z těchto zjištěných údajů vytvořeny sloupcové a výsečové grafy v programu Microsoft Excel. Ty slouží pro lepší přehlednost výsledků.

U otázky č. 4 seřazovali učitelé položky podle významnosti od nejvýznamnější (1) po nejméně významnou (9) položku. Nejdříve bylo vypočteno průměrné pořadí každé položky. Následně byly položky seřazeny podle svého průměrného pořadí. Tím vzniklo výsledné pořadí položek. U otázek č. 5 a 6. bylo možné kromě relativní četnosti zjistit ještě asociační pravidla. Asociační pravidla zjišťovala nejčastější kombinace, která se od respondentů, nejčastěji objevovala. Byla vyhledaná v programu R Studio a balíčku arules (Hahsler, Grün, Hornik, 2005).

Dále byly zvlášť vyhodnoceny položky od učitelů Montessori a běžné školy. Učitelů za Montessori ve výzkumném vzorku bylo celkem 24. Učitelů z běžné školy bylo celkem 38. Zkoumány byly pouze otázky č. 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8 a 11. Relativní četnost se počítala pouze u otázek č. 1, 2, 7, 8 a 11. Na konci výzkumu byly porovnány výsledky s výzkumem z roku 1997. Porovnány byly pouze otázky č. 4, 5 a 6.

Také jsme vypočítali reliabilitu dotazníku u otázek č. 4 a 7. Pro výpočet bylo použito Cronbachovo alfa (Obrázek 4).

$$\alpha = \frac{k}{k-1} \left(1 - \frac{\sum_{i=1}^k \sigma_i^2}{\sigma_i^2} \right)$$

Obrázek 4: Vzorec Cronbachovo alfa

5.2 Vyhodnocení dotazníků

Interpretace odpovědí učitelů

Otázka č. 1

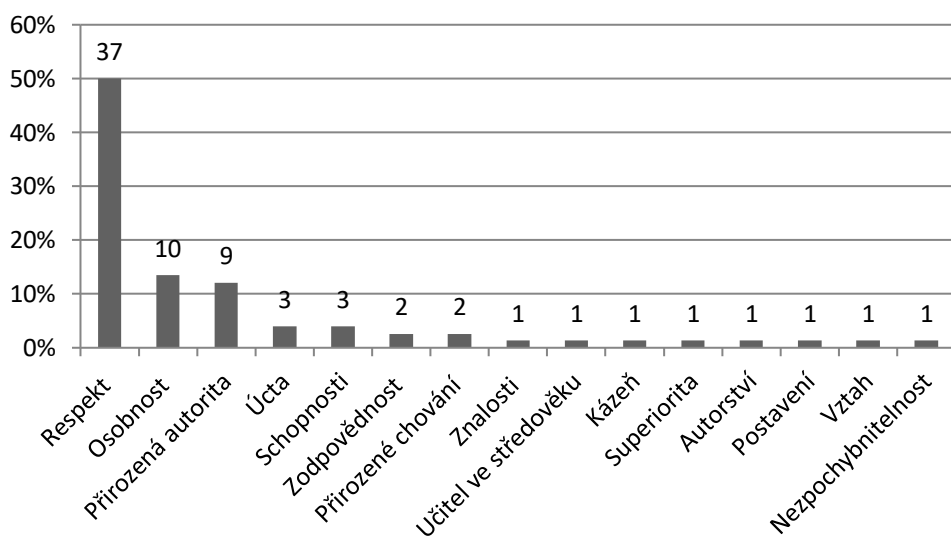
Co Vás napadá, když se řekne „autorita“?

Učitelé na otázku Co Vás napadá, když se řekne „autorita?“, odpovídali rozdílně, přesto se našly mnohé shody v odpovědích. Nejvíce učitelů se shodlo, že pod slovem autorita si představí respekt, což bylo celkem 37 učitelů. Následně osobnost si představilo 10 učitelů, přirozenou autoritu 9 učitelů, úctu 3 učitelé, schopnosti 3 učitelé, zodpovědnost 2 učitelé a přirozené chování 2 učitelé. Znalosti, učitel ve středověku, kázeň, superiorita, autorství, postavení, vztah, nezpochybnitelnost byli zbylé odpovědi od ostatních učitelů, kteří odpověděli velmi originálně (Tabulka 7, Graf 5).

Z výsledků můžeme tedy pozorovat, že učitelé vnímají autoritu spíše jako respekt nežli moc, jak může být někdy popisována. Jde vlastně o vzájemný respekt mezi učitelem a žákem, ale také mezi učitelem a rodiči. Učitelé často uváděli, že je napadá pod slovem autorita přirozený respekt. Učitel, který má u žáků přirozený respekt, je žáky přijímán, naslouchají mu a spolupracují s ním, bez toho aniž by musel prokazovat svou moc.

Tabulka 7: Co Vás napadá, když se řekne „autorita“?

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
Respekt	37	50,0 %
Osobnost	10	13,5 %
Přirozená autorita	9	12,1 %
Úcta	3	4,0 %
Schopnosti	3	4,0 %
Zodpovědnost	2	2,6 %
Přirozené chování	2	2,6 %
Znalosti	1	1,4 %
Učitel ve středověku	1	1,4 %
Kázeň	1	1,4 %
Superiorita	1	1,4 %
Autorství	1	1,4 %
Postavení	1	1,4 %
Vztah	1	1,4 %
Nezpochybnitelnost	1	1,4 %
Celkem	74	100 %

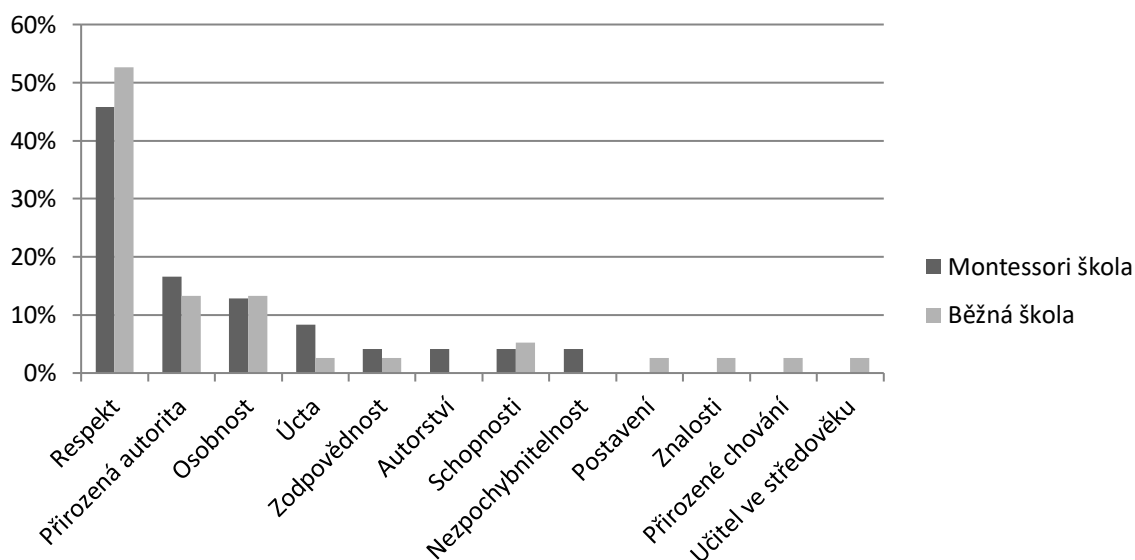


Graf 5: Co Vás napadá, když se řekne „autorita“?

Montessori učitelé uváděli, že pod slovem autorita se jim nejčastěji vybaví: respekt, přirozená autorita, osobnost, úcta, zodpovědnost, autorství, schopnosti a nezpochybnitelnost. Učitelé běžných škol uváděli nejčastěji: respekt, přirozená autorita, osobnost, schopnosti, postavení, úcta, zodpovědnost, znalosti, přirozené chování a učitel ve středověku (Tabulka 8, Graf 6).

Tabulka 8: Položky od učitelů Montessori a běžné školy

Montessori	Absolutní četnost	Relativní četnost	Běžná	Absolutní četnost	Relativní četnost
Respekt	11	45,8 %	Respekt	20	52,6 %
Přirozená autorita	4	16,6 %	Přirozená autorita	5	13,3 %
Osobnost	3	12,9 %	Osobnost	5	13,3 %
Úcta	2	8,3 %	Schopnosti	2	5,2 %
Zodpovědnost	1	4,1 %	Postavení	1	2,6 %
Autorství	1	4,1 %	Úcta	1	2,6 %
Schopnosti	1	4,1 %	Zodpovědnost	1	2,6 %
Nezpochybnitelnost	1	4,1 %	Znalosti	1	2,6 %
			Přirozené chování	1	2,6 %
			Učitel ve středověku	1	2,6 %
Celkem	24	100 %	Celkem	38	100 %



Graf 6: Položky od učitelů Montessori a běžné školy

Otázka č. 2a

Mít autoritu znamená...

Někteří učitelé u této otázky odpovídali podobně jako u otázky první. Proto se mezi položkami opět nejčastěji opakuje, že mít autoritu pro většinu znamená „*být respektován*“ nebo „*být uznáván*“. Pro mnohé učitele je autoritou spíše to, jak jsou přijímáni druhými.

Někteří učitelé odpověděli, že mít autoritu pro ně znamená „*mít zodpovědnost*“ Tato zodpovědnost může být jak za výuku, tak i za žáky či za samotné jednání učitele. Mít autoritu

pro ně znamená „být někým, kterého chtějí ostatní dobrovolně následovat nebo se jím nechat vést“, „zvládat kolektiv třídy v příjemné atmosféře“, „být vzorem“.

Naproti tomu jsou učitelé, kteří vidí autoritu spíše ve schopnostech, dovednostech či znalostech. Pro ně mít autoritu znamená, „mít schopnost naučit vše potřebné bez křiku a ukázněvání“, „schopnost přesvědčit, poradit, nasměrovat jednotlivce nebo skupinu při cestě za společným cílem“, „umět upoutat pozornost“, „mít zkušenosti a být ochotný se o ně podělit s ostatními“.

V odpovědích se také objevili učitelé, kteří spatřují autoritu spíše ve vztahu učitele s žákem. Mít autoritu pro ně znamená, „mít s žáky vztah, aby vás chtěli poslouchat a věřili vám“, „že mi ostatní důvěřují“, „vzájemné vyslechnutí, vymezení způsobu komunikace, společné řešení potíží, úkolů“, skupina lidí se obrací na tuto osobu o radu, poslouchají pokyny této osoby“.

Z výsledků je očividné, že každý učitel popisoval velmi rozdílně to, jak vnímá, že má autoritu. Důvodem je to, že ne každý učitel chápe slovo autorita stejně. Pro některé učitele mít autoritu znamená mít určitý respekt, pro jiné být osobností, ke které žáci vzhlíží, ale byli i tací, kteří vnímají, že mají autoritu, pokud mají určité schopnosti nebo přátelský vztah s žákem. Vše, co učitelé uvedli, svým způsobem tvoří autoritu učitele.

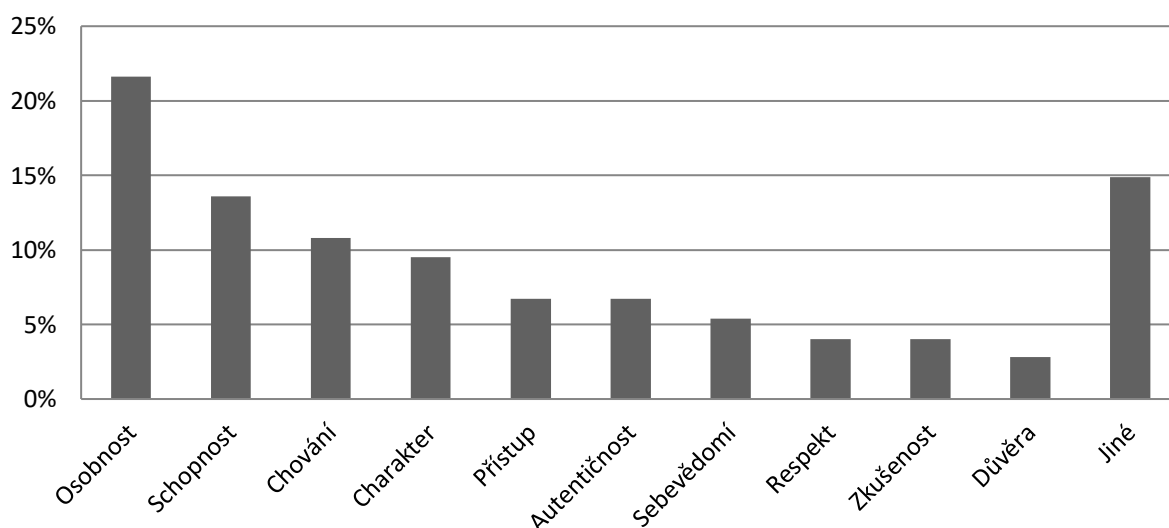
Otázka č. 2b

Autorita osoby je založená především na ...

