

Univerzita Karlova  
Filozofická fakulta

Bakalářská práce

**Vnímání učitelské autority žáky střední školy**

Kateřina Tajčmanová

Studijní program: Pedagogika

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Jaroslav Kořa

Praha  
2023

*Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedenou literaturu a zdroje v seznamu literatury.*

*V Praze dne 5.5.2023*

*Kateřina Tajčmanová*

## Poděkování

Děkuji panu doc. PhDr. Jaroslavu Koťovi za odborné vedení, ochotu a cenné rady při zpracování této práce.

## Obsah

Úvod.....	5
Teoretická část.....	6
1 Autorita.....	6
1.1 Vymezení pojmu autorita .....	6
1.2 Proměny v pojetí autority .....	7
1.3 Typy autorit .....	8
1.4 Autorita a výchova.....	9
1.5 Vztah adolescentů k autoritám .....	10
2 Učitel .....	13
2.1 Osobnost učitele .....	13
2.2 Autorita učitele .....	17
3 Kázeň.....	21
3.1 Vztah kázně a autority .....	22
4 Empirická část.....	24
4.1 Cíl výzkumu .....	24
4.2 Hypotézy.....	24
4.3 Výzkumný vzorek.....	24
4.4 Metoda sběhu a zpracování dat .....	24
4.5 Výsledky výzkumu .....	25
4.6 Vyhodnocení hypotéz .....	40
4.7 Závěr výzkumu .....	41
5 Závěr.....	42
6 Seznam použité literatury .....	44
7 Seznam grafů.....	46
8 Přílohy .....	47

## Úvod

Bakalářská práce je teoreticko-empirická. Teoretická část je rozčleněna do tří kapitol. V první kapitole se zabývám nahlížením na autoritu v obecném slova smyslu a popisem toho, proč se stala autorita nedílnou součástí našich životů. Následuje popis několika definic autority různých autorů. Součástí kapitoly je i krátký popis vývoje a proměn významu autority ve společnosti a podrobné rozdělení typů autorit dle autorky Aleny Vališové. Vyjadřuji neodlučitelné propojení mezi výchovou a autoritou. První kapitolu uzavírá vztah dnešních dospívajících k autoritám, jak obecně, tak konkrétně k autoritě učitele a jak se proměňuje od mladšího adolescenta ke staršímu.

Ve druhé kapitole se zaměřuji na učitele samotného. Dotýkám se tématu, jak si společnost váží učitelského povolání a jak je na učitele nahlíženo. Jaká by měla být jeho osobnost, jakých dovedností a kompetencí by měl být schopen a co vše by mohl obsahovat balíček, řekněme, ideálního učitele. Dále se zabývám učitelovou autoritou. Zmiňuji vztah, ke kterému Kyriacou autoritu učitele přirovnává. Popisuji faktory, které se nejvíce podílejí na budování a udržení učitelovy autority. Za zmínku stojí i faktory, které mohou autoritu oslabovat či vést k její úplné ztrátě. V poslední části této kapitoly se lehce věnuji případům, kdy se některé situace či vlastnosti učitele zaměňují s autoritou jako takovou.

Ve třetí a poslední kapitole popisuji kázeň jakožto důležitou součást výchovně-vzdělávacího procesu, a tudíž i autority pedagoga. Neméně důležitý je také samotný vztah kázně a autority, nejen ve školním prostředí. Sjednání kázně a pořádku ve třídě je důležitým úkolem učitele a stejně tak důležitá je i cesta, jak toho dosáhnout.

Cílem empirického výzkumu je zjistit, jaký vztah k autoritám, konkrétně k autoritě učitele, mají dnešní studenti střední (pedagogické) školy. Zajímalo mě, jestli to u všech učitelů cítí stejně, či mohou říct, že nějaký učitel si je dokáže získat víc než jiný. Žáci měli dost prostoru pro vlastní vyjádření, protože z otázek s otevřenou odpovědí se člověk nejvíce dozví. Zajímalo mě, jak vlastními slovy popíšu učitele, který má autoritu a naopak. Jestli se odpovědi budou shodovat nebo jestli se objeví něco překvapivého. A jak celkově k autoritě učitele přistupují.

# Teoretická část

## 1 Autorita

Pojem autorita lze interpretovat z různých oblastí vědy. V definici tohoto pojmu neexistuje shoda, jelikož je komplikovaný a jeho užívání bývá nepřesné, někdy až zkreslené. Mluví se o autoritě přirozené, osobní, pravé, opravdové, ale také o autoritě vladařské, mocenské, úřední nebo direktivní. Dále se hovoří o autoritě nadřízených, rodičů a starších, o autoritativním a autoritářském stylu výchovy, o autoritě učitele apod. Proto velmi záleží na prostředí, ve kterém je pojem autorita vymezován. Nepřesnost vymezení definice autority upozorňuje další důležité pojmy, mezi které se řadí svoboda, manipulace, kázeň, odpovědnost, moc, vliv, vina, hodnoty, normy a tradice, které se k pojmu autorita vážou (Vališová, 2011).

Autorita je obvykle vnímána ve třech rovinách:

- jako všeobecně uznávaná vážnost, vliv, moc, obdiv, úcta;
- jako obecně uznávaný odborník;
- ve smyslu úřadu (právo a zákon, stát, věda, policie) (Vališová, 2011).

Autorita vždy stála v čele každé kultury. Každá společnost, která ji respektovala, se mohla nerušeně a bez větších obtíží dále rozvíjet. Lidstvo autoritu postupně rozvíjelo do jednotlivých částí sociálního i individuálního života. Nacházeli to, co utváří přirozený pořádek v jednotlivých aspektech společnosti a připsali tomu vysokou autoritu. Díky autoritě může společnost i jednotlivec udržovat přirozený pořádek chodu věcí, činností. Autorita se tedy stala významným prostředkem společnosti, aby mohla fungovat, přežít a dále se rozvíjet přiměřeně svým možnostem (Sawicki, Končal in Vališová, Bratská, Sliwerski, 2005).

### 1.1 Vymezení pojmu autorita

Jako základní vymezení je uváděno, že autorita je vážnost námi přijímané (obdivované) nebo nadřízené osoby, k níž cítíme respekt, souzníme s jejím jednáním a chováním, a zároveň k ní pocítujeme uznání a obdiv. Tato osoba má vliv na nás i naše okolí. Nemusí to být jen nadřízený (v jakémkoli slova smyslu), ale může se jednat o zástupce instituce nebo státu, ctěného odborníka, osobu, která představuje zákon atp. (Průcha, 2009).

Autorita je základní jednotkou pro hlubší poznání veškerých společenských jevů. Je tedy nutné vyzdvihnout obecnou roli autority ve společnosti, jelikož bez ní by lidská společnost jednoduše nedokázala vykonávat svou funkci (Žantovský, 2015).

Je mnoho různých autorit, se kterými se setkáme v závislosti na rozdílných situacích a také různých etapách a stadiích lidského života (Vališová, 2011).

V obecném významu označuje autorita legitimizovanou moc, kterou identifikujeme i mimo osobní stránku vazby k nějaké vlastní autoritě. Autoritou, kterou dobrovolně či nedobrovolně skupina přijímá, se stává ten, kdo zastupuje a vyžaduje nějaká platná pravidla, legislativu a představuje tedy moc dané skupiny, státu atp. V tomto případě není nutná přítomnost obdivu ani úcty ostatními členy, ale k přijetí autority jsou jiným způsobem členové donuceni (Weber, 1997).

Vztah k autoritě můžeme sledovat ze dvou stran. Lidé jsou na jedné straně rádi vedeni, autoritu vyžadují, potřebují a vyhovuje jim, když někdo rozhodne obtížné odpovědné situace za ně. Na straně druhé se lidé proti autoritě bouří a odmítají ji, jakmile je překážkou nebo jim brání ve svobodě rozhodování. Tito lidé neakceptují podřizování, ovlivňování, ale usilují o nezávislost a samostatnost. Tyto dva přístupy ukazují, že lidé tedy autority posilují nebo oslabují. To vše v závislosti na tom, co je pro ně přínosné a výhodné v dané situaci (Vališová, 2008).

## 1.2 Proměny v pojetí autority

Doba se mění a s ní se mění také pojetí autority z hlediska pojmového. Pojem autorita je odvozen z latinského termínu auctoritas, který by bylo možné přeložit do češtiny jako určitou záruku, jistotu, vzor nebo případně moc. Z právního hlediska byl pojem autorita uplatňován ve smyslu záruky nebo práva na vlastnictví. Auctor byl ručitel, svědek, zpravodaj, ale taktéž učitel, předchůdce, osobnost. Mohl být také průvodcem nějakého konání, někým, kdo doporučuje či navrhuje (Vymětal, 2010).

Dnes je výraz autorita používán především ve významu plnoprávné, legální moci či moci vychovávat nebo zaměstnávat. Výraz autorita naznačuje jistou nadvládu, kterou můžeme vidět i v nejběžnějším vztahu rodičů a jejich dětí. Může označovat také člověka, celou skupinu nebo komisi, které mají kvazivládní moc v dílčích oblastech, což představuje tzv. lokální autoritu. Tyto autority se vztahují například k oblastem vědy či k oblasti vojenské. Autorita stále i dnes představuje možnost ovlivňovat názory, řídit, mít vliv na povahy lidí, ale také na úřady a státy, může vzbuzovat respekt, ale také mít nárok na podmanění si ostatních lidí.

Součástí autority je dodnes určitá vážnost, z níž vyplývá jistá nadvláda jedinců, institucí apod. Na základě toho, že někdo disponuje autoritou, lze uzнат jeho převahu a podrobit se mu.

Tato převaha vychází z nahromaděného majetku, rodu, úřední pozice, nebo je založena na moudrosti, učenosti, nadání atd. (Vališová, 1998).

„*Pojetí autority se v dějinách ubíralo od vnější, vyvozené a vázané na posvátné, směrem k sekularizované, zvnitřnělé a zracionalizované.*“ (Vališová, 1998, s. 40). Formy autority, které ve společnosti převažovaly, se promítaly také do výchovy. V době absolutistických režimů školy prosazovaly dominantní řízení ve výuce. S uvolněním poměrů je zde přechod k nenásilnému podřízení se žáka učiteli. Ve výchovných koncepcích je počítáno s růstem vnitřního přesvědčení a dobrovolností. Nemá docházet k vynucování autority, ovšem je zde nebezpečí, že by tato nová situace mohla vést až ke krajnosti v podobě anarchie a chaosu (Vališová, 1998).

### 1.3 Typy autorit

Můžeme rozlišovat mnoho typů autorit. Představím zde členění podle Vališové, která uvádí pět kategorií autority.