Položky, které učitelé uváděli u této otázky, byly velmi rozmanité, přesto se našly nějaké, které se shodovaly. Nejčastější položkou byla osobnost, kterou odpovědělo 16 učitelů. Dále schopnosti, což uvedlo 10 učitelů, chování uvedlo 8 učitelů a charakter 7 učitelů. Přístup a autentičnost zmínilo 5 učitelů a sebevědomí 4 učitelé. Na otázku, na čem je autorita osoby založená, uvedli 3 učitelé respekt a zkušenost. Pouze 2 učitelé uvedli důvěru. Mnoho dalších odpovědí, které se neshodovaly s již zmíněnými a vyskytovaly se pouze jednou, byly zařazeny do položky jiné. Například uváděli postavení, komunikace, osobní vzor a společně strávené chvíle (Tabulka 9, Graf 7).

Tabulka 9: Autorita osoby je založená především na...

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
Osobnost	16	21,6 %
Schopnost	10	13,6 %
Chování	8	10,8 %
Charakter	7	9,5 %
Přístup	5	6,7 %
Autentičnost	5	6,7 %
Sebevědomí	4	5,4 %
Respekt	3	4,0 %
Zkušenost	3	4,0 %
Důvěra	2	2,8 %
Jiné	11	14,9 %
Celkem	74	100 %

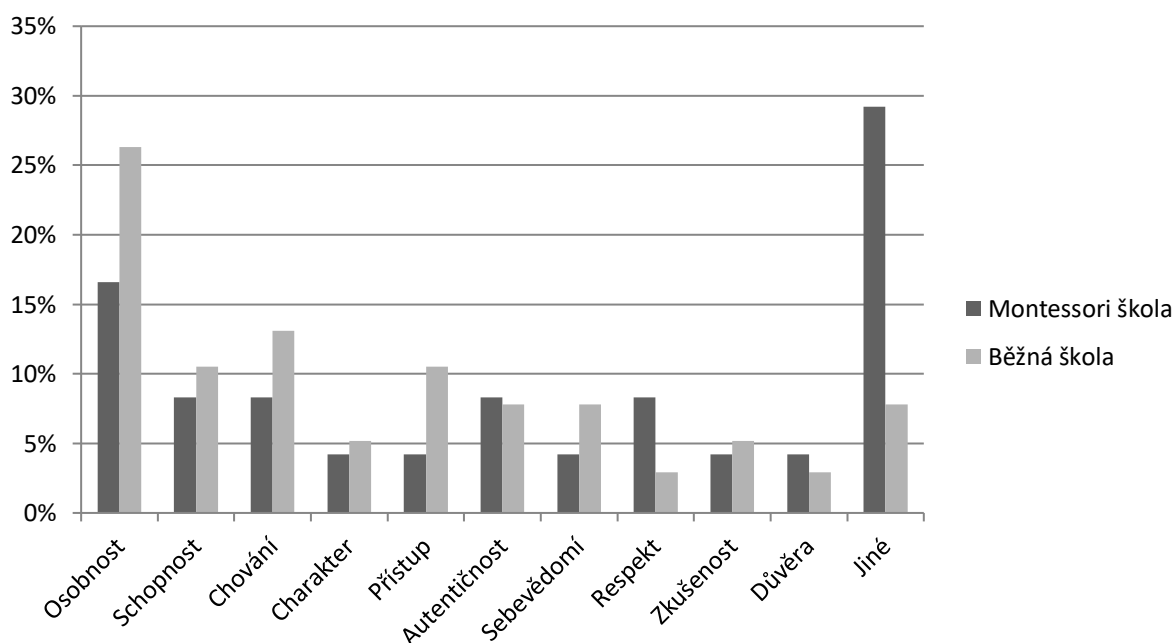


Graf 7: Autorita osoby je založená především na ...

Z výsledků jsme zjistili, že podle Montessori učitelů je autorita osoby založená především na osobnosti, poté na schopnostech, chování, autentičnosti a respektu. Podle učitelů běžných škol je založená také na osobnosti, následně na chování, schopnostech, přístupu, autentičnosti a sebevědomí (Tabulka 10, Graf 8).

Tabulka 10: Položky od učitelů Montessori a běžné školy

Montessori	Absolutní četnost	Relativní četnost	Běžná	Absolutní četnost	Relativní četnost
Osobnost	4	16,6 %	Osobnost	10	26,3 %
Schopnost	2	8,3 %	Schopnost	4	10,5 %
Chování	2	8,3 %	Chování	5	13,1 %
Charakter	1	4,2 %	Charakter	2	5,2 %
Přístup	1	4,2 %	Přístup	4	10,5 %
Autentičnost	2	8,3 %	Autentičnost	3	7,8 %
Sebevědomí	1	4,2 %	Sebevědomí	3	7,8 %
Respekt	2	8,3 %	Respekt	1	2,9 %
Zkušenost	1	4,2 %	Zkušenost	2	5,2 %
Důvěra	1	4,2 %	Důvěra	1	2,9 %
Jiné	7	29,2 %	Jiné	3	7,8 %
Celkem	24	100 %	Celkem	38	100%



Graf 8: Položky od učitelů Montessori a běžné školy

Otázka č. 2c

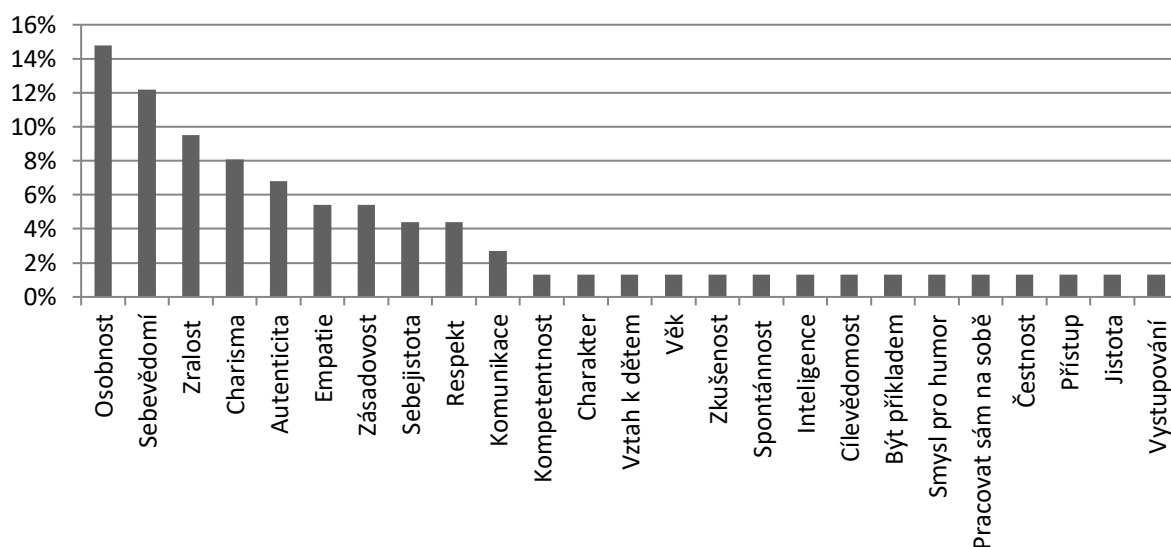
Předpokladem přirozené, osobní autority je ...

Jako u předchozí otázky kde bylo dotazováno na čem je založená autorita, tak i zde nejvíce učitelů odpovědělo, že předpokladem přirozené, osobní autority je osobnost. Takto odpovědělo 11 učitelů. Následně 9 učitelů uvedlo sebevědomí, 7 učitelů zralost, 6 učitelů charisma a autenticitu a 5 empatii. Předpokladem přirozené, osobní autority byla dále

zásadovost a sebejistota, kterou uvedli 4 učitelé, respekt a komunikace to odpověděli 3 učitelé a kompetentnost, což uvedli jen 2 učitelé. Mezi zbývajícími 14 odpověďmi, které učitelé uvedli a myslí si, že jsou předpokladem přirozené, osobní autority si můžeme zmínit věk, vztah k dětem, cílevědomost, charakter, zkušenost a smysl pro humor (Tabulka 11, Graf 9).

Tabulka 11: Předpokladem přirozené, osobní autority je ...

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
Osobnost	11	14,8 %
Sebevědomí	9	12,2 %
Zralost	7	9,5 %
Charisma	6	8,1 %
Autenticita	6	8,1 %
Empatie	5	6,8 %
Zásadovost	4	5,4 %
Sebejistota	4	5,4 %
Respekt	3	4,4 %
Komunikace	3	4,4 %
Kompetentnost	2	2,7 %
Charakter	1	1,3 %
Vztah k dětem	1	1,3 %
Věk	1	1,3 %
Zkušenost	1	1,3 %
Spontánnost	1	1,3 %
Inteligence	1	1,3 %
Cílevědomost	1	1,3 %
Být příkladem	1	1,3 %
Smysl pro humor	1	1,3 %
Pracovat sám na sobě	1	1,3 %
Čestnost	1	1,3 %
Přístup	1	1,3 %
Jistota	1	1,3 %
Vystupování	1	1,3 %
Celkem	74	100 %

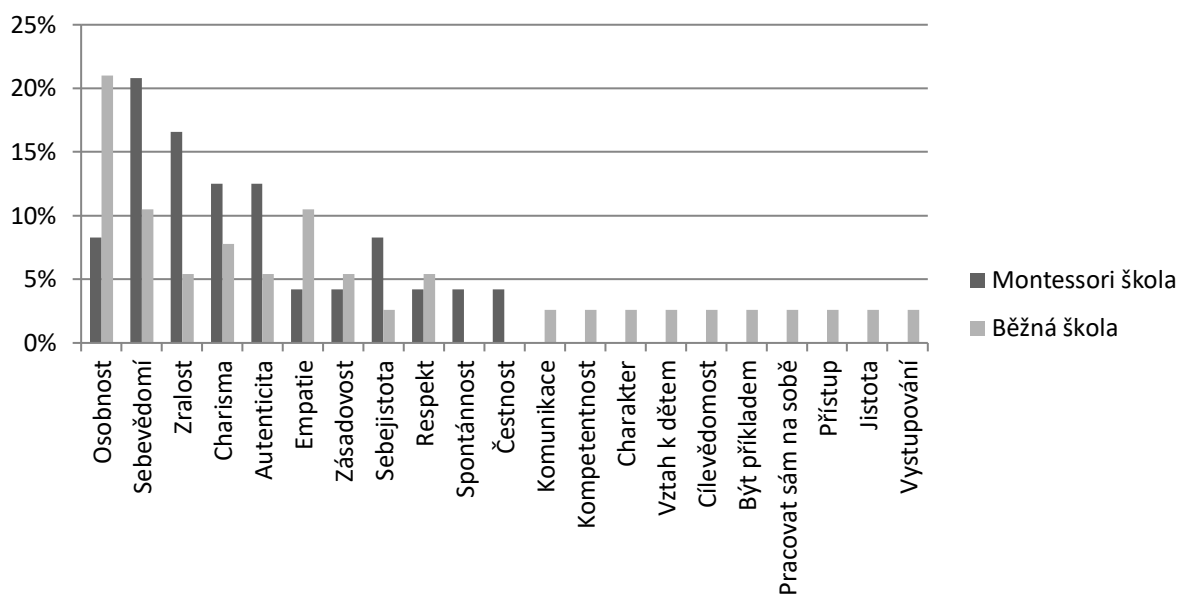


Graf 9: Předpokladem přirozené, osobní autority je ...

Montessori učitelé uváděli, že nejčastější předpoklad pro přirozenou, osobní autoritu je sebevědomí, následně zralost, charisma, autenticita, osobnost a sebejistota. Učitelé běžných škol uváděli nejčastěji, že osobnost, až poté sebevědomí, empatie, charisma, respekt, zásadovost, zralost a autenticita (Tabulka 12, Graf 10).

Tabulka 12: Položky od učitelů Montessori a běžné školy

Montessori	Absolutní četnost	Relativní četnost	Běžná	Absolutní četnost	Relativní četnost
Osobnost	2	8,3 %	Osobnost	8	21,0 %
Sebevědomí	5	20,8 %	Sebevědomí	4	10,5 %
Zralost	4	16,6 %	Zralost	2	5,4 %
Charisma	3	12,5 %	Charisma	3	7,8 %
Autenticita	3	12,5 %	Autenticita	2	5,4 %
Empatie	1	4,2 %	Empatie	4	10,5 %
Zásadovost	1	4,2 %	Zásadovost	2	5,4 %
Sebejistota	2	8,3 %	Sebejistota	1	2,6 %
Respekt	1	4,2 %	Respekt	2	5,4 %
Spontánnost	1	4,2 %	Komunikace	1	2,6 %
Čestnost	1	4,2 %	Kompetentnost	1	2,6 %
			Charakter	1	2,6 %
			Vztah k dětem	1	2,6 %
			Cílevědomost	1	2,6 %
			Být příkladem	1	2,6 %
			Pracovat sám na sobě	1	2,6 %
			Přístup	1	2,6 %
			Jistota	1	2,6 %
			Vystupování	1	2,6 %
Celkem	24	100 %	Celkem	38	100%



Graf 10: Položky od učitelů Montessori a běžné školy

Otázka č. 3

Jaký význam má podle vás autorita učitele v současné škole?

Na tuto otázku, jaký význam má podle vás autorita učitele v současné škole, byly nejčastější odpovědi, že velký, důležitý a zásadní. Někteří učitelé o významu autority uvedli, že „je to pilíř, o který se mohou žáci opřít – jistota, že pokaždé s nimi bude ve škole jednáno s respektem“, „dává možnost partnerskému přístupu“ nebo, že „je to základ všeho, autorita učitele je ničím nenahraditelná“.

Učitelé také uvedli, že „v průměru společensky upadá, proto je důležité, pokud se alespoň některým učitelům daří, být autoritou“, že je „podceňovaná“ a že celkově „učitelů s přirozenou autoritou ubývá“ a význam autority je „čím dál menší“.

Někteří učitelé odpověděli na tuto otázku, že „...člověk bez přirozené autority (nemyslím tím vynucené autoritářství) těžko někoho osloví, nemůže být dobrým učitelem“, „nelze se bez ní se studenty domluvit, trávíte pak většinu hodiny usměrňování a kázeňskými problémy“ a, že „bez respektu učitele k žákům a žáků k učitelům to nejde“, „pokud učitel není autoritou, tak jen hlídá děti, případně je buzeruje“.

Otázka č. 4

Učitelova autorita se zakládá především na jeho (seřad'te od nejvýznamnější položky (1) k nejméně významné (9), můžete i sami doplnit)

Zjistili jsme, že podle učitelů, je na prvním místě mravní síla a pevnost charakteru. Na druhém místě jsou pedagogické a didaktické dovednosti. Následně na třetím místě byla důslednost jednání a na čtvrtém místě vědomosti a odborné znalosti. Na pátém místě byl zařazen partnerský vztah ke studentům a na šestém místě pozice v hierarchii školy. Na předposledním sedmém místě, byla role učitele v instituci zvané škola. Jako nejméně významná položka byl společenský status, jenž byl na posledním osmém místě (Tabulka 13).

Tabulka 13: Základ autority pedagoga podle učitelů

Pořadí	Položka	Průměrné pořadí položky
1.	Mravní síla a pevnost charakteru	3,65
2.	Pedagogické a didaktické dovednosti	3,85
3.	Důslednost jednání	3,90
4.	Vědomosti a odborné znalosti	4,28
5.	Partnerský vztah ke studentům	4,7
6.	Pozice v hierarchii školy	5,69
7.	Role učitele v instituci zvané škola	5,80
8.	Společenský status	6,00
9.	Jiné	7,10

Montessori učitelé měli jako nejvýznamnější položku důslednost jednání, následně partnerský vztah ke studentům, mravní sílu a pevnost charakteru, pedagogické a didaktické vlastnosti, vědomosti a odborné znalosti, pozice v hierarchii školy a role učitele v instituci zvané škola. Jako poslední nejméně významnou položku, uvedli společenský status. Učitelé běžných škol měli na prvním místě jako nejvýznamnější položku pedagogické a didaktické dovednosti, následně mravní síla a pevnost charakteru, důslednost jednání, vědomosti a odborné znalosti, partnerský vztah ke studentům, pozice v hierarchii školy a role učitele v instituci zvané škola. Jako poslední nejméně významnou položku, uvedli společenský status (Tabulka 14).

Tabulka 14: Položky od učitelů Montessori a běžné školy

Pořadí	Montessori		Běžná	
	Položka	Průměrné pořadí položky	Položka	Průměrné pořadí položky
1.	Důslednost jednání	3,75	Pedagogické a didaktické dovednosti	3,37
2.	Partnerský vztah ke studentům	3,92	Mravní síla a pevnost charakteru	3,45
3.	Mravní síla a pevnost charakteru	4,04	Důslednost jednání	3,58
4.	Pedagogické a didaktické dovednosti	4,42	Vědomosti a odborné znalosti	4,05
5.	Vědomosti a odborné znalosti	4,83	Partnerský vztah ke studentům	4,97
6.	Pozice v hierarchii školy	5,33	Pozice v hierarchii školy	5,92
7.	Role učitele v instituci zvané škola	5,58	Role učitele v instituci zvané škola	6,05
8.	Společenský status	5,66	Společenský status	6,29
9.	Jiné	7,45	Jiné	7,32

Otázka č. 5

Pokuste se napsat pět vlastností, které spoluutvářejí (jsou základní pro) autoritu učitele:

U této otázky museli učitelé vypsát pět vlastností, které autoritu učitele spoluutvářejí. Učitelé jako nejčastější vlastnost uváděli důslednost, následně empatii a spravedlnost. Další vlastnosti, které se vyskytovaly už méně, byly například otevřenost, smysl pro humor, komunikativnost, respekt, sebevědomí (Tabulka 15).

Tabulka 15: Žebříček vlastností, které spoluutvářejí autoritu učitele

Položky	Absolutní četnost
Důslednost	39
Empatie	24
Spravedlnost	23
Otevřenost	9
Smysl pro humor	9
Komunikativnost	8
Respekt	8
Sebevědomí	7
Charakter	6
Rozhodnost	6
Vstřícnost	6
Odbornost	5
Přátelskost	5
Zodpovědný	5
Férovost	4
Partnerský přístup	4
Tolerance	4
Trpělivost	4

Také bylo možné pozorovat asociační pravidla, kdy se určité vlastnosti, které spoluutvářejí autoritu učitele, vyskytovaly častokrát ve stejných kombinacích (Tabulka 16).

Tabulka 16: Asociační pravidla

Položky	Absolutní četnost
Spravedlnost – Důslednost	11
Empatie – Důslednost	10
Otevřenost – Důslednost	7
Empatie – Spravedlnost	6
Vstřícnost – Důslednost	5
Sebevědomí – Důslednost	5
Otevřenost – Spravedlnost	5
Trpělivost – Důslednost	4
Rozhodnost - Empatie	4
Rozhodnost – Důslednost	4
Komunikativnost – Důslednost	4
Smysl pro humor – Důslednost	4

Z položek, které uváděli učitelé Montessori školy byly nejčastějšími vlastnostmi, které spoluutvářejí autoritu učitele důslednost, empatie, spravedlnost, otevřenost, respekt, partnerský přístup, smysl pro humor a vstřícnost. Učitelé běžných škol uváděli nejčastěji

důslednost, empatii, spravedlnost, rozhodnost, komunikativnost, otevřenost, přátelskost, sebevědomí, smysl pro humor, tolerance a zásadovost (Tabulka 17).

Tabulka 17: Položky od učitelů Montessori a běžné školy

Montessori		Běžná	
Položky	Absolutní četnost	Položky	Absolutní četnost
Důslednost	14	Důslednost	21
Empatie	7	Empatie	16
Spravedlnost	6	Spravedlnost	13
Otevřenost	5	Rozhodnost	6
Respekt	5	Komunikativnost	4
Partnerský přístup	3	Otevřenost	4
Smysl pro humor	3	Přátelskost	3
Vstřícnost	3	Sebevědomí	3
		Smysl pro humor	3
		Tolerance	3
		Zásadovost	3

Otázka č. 6

Pokuste se napsat pět vlastností, které autoritu učitele oslabují:

U této otázky museli učitelé napsat pět vlastností, avšak na rozdíl od předchozí otázky, kde uváděli vlastnosti, které autoritu spoluutvářejí, museli tentokrát uvést ty vlastnosti, které autoritu učitele oslabují. Jako nejčastější vlastnost učitelé uvedli nedůslednost, následně to byla nadřazenost, nespravedlnost, nejistota a nízké sebevědomí. Dále vlastnosti, které se vyskytovaly už ne tak často, například: neodbornost, lhostejnost, nerozhodnost a náladovost (Tabulka 18).

Tabulka 18: Žebříček vlastností, které oslabují autoritu učitele

Položky	Absolutní četnost
Nedůslednost	36
Nadřazenost	24
Nespravedlnost	12
Nejistota	10
Nízké sebevědomí	10
Neodbornost	9
Lhostejnost	8
Nerozhodnost	7
Náladovost	6
Lenost	5
Ne respekt k žákům	5
Arogance	4
Chaotičnost	4
Křik	4
Labilita	4
Nezájem o žáky	4
Odtážitost	4

I zde jsme mohli pozorovat asociační pravidla, kdy se vlastnosti, které autoritu učitele oslabují, vyskytovaly v opakujících se kombinacích (Tabulka 19).

Tabulka 19: Asociační pravidla

Položky	Absolutní četnost
Nadřazenost – Nedůslednost	7
Nízké sebevědomí – Nedůslednost	6
Nespravedlnost – Nedůslednost	6
Nejistota- Nedůslednost	5
Nezájem o žáky – Nadřazenost	4
Arogance – Nadřazenost	3
Lenost – Nedůslednost	3
Nerozhodnost – Nespravedlnost	3
Lhostejnost – Nespravedlnost	3
Nespravedlnost – Nadřazenost	3

Učitelé Montessori školy uváděli nejčastěji nedůslednost, nadřazenost, ne respekt k žákům, arogance, lhostejnost a nízké sebevědomí. Učitelé běžných škol uváděli nejčastěji nedůslednost, nadřazenost, nespravedlnost, nejistota, nerozhodnost, lenost, náladovost, neodbornost, křik, lhostejnost, nepřipravenost a nízké sebevědomí (Tabulka 20).

Tabulka 20: Položky od učitelů Montessori a běžné školy

Montessori		Běžná	
Položky	Absolutní četnost	Položky	Absolutní četnost
Nedůslednost	11	Nedůslednost	17
Nadřazenost	10	Nadřazenost	12
Nerespekt k žákům	4	Nespravedlnost	9
Arogance	3	Nejistota	7
Lhostejnost	3	Nerozhodnost	5
Nízké sebevědomí	3	Lenost	4
		Náladovost	4
		Neodbornost	4
		Křik	3
		Lhostejnost	3
		Nepřipravenost	3
		Nízké sebevědomí	3

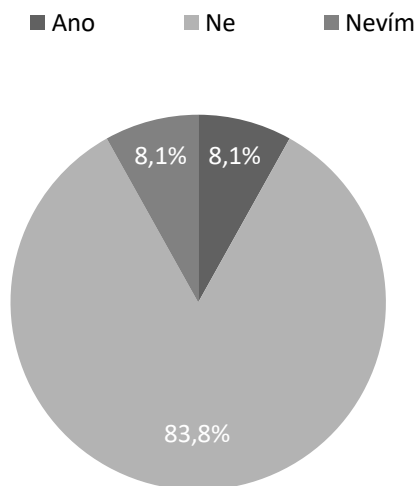
Otázka č. 7a

Může být učitel dobrým pedagogem bez autority?

V dotazníku odpovědělo 62 respondentů ne, pouze 6 respondentů odpovědělo ano, zbývajících 6 respondentů odpovědělo nevím (Tabulka 21, Graf 11). Z toho vyplývá, že větší počet respondentů si myslí, že učitel bez autority nemůže být dobrým učitelem

Tabulka 21: Může být učitel dobrým pedagogem bez autority?

Položky	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	6	8,1 %
Ne	62	83,8 %
Nevím	6	8,1 %
Celkem	74	100 %

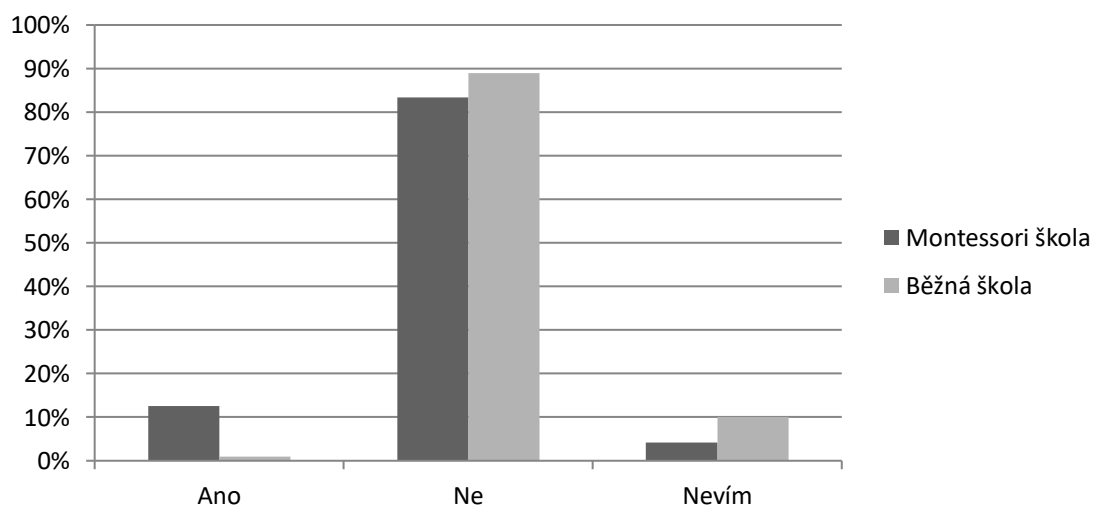


Graf 11: Může být učitel dobrým pedagogem bez autority?