- Autorita skutečná a zdánlivá – autorita skutečná se vyznačuje respektem podřízených k daným pravidlům a stanovené strategii, jsou si vědomi vážnosti pokynů a závazků, kolektiv je soudržný a trvalý, a to i v krizových situacích. Oproti tomu nositel autority zdánlivé nemá u kolegů oporu v náročných pracovních situacích, v kolektivu se projevuje vzájemná nedůvěra a neochota spolupracovat.
- Autorita přirozená a získaná – autorita přirozená je důsledkem spontánnosti, osobnostních rysů či profesních zkušeností a dovedností nositele, může být podpořena temperamentními vlastnostmi. Oproti tomu autorita získaná je prací nositele, podílí se na ní individuální cílevědomá snaha, je získaná na základě výsledků činnosti člověka, čerpá a staví na přirozené autoritě, může ji kultivovat, ale také měnit či omezovat.
- Autorita osobní, poziční a funkční – osobní autorita prezentuje nenucený vliv plynoucí z individuálních dovedností, schopností a vlastností člověka, z jeho vlastních snah a přínosu do dané společenské situace. Autorita poziční je úředně a oficiálně předaná moc či míra vlivu, pravomoci a pozice plyne z postavení, které jedinec zaujímá v hierarchii organizace. Autorita funkční představuje moc, kterou určují ostatní lidé, poctivé plnění úkolů vyplývajících z pozice, dobře odvedené práce a kvalitní vykonávání své sociální role či funkce.
- Autorita formální a neformální – autoritu formální určuje míra vlivu pramenící z postavení a jemu náležitých činností a povinností v systému organizace, roli zde



nehraje konkrétnost jedince, ani jeho osobností charakteristika. Oproti tomu autorita neformální je založena primárně na lidských a odborných vlastnostech nositele, které mají přirozeně a spontánně kladný vliv na ostatní.

- Autorita statutární a charismatická – autorita statutární je dána postavením v hierarchii organizace, může být získána s nástupem do nové role a přijetím všeho, co k ní patří, bývá ztotožňována s formální či poziční autoritou. Autorita charismatická je postavena na síle osobnosti, kouzlu charakteru jedince, vystupování, pozitivní energii, míře zdravého sebevědomí a je podmíněna laskavým a upřímným zájmem k druhým lidem.
- Autorita odborná a morální – odborná autorita je založena na profesních znalostech a dovednostech, dá se říci, že s rostoucí profesionalitou v oboru, roste také odborná autorita daného člověka. Morální autoritu podporujeme svědomitým a zodpovědným vztahem k sobě samému, lidem v našem okolí i ke světu a podmiňuje ji poctivost, odpovědnost a důslednost (Vališová, 1998).

Je těžké úspěšně vést, ovlivňovat, řídit nebo vykonávat funkci nadřízeného (v jakémkoli smyslu), když člověk nemá autoritu. Přirozenou a skutečnou autoritu jedince získá, není mu přidělena. Zádrhelem, se kterým jsme se už možná všichni setkali, je nalézt míru a vyváženost vztahů a propojenosti mezi jednotlivými typy autorit během jejich užívání v běžných každodenních, ale i profesních situacích. Zkouškou se může stát především vhodné propojení využití autority statutární, odborné, morální a osobní i v záležitostech rodiny a školy. Někoho více uznáváme odborně, k jinému chováme úctu z lidské a morální stránky, třetího respektujeme jen proto, že musíme. Slovní spojení „globální autorita“ pojmenovává vhodnou kombinaci všech druhů autorit (Vališová, 1998).

## 1.4 Autorita a výchova

Na vztah mezi autoritou a výchovou může být nahlíženo z hlediska tří úrovní:

- Makrosociální úroveň – jedná se primárně o vztah autority a výchovy ve společnosti, které pocházejí ze vztahů norem a hodnot rodiny, školy a společnosti jako celku;
- Mikrosociální či interindividuální úroveň – zahrnuje většinou hodnoty, normy jednání, zásady a pravidla jedince určené rodinným životem nebo sociálními interakce ve škole či zaměstnání, zásadním cílem je nalezení jednání v konkrétních situacích;

- Intraindividuální úroveň – zkoumá, jakým způsobem se jedinec (dítě, dospívající) učí normám, hodnotovým orientacím, jaké prostředky ho nejvíce ovlivňují a jak je určen jeho vývoj osobnosti, charakteru či individuálního chování (Vališová, 1998).

Všechny tři úrovně se navzájem prolínají, jsou si obsahově podobné a na sobě závislé.

Autorita ve smyslu záruky příznivých hodnot společnosti má význačný vliv na rozvoj lidských schopností. K sociální formaci jsou vždy zapotřebí normy a pravidla, které si lidé vytvoří a následně jsou také schopni si je dál a dál předávat. Bez těchto pravidel a norem to nešlo v minulosti a nelze ani teď. Tato skutečnost platí i pro konkrétní skupinu, jakou je např. školní třída. Je potřeba, aby některé tyto formy a pravidla ve školní třídě určoval a zprostředkoval pedagog, jakožto osoba k tomu určená. Jestliže k tomuto úkonu nedojde a pedagog dětem nevymezí a nepředá některá důležitá pravidla či společenské normy, děti si prázdnou po těchto zásadách vyplní samy. Nedostatečné předpoklady dětí (např. nezralost CNS, sociální nezralost, neschopnost intelektově uchopit normu, odlišná sociokulturní zkušenost) pro takový úkol mohou zapříčinit vznik pravidel, která budou dětem dávat prostor nepřijatelně se projevovat. V důsledku toho vzniká zárodek pro sociálně nezdravé klima třídy.

Vztah mezi autoritou a výchovou lze tedy vyjádřit následovně. Autorita a hodnoty a normy s ní spjaté, jsou jejím prostřednictvím i prosazovány. Jakým způsobem je budeme představovat, záleží současně na výchově a výchovných stylech, rodičovských postojích a na vztahu mezi dětmi a dospělými. Z tohoto důvodu nelze autoritu od výchovy oddělit, jelikož tak jako tak jde o zprostředkování hodnot a norem společnosti (Vališová, Kasíková, 2011).

## 1.5 Vztah adolescentů k autoritám

Adolescence je vývojové období člověka počínající přibližně patnáctým rokem života a ukončené okolo dvacátého roku života. Během období mladší adolescence se mění vztahy s lidmi. Adolescent nepřijímá své podřadné postavení a zároveň zamítá formální nadřazenost autorit, jako jsou rodiče a učitelé. Staví se k nim kriticky a přiznává jejich nadřazenou pozici jen ve chvíli, kdy sám usoudí, že si ji zaslouží. O názorech a rozhodnutí autorit přemýšlí, diskutuje a nepřijímá je bezpodmínečně, jako to dělají děti v mladším věku. Jelikož mladší adolescent umí přemýšlet o jiných možnostech, tak je přirozeně hledá a ideálně takové, které se od názoru autorit liší. Odmítání autorit a diskutování s nimi je charakteristickým znakem dospívání. Debata či diskuse s dospělým, který obstojně argumentuje, je pro mladšího

adolescenta tréninkem vlastních schopností a příležitostí projevit své kvality. V dnešní době roste počet dospívajících, kteří svůj vztah k autoritě vyjadřují jejím ignorováním. Nevymezují se proti ní, jelikož pro ně není žádoucím vzorem. Důsledkem tohoto chování je přetrvávání nezralosti a pochybnostmi ohledně dalšího směřování. Výrazným projevem mladší adolescence je také lpění na absolutní spravedlnosti a rovnoprávnosti. Vyžadují dodržování pravidel všemi, nejen dětmi v podřízeném postavení. Nárok a důraz na spravedlnost může být zesílen, pokud je v blízkosti ohrožení sebeúcty, na kterém se často dospělí podílejí oprávněnou kritikou dospívajícího (Vágnerová, 2012).

Role učitele je z pohledu dospívajícího naplněna primárně jeho vztahem k výuce. Adolescent jakožto žák přijímá fakt, že je učitel chce něčemu naučit a vybízí je aktivitě. Takové chování od učitele přepokládají a pokládají za běžné. Váží si učitele, který nepřipisuje přílišnou váhu své formální autoritě a nadřazenosti a naopak má o žáky zájem, dokáže projevit pochopení a vyslechnout. Více si cení učitele, který je bere jako rovnocenné osoby do takové míry, jak jen je to možné. Takový učitel dává pocit jistoty a pozitivní zpětnou vazbou motivuje žáky k lepšímu školnímu výkonu. Naopak pokud učitel dává silně najevo svou nadřazenost a moc, budou ho dospívající odmítat. Takové jednání adolescenty provokuje a vzbuzuje negativní reakce (Vágnerová, 2012).

V období pozdní adolescence je největším krokem přechod do dospělosti. Jedinec je více viděn a přijímán jako dospělý a současně se od něj očekává náležité chování a zodpovědnost.

Starší adolescenti přijímají pravidla školy jako fakt, a proto není podstatné o nich moc přemýšlet, jelikož s tím stejně nic neudělají. Je potřeba pouze vydržet, a to ideálně bez většího úsilí. Nejčastěji vidí učitele jako osoby, které se k nim nechovají vstřícně a upřímně a nerespektují jejich názor. Naopak cení učitele, kteří se snaží komunikovat a k žákům přistupovat individuálně. Zastávají názor, že učitelé nevidí to, co je důležité. Zároveň ale také přiznávají, že neprojevují ve škole dostatečnou aktivitu a ochotu spolupracovat (Macek, 1999).

*„Opravdové autority nemohou být hledány jen v prostředí školy, ale především mezi rodiči, i mezi spoluobčany, politiky, v zákoně, právu, řádu a systému. Jen tak bude mladými lidmi akceptována víra a důvěra v autority. Škola jako instituce, vedení školy a tým pedagogů mohou sice rozvíjet u mládeže hodně pozitivního, avšak jedno nemohou zaručeně – nahrazovat rodinu a společnost.“* (Vališová, Kasíková, 2011, s. 453).

Současná mládež se významně liší od starších generací řadou jevů. Zkušenosti s návykovými látkami, existenčním strachem z nezaměstnanosti, osobní zkušenosti se studiem škol v zahraničí, rozšiřování sociálního pole, a především přenosem života do kyberprostoru a

sociálních sítích. Vlivným činitelem je také mediální manipulace a moc masové kultury. Tyto rozdílné zkušenosti jsou dány tím, že starší generace vyrůstaly v předlistopadové totalitní společnosti. Různé podmínky socializace rozšiřují generační propast, ale také přispívají k tomu, že mládež u starších generací těžko hledá autority (Sak in Vališová, Bratská, Sliwerski, 2005).

## 2 Učitel

Učitel neodmyslitelně patří mezi základní činitele výchovně-vzdělávacího procesu. Je kvalifikovanou osobou, jež pracuje v oblasti výchovy a vzdělávání a je zodpovědný za úspěšný výchovně-vzdělávací proces (Plische in Podlahová, Jůvová, 2012).

V pedagogickém slovníku je učitel definován takto: „*Jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 261).

Správný učitel by měl nejen předávat své zkušenosti a vědomosti, ale také motivovat své žáky, podpořit rozvoj jejich dovedností, zdůrazňovat správné morálně-volné vlastnosti, vytvářet vhodné prostředí bohaté na podněty, a to platí o škole, ale také o jiných výchovně-vzdělávacích institucích (Gavora, 2005).

Je mnoho kultur a zemí, kde učitel a jeho osobnost reprezentuje moudrost, vzdělanost a kultivaci. Lidé vykonávající učitelské povolání jsou vysoce ceněni a váženi. V Evropě, bohužel, tato profese své uznání a postavení ztrácí a již se jí nepřipisuje vyšší váha než jakýmkoliv jiným zaměstnáním. Centrum pro výzkum veřejného mínění provedl v roce 2019 průzkum zaměřený na prestiž povolání. V České republice se vysokoškolský profesor umístil na čtvrtém místě a učitel základní školy na pátém místě (CVVM, 2019). Podle průzkumů v zahraničí se učitelské povolání umísťuje zhruba na třetím místě. Navzdory tomu, že česká společnost si zdánlivě cení povolání učitele, čeští pedagogové považují své povolání za nedoceněné a méně prestižní v porovnání se zahraničními učiteli. Důvod je především nedostatečné finanční ohodnocení a nižší podpora ze strany rodičů žáků i ze strany vedení školy.