Z Montessori školy, na tuto otázku odpověděli 3 učitelé ano, 20 ne a 1 nevím. Z běžné školy odpověděl 1 učitel ano, 33 ne a 4 nevím (Tabulka 22, Graf 12).

Tabulka 22: Položky od učitelů Montessori a běžné školy

Montessori	Absolutní četnost	Relativní četnost	Běžná	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	3	12,5%	Ano	1	1,0 %
Ne	20	83,3 %	Ne	33	89,0%
Nevím	1	4,2 %	Nevím	4	10,0%
Celkem	24	100 %	Celkem	38	100 %



Graf 12: Položky od učitelů Montessori a běžné školy

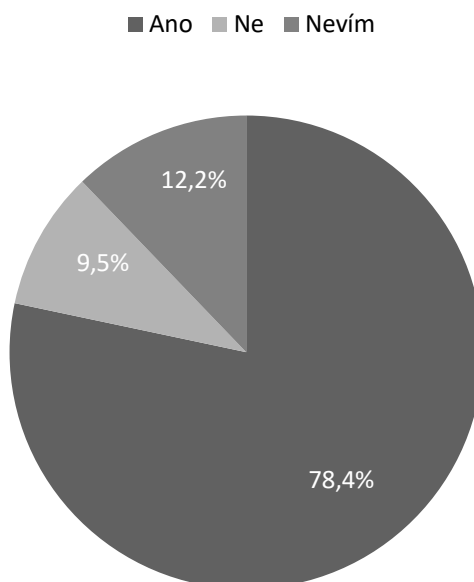
Otázka č. 7b

Je třeba autoritu učitele neustále udržovat a obnovovat?

V dotazníku odpovědělo 58 respondentů ano, 7 respondentů odpovědělo ne a zbylých 9 odpovědělo nevím. Z toho vyplývá, že větší počet respondentů si myslí, že autoritu učitele je potřeba neustále udržovat a obnovovat (Tabulka 23, Graf 13).

Tabulka 23: Je třeba autoritu učitele neustále udržovat a obnovovat?

Položky	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	58	78,3 %
Ne	7	9,4 %
Nevím	9	12,3 %
Celkem	74	100 %

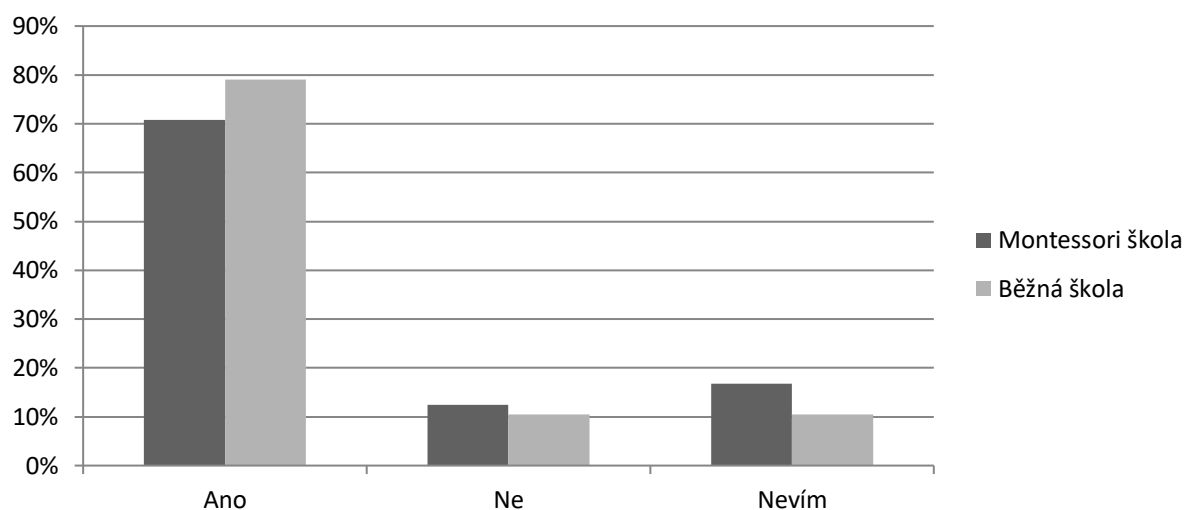


Graf 13: Je třeba autoritu učitele neustále udržovat a obnovovat?

Na otázku, která zjišťovala, zda je třeba autoritu učitele neustále udržovat a obnovovat, odpovědělo z Montessori školy 17 ano, 3 ne a 4 nevím. Z běžné školy odpovědělo 30 ano, 4 ne a 4 nevím (Tabulka 24, Graf 14).

Tabulka 24: Položky od učitelů Montessori a běžné školy

Montessori	Absolutní četnost	Relativní četnost	Běžná	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	17	70,8 %	Ano	30	79,0 %
Ne	3	12,5 %	Ne	4	10,5 %
Nevím	4	16,7 %	Nevím	4	10,5 %
Celkem	24	100 %	Celkem	38	100 %



Graf 14: Položky od učitelů Montessori a běžné školy

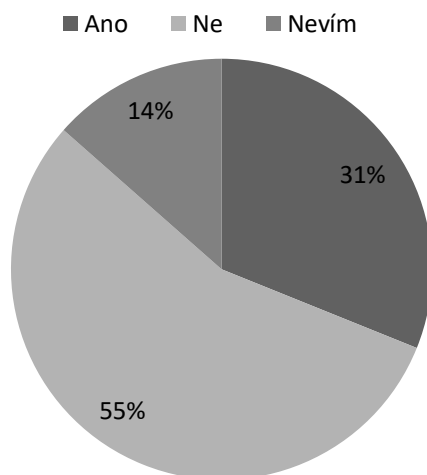
Otázka č. 7c

Vnímáte autoritu jako vlastnost?

V dotazníku odpovědělo 41 respondentů ne, 23 respondentů odpovědělo ano a zbylých 10 odpovědělo nevím. Z toho vyplývá, že více respondentů nevnímá autoritu jako vlastnost (Tabulka 25, Graf 15).

Tabulka 25: Vnímáte autoritu jako vlastnost?

Položky	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	23	31,0 %
Ne	41	55,4 %
Nevím	10	13,6 %
Celkem	74	100 %

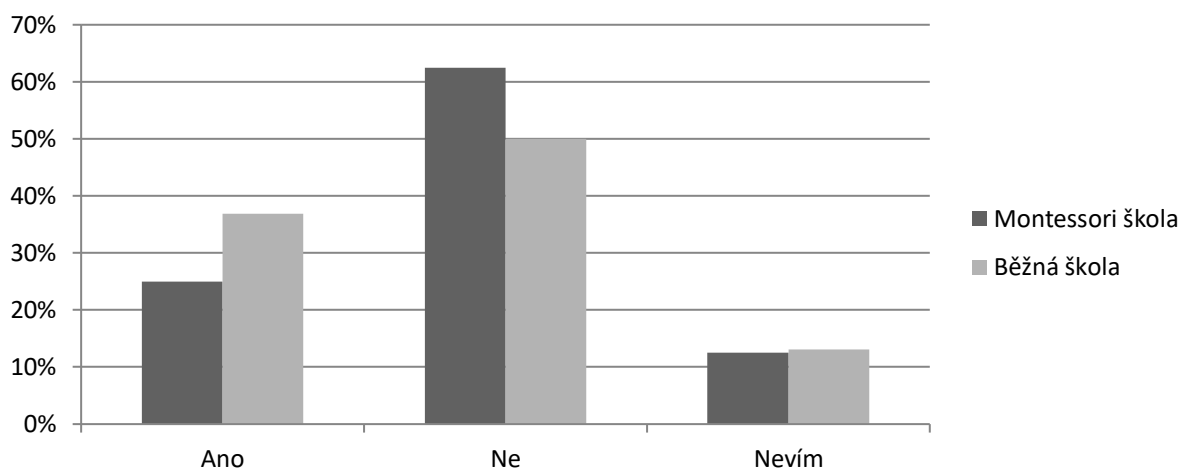


Graf 15: Vnímáte autoritu jako vlastnost?

Z Montessori školy 15 učitelů odpovědělo ne, 6 ano a 3 nevím. Z běžné školy odpovědělo 19 ne, 14 ano a 5 nevím (Tabulka 26, Graf 16).

Tabulka 26: Položky od učitelů Montessori a běžné školy

Montessori	Absolutní četnost	Relativní četnost	Běžná	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	6	25 %	Ano	14	36,9 %
Ne	15	62,5 %	Ne	19	50 %
Nevím	3	12,5 %	Nevím	5	13,1 %
Celkem	24	100 %	Celkem	38	100%



Graf 16: Položky od učitelů Montessori a běžné školy

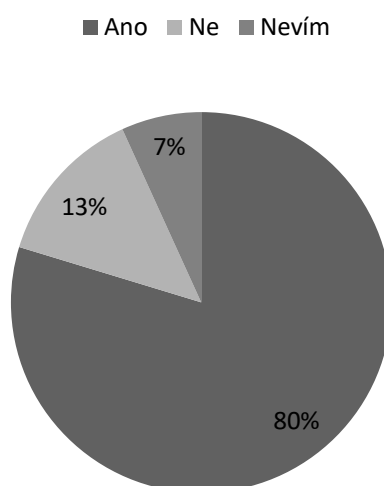
Otázka č. 7d

Vnímáte autoritu jako vztah mezi pedagogem a žákem?

V dotazníku odpovědělo 59 respondentů ano, 10 respondentů odpovědělo ne a zbylých 5 odpovědělo nevím. Z toho vyplývá, že mnohem více respondentů vnímá autoritu jako vztah mezi pedagogem a žákem (Tabulka 27, Graf 17).

Tabulka 27: Vnímáte autoritu jako vztah mezi pedagogem a žákem?

Položky	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	59	79,7 %
Ne	10	13,5 %
Nevím	5	6,8 %
Celkem	74	100 %

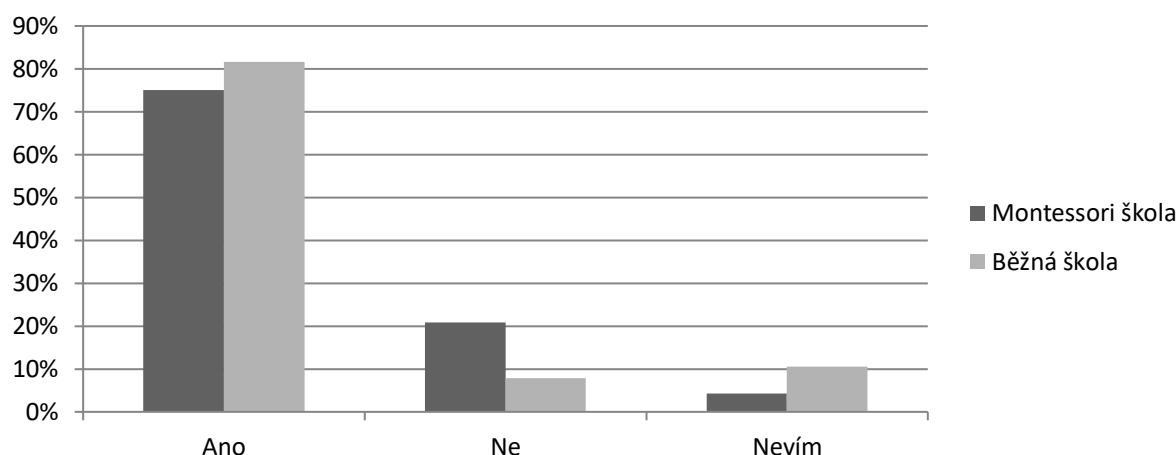


Graf 17: Vnímáte autoritu jako vztah mezi pedagogem a žákem?

Z Montessori školy 18 učitelů odpovědělo ano, 5 ne a 1 nevím. Z běžné školy odpovědělo 31 ano, 3 ne a 4 nevím (Tabulka 28, Graf 18).

Tabulka 28: Položky od učitelů Montessori a běžné školy

Montessori	Absolutní četnost	Relativní četnost	Běžná	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	18	75 %	Ano	31	81,6 %
Ne	5	20,8 %	Ne	3	7,8 %
Nevím	1	4,2 %	Nevím	4	10,6 %
Celkem	24	100 %	Celkem	38	100 %



Graf 18: Položky od učitelů Montessori a běžné školy

Otázka č. 7e

Co Vás napadá nad těmito otázkami?

Mnoho učitelů uvedlo ještě doplňující odpovědi, které se týkaly autority, kde učitelé uváděli, že „*autorita se nedá naučit – buď je, nebo není*“, „*přirozená autorita je důležitá*“ nebo, že „*autorita je neustálá práce na sobě samém*“. Byli také učitelé, kteří se nad těmito otázkami o autoritě opravdu zamysleli a uvedli například „*napadá mě otázka, nakolik se dá autorita získat nebo budovat*“ nebo jeden z učitelů položil otázku „*Jsem autoritou?*“. Některé odpovědi se shodovaly s odpověďmi z předchozích otázek.