### 2.1 Osobnost učitele

Aby byl výchovně-vzdělávací proces úspěšný, jsou kladeny požadavky na učitelovu hodnotovou orientaci, na jeho vzdělání jak odborné, tak všeobecné, a na některé charakterové či osobnostní rysy. Základní kvality, které by měly určovat osobnost pedagoga, můžeme rozdělit do několika skupin.

Tři základní skupiny dovedností a návyků, jež přinášejí účinné pedagogické působení, popisuje Jůva následovně:

- Komunikativní dovednosti – umožňují kontakt mezi učitelem a žákem, jejich postupné sblížení, bohatou interakci, a to může vést k pozitivnímu ovlivnění žákova chování a myšlení;
- Organizátorské dovednosti – umožňují správně vykonávat a řídit výchovně-vzdělávací proces, kreativně a pestře volit vhodné metody práce, schopnost řešit krizové situace. Činnost velmi vzdělaného a obětavého pedagoga může být neúspěšná, pokud mu scházejí tyto dovednosti;
- Rétorické dovednosti – stupňují úroveň pedagogického působení a též podporují a povyšují i schopnost projevů vychovávaných žáků (Jůva, 2001).

Dále Jůva zmiňuje několik osobnostních rysů, které pedagog v pedagogickém procesu uplatňuje:

- Tvořivost – pedagog by měl neustále inovovat a zlepšovat úroveň svého působení, nespokojit se stálým a dosavadním, ale povyšovat, přeměňovat a střídat. Pouze pedagog, který sám je takový, má šanci vychovat takového jedince, který jen nenapodobuje, ale sám hledá nové a lepší;
- Zásadový morální postoj – pedagoga hodnotová orientace, konání, cítění a myšlení ve smyslu demokraticismu, humanismu a vlastenectví. Pozitivní postoj k vlastnímu pedagogickému působení a silná vůle;
- Pedagogický optimismus – důvěra v účinnost výchovy a vzdělání ve smyslu pozitivního ovlivnění žáka;
- Pedagogický takt – schopnost rychlé a správné reakce na nepředvídatelnou situaci, sebekontrola, ukázněnost v komunikaci se žáky;
- Pedagogický klid – schopnost jednat a pracovat s klidem a soustředěním, být dostatečně trpělivý, nehnat se dopředu a vytrvat, než žáky pochopí probíranou látku.
- Pedagogické zaujetí – vlastní zájem a angažovanost pedagoga, jeho aktivní přístup k práci i žákům, radost ze svého povolání;
- Hluboký přístup k žákům – laskavý a pozitivní vztah k žákům (nikoli patetického původu), snaha poznat a pochopit své žáky a zohlednit jejich individualitu při práci. To následně pozitivně ovlivní pedagogický proces. Naopak odměřenost, neosobnost a nulový zájem se brzy odráží na kvalitě studijních výsledků a kvalitě práce;
- Přísná spravedlnost – patřičně a adekvátně postihnout žáky za přestupky, nedělat mezi žáky rozdíly, hodnotit všechny stejně a nepromítat osobní preference. Nenechat se ovlivňovat vlastními náladami, které nesmí mít vliv na hodnocení.

Každý člověk a každá pozice v jakémkoli zaměstnání má své základní rysy a zastává určitou roli. Stejně tak je tomu i v povolání učitele ve výchovně-vzdělávacím procesu. Podle Chudého by měl každý učitel být:

- Učitelem manažerem práce třídy;
- Učitelem diagnostikem učebních stylů žáka;
- Učitelem konzultantem;
- Učitelem vychovatelem;
- Učitelem facilitátorem učení žáků;
- Učitelem inovátorem a modifikátorem postupů;
- Učitelem tvořivým pracovníkem školy;

Aby tyto uvedené role mohl učitel naplňovat, je velmi důležitá již samotná příprava budoucích učitelů a zvládnání určitých kompetencí. Je důležité se zaměřit na edukační styl učitele, pojetí výuky, výsledky výuky, interakce mezi učitelem a žákem, interpersonální styl práce, konání učitele, chování učitele a osobní dispozice učitele (Chudý, 2014).

### **Vyučovací styl učitele**

Vyučovací styl je možné popsat jako jistý, osobitý a specifický způsob výuky. Každý učitel si volí styl na základě vlastních preferencí. Vyučovací styly mají různé strategie, způsoby vedení učební činnosti žáků, organizace výuky, vyučovací metody a postupy, preference jistých typů didaktických prostředků a volbou základních komunikačních schémat v průběhu vyučování (Škoda, Doulík, 2011).

Rozdělení vyučovacích stylů podle autorů Fenstermachera a Soltise:

- Manažerský (exekutivní) vyučovací styl – učitel je prezentován jako manažer procesu učení a hlavním prostředníkem pro přenos vědomostí a znalostí. Důraz je kladen primárně na obsah výuky a ověřené vyučovací metody. Zájem o studenty a jejich potřeby je nevýrazný. Učitel nijak nerozvíjí vztahy se svými žáky, navzdory tomu je považován za oblíbeného učitele a to na základě propracovaných a skvěle připravených hodin. Preferuje metodu frontálního vyučování, nijak nerozvíjí předchozí vědomosti žáků, protože je považuje za nežádoucí. Poskytuje přiměřenou a bezprostřední zpětnou vazbu k písemným i verbálním projevům žáka. Hodiny jsou vysoce organizované a je plně využit veškerý čas. Tento styl nachází uplatnění

především ve větší skupině žáků, kde je potřeba vystupovat autoritativně a naopak se nehodí pro výuku individuální či menších skupin;

- Facilitační vyučovací styl – učitel projevuje o žáky zájem, rozvíjí jejich osobnost a pomáhá docílit vysoké míry sebeporozumění a sebeaktualizace – to je učitel facilitátor. Je velice empatický a snaží se dosáhnout autenticity žáků. Tento styl zohledňuje, s čím žák přichází do školy, což znamená, že se klade důraz na využití předchozích zkušeností a znalostí. Ačkoli nejsou vždy shodné s požadavky formálního školního vzdělávacího programu, žák je získal životními zkušenostmi a mají pro něj cenný význam v jeho životě v rodině a mezi vrstevníky. Učitel propojuje dosavadní vědomosti s novými. Základy tento styl nachází v humanistické psychologii, teorii učení a existenciální filozofii. Znamená to, že na prvním je vždy žák a jeho potřeby a zájmy, zohledňovány jsou i individuálnosti žáků (rasové, handicap). Učitel je citlivý a usiluje o to, aby se žáci vzájemně znali a uznávali;
- Liberální (pragmatický) vyučovací styl – učitel praktikující tento styl je člověk, který bere žáky jako osobnosti schopny o věcech přemýšlet, akceptuje, že mají vlastní názor, který se ale musí zakládat na faktech. Učitel se snaží, aby vzdělávání probouzelo v žácích touhu po poznání smyslu života. Hlavní myšlenkou je snaha o osvobození žáka od omezení, která přináší každodenní život a prostředí, ve kterém se narodil. Důraz je kladen na vzdělávací cíle a znalost látky. Učitel povzbuzuje své žáky k učení a osvojování nových vědomostí. Výsledkem by mělo být využití těchto teoretických poznatků v praktickém životě. Jistá nevýhoda tohoto stylu je nadbytečná soustředěnost na vědeckou stránku vyučování, což může způsobit přehlčení žáků mnoha pojmy, které učitel nezvládá omezovat (Fenstermacher, Soltise, 2008).

Rozdělení stylů práce učitele dle Klapala, jež jsou definovány na základě míry a způsobu uplatňování autority:

- Autoritativní styl – pedagog výrazně prosazuje sám sebe a vyžaduje úctu ke své autoritě. Hodiny striktně vede a řídí pomocí příkazů, zákazů a nařízením. Žáci dostávají málo prostoru pro vlastní rozhodování a jednání, ale zároveň dosahuje velmi dobrých, až nejlepších, znalostních výsledků.
- Demokratický styl – učitel méně přikazuje, naopak podněcuje žáky k samostatné činnosti a podporuje jejich iniciativu. Je dětem spíše partnerem a vzorem, má přehled o potřebách dětí a je empatický. Výsledky žáků bývají dobré. Tento styl bývá často označován jako nejvhodnější.



- Liberální styl – děti jsou vedeny jen velmi málo nebo vůbec, učitel neklade téměř žádné nároky a požadavky. Nedokáže prosadit svou vůli, sám je často pod tlakem a rozhoduje jen v krajních případech. Děti vykazují nejhorší výsledky, jejich pozornost je rozptýlena a osobnost nemá příležitost se rozvíjet (Klapal in Podlahová, Jůvová, 2012).

## 2.2 Autorita učitele

Je důležité, aby žáci přijali, že učitel (jeho role a postavení) je oprávněn řídit jejich chování a ovlivňovat, vést, průběh jejich učení a celkové dění ve třídě. Autorita je učiteli dána, aby zaujal pozici manažera žákova učení, nikoli ve smyslu nositele moci. *„Přijetí autority významným způsobem zefektivňuje práci skupiny. Podle výsledků výzkumů (neformální) autoritu učitele u žáků vytváří zejména: způsob, jakým vyjadřuje svůj status; kompetentnost jeho vyučování; úroveň řízení činností ve třídě; účinnost jeho přístupů k nežádoucímu chování žáků.“* (Průcha, 2013, s. 23).

Kyriacou přirovnává autoritu učitele ke vztahu turisty a průvodce. Naše důvěra je vložena do zkušenosti a odbornosti, podřizujeme se pokynům o tom, kdy, kam a kudy jít, jaká místa navštívit a držíme se vyslovených pravidel. Věříme a očekáváme, že nám průvodce a jeho profesionalita přinesou nejlepší zážitek z daného místa. A do jisté míry podobně je na tom budování autority učitele, jež závisí především na čtyřech nejdůležitějších stránkách jeho role, jež jsou vyjmenovány výše (Kyriacou, 1996).

Vyjadřování statusu ve smyslu souladu s ním dává pocit, že jste v postavení, které je dané. Soulad s postavením je podpořen sebejistým, přirozeným a přesvědčivým vystupováním. To je ovlivněno především tónem hlasu, držení těla, výrazem v obličeji a očním kontaktem. Status je také znázorňován činnostmi, o kterých rozhoduje učitel. Neomezená chůze po učebně, začínání rozhovorů, řízení činností. Učitel, který dává najevo právo rozhodovat a jednat podle toho v daných situacích, vytváří atmosféru, která podporuje jeho autoritu. Jediná věc, na kterou Kyriacou speciálně upozorňuje, je využívání doteku jako prostředku vyjadřování statusu. Běžné je, když osoba s vyšším postavením prostřednictvím doteku vyjadřuje přátelství či péči osobě s nižším statusem, ale nemělo by tomu tak být naopak. V prostředí školy učitelé musí být obzvlášť obezřetní, jelikož tato forma komunikace může být špatně pochopena či vnímána jako nežádoucí a nepříjemná. Pro vyhnutí případným problémům je často vhodnější se užívání doteku vyhnout.

Kompetentnost pedagoga vyučování je něco, čím učitel dává najevo zájem o svůj předmět. Když žáci uvidí, že ten, kdo jim má předávat nové poznatky a znalosti, se ve svém oboru dobře vyzná a je do něj zapálený, budou uznávat jeho schopnosti. To následně podpoří upevnění autority, kterou si také tímto učitel buduje, a taktéž pravomoci regulovat žákovo chování.

Řízení třídy je třetím z hlavních zdrojů učitelské autority. Aby bylo realizování učebních činností účinné, začátek hodiny se nesmí zdržovat, naopak by měl být svižný. Také je důležité mít naplánované jednotlivé činnosti, zajistit hladký přechod mezi nimi, a hlavně udržet soustředěnost, pozornost a zapojení žáků. Cokoli, co to může překazit, vyžaduje neodkladné uplatnění učitelovi řídicí pravomoci. Nastavení pravidel a dohod, požadavků na chování žáků je důležitými body pro úspěšné fungování výchově-vzdělávacího procesu. Několik základních pravidel, které nejčastěji platí v hodinách, zmiňuje Kyriacou na základě studie E. C. Wragga a E. K. Wooda (Teacher's first encounters with their classes. In: Wragg, E. C., Londýn, 1984). Mezi pravidla patří, např. když hovoří učitel, nesmí mluvit nikdo jiný; hluk a rušivý šum je zakázán; pravidla pro příchod a odchod ze třídy; není dovoleno rušit spolužáky při práci; hlásit se a nevykřikovat; žáci musí věnovat přiměřené úsilí práci; žáci nesmějí zpochybňovat autoritu učitele.

Účinný přístup k řešení nežádoucího chování žáka. Způsob, jakým učitel řeší nastalé situace je posledním zdrojem autority. Ta bude posílena, když učitel spravedlivě a účelně zasáhne v takových případech, ať už jde o banální případy, kdy žák přijde pozdě do hodiny, nebo v závažnostech, kdy proběhne nějaká forma násilí. Důležité také je umět těmto situacím předcházet. Vhodné působení na žáky může přispět ke snížení výskytu nežádoucího chování a může ovlivnit jejich průběh, tzn. ukončit je dříve, než by vyústily v nežádoucí chování. Hlavní smysl v prevenci je bdělost a pohotové reagování (Kyriacou, 1996).

Převládá představa, že autorita se buduje udržováním odstupů od žáků – protože učitel, který se žákům otevře, se pak stává zranitelným. Jako by slova vyjádření určitého kladného a vřelého vztahu učitele ke třídě (mám vás rád, líbíte se mi) mohla za ztrátu části jeho moci. To ale není vždy fakt. Zdatní učitelé dokážou sjednotit efektivní využívání své autority a zároveň se k žákům chovat mile. Pedagogové se zdravou autoritou projevují do určité míry své city, díky čemuž pak působí opravdověji a plnohodnotněji. Jsou schopni vést třídu pevnými rukama a zároveň ztrácejí jen nepatrnou část své moci. Předpokladem pro udržení si autority je respekt žáků k učiteli. Uznání, přijetí, souhlas, vážení si učitele, to je soubor kladných

vazeb žáků směrem k učiteli. Ten si udržuje svou autoritu primárně odborností a korektností v jednání se žáky. Přísnost by měla být až druhotný prostředek (Gavora, 2005).

### **Vznik a zánik autority**

Existuje názor, že k autoritě člověk buď je, nebo není předurčen. Je na každém, zda s tímto názorem bude či nebude souhlasit. Autoritou se často stává osoba, která není výbušná, cholerická, a naopak umí přirozeně zachovat chladnou hlavu a s nadhledem řešit příchozí situace a události, které často mohou jiného vyvést z míry. V jednání takového jedince můžeme zaznamenat důslednost, vytrvalost a flexibilitu (Vališová, 2008).

Je mnoho lidských vlastností a způsobů chování, které oslabují nebo naopak posilují autoritu osobnosti, ať už učitelské nebo jakékoli jiné. Mezi oslabující faktory patří neznalost, nedůslednost, nespravedlivost, nadměrná suverenita, nečestné jednání, nedodržení slibů, nízké sebevědomí, nadřazenost, nevyrovnanost, manipulativní chování atd. (Vališová, 2008). Při setkání s člověkem, u kterého zaznamenáme ať už jen jeden nebo hned několik takových způsobů chování, přirozeně to v nás neprobudí pocit úcty či respektu vůči němu. Na druhou stranu je také mnoho faktorů a dovedností, které pomáhají přirozenou autoritu rozvíjet. Patří mezi ně vysoká profesionální a odborná úroveň, umění vedení a řízení týmu, dovednost komunikovat a kooperovat se skupinou, dovednost předcházet konfliktům a řešit je, umění kombinovat velkorysost a humor s přísností a důsledností, dovednosti zvládat své citové vazby (k sobě i k ostatním), umění sdělovat pochvalu i kritiku, přirozené kultivované chování, odolnost vůči stresu atd. (Vališová, 2008).

### **Úpadek autority**

Krise autority a její nedostatek ve školském prostředí, tudíž učitelská autorita, ale také ve smyslu celospolečenském, je téma vcelku aktuální. Když se po listopadu 1989 začali zavádět liberalistické prvky, jevílo se slovo autorita jako něco velmi podezřelého, něco, co souvisí s útiskem, manipulací a převládal strach ze zkušeností s komunistickým totalitním režimem. Ke konci roku 1997 začínalo být jasné, že cesta z extrému do extrému, tudíž od úplného autoritativního režimu k úplnému liberální autoritě nevede k dobrému cíli. A přišlo volání po autoritě tentokrát rozumné, zdravé, konstruktivní (Bendl in Vališová, 1998).

Říčan považuje úpadek autority za jednu z příčin krize celé společnosti. Jemně se tím opírá do moderního liberalismu, který zavrhuje jakoukoli poslušnost, jež má být důsledkem omezení osobní svobody (Říčan, 1995).

Za příčiny oslabování autority učitele se považuje např. feminizace školství, rozměňování autorit, platové podmínky, procento nekvalifikovaných pracovníků. Dnešní doba s sebou nese také mnohé alternativní školní postupy a ve srovnání s tradiční školou zřetelné uvolnění školní kázně. Setrvává však otázka, zda v případě alternativních způsobů dochází k oslabování autority učitele jako takové, nebo spíše třeba oslabování jeho autority formální a zároveň posilování autority neformální (Bendl in Vališová, 1998).

### **Omyly v chápání autority**

Autorita je někdy zaměňována s autoritativností (tzv. vynucená autorita). Autoritativní učitel přímo vymáhá svou autoritu, a to ne na základně dobrovolného přijetí, ale naopak proti němu. Jeho nástroji jsou rozkazy a nařízení, sankce a časté tresty za neuposlechnutí, potlačování svobodného projevu a iniciativy žáků. Toto chování učitele k žákům je základem k budování vztahu založeném na strachu a nedůvěře žáků vůči učiteli. Nelze tedy hovořit o autoritě. Častým mylným chápáním autority je také pouhá oblíbenost učitele. Obliba, přízeň či popularita učitele samozřejmě může podporovat jeho autoritu, ale není její primární složkou. Pedagog, který je oblíbený na základě nízkých nároků a požadavků, mírného hodnocení či častého uzpůsobování výuky dle požadavků žáků, nebo dokonce který podporuje pomluvy svých kolegů, kteří nejsou tolik oblíbení, jen vrhá sám sebe do „lepšího světla“. V tomto případě nelze mluvit o autoritě, protože jeho oblíbenost může lehce vyprchat, a to v případě, kdy se učitel začne chovat jinak, než jsou žáci zvyklí, a to například pokud nečekaně zvýší nároky a požadavky. Přátelství taktéž nelze chápat jako projev autority. Může se stát, že učitel naváže bližší vztah s některými žáky, například díky společným koníčkům nebo díky neobyčejnému zájmu žáka o daný předmět. Avšak rozhodně nelze hovořit o přátelství. Opravdové přátelství je totiž postaveno na symetrii (rovnocennosti) a to ve vztahu učitel – žák není možné. Nedílnou součástí postavení učitele je odpovědnost nejen vůči žákům, ale zároveň i jeho sociální role učitele je ze své podstaty jim nadřazena, bez ohledu na to, jak srdečný vztah může mezi učitelem a žákem být (Vališová, Kasíková, 2011).

### 3 Kázeň

V dnešní době společnost upozorňuje čím dál více na rostoucí agresivitu a brutalitu dětí, vandalismus, šikanování a užívání drog. Z médií se až příliš často dozvídáme o případech šikany dětí, učitelů, a dokonce několik případů střelby ve školním prostředí. V těchto situacích se setkáváme s otázkou kázně.

S tímto problémem se během svého působení setká snad každý pedagog. Kázeň je důležitá pro všechny organizace. Ty se sice liší svým hierarchickým uspořádáním, různou mírou svobody, ale všechny organizace potřebují určitá pravidla, která se musí dodržovat. Míra dobře odvedené práce organizace závisí právě na chování, jež je založeno na dodržování stanovených pravidel. To stejné platí i pro školy. Dříve byly problémy jako šikana, drogy, alkohol, zbraně jen sporadické, ale v dnešní době to bohužel není nic mimořádného. Také je mnoho dětí, které se bojí chodit do školy, protože ho některý ze spolužáků šikanuje. Ve školních rádech mnoha současných středních škol, primárně však na středních odborných učilištích, můžeme vidět přímé a konkrétní zákazy týkající se užívání omamných látek, alkoholu, výbušnin, jedů a předmětů, které mohou způsobit ohrožení (např. ostré předměty). Z toho vyplývá, s jakými situacemi se dnešní školství musí umět vypořádat (Bendl in Vališová, 1998).

Definic kázně existuje mnoho. Analýza a studie tohoto jevu ukazuje, že k formulaci kázně jsou nepostradatelné pojmy „norma“ a „dodržování norem“. V obecném případě je tedy možné kázeň vymezit jako vědomé dodržování zadaných norem. Přičemž školní kázeň v souvislosti s obecnou definicí kázně formulujeme jako vědomé dodržování školního řádu a pokynů stanovených učiteli, popřípadě dalšími zaměstnanci školy (Bendl, 2011).

Dalším ze způsobu vyložení definice kázně je více jak šedesát let starý pokus Cipra. Ve své studii „K pojmosloví problému kázně“ varuje před běžnou chybou ve vymezení pojmů a to takové, že vycházet od určitého slova a pak se jej pokoušet naplnit správným obsahem, není cesta vhodná. Primární věc je utvořit, objevit či určit obsah pojmu a až poté pro něj hledat správné a výstižné slovo. Cipro se tedy nejdřív zamyslel nad tím, o jakou skutečnost jde a až následně, jaké slovo bude nejvhodnější pro označení. Vnímá jako důležité tři jevy – soubor norem chování, činnost, která odpovídá těmto normám a povahovou vlastnost, jež tvoří základ takové činnosti. Konečné znění definice podle Cipra už z roku 1957 je následovné: „*Budeme tedy kázní rozumět skutečnost, která spočívá v jednotě chování člověka, jeho zvyků a norem, které kolektiv určuje jako závazné pro své členy*“ (Bendl in Vališová, 1998, s. 87).