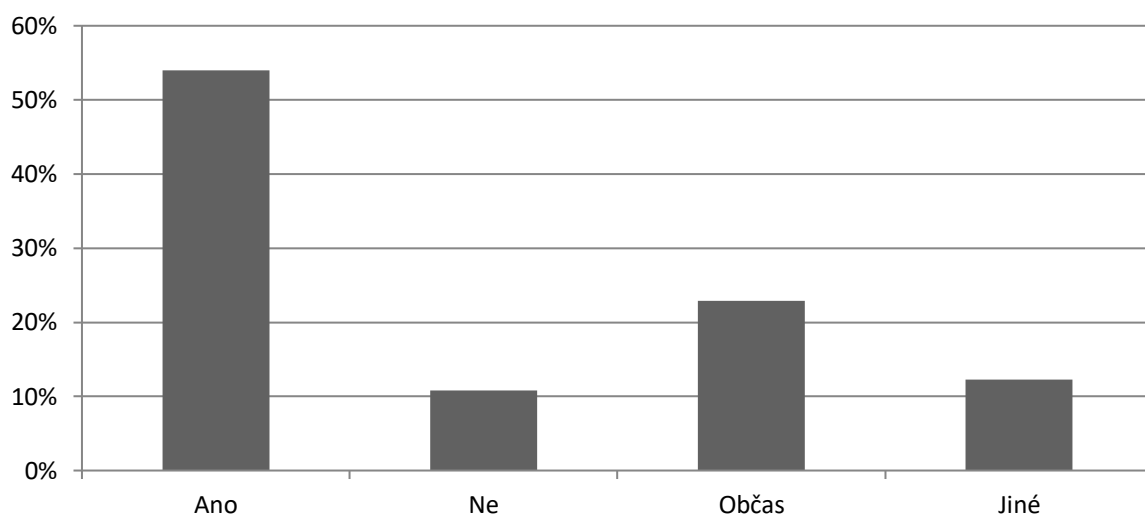
Otázka č. 8

Podřizují se žáci Vaší školy autoritě učitelů? Svou odpověď blíže specifikujte?

Nejčastější odpovědí učitelů na otázku, zda se žáci jejich školy podřizují autoritě učitelů, byla ano. Takto odpovědělo celkem 40 učitelů. Následně 17 učitelů uvedlo, že se žáci podřizují občas a často to záleží na „*samotném učiteli*“ a na jeho „*osobnosti a přístupu*“. Odpověď ne, uvedlo celkem 8 učitelů, někteří k tomu však dodali i zdůvodnění, že žáci jejich škol se nepodřizují autoritě učitelů, protože „*škola je postavena především na partnerském vztahu*“ a učitele „*vnímají spíš jako partáky, než jako někoho nadřazeného*“ (Tabulka 29, Graf 19).

Tabulka 29: Podřizují se žáci Vaší školy autoritě učitelů?

Položky	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	40	54,0 %
Ne	8	10,8 %
Občas	17	22,9 %
Jiné	9	12,3 %
Celkem	74	100 %

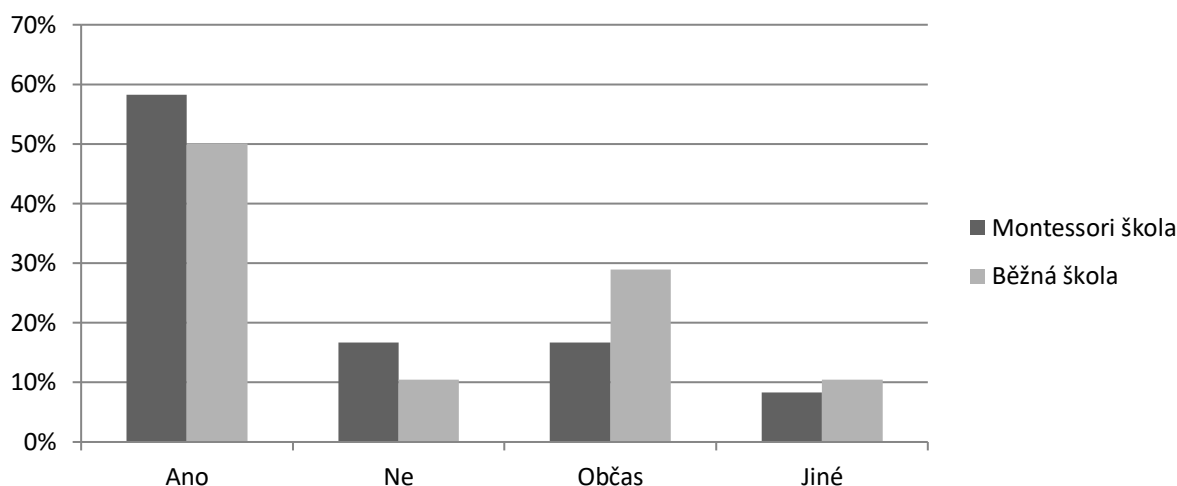


Graf 19: Podřizují se žáci Vaší školy autoritě učitelů?

Z Montessori školy 14 učitelů odpovědělo ano, 5 ne, 4 občas a 2 jiné. Z běžné školy odpovědělo 19 ano, 4 ne, 11 občas a 4 jiné (Tabulka 30, Graf 20).

Tabulka 30: Položky od učitelů Montessori a běžné školy

Montessori	Absolutní četnost	Relativní četnost	Běžná	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	14	58,3 %	Ano	19	50,1 %
Ne	4	16,7 %	Ne	4	10,5 %
Občas	4	16,7 %	Občas	11	28,9 %
Jiné	2	8,3 %	Jiné	4	10,5 %
Celkem	24	100%	Celkem	38	100 %



Graf 20: Položky od učitelů Montessori a běžné školy

Otázka č. 9

Jaké prostředky může učitel používat při uplatňování své autority? Co byste navrhoval (a)?

Z odpovědí vyplývá, že každý učitel by používal rozdílné prostředky pro uplatňování své autority. Přesto se učitelé často v některých odpovědích shodli na důslednosti, například: „stanovit pravidla a důsledně je dodržovat“, „trvat na svém slovu“, „přesně dané sankce za nedodržování předem nastavených a především studenty odsouhlasených pravidel“, nebo na přístupu, ať už „individuální přístup ke každému dítěti“, nebo celkově sám o sobě „spravedlivý přístup“ či „respektující přístup“. V odpovědích se také objevila spolupráce jako prostředek pro uplatňování autority, a to buď ve „spolupráci školy a rodiny, popřípadě jiných zařízení – OSPOD, etopeda, psycholog, psychiatr“ nebo ve smyslu „spolupráce s dětmi při tvorbě pravidel, která pak budou respektovat“.

Otázka č. 10

Za jakých okolností pociťujete, že máte u žáků autoritu?

Nejvíce učitelů uvádělo, že pociťují autoritu u žáků, když sami žáci mají k nim důvěru. Například: „když mají děti k učiteli důvěru, např. se nebojí přiznat, že udělaly něco nesprávného“ „když za mnou s důvěrou přijdou s žádostí o pomoc“ nebo „když za mnou dokáží přijít řešit i nepříjemné situace“. Učitelé také uváděli, že to poznají, „když je dobrá a pracovní atmosféra“ a „celkové klima třídy“ nebo podle toho, jak žáci pracují, „pokaždé když udělají to, co řeknu“, „hodina probíhá hladce, nemusím neustále usměrňovat“ a „když

přijímají i méně atraktivní opatření, učivo...“. Dokonce se vyskytly odpovědi, kdy učitelé uvedli, že autoritu pocítují vždy.

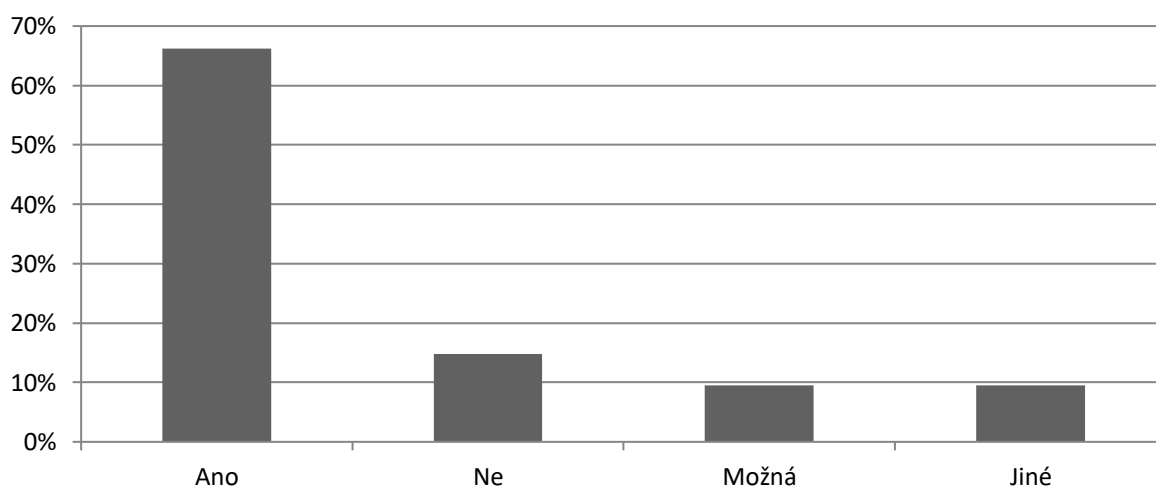
Otázka č. 11

Domníváte se, že je možné hovořit o krizi autority ve společnosti? Proč?

Více než polovina učitelů, kteří odpovídali na otázku, zda je možné hovořit o krizi autority ve společnosti, odpověděla, že ano. Svou odpověď někteří učitelé i odůvodnili a mnozí se shodli, že problém je již ve výchově dětí, kdy „*to pramení z příliš liberální či ochranářské výchovy, kde je dítě vyvyšováno nad všechno a všechny ostatní*“, dětem pak „*chybí přirozená autorita k rodičům prarodičům, k dospělým obecně*“. Objevili se i učitelé, kteří uváděli, že za krizí autority ve společnosti je to, jak přijímáme osoby, co jsou v čele státu neboť „*obecně je málo morálních autorit na předních pozicích, společnosti chybí vzory*“. Naproti tomu 11 učitelů, uvedlo, že se nedomnívají, že je možné hovořit o krizi autority ve společnosti, a pouze 7 učitelů uvedlo, že možná (Tabulka 31, Graf 21). Z toho můžeme vyvodit, že většina dotazovaných učitelů vnímá, že se dá hovořit o krizi autority ve společnosti.

Tabulka 31: Domníváte se, že je možné hovořit o krizi autority ve společnosti? Proč?

Položky	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	49	66,2 %
Ne	11	14,8 %
Možná	7	9,5 %
Jiné	7	9,5 %
Celkem	74	100 %

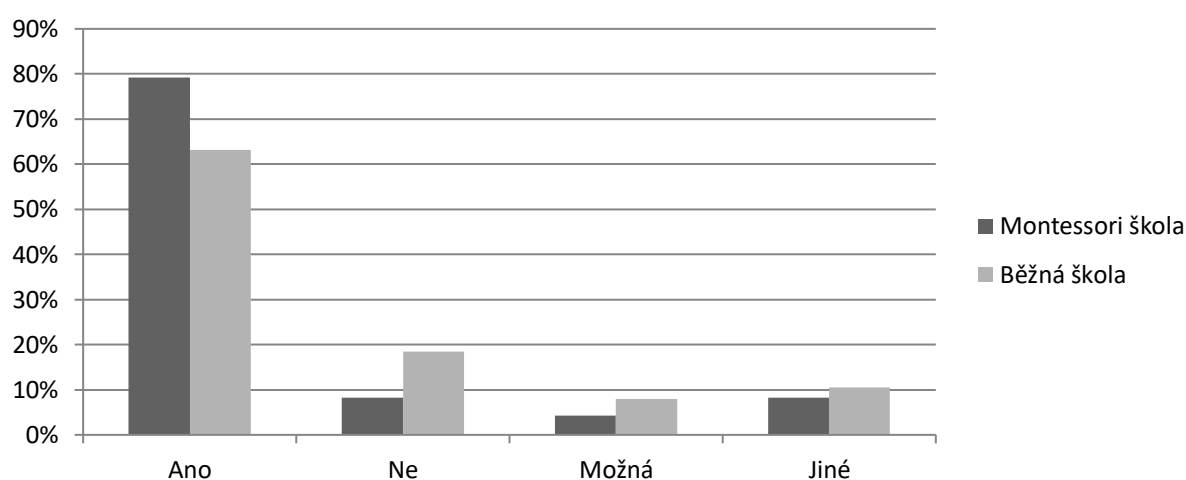


Graf 21: Domníváte se, že je možné hovořit o krizi autority ve společnosti?

Z Montessori školy odpovědělo 19 učitelů ano, 2 ne, 1 možná a 2 jiné. Z běžných škol odpovědělo 24 ano, 7 ne, 3 možná a 4 jiné (Tabulka 32, Graf 22).