Chápání významu kázně se s vývojem společnosti mění. V minulosti bylo vyžadováno, aby se děti přizpůsobily škole (kázni, stylu výchovy, typu výuky, metodám a formám vyučování), dnes se naopak snaží škola přizpůsobit dětem. Kázni bylo dřív rozuměno pouze jako prostředku výchovy, zatímco v současné době je chápána také jako cíl výchovy a rovněž jako výsledek celého výchovného působení (Průcha, 2009).

### 3.1 Vztah kázně a autority

Jsou dvě věci, bez kterých se žádná skupina, žádné společenství, a dokonce ani žádná společnost neobejde: kázeň a autorita. Bez těchto dvou skutečností nebude fungovat zdravý kolektiv, ale ani například banda lupičů. Fuchs charakterizuje autoritu vůdce loupežníků jako účelovou, a protože bez autority nemůže fungovat žádná společnost, tak ani skupina loupežníků. Autorita zde tedy vznikla na základě nějakého účelu (Fuchs, 1930). Z hlediska autority je pojem kázně velice důležitý. Kupříkladu v Uhrově vymezení kázně se pojem autorita přímo vyskytuje: *Kázeň je buď dobrovolné, buď nucené podřizování se jednotlivce nebo určité společnosti, určité autoritě, určitému pořádku, řádu, a to buď svobodně zvolenému, nebo zvenčí ukládanému.*“ (Uher, 1924, s. 23). Je důležité nezapomínat na to, že pokud člověk uzná nějakou autoritu, nemusí to vždy znamenat i jednání v souladu s touto autoritou. Může se vyskytovat rozpor mezi slovem a činem (Rotterová, 1983).

Vývoj společnosti běží stále kupředu. Formy kázně i autory se obměňují, podstata zůstává stejná. Pozorovat můžeme různé úrovně autorit i kázně. Otázkou může být, zda autorita vykonává stejné funkce jako násilí. Arendtová poukazuje na to, že autorita a násilí se vylučují. *„Autorita vždy vyžaduje poslušnost, a proto se obvykle omylem považuje za určitou formu moci a násilí. Autorita však použití násilí a vnějších donucovacích prostředků vylučuje. Síly se používá tam, kde autorita nefunguje, kde již selhala.*“ (Arendt, 1994, s. 6).

Při nástupu do mateřské školky se dítě poprvé seznamuje s novou a jinou autoritou, než byli dosud rodiče (případně další členové rodiny). Učitel, který dokáže široce využít svou pozici a pozici nositele autority, získává zřejmý vliv na dítě, a to nejen ve vztahu ke školce, škole, ale také na jeho charakterové, mravní a volní vlastnosti, jinými slovy charakteristiky pojící se s kázní.

Ve vztahu kázně s autoritou se nabízejí dva základní principy:

- a) *„Učitel, který má autoritu, má tím pádem i kázeň ve třídě či v přítomnosti žáků.*
- b) *Učitel, který má kázeň, který si dovede udržet kázeň u svých žáků, má z tohoto důvodu u nich i autoritu“* (Bendl in Vališová, 1998, s. 94).

Kyriacou říká, že autorita je učitelům svěřována, aby jednali jako manažeři žákova učení, nikoli jako nositelé mocenského vztahu. „Klíč k zavedení dobré kázně ve třídě je v tom, aby žáci přijali vaše postavení a uznali, že vás opravňuje řídit jejich chování a průběh učení. Ve třídě, v níž je třicet žáků, nemohou učební činnosti probíhat úspěšně, pokud by vám vaše postavení (váše autorita) neumožňovalo ovládat, řídit a usměrňovat veškeré dění ve třídě.“ (Kyriacou, 2008, s. 99).

V začátcích s novou třídou a prvními zkušenostmi s žáky je nutné, aby pedagog trval na respektování své formální autority. Žáci a učitel se vzájemně neznají, není na místě očekávat, že si učitele žáci během první hodiny oblíbí, a tudíž nezbývá nic jiného než svou autoritu sebejistě uplatňovat. Učitelé a žáci k sobě vzájemně mají určité povinnosti i práva. Rozhodně není na místě, aby se učitelé styděli za to, že využívají svou formální autoritu. Dělají to pro dobro svých žáků a jejich poslání je žáky učit, což nelze bez klidu a pořádku ve třídě (Petty, 2002).

## 4 Empirická část

### 4.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je zjistit, jaký vztah mají dnešní studenti střední (pedagogické) školy k autoritám, konkrétně k autoritě učitele. Dále mě zajímá, co si žáci představují pod autoritou, jaké vlastnosti shledávají jako podporující či naopak oslabující učitelskou autoritu a jaký je rozdíl v chování žáků v hodinách učitele, který podle nich má autoritu a který ji naopak nemá.

### 4.2 Hypotézy

- **H1:** Většina studentů si autoritu spojuje s významem slova „respekt“.
- **H2:** Učitelé, kteří mají autoritu, jsou žáky přijímáni.
- **H3:** Žáci lépe pracují v předmětech učitelů, kteří podle nich mají autoritu.

### 4.3 Výzkumný vzorek

Cílová skupina výzkumu jsou žáci střední pedagogické školy v Praze. Po osobní domluvě s paní ředitelkou a některými učiteli jsem osobně navštívila každou třídu na začátku hodiny a požádala je o vyplnění dotazníku.

Výzkumu se zúčastnili žáci z prvních, druhých, třetích i čtvrtých ročníků. Vyplnění dotazníku bylo dobrovolné a celkem ho vyplnilo 206 žáků.

### 4.4 Metoda sběhu a zpracování dat

Pro kvantitativní sběr dat jsem zvolila metodu dotazníkového šetření. Dotazník byl vytvořen v elektronické podobě pomocí aplikace Google Forms. Dotazník obsahuje 11 otázek, z toho 2 otázky jsou zjišťovací a týkají se údajů o respondentovi (pohlaví a ročník). Některé odpovědi jsou uzavřené, žáci tedy vybírali z několika nabízených možností a některé odpovědi jsou otevřené, kdy jsem chtěla popsat vlastní zkušenost žáků jejich slovy.

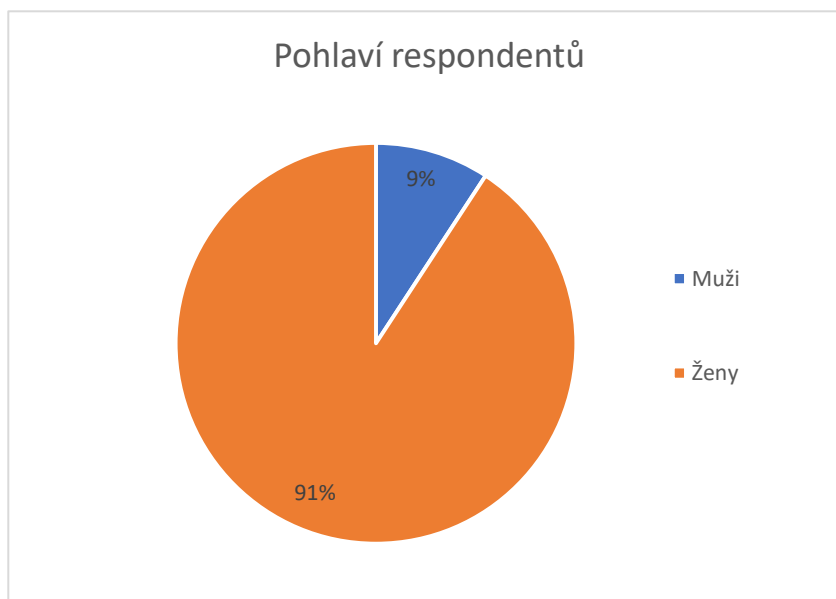
Pro vyhodnocení dotazníku byly použity metody popisné statistiky. U všech odpovědí byla určena četnost a relativní četnost jednotlivých odpovědí. V případě otevřených otázek byly jednotlivé odpovědi roztrženy do mnou určených kategorií, u kterých poté byla určena četnost a relativní četnost těchto odpovědí.



## 4.5 Výsledky výzkumu

### Pohlaví respondentů

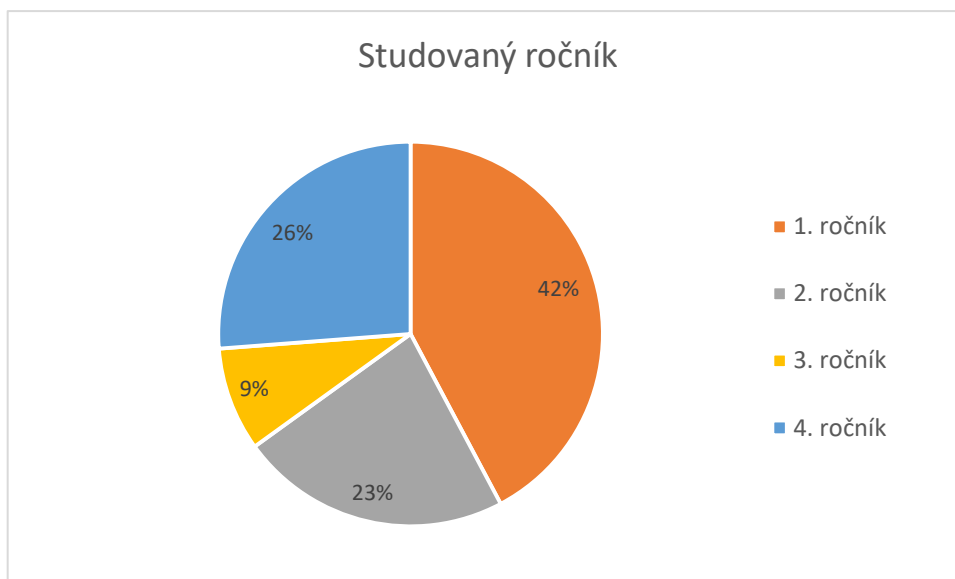
První zjišťovací otázka se týkala pohlaví respondentů. Jelikož jsem oslovila žáky ze střední pedagogické školy, nemusí být velkým překvapením, že jsou ženy ve značné přesile. Dotazník tedy vyplnilo 187 žen (91%) a 19 mužů (9%).



Graf 1: Pohlaví respondentů

### Aktuálně studovaný ročník

Druhou zjišťovací otázkou bylo, jaký ročník momentálně respondenti studují. Nejčetnější skupinou je 87 žáků z prvních ročníků (42%), a to z toho důvodu, že první ročník jako jediný má čtyři třídy. Ostatní ročníky jsou po dvou třídách. Naopak nejméně početnou skupinou jsou žáci ze třetích ročníků, protože u jedné třídy mi bohužel systém neuložil odpovědi. Odpovědělo tedy 18 žáků ze třetích ročníků (9%). Respondentů z druhých ročníků je 47 (23%). A poslední skupinou jsou čtvrté ročníky, kde odpovídalo 54 žáků (26%).



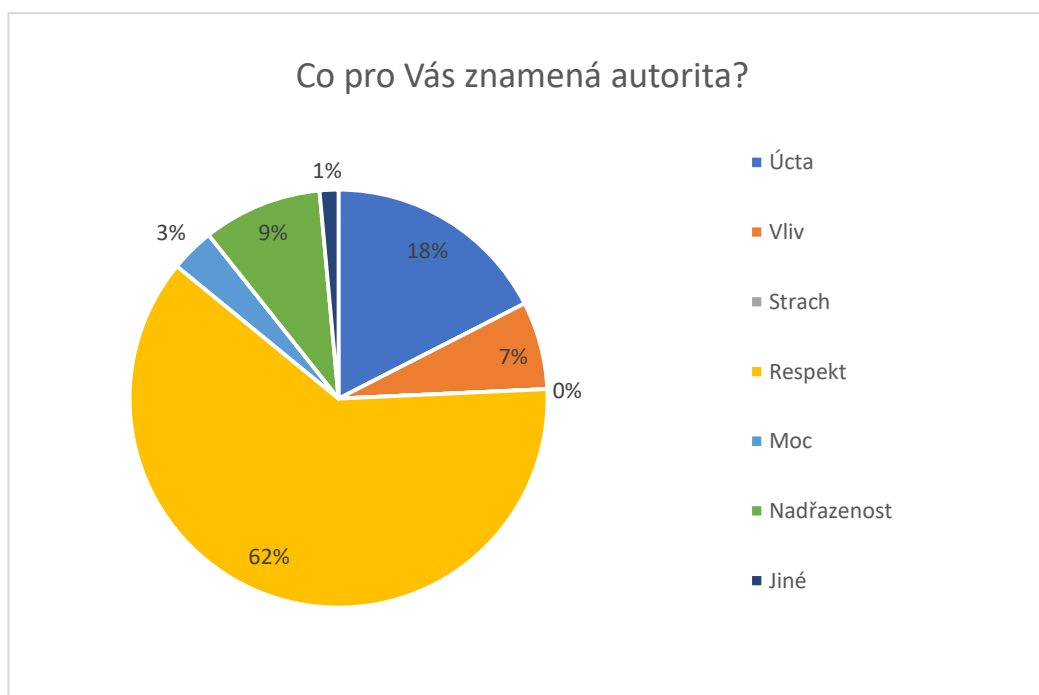
Graf 2: Studovaný ročník

## Co pro Vás znamená autorita?

Tato otázka má uzavřenou odpověď a respondenti měli vybrat jim nejbližší význam slova pro pojem autorita. V nabídce odpovědí bylo šest možností: *úcta*, *vliv*, *respekt*, *moc*, *strach*, *nadřazenost*. Přičemž jsem přidala na výběr i sedmou možnost *jiné*, kdyby někomu nevyhovovala nabídka.

Jednoznačně nejčastější odpověď, již vybralo 127 respondentů (62%), byl *respekt*. Druhou odpovědí se značně nižším počtem výběru byla *úcta*, kterou zvolilo 36 respondentů (18%). Dále v pořadí je *nadřazenost*, tuto odpověď vybralo 19 respondentů (9%). Podobným výsledkem dopadla možnost *vliv*, kterou vybralo 14 respondentů (7%). Nejméně žáků zvolilo odpověď *moc*. Bylo to pouhých 7 respondentů (3%). Možnost *strach* nezískala žádný hlas. Poslední možnost *jiné*, která nabízela prostor na vyjádření jiného názoru zvolili 3 respondenti (1%) a toto byly jejich odpovědi:

- „Podle mě je to spíš soubor několika vlastností a schopností, které dají vzniknout přirozenému (přirozenému je zde hodně důležité slovo) zájmu a respektu od druhé osoby (ve škole žáka).“
- „Úcta i respekt“
- „to, co si pletou dnešní učitelé se strachem“



Graf 3: Co pro Vás znamená autorita?

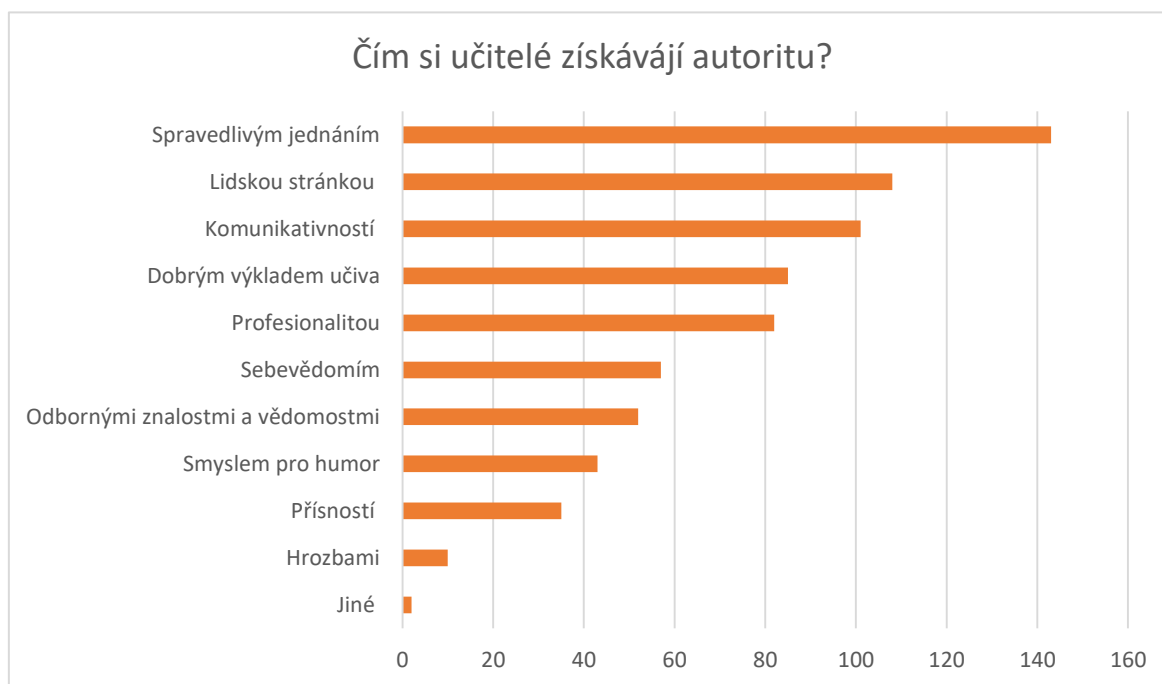
### Čím si podle Vás učitelé získávají autoritu?

U této otázky mohl každý respondent vybrat až tři možnosti z nabídky deseti odpovědí: *profesionalitou, odbornými znalostmi a vědomostmi, spravedlivým jednáním, přísností, komunikativností, smyslem pro humor, hrozbou písemnými pracemi a úkoly, dobrým výkladem učiva, když ukážou více lidskou stránku, sebevědomím*. Případně mohl respondent napsat něco dalšího, co možnosti nenabízí, v kolonce *jiné*.

Největší šance na získání si autority u žáků je, jak se ukázalo, být spravedlivým učitelem. Možnost *spravedlivé jednání* zvolilo 143 respondentů (69%). Druhou nejčastěji volenou odpovědí je *když ukážou více lidskou stránku*, kterou vybralo 108 respondentů (52%). Trojici vítězných uzavírá *kommunikativnost*, kterou považuje za důležitou 101 respondentů (49%). Další skutečností v pořadí, která může učitelům přispět k získání autority je dle 85 respondentů (41%) *dobrý výklad učiva* v hodinách. Téměř shodně je na tom *profesionalita*, kterou zařadilo mezi své odpovědi 82 respondentů (40%). Již ve druhé polovině výčtu je učitelovo *sebevědomí* vybráno 57 respondenty (28%). Velmi podobně si stojí také *odborné znalosti a vědomosti*, které ve své odpovědi má 52 respondentů (25%). V umístění následuje *mysl pro humor*, jež zvolilo 43 respondentů (20%). U některých žáků si učitel získává autoritu i svou *přísností*. Tu vybralo 35 respondentů (17%). Nejméně, a to 10 respondentů

(5%) vybralo možnost *hrozbou písemnými pracemi a úkoly*. V poslední možnosti *jiné* se vyjádřili vlastními slovy 2 respondenti (1%) a to následovně:

- „To že nás provádí učivem a ví jak nás provést“
- „Spoustu učitelů si myslí že si zařídí autoritu tím že jednají s velkou nadřazeností, někteří však mají přirozenou autoritu a někteří tím že jsou lidští“



Graf 4: Čím si učitelé získávají autoritu?

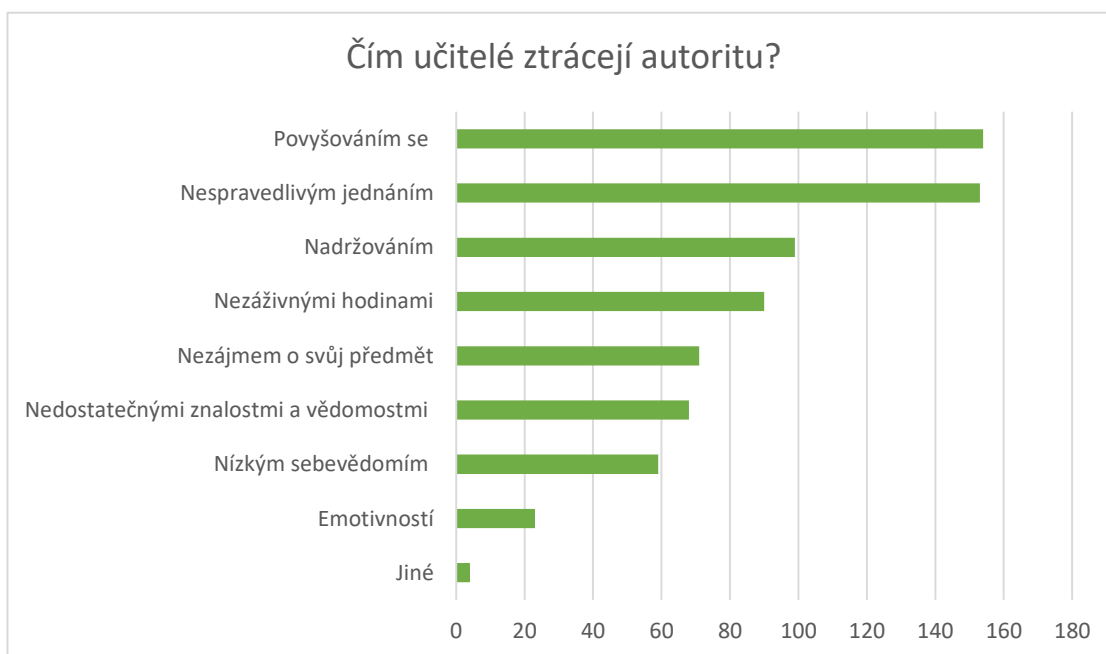
## Čím podle Vás učitelé mohou ztrácet svou autoritu?

Tato otázka byla opakem otázky předchozí. I v tomto případě měli žáci na výběr až tři možnosti z následujících osmi nabízených: *nespravedlivým jednáním, emotivností, nezáživnými hodinami, povyšováním se, nezájmem o svůj předmět, nadřováním, nedostatečnými znalostmi a vědomostmi, nízkým sebevědomím*. Jako poslední byla také možnost *jiné*, kam žáci mohli vyjádřit další názor.