Tabulka 32: Položky od učitelů Montessori a běžné školy

Montessori	Absolutní četnost	Relativní četnost	Běžná	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	19	79,2 %	Ano	24	63,2 %
Ne	2	8,3 %	Ne	7	18,4 %
Možná	1	4,2 %	Možná	3	7,9 %
Jiné	2	8,3 %	Jiné	4	10,5 %
Celkem	24	100 %	Celkem	38	100 %



Graf 22: Položky od učitelů Montessori a běžné školy

Otázka č. 12

Co Vás ještě napadá k tématu autority ve škole?

Tato poslední otázka v dotazníku, byla pro učitele možností napsat ještě poslední myšlenku k tématu autority ve škole. Většina učitelů se nerozepisovala, někteří uvedli, že toto téma je aktuální, velmi těžké, ale důležité.

Byli však ještě učitelé, kteří u této otázky k tématu autority ve škole napsali něco více, například, že „v dnešní době je autorita učitelů nedostatečná i díky statusu, který mají ve společnosti“. „Učitelé se bojí rodičů, a proto nedokáží děti potrestat při porušování pravidel“, a že, „pokud rodič nemá u dítěte autoritu, nebude ji mít ani učitel“. „Mám pocit, že současný školský systém příliš nepodporuje osobnost učitele, váhu jeho názoru. Osobnost učitele je mediálně stavěna do submisivní polohy, což komplikuje v praxi získání respektu a autority.“

Porovnání výsledků výzkumu s výsledky výzkumu z roku 1997

Otázka č. 4

Učitelova autorita se zakládá především na jeho:

(seřad'te od nejvýznamnější položky (1) k nejméně významné (9), můžete sami doplnit)

Ve výzkumu z roku 1997 seřadili učitelé tyto položky následovně: mravní síla a pevnost charakteru, vědomosti a odborné znalosti, pedagogické a didaktické dovednosti, partnerský vztah ke studentům, důslednost jednání, společenský status, pozice v hierarchii školy a role učitele v instituci zvané škola. Ve výzkumu z roku 2020 byly tyto položky seřazeny takto: mravní síla a pevnost charakteru, pedagogické a didaktické dovednosti, důslednost jednání, vědomosti a odborné znalosti, partnerský vztah ke studentům, pozice v hierarchii školy, role učitele v instituci zvané škola a společenský status.

Když tyto dva výzkumy porovnáme, snadno zjistíme, že některé položky pozměnily své pořadí. Jako nejvýznamnější položka stále zůstala mravní síla a pevnost charakteru, avšak jako druhou již výzkum z roku 2020 uvedl pedagogické a didaktické dovednosti. U této položky se za uplynulý čas zvýšil význam. Naproti tomu vědomosti a odborné znalosti se pomalu odsunuly až na páté místo v důležitosti. Zajímavé je, že i důslednost jednání se dostala do popředí a posunula se z pátého místa na třetí. Avšak společenský status se ve významnosti v současném výzkumu propadl až na poslední místo (Tabulka 33).

Tabulka 33: Porovnání položek z výzkumu 1997 a 2020

Pořadí	Položka 1997	Položka 2020
1.	Mravní síla a pevnost charakteru	Mravní síla a pevnost charakteru
2.	Vědomosti a odborné znalosti	Pedagogické a didaktické dovednosti
3.	Pedagogické a didaktické dovednosti	Důslednost jednání
4.	Partnerský vztah ke studentům	Vědomosti a odborné znalosti
5.	Důslednost jednání	Partnerský vztah ke studentům
6.	Společenský status	Pozice v hierarchii školy
7.	Pozice v hierarchii školy	Role učitele v instituci zvané škola
8.	Role učitele v instituci zvané škola	Společenský status

Otázka č. 5

Pokuste se napsat pět vlastností, které spoluutvářejí (jsou základní pro) autoritu učitele:

Vlastnosti, které spoluutvářejí autoritu učitele, byly seřazeny od nejčastějšího výskytu po nejméně častý. Ve výzkumu z roku 1997 se jednalo o důslednost, znalosti, klasifikaci, odbornost, charakter, čestnost, morální hodnoty, vztah k lidem, dobrý, ke studentům, spravedlnost, empatie, otevřenost, přístupnost, tolerance, komunikace, pedagogické dovednosti, přiznat chybu, smysl pro humor, takt, náročnost, rozhodnost a ráznost.

Ve výzkumu z roku 2020 byly jako nejčastější vlastnosti důslednost, empatie, spravedlnost, otevřenost, smysl pro humor, komunikativnost, respekt, sebevědomí, charakter, rozhodnost, vstřícnost, odbornost, přátelskost a zodpovědný. V obou výzkumech jako nejčastější vlastnost byla uvedena důslednost. I po 23 let si učitelé myslí, že tato vlastnost pomáhá spoluutvářet autoritu učitele. Zbývající vlastnosti byly rozdílné (Tabulka 34).

Tabulka 34: Porovnání vlastností, které spoluutváří autoritu z výzkumu 1997 a 2020

Položky z výzkumu 1997	Položky z výzkumu 2020
Důslednost	Důslednost
Znalosti, Kvalifikace, Odbornost	Empatie
Charakter, Čestnost, Morální hodnoty	Spravedlnost
Vztah k lidem, Dobrý, Ke studentům	Otevřenost
Spravedlnost	Smysl pro humor
Empatie	Komunikativnost
Otevřenost, Přístupnost	Respekt
Tolerance	Sebevědomí
Komunikace	Charakter
Pedagogické dovednosti	Rozhodnost
Přiznat chybu	Vstřícnost
Smysl pro humor	Odbornost
Takt	Přátelskost
Náročnost	Zodpovědný
Rozhodnost, Ráznost	

Otázka č. 6

Pokuste se napsat pět vlastností, které autoritu učitele oslabují:

Vlastnosti, které oslabují autoritu učitele, byly seřazeny od nejčastějšího výskytu po nejméně častý. Ve výzkumu z roku 1997 se jednalo o neznalosti, nedůslednost, nečestné jednání, nespravedlnost, nerozhodnost, nedodržení slibů, oblíbení, nevyrovnanost,

sebeprosazování, nízké sebevědomí, komunikace nejasná, lež, nadřazenost, nejistota, submisivita a slabost

Ve výzkumu z roku 2020 byly jako nejčastější vlastnosti nedůslednost, nadřazenost, nespravedlnost, nejistota, nízké sebevědomí, neodbornost, lhostejnost, nerozhodnost, náladovost, lenost, nerespekt k žákům, arogance, chaotičnost, křik, labilita, nezáměr o žáky a odtažitost. Některé vlastnosti měly výzkumy stejné, ale našly se i rozdíly. Ve výzkumu z roku 1997 byla na prvním místě s nejčastějším výskytem neznalost naproti tomu ve výzkumu z roku 2020 je na prvním místě nedůslednost (Tabulka 35).

Tabulka 35: Porovnání vlastností, které oslabují autoritu z výzkumu 1997 a 2020

Položky z výzkumu 1997	Položky z výzkumu 2020
Neznalosti	Nedůslednost
Nedůslednost	Nadřazenost
Nečestné jednání	Nespravedlnost
Nespravedlnost	Nejistota
Nerozhodnost	Nízké sebevědomí
Nedodržení slibů	Neodbornost
Oblíbenci	Lhostejnost
Nevyrovnanost	Nerozhodnost
Sebeprosazování	Náladovost
Nízké sebevědomí	Lenost
Komunikace nejasná	Nerespekt k žákům
Lež	Arogance
Nadřazenost	Chaotičnost
Nejistota	Křik
Submisivita, Slabost	Labilita
	Nezáměr o žáky
	Odtažitost

Pomocí Cronbachovo alfa se ověřovala reliabilita dotazníku. Zjistili jsme, že otázka č. 4, u které má Cronbachovo alfa koeficient 0,88, je spolehlivá. Naproti tomu otázka č. 7, která má Cronbachovo alfa koeficient jen 0,45, není spolehlivá. Ostatní otázky nebyly ověřovány, protože jsou otevřeného typu.

6 Diskuze

V teoretické části diplomové práce jsme si představili alternativní školy, profesi učitele a pojem autorita. Seznámili jsme se s problematikou autority a následně jsme si tak vytvořili podklad pro výzkumnou část, která se tímto zabývala.

V empirické části jsme se snažili zjistit, jak svou autoritu vnímají učitelé celého výzkumného vzorku. Poté jsme se snažili zjistit, jak svou autoritu vnímají učitelé Montessori a učitelé běžné školy. Byly také porovnány výsledky výzkumu z roku 2020 s výzkumem z roku 1997, abychom zjistili, zda se ve vnímání autority něco změnilo. Z položek, které uváděli učitelé v dotazníkovém šetření, jsme získali odpovědi na položené výzkumné otázky.

Z důvodu nouzového stavu, který vláda vyhlásila zhruba v polovině března, bylo těžké získat větší počet respondentů pro výzkumné šetření. Požádáno bylo o spolupráci 108 ředitelů škol a následně 465 učitelů. Přesto bylo získáno pouze 74 respondentů. Kvůli tak nízkému počtu respondentů jsme museli upustit od zamýšleného cíle v empirické části, kterým mělo být: porovnat vnímání autority učiteli mezi učiteli Montessori a běžné školy. Nakonec byla provedena alespoň interpretace těchto položek.

Pro výzkum byl použit dotazník, který J. Dobal vytvořil a použil ve výzkumu v letech 1997. Výzkum nebyl kvůli nízkému počtu respondentů validní, přesto jsme se inspirovali jeho obsahem. Z jeho práce vycházelo ještě několik dalších výzkumníků. Např. J. Vitoulová (2009) ve své bakalářské práci, která se zabývala Pojetím autority pedagoga z pohledu žáků a učitelů 2. stupně základních škol. Jejím cílem výzkumu bylo zjistit, jak učitelé a žáci 2. stupně základních škol vnímají autoritu pedagoga a porovnat toto vnímání. Ještě ho doplnila o porovnání žáků běžných škol a s žáky, kteří navštěvují školu s Daltonským plánem. Z výsledku výzkumu zjistila, že učitelé uznávají důležitost autority ve vyučování. Učitelé autoritu potřebují pro plnění výukových plánů a žáci si uvědomují, že díky respektování učitele je to vede k efektivnějšímu získávání znalostí. Zjistila, že žáci autoritu přijímají a vidí ji v přísnosti učitele. Jako vlastnost, která autoritu učitele oslabuje, uvedla nezáměr o žáky a spravedlnost. Základ autority vidí učitelé ve spravedlivém jednání a efektivní komunikaci s žáky.

Dalším výzkumníkem byla K. Šolcová (2006). Zpracovala diplomovou práci na téma Autorita učitele, Jejím cílem bylo poukázat na problém autority ve školství a uvést postoje studentů střední školy k autoritě učitele. Také se snažila zjistit klíčové sociální kompetence, které autoritu učitele z pohledu žáka podporují. Z výsledku výzkumu zjistila, že autorita učitele v procesu výchovy a výuky je nezbytná a že ani studenti nutnost autority nepopírají a

příkládají jí velký vliv na efektivitu výuky. Zjistila, že autorita učitele závisí na osobnostních předpokladech, vlastnostech, pedagogických schopnostech a přístupu ke studentům. Z vlastností, které učitele oslabují, zmínila přílišnou mírnost, benevolenci, nevyžadování výkonu, nespravedlnost, nezáměr o studenty, aroganci a nerespektování studentů. Z vlastností, které autoritu učitele spoluutvářejí, uvedla důslednost, přiměřenou přísnost a přátelský přístup. Zajímavým zjištěním v její práci bylo, že na autoritu učitele nemá významný vliv pohlaví a věk.

Cílem našeho výzkumu bylo zjistit, jak svoji autoritu vnímají učitelé z celého výzkumného vzorku a zjistit, jak ji vnímají učitelé Montessori a učitelé běžné školy. Následně získané výsledky výzkumu porovnat s výsledky výzkumu z roku 1997. Zjistili jsme charakter výzkumného vzorku. Vzhledem k tomu, že učitelství se věnují především ženy, i v našem výzkumném vzorku byly ženy v největším zastoupení. Největší skupinou byli učitelé s praxí v rozmezí 1–5 let a 11–20 let. Nejméně bylo učitelů s praxí 21–30 let. Tato skupina může být v tak malém zastoupení z toho důvodu, že učitelé s touto praxí jsou již ve věku, kdy prochází krizí středního věku. Ta může mít vliv na to, že učitelé se rozhodnout opustit školství, přestože tuto profesi vykonávali velmi dlouho.

Z položek, které učitelé uváděli na otázku: Co si nejčastěji představují pod slovem autorita. Učitelé nejčastěji uváděli, že si pod autoritou představují respekt. Takto odpověděli i učitelé Montessori a běžné školy. Důvodem proč takto učitelé odpovídali, může být to, že si tuto otázku vztahovali ke své profesi učitele. V autoritě spatřovali především někoho, kdo má určité znalosti či schopnosti a je kapacitou ve svém oboru. Podle učitelů je autorita osoby založená na osobnosti. Takto odpovídali i učitelé Montessori a běžné školy. Učitelé mohli uvádět tuto položku, protože pojem osobnost je celistvý systém a zahrnuje v sobě mnoho dalších složek, které ostatní učitelé uváděli samostatně např. chování, sebevědomí, schopnost.

Z výsledku výzkumu jsme zjistili, že má autorita učitele v současné škole velký význam. K tomuto výsledku došly i Vitoulová (2009) a Šolcová (2006) ve svých výzkumech. Vlastnosti, které podle učitelů spoluutvářejí autoritu, jsou důslednost, empatie, spravedlnost, otevřenost, smysl pro humor, komunikativnost, respekt, sebevědomí, charakter, rozhodnost, vstřícnost, odbornost, přátelskost, zodpovědnost, férovost, partnerský přístup, tolerance a trpělivost. Učitelé Montessori školy zmiňovali důslednost, empatii, spravedlnost, otevřenost, respekt, partnerský přístup, smysl pro humor a vstřícnost. Učitelé běžných škol uváděli důslednost, empatii, spravedlnost, rozhodnost, komunikativnost, otevřenost, přátelskost, sebevědomí, smysl pro humor, toleranci a zásadovost. V důslednosti jako vlastnosti, která autoritu učitele spoluutváří, jsme se shodli s výzkumem Šolcové (2006).

Vlastnosti, které podle učitelů oslabují autoritu, jsou nedůslednost, nadřazenost, nespravedlnost, nejistota, nízké sebevědomí, neodbornost, lhostejnost, nerozhodnost, náladovost, lenost, nerespekt k žákům, arogance, chaotičnost, křik, labilita, nezáměr o žáky a otažitost. Učitelé Montessori školy uváděli nedůslednost, nadřazenost, nerespekt k žákům, arogance, lhostejnost a nízké sebevědomí. Učitelé běžných škol zmiňovali nedůslednost, nadřazenost, nespravedlnost, nejistota, nerozhodnost, lenost, náladovost, neodbornost, křik, lhostejnost, nepřipravenost a nízké sebevědomí. S nezáměrem o žáky jako vlastností, která oslabuje autoritu učitele, jsme se shodli s výsledkem výzkumu Vitoulové (2009). S nespravedlností, nerespektem k žákům, arogancí a nezáměrem o žáky jsme se shodli s výsledkem výzkumu Šolcové (2006).

V komparaci mezi výzkumem z roku 1997 a 2020 jsme u otázky, kde se seřazovala pořadí významnosti jednotlivých základů autority zjistili, že některé položky se za uplynulý čas pozměnily. Přesto jako nejvýznamnější základ autority u obou výzkumů zůstala mravní síla a pevnost charakteru. Důvodem, proč mravní síla a pevnost charakteru nezměnily svou významnost, může být to, že vychází z vůle jednotlivce. Ta se narozdíl od ostatních položek nemění v čase.

Dále byly porovnány vlastnosti, které autoritu učitele spoluutvářejí a oslabují. Zde jsme zjistili, že oba výzkumy uváděly nejčastěji důslednost jako vlastnost, která pomáhá spoluutvářet autoritu. Naproti tomu vlastnosti, které autoritu učitele oslabují, byly v obou výzkumech rozdílné. Ve výzkumu z roku 1997 byla nejčastější položkou neznalost, naproti tomu ve výzkumu z roku 2020 je to nedůslednost. Důvodem, proč se za uplynulý čas změnila položka z neznalosti na nedůslednost může být to, že se zkvalitnilo vzdělávání budoucích učitelů, otevřela se velká nabídka možností pro učitele v podobě různých kurzů a školení. Tím se sice problém neznalosti minimalizoval, ale vyvstal tak problém nový, a to v podobě nedůslednosti. Učitelé získají mnoho teoretických poznatků, ale mají problém, je následně převést do praxe. To by mohlo být podnětem pro další výzkum.

Nakonec jsme zjišťovali reliabilitu dotazníku. Zjistili jsme, že dotazník byl jen částečně reliabilní. Pro doplnění tohoto výzkumu, by bylo dobré udělat ještě dotazníkové šetření pro žáky už jen kvůli tomu, že žáci jsou těmi, na které učitelova autorita působí. Bylo by pak možné ověřit, zda žáci vnímají autoritu učitele stejně jako učitelé, nebo bychom mohli zjistit, co vidí žáci za tím, proč je autorita tak snižována. Byl by to přínosný pohled, který v tomto výzkumu bohužel nemáme, ale může to být námět pro další výzkumné šetření.

7 Závěr

V teoretické části jsme se seznámili s alternativními školami a především se školou Montessori. Zjistili jsme, že alternativní školy bývají označovány jako experimentální, a že na Montessori škole je roli učitele přisuzován velký význam. Následně jsme si blíže popsali roli učitele a zjistili jsme, že proces, kterým se jedinec stane učitelem je dlouhodobý, ale důležitý, neboť se v něm formuje profesní osobnost. Na rozdíl od některých povolání učitel působí vším, co tvoří jeho osobnost. Poté jsme se zaměřili podrobněji na autoritu učitele, kde jsme zjistili, že pokud chceme vytvořit autoritu a udržet si ji, potřebujeme vytvořit atmosféru cílevědomosti, udržovat pozornost a motivaci žáků a zajistit přiměřenost vzdělávacích aktivit. Také jsme se dozvěděli, že důvod snižování autority učitele je spatřován v tom, jak společnost vidí tuto profesi, jak je finančně ohodnocena, v bagatelizaci významu vzdělávání, ve znehodnocování odborné způsobilosti učitelů, v neúctě žáků k učitelům a ve změně vztahu rodičů ke škole. Z literatury o alternativních školách jsme zjistili, že ani zde se autorita nepopírá. Jen může mít jinou podobu.

Vzhledem k situaci a nouzovému stavu, který byl vládou vyhlášen od 13. 3. 2020, se i přes usilovnou snahu nepodařilo získat dostatečný počet respondentů, proto výsledky nejsou validní. V empirické části jsme analýzou dat zjistili, že pro respondenty v našem výzkumném šetření je má autorita učitele velký význam ve výchovně-vzdělávacím procesu. Zjistili jsme, že mnoho učitelů mělo rozdílnou představu o pojmu autorita. Je to kvůli tomu, že sám pojem autorita nemá jednotnou definici. Přesto učitelé nejčastěji uváděli, že si pod pojmem autorita představí respekt. Dále jsme zjistili, že základem pro autoritu osoby bývá učiteli považována nejčastěji osobnost. Ta v sobě zahrnuje mnoho dalších složek, které se v průběhu času mění a je možné je neustále rozvíjet. Následně jsme zjistili, že důslednost vidí učitelé jako jednu z nejdůležitějších vlastností, které spoluutváří autoritu učitele. Jako nejčastější vlastnost, která oslabuje autoritu učitele, uváděli učitelé nedůslednost.

Z výsledných položek od učitelů Montessori školy jsme zjistili, že si nejčastěji pod pojmem autorita představí respekt. Základ autority osoby spatřují především v osobnosti a předpoklad pro přirozenou, osobní autoritu vidí v sebevědomí. U položek které učitelé Montessori školy seřazovali podle významnosti, uvedli jako nejvýznamnější položku důslednost jednání. Jako nejčastější vlastnost, která spoluutváří autoritu učitele, uváděli učitelé Montessori školy důslednost. Nejčastější vlastnost, která oslabuje autoritu učitele, uváděli učitelé Montessori školy nedůslednost. Ze získaných dat jsme zjistili, že učitelé Montessori škol v daném výzkumném šetření si uvědomují význam autority učitele. Někteří

Montessori učitelé uváděli, že se jim autorita pojí především s mocenskou autoritou. Zajímavým zjištěním bylo, že autoritu nevnímají jako vlastnost, ale spíše jako vztah mezi pedagogem a žákem. Je to především z toho důvodu, že Montessori pedagogika je postavena na tomto principu.

Z výsledných položek od učitelů běžných škol jsme zjistili, že si nejčastěji pod pojmem autorita představí respekt. Základ autority osoby spatřují především v osobnosti a předpoklad pro přirozenou, osobní autoritu vidí v také osobnosti. U položek které učitelé běžných škol seřazovali podle významnosti, uvedli jako nejvýznamnější položku pedagogické a didaktické dovednosti. Nejčastější vlastnost, která spoluutváří autoritu učitele, uváděli učitelé běžných škol důslednost. Nejčastější vlastnost, která oslabuje autoritu učitele, uváděli učitelé běžných škol nedůslednost. Ze získaných dat od učitelů běžných škol můžeme usoudit, že jsou si vědomi, že autorita učitele má ve škole velký význam.

Z komparace výsledků z výzkumu z roku 1997 a 2020 jsme zjistili, že jako nejvýznamnější základ autority u obou výzkumů zůstala mravní síla a pevnost charakteru. Dále jsme zjistili, že oba výzkumy uváděly nejčastěji důslednost jako vlastnost, která pomáhá spoluutvářet autoritu. Naproti tomu vlastnosti, které autoritu učitele oslabují, byly v obou výzkumech rozdílné. Ve výzkumu z roku 1997 byla nejčastější položkou neznalost a ve výzkumu z roku 2020, byla nedůslednost. Vzhledem k tomu, že se některé položky, které uváděli učitelé ve výzkumu z roku 1997 a z roku 2020 pozměnily, je očividné, že se pozměnilo i vnímání autority učiteli. Je pravděpodobné, že pokud by tento výzkum byl realizován znovu po nějakém čase, odpovědi by se opět lišily. Je to dané tím, že se společnost mění a s ní i vnímání autority. To můžeme jednoduše vidět u alternativních škol. Ty se na rozdíl od běžných škol, které uznávají tradiční autoritu učitele, snaží nahradit autoritu prvkem, který daná metoda vyzdvihuje. Pro výzkum byla vybrána Montessori škola kvůli jejímu rozdílnému pohledu na autoritu a také kvůli tomu, že vyzdvihuje i význam role učitele ve výchovně-vzdělávacím procesu.

Výsledky z této diplomové práce by mohly být přínosné všem zájemcům, kteří se zabývají autoritou učitele na běžných a alternativních školách.

Seznam použité literatury

BENEŠ, Milan. *Andragogika. 2., aktualiz. a rozš. vyd.* Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4824-5.

BENÍŠKOVÁ, Tereza. *První třídou bez pláče.* Praha: Grada, 2007. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-1906-1.

BUDÍKOVÁ, Marie, Maria, KRÁLOVÁ, Bohumil, MAROŠ. *Průvodce základními statistickými metodami.* Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-7511-1.

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod.* Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7.

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

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu.* Brno: Paido, 2000, ISBN 80-85931-79-6

GÖBELOVÁ, Taťána. *Authority in the teacher's work.* Ed. 1st. Ostrava: University of Ostrava, 2011. ISBN 978-80-7464-073-5.

GORDON, Thomas. *Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem.* Praha: Malvern, 2015. ISBN 978-80-7530-006-5.

HOLEČEK, Václav. *Aplikovaná psychologie pro učitele.* V Plzni: Západočeská univerzita v Plzni, 2001. ISBN 80-708-2739-4.

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

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu.* Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

CHUDÝ, Štefan a Pavel NEUMEISTER. *Začínající učitel a zvládnutí disciplíny v kontexte 2. stupně základní školy*. Brno: Paido, 2014. ISBN 978-80-7315-250-5.

ISAACS, Barbara. *Bringing the Montessori Approach to your Early Years Practice*. New York: Routledge, 2015. ISBN 978-1-138-02244-7.

JŮVA, Vladimír. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-859-3195-8.

JŮVA, Vladimír a Vladimír JŮVA. *Stručné dějiny pedagogiky*. 5. rozš. vyd. Brno: Paido, 2003. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-731-5062-4.

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

KYRIACOU, Chris. *Effective Teaching in Schools: Theory and Practice*. Nelson Thornes, 1997. ISBN 978-0748728886.

LILLARD, Paula Polk. *Montessori: A Modern Approach*. United States: Schocken Books, 1972. ISBN 0-8052-0920-4.

PODLAHOVÁ, Libuše. *Učitel sekundární školy 1*. Olomouc: BITTISK, 2007. ISBN 978-80-244-1828-5.

PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3960-1.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2012, ISBN 978-80-7178-999-4.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ, Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ, Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník. Sedmé, aktualizované a rozšířené vydání*. Praha: Portál, 2013, ISBN 978-80-262-0403-9.

RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: Karel Rýdl, 1994, ISBN 80-900035-8-3.

SALANDANAN, Gloria. *Teacher Education*. Philippines: Goodwill Trading Co, 2009. ISBN 978-971-574-144-6.

SCHMIDT M. Ed., Maren a Dana SCHMIDT. *Understanding Montessori: A guide for parents*. Dog Ear Publishing, 2009. ISBN 978-159858-974-0.

SLAVÍK, Milan. *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4054-6.

STROUHAL, Martin. *Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4212-0.

SYSLOVÁ, Zora. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4309-7

ŠOLCOVÁ, Karin, 2006. *Autorita učitele*. Praha. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Husitská teologická fakulta.

VALIŠOVÁ, Alena. *Autorita ve výchově: vzestup, pád, nebo pomalý návrat*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-718-4857-3.

VALIŠOVÁ, Alena. *Jak získat, udržet a neztrácet autoritu*. Praha: Grada Publishing, 2008, ISBN 80-247-2282-8.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.

VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.