S rozdílem pouhého jednoho hlasu stojí na nejvyšší příčce nabízená odpověď *povyšování se*, kterou zvolilo 154 respondentů (75%) a v těsném dosahu s počtem 153 respondentů (74%) je možnost *nespravedlivé jednání*. Tyto dvě možnosti značně odskočily četností odpovídajících od následujících. Dále žáci nemají rádi, když učitelé nadřovají jiným žákům. Odpověď *nadržování* zvolilo 99 (48%) respondentů. Následující v pořadí jsou

*nezáživné hodiny*, jež vybralo 90 respondentů (44%). Ve druhé polovině výsledů se nachází *nezájem o svůj předmět*, který snižuje učitelovu autoritu podle 71 respondentů (35%). Dále v pořadí jsou *nedostatečné znalosti a vědomosti*, které zařadilo mezi své odpovědi 68 respondentů (33%). Jednou z možností bylo i *nízké sebevědomí* učitele. To vybralo 59 respondentů (29%). Poslední pozice v umístění patří *emotivnosti*, která však snižuje autoritu učitele u 23 respondentů (11%). Možnosti *jiné* zvolili 4 respondenti (2%) a vyjádřili se vlastními slovy:

- „Přílišnou přátelskostí“
- „Snahu si dosáhnout autoritu pomocí strachu apod.“
- „Když se chová prostě jako hňup“
- „Přetvářením se a léčením si komplexu na žácích“



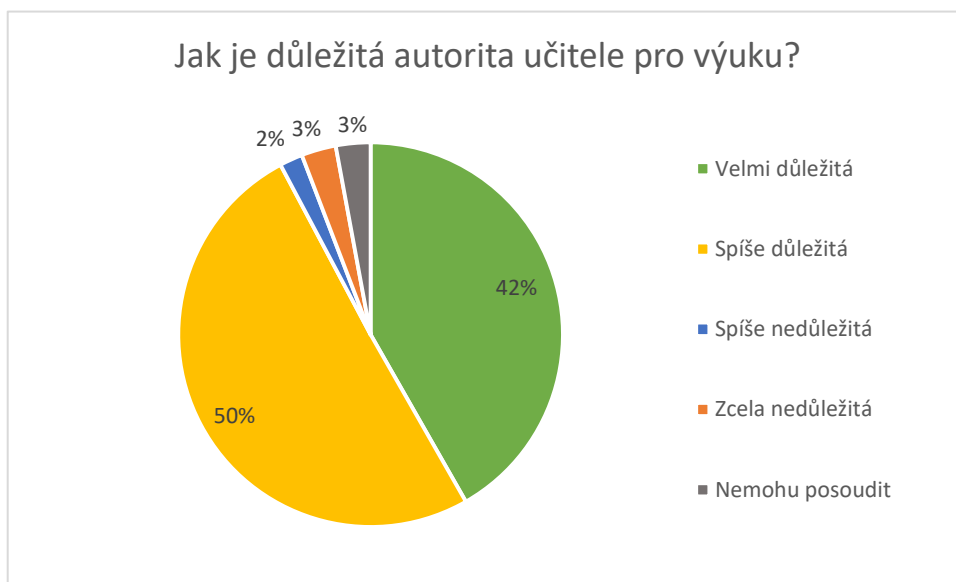
Graf 5: Čím učitelé ztrácejí autoritu?

## Jak je podle Vás důležitá autorita učitele pro výuku?

Tato otázka nabízela uzavřenou škálovitou odpověď, která vypadala následovně: *velmi důležitá*, *spíše důležitá*, *spíše nedůležitá*, *zcela nedůležitá*, *nemohu posoudit*.

Téměř všichni žáci souhlasí s tím, že autorita učitele ve výuce je důležitá než naopak. Nejčtenější odpovědí na tuto otázku je možnost *spíše důležitá*, kterou vybralo 104 respondentů (50%). Druhou nejčtenější odpovědí je možnost *velmi důležitá*, již zvolilo 86 respondentů (42%). Se stejným počtem respondentů jsou odpovědi *zcela nedůležitá* a *nemohu*

*posoudit*, kdy každou z nich zaznamenalo 6 respondentů (3%). S nejmenším počtem hlasů skončila možnost *spíše nedůležitá*, kterou ve svém dotazníku uvedli pouze 4 respondenti (2%).

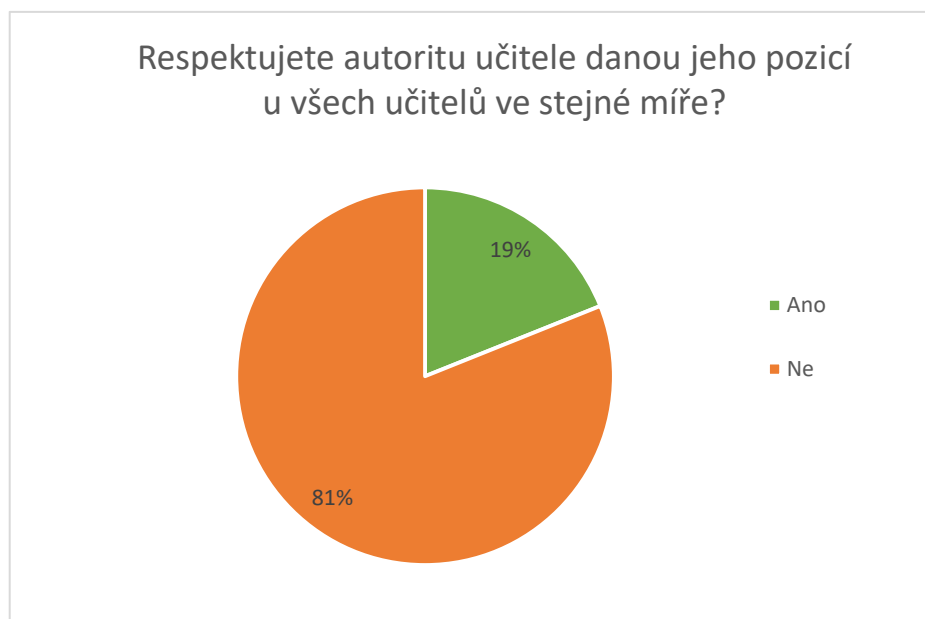


Graf 6: Jak je důležitá autorita učitele pro výuku?

### **Určitá autorita je učiteli „dána“ jeho pozicí vůči žákům. Respektujete autoritu učitele u všech učitelů ve stejné míře?**

Otázka týkající učitelovi autority, která je mu dána jeho pozicí, měla uzavřenou odpověď s možnostmi výběru: *ano*, *ne*.

Více než tři čtvrtiny žáků, konkrétně 167 (81%), odpovědělo možností *ne*. Zbýlých 39 respondentů (19%) vybralo možnost *ano*.



Graf 7: Respektujete autoritu učitele danou jeho pozicí u všech učitelů ve stejné míře?

### Popište vlastními slovy učitele, který má autoritu

Tato otázka má otevřenou odpověď a mým cílem bylo přimět žáky se zamyslet nad tím, jaké učitele mají kolem sebe. Následně si vybrat jednoho, který podle žáka má autoritu a vlastními slovy popsat tohoto učitele a důvody, proč je autoritou právě on. Dostalo se mi mnoho vyčerpávajících a také stručných odpovědí. Je nutno říci, že rozsáhlé odpovědi jsem započítávala do vícera kategorií, jelikož by se jedním slovem nedaly vyjádřit. Proto je vždy hodnota respondentů uváděna z celkového počtu odpovídajících (206 respondentů).

Podle toho, jak se popisy nejčastěji opakovaly jsem odpovědi kategorizovala do následujících dvanácti možností: *smysl pro humor, zájem o žáky, kladné vlastnosti osobnosti, přísný, komunikativní, spravedlivý, orientuje se ve svém předmětu, schopnost vést hodinu a předávat učivo, umí si sjednat pořádek ve třídě, jde z něj strach, sebevědomý, jasně nastavené hranice.*

Nejčastěji zazněla odpověď *schopnost vést hodinu a předat učivo*, kterou zvolilo 94 respondentů (46%). Žáci oceňují, když má učitel zajímavé a zábavné hodiny, umí učit a předávat novou látku tak, že na konci hodiny odchází žáci s jasnými a ucelenými poznatky a pocitem, že učivu rozumí. Druhou nejhojnější odpověď zvolilo 67 respondentů (33%) a je to kategorie *zájem o žáky*. Nejvíce se opakovala ochota učitele pomoci, vyslechnout. Učitel si získává autoritu i tím, že sám má k žákům respekt a žáci z něj cítí, že je bere jako sobě rovný.

A nakonec často zazníval individuální přístup k žákům. Podobně je tom kategorie *kladné vlastnosti osobnosti*. Zde se shodlo 62 respondentů (30%) a nejvíce zaznívala přídavná jména lidský, ochotný, milý, empatický, sympatický a hodný. Další kategorií je *spravedlivý*, kterou napsalo 56 respondentů (27%). Samotné slovo „spravedlivý“ zaznívalo často, ale objevovalo se i v podobě, že učitel je fér, nenadržuje některým žákům či přistupuje ke všem stejně. Pátou kategorií v pořadí je učitelův *mysl pro humor*, který napsalo 48 respondentů (23%). S malým rozdílem následuje *přísný učitel*. Přísnost zmínilo 46 respondentů (22%). Mnozí z nich důrazně psali, že se jedná pouze o určitou míru přísnosti, kterou by měl mít každý učitel. Podobně je na tom také *komunikativnost*, kterou různě popsalo 43 respondentů (43%). Možnost se s učitelem domluvit a vykomunikovat například nedorozumění, či si jen promluvit, když je potřeba, je u žáků také ceněna a učitelům to přidává na autoritě. Následující je kategorie *orientuje se ve svém předmětu*, jež různým vyjádřením napsalo 41 respondentů (20%). Patří sem znalosti látky předávaného učiva a vědomosti mnohem převyšující to, co se ve škole probírá, zájem učitele o svůj předmět, zapálení, radost z předmětu a zodpovězení všelijakých otázek týkající se daného tématu. Další a to devátou v pořadí je schopnost *sjednat si pořádek ve třídě*, kterou jako projev autority napsalo 16 respondentů (8%). Utišit žáky a získat jejich pozornost bývá často v plné třídě náročné, toto umění učitele je tedy pro mnohé žáky důležité pro vlastní možnost a potřebu slyšet a pozorně vnímat učivo. *Sebevědomí* učitele napsalo ve své odpovědi 15 respondentů (7%). Při čemž jen menšina z nich napsala konkrétně „přehnané sebevědomí“. Na předposledním místě je schopnost učitele *jasně nastavit hranice* nebo pravidla, kterou zmínilo 14 respondentů (7%). Tito žáci považují za důležité, když je dané, kde jsou hranice, co si žáci smí dovolit a co už je přes čáru. Každý učitel to má jinak a je pro ně dobré to tyto různé meze znát. Jako poslední a jediná negativní vlastnost, kterou napsalo 10 respondentů (5%) je *jde z něj strach* nebo varianta, že učitel straší či vyhrožuje testem nebo špatnou známkou.