VITOULOVÁ, Jaroslava, 2009. *Pojetí autority pedagoga z pohledu žáků a učitelů 2. stupně základních škol*. Brno. Bakalářská práce. Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta.

ZELINA, Miron. *Alternatívne školstvo: alternatívne školy, alternatívna pedagogika, alternatívne pedagogické koncepcie a smery*. Bratislava: Iris, 2000, ISBN 80-88778-98-0.

Články

ESMAEILI, Zohreh, Hosein MOHAMADREZAI a Abdolah MOHAMADREZAI. The role of teacher's authority in students learning. *Journal of Education and Practice*. 2015, 6(19), p.1-16. ISSN 2222-1735.

GILLERNOVÁ, Ilona. Sociální dovednosti jako součást profesní kompetence učitele. *Pedagogická orientace*, [S.l.], v. 13, n. 2, p. 83-94, 2017. ISSN 1805-9511.

HAHSLER, Michael, Bettina GRÜN a Kurt HORNIK. Arules – A Computational Environment for Mining Association Rules and Frequent Item Sets. *Journal of Statistical Software* [online]. 2005, 14(15) [cit. 2020-05-12]. DOI: 10.18637/jss.v014.i15. ISSN 1548-7660. Dostupné z: <http://www.jstatsoft.org/v14/i15/>

PÍŠOVÁ, Michaela. Učitel – Expert: Přehled výzkumných trendů a jejich výsledků. *Pedagogika*, 2010, LX. ISSN 2336-2189.

RÝDL, Karel. K pedagogickým cestám pro efektivní soužití všech ve společnosti. *Pedagogika*. 2016, č. 1, ISSN 2336-2189

SPOUSTA, Vladimír. Syntetická povaha osobnosti učitele. *Pedagogická orientace*. 2003, č. 4, ISSN 1211-4669

ŠTECH, Stanislav. Co přinesl „obrat k dítěti“ a co naopak skryl?. *Pedagogika*. 2016, č.1. ISSN 1211-4669

TOMKOVÁ, A., SPILKOVÁ, V. Profesionalizace vzdělávání učitelů pro primární školu – možnosti a meze. *Orbis scholae*, 2019, vol.13, n.1, p.9-29. ISSN 1802-4637.

VANAGUNAS, Stanley. Max Weber's Authority Models and the Theory of X-Inefficiency: The Economic Sociologist's Analysis Adds More Structure to Leibenstein's Critique of Rationality. *American Journal of Economics and Sociology*. 1989, **48**(4), 393-400. ISSN 00029246.

Internetové zdroje

IVŠV a jeho aktivity v oblasti učitelské profesionalizace. *Institut výzkumu školního vzdělávání* [online]. [cit. 2020-04-06]. Dostupné z:

https://www.ped.muni.cz/weduresearch/joomla/index.php?option=com_content&view=article&id=114&Itemid=110&lang=cs

Ke stažení. *Učitel21* [online]. [cit. 2020-04-09]. Dostupné z:

<http://ucitel21.upol.cz/mindex.php?view=download>

Standard v otázkách a odpovědích. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2020-04-07]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/standarducitele/standard-v-otazkach-a-odpovedich>

ŠTERCL, Jaroslav. Reportáž o změně postavení učitele: Pro dnešní rodiče i žáky je učitel často spíš služba než autorita. *Česká škola* [online]. 2016 [cit. 2020-04-17]. Dostupné z:

<http://www.ceskaskola.cz/2019/05/lucie-zormanova-cinitele-ovlivnujici.html>

ZORMANOVÁ, Lucie. Činitelé ovlivňující vznik autority učitele. *Česká škola* [online]. 2019 [cit. 2020-04-17]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2019/05/lucie-zormanova-cinitele-ovlivnujici.html>

Seznam tabulek

Tabulka 1: Schéma osobnostní struktury učitele

Tabulka 2: Osobnostní dispozice učitele (Spousta, 2003, s. 6)

Tabulka 3: Přehled 15 základních kompetencí (Učitel21, 2020)

Tabulka 4: Proces sebereflexe a jeho struktura (Slavík, 2012, s. 233–234)

Tabulka 5: Pojetí autority učitele z pohledu žáka, učitele a rodičů (Göbelová, 2011, s. 40–42)

Tabulka 6: Počty oslovených škol v jednotlivých krajích

Tabulka 7: Co Vás napadá, když se řekne „autorita“?

Tabulka 8: Položky od učitelů Montessori a běžné školy

Tabulka 9: Autorita osoby je založená především na...

Tabulka 10: Položky od učitelů Montessori a běžné školy

Tabulka 11: Předpokladem přirozené, osobní autority je ...

Tabulka 12: Položky od učitelů Montessori a běžné školy

Tabulka 13: Základ autority pedagoga podle učitelů

Tabulka 14: Položky od učitelů Montessori a běžné školy

Tabulka 15: Žebříček vlastností, které spoluutvářejí autoritu učitele

Tabulka 16: Asociační pravidla

Tabulka 17: Položky od učitelů Montessori a běžné školy

Tabulka 18: Žebříček vlastností, které oslabují autoritu učitele

Tabulka 19: Asociační pravidla

Tabulka 20: Položky od učitelů Montessori a běžné školy

Tabulka 21: Může být učitel dobrým pedagogem bez autority?

Tabulka 22: Položky od učitelů Montessori a běžné školy

Tabulka 23: Je třeba autoritu učitele neustále udržovat a obnovovat?

Tabulka 24: Položky od učitelů Montessori a běžné školy

Tabulka 25: Vnímáte autoritu jako vlastnost?

Tabulka 26: Položky od učitelů Montessori a běžné školy

Tabulka 27: Vnímáte autoritu jako vztah mezi pedagogem a žákem?

Tabulka 28: Položky od učitelů Montessori a běžné školy

Tabulka 29: Podřizují se žáci Vaší školy autoritě učitelů?

Tabulka 30: Položky od učitelů Montessori a běžné školy

Tabulka 31: Domníváte se, že je možné hovořit o krizi autority ve společnosti? Proč?

Tabulka 32: Položky od učitelů Montessori a běžné školy

Tabulka 33: Porovnání položek z výzkumu 1997 a 2020

Tabulka 34: Porovnání vlastností, které spoluutvářejí autoritu z výzkumu 1997 a 2020

Tabulka 35: Porovnání vlastností, které oslabují autoritu z výzkumu 1997 a 2020

Seznam grafů

Graf 1: Tři zdroje autority (Vališová, 2008, s. 43)

Graf 2: Pohlaví respondentů

Graf 3: Rozdělení respondentů podle škol

Graf 4: Rozdělení respondentů podle praxe

Graf 5: Co Vás napadá, když se řekne „autorita“?

Graf 6: Položky od učitelů Montessori a běžné školy

Graf 7: Autorita osoby je založená především na ...

Graf 8: Položky od učitelů Montessori a běžné školy

Graf 9: Předpokladem přirozené, osobní autority je ...

Graf 10: Položky od učitelů Montessori a běžné školy

Graf 11: Může být učitel dobrým pedagogem bez autority?

Graf 12: Položky od učitelů Montessori a běžné školy

Graf 13: Je třeba autoritu učitele neustále udržovat a obnovovat?

Graf 14: Položky od učitelů Montessori a běžné školy

Graf 15: Vnímáte autoritu jako vlastnost?

Graf 16: Položky od učitelů Montessori a běžné školy

Graf 17: Vnímáte autoritu jako vztah mezi pedagogem a žákem?

Graf 18: Položky od učitelů Montessori a běžné školy

Graf 19: Podřizují se žáci Vaší školy autoritě učitelů?

Graf 20: Položky od učitelů Montessori a běžné školy

Graf 21: Domníváte se, že je možné hovořit o krizi autority ve společnosti?

Graf 22: Položky od učitelů Montessori a běžné školy

Seznam obrázků

Obrázek 1: Druhy škol podle kritéria „alternativnosti“ (Průcha, 2012 s. 26)

Obrázek 2: Typologie alternativních škol

Obrázek 3: Schéma profesních dovedností učitele (Gillernová, 2017, s. 85)

Obrázek 4: Vzorec Cronbachovo alfa

Seznam použitých zkratk

csv Comma Separated Values

IVŠV Institut výzkumu školního vzdělávání

MŠMT Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

Seznam příloh

Vázané přílohy

Příloha 1: Dotazník

Volné přílohy

Příloha 2: CD s textem práce a odpověďmi na dotazník

Autorita ve škole - dotazník pro učitele

Vážený pane učiteli, vážená paní učitelko,

Obracím se na Vás s prosbou o vyplnění následujícího dotazníku, který využiji pro svoji diplomovou práci s tématem "Autorita učitele v běžné a alternativní škole".
Dotazník je anonymní a zjištěné údaje budou použity pouze pro potřeby diplomové práce.
Děkuji za Váš čas a zodpovědný přístup k odpovědím.

Dotazník se skládá ze čtyř částí a jeho vyplnění vám zabere asi 10 minut.

Anna Masopustová, studentka Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci

***Povinné pole**

1. Jste: *

Označte jen jednu elipsu.

Žena

Muž

2. Pracujete na škole: *

Označte jen jednu elipsu.

Běžné

Montessori

Jiné: _____

3. Vaše dosavadní pedagogická praxe činí: *

Označte jen jednu elipsu.

1-5 let

6-10 let

11-20 let

21-30 let

30 a více let

Autorita obecně

4. 1. Co Vás napadá, když se řekne "autorita" ?

2. Doplňte následující věty:

5. a) Mít autoritu znamená ... *

6. b) Autorita osoby je založena především na ... *

7. c) Předpokladem přirozené, osobní autority je ... *

Autorita ve škole

8. 3. Jaký význam má podle vás autorita učitele v současné škole ? *

9. 4. Učitelova autorita se zakládá především na jeho: (seřadte od nejvýznamnější položky (1) k nejméně významné (9), můžete sami doplnit) *

Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	1	2	3	4	5	6	7	8
vědomostech a odborných znalostech	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pedagogických a didaktických dovednostech	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mravní síle a pevnosti charakteru	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
důslednosti jednání	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
společenském statusu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
partnerském vztahu ke studentům	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pozici v hierarchii školy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
roli učitele v instituci zvané škola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(jiné)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Zde můžete vysvětlit "jiné" z předchozí otázky

11. 5. Pokuste se napsat pět vlastností, které spoluvytvářejí (jsou základní pro) autoritu učitele: *

12. 6. Pokuste se napsat pět vlastností, které autoritu učitele oslabují: *

Autorita učitele

13. 7a) Může být učitel dobrým pedagogem bez autority? *

Označte jen jednu elipsu.

Ano

Ne

Nevím

14. 7b) Je třeba autoritu učitele neustále udržovat a obnovovat? *

Označte jen jednu elipsu.

Ano

Ne

Nevím

15. 7c) Vnímáte autoritu jako vlastnost? *

Označte jen jednu elipsu.

Ano

Ne

Nevím

16. 7d) Vnímáte autoritu jako vztah mezi pedagogem a žákem? *

Označte jen jednu elipsu.

Ano

Ne

Nevím

17. 7e) Co Vás napadá nad těmito otázkami? *

18. 8. Podřizují se žáci Vaší školy autoritě učitelů? Svou odpověď blíže specifikujte? *

19. 9. Jaké prostředky může učitel používat při uplatňování své autority? Co byste navrhoval(a) ? *

20. 10. Za jakých okolností pociťujete, že máte u žáků autoritu ? *

21. 11. Domníváte se, že je možné hovořit o krizi autority ve společnosti? Proč? *

22. 12. Co Vás ještě napadá k tématu autority ve škole ? *

Obsah není vytvořen ani schválen Googlem.

Google Formuláře

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Anna Masopustová
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2020

Název práce:	Autorita učitele v alternativní škole
Název v angličtině:	The authority of a teacher in an alternative school
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá vnímáním autority učitelů. Práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. Teoretická část se zaměřuje na vymezení pojmů souvisejících s tématem této práce. Nejdříve jsme se seznámili s alternativními školami, kde jsme si blíže představili Montessori školu. Následně jsme si popsali profesi učitele a zmínili jsme se i o osobnosti a autoritě učitele. Nakonec jsme se zaměřili na autoritu a podrobněji se s ní seznámili. Empirická část práce uvádí interpretaci výsledků z výzkumu, který byl realizován pomocí dotazníků. Cílem diplomové práce je zjistit jak je vnímána autorita učitelů.
Klíčová slova:	Alternativní škola, Montessori škola, učitel, autorita
Anotace v angličtině:	The diploma thesis deals with perception of authority by teachers. The thesis is divided into a theoretical and practical part. The theoretical part focuses on defining of terms which are related to the topic of our work. First we got acquainted with alternative schools, where we introduced the Montessori school. Subsequently, we described the teaching profession and mentioned the personality and authority of a teacher. Finally, we focused on the authority and got to know it in more detail. The empirical part of the work presents the interpretation of the results of the research, which was carried out using questionnaires. The aim of the diploma thesis is to find out how authority is perceived by teachers.
Klíčová slova v angličtině:	Alternative school, Montessori school, teacher, authority
Přílohy vázané v práci:	Dotazník
Rozsah práce:	70 stran
Jazyk práce:	Český