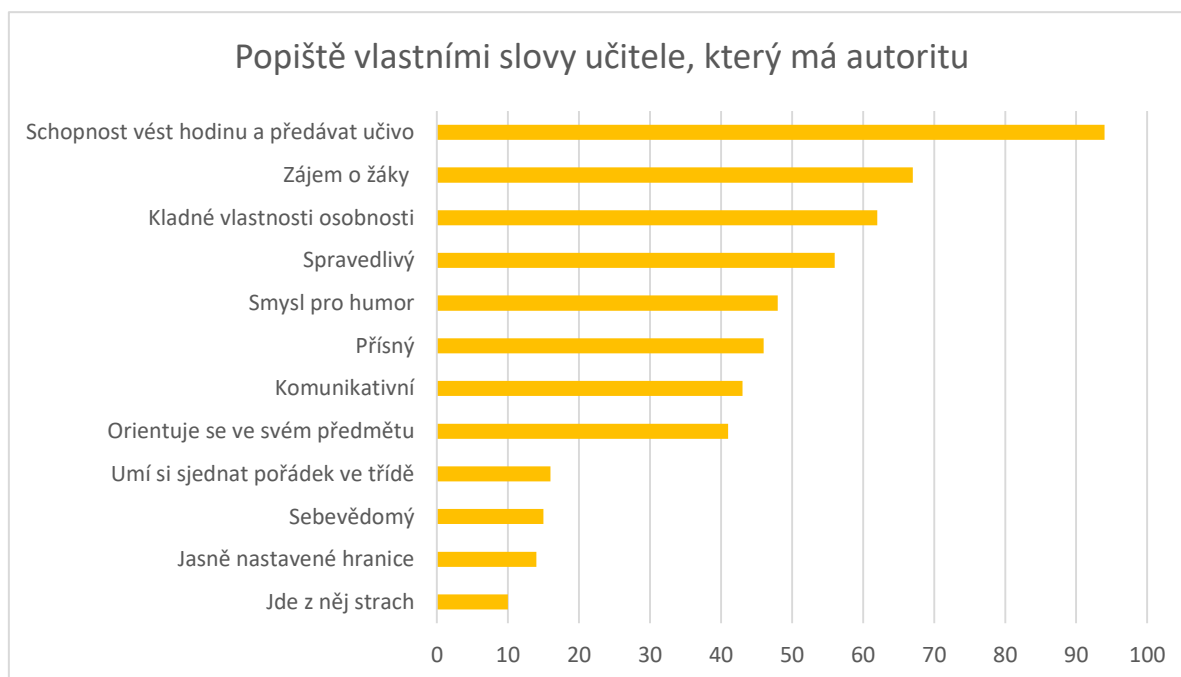
Příklady odpovědí:

- „Paní učitelka K. je spravedlivá, dobře učí a je moc příjemná. Když má někdo jakýkoliv problém, tak se na ni může obrátit. Když se s námi zasměje, tak má hned hodina lepší atmosféru. A zajímá se o nás i jako o lidi a ne jenom jako o někoho, za koho si přeje, aby udělal maturitu a odešel! Je úplně nejlepší!“
- „Jeho styl výuky mi přijde fajn, přestože jeho předmět co vyučuje moc nemusím, tak na hodinách dávám pozor. Jako člověk mi přejde zábavný a vtipný. Autoritu si uměl



nastavit hned první den co k nám přišel a myslím že to furt trvá. Někdy je to ale přes příliš a cítím že se ho celá třída tajně bojí.“

- „má zábavné a zajímavé hodiny, bere na nás ohled ale zároveň si dokáže sjednat pořádek a víme, že pokud něco řekne tak to tak prostě platí. má smysl pro humor, je komunikativní, milý ale zároveň přísnější. když se naskytne problém tak ho s náma v klidu vyřeší.“



**Graf 8: Popište vlastními slovy učitele, který má autoritu**

## **Popište vlastními slovy učitele, který nemá autoritu**

V této otázce se naopak ptám na učitele, který podle žáků nemá autoritu. V otevřené odpovědi měli žáci takového učitele vlastními slovy popsat (např. jaký je, jak se chová, co dělá a nedělá v hodinách apod.). Při vyhodnocování jsem postupovala stejným způsobem. Odpovědi jsem si kategorizovala podle nejčastějších a nejpodobnějších. Rozsáhlé odpovědi jsem započítávala do vícera kategorií, jelikož by se jednou kategorií vyjádřit nedaly. Počet respondentů je tedy i zde uváděn z celkového počtu odpovídajících (206 respondentů).

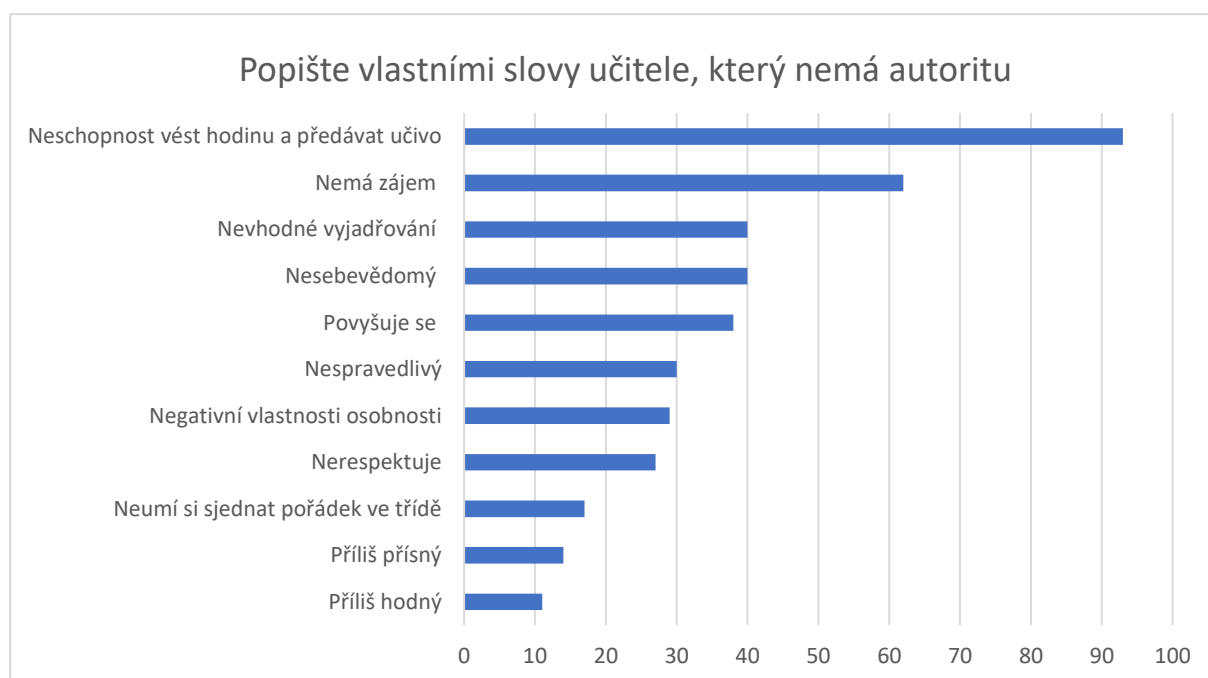
Dle odpovědí jsem určila následujících jedenáct kategorií: *nespravedlivý, nesebevědomý, neschopnost vést hodinu a předávat učivo, nevhodné vyjadřování, příliš*

*přísný, nemá zájem, příliš hodný, povyšuje se, negativní vlastnosti osobnosti, neumí si sjednat pořádek ve třídě, nerespektuje.*

Nejčastěji opakovaná je *neschopnost vést hodinu a předávat učivo* napsána 93 respondenty (45%). Zaznívala slova o nudné či zmatené výuce, nezáživném a nepřipraveném výkladu, monotónním a uspávajícím hlase vyučujícího nebo žáci opakovaně odcházející z hodin s nejasnými či nepochopenými poznatky. Následně se žáci hojně shodovali na tom, že učitelé, kteří *nemají zájem* o svůj předmět, práci jako takovou nebo samotné žáky nemají autoritu. Také se opakovalo, že takový učitel chodí často pozdě na hodiny a je mu všechno jedno. Do této kategorie řadím 62 respondentů (30%). Překvapivě hojně se objevila slova spadající do kategorie *nevhodné vyjadřování*, kam počítám 40 respondentů (19%). Konkrétně mluvím o křiku, vulgárním vyjadřování, nevhodným (i sexuálním) narážkám a poznámkám a ponižování žáků ze strany učitelů, které prý je zaobaleno vtípem, ale žáků se to dotýká. Stejný počet respondentů, tedy 40 (19%), je i v kategorii *nesebevědomý*. Jinými slovy také učitel popisován jako stydlivý, nejistý, tichý, roztěkaný, mumlající a snadno překřičený žáky, kteří toho využívají. S nepatrným rozdílem následuje kategorie *povyšuje se*, kdy tato či podobná slova zvolilo 38 respondentů (18%). Zřetelné dávání najevo, že učitel je něco víc, povyšuje se či se ohání titulem, se několikrát objevilo mezi odpověďmi, jednou dokonce, že si učitel myslí, že je středobod vesmíru. Další v pořadí je *nespravedlivý*, kam se řadí 30 respondentů (15%). Učitel, který nejedná fér, nadržuje svým oblíbeným žákům či vyvolává stále dokola jen ty, o kterých ví, že znají odpověď na otázku. Dále je kategorie *negativní vlastnosti osobnosti*, které jsou široce popsány slovy arogantní, zlý, nepříjemný, nepřátelský. Takové vlastnosti a chování s nimi spojené žáky od učení odrazuje, v hodinách nedávají příliš pozor a nechtějí s učitelem na ničem domlout, přičemž to prý někdy ani přes snahu není možné. Do této kategorie spadá 29 respondentů (14%). S malým rozdílem následuje kategorie *nerespektuje*, což ve svých odpovědích zmínilo 27 respondentů (13%). Učitel nemá podle těchto žáků autoritu, když nepřijímá, že má někdo jiný názor. Když nerespektuje žáky, osobní prostor a nemá pro ně porozumění či pochopení. Následující kategorií je *neumí si sjednat pořádek*, žáci se překřikují či vyrušují a kolikrát prý učitel dělá jakoby nic a dál pokračuje ve svém výkladu, přičemž ho ani není přes ruch spolužáků slyšet. Tato slova napsalo 17 respondentů (8%). Předposlední kategorií je učitel, jenž je *příliš přísný*. Na této odpovědi se shodlo 14 respondentů (7%). S nejmenším počtem skončila kategorie *příliš hodný*, kam žáci řadí učitele až „divně“ přátelské nebo ty, co vždycky ustoupí a v konečném výsledku vedou hodinu spíše žáci než učitel, nechávají si vše líbit a jsou žáci, kteří toho neuvžívají. Odpověď v takovém smyslu napsalo 11 respondentů (5%).

Příklady odpovědí:

- „Učitel, který podle mně nemá autoritu je takový, který si v hodinách neumí zařídit pořádek. Takový učitelé jsou většinou málo sebevědomí a nechají sebou manipulovat dětmi, ale mohou to být i takový, kteří jsou moc přísní a tak je žáci neberou jako autoritu, kterou by chtěli poslouchat.“
- „Tato žena přijde a již po vyslovení prvního slova poukazuje na to že ona je někdo a my jsme hluboce ale hluboce pod ní. Myslí si že když bude říkat trapné vtipy o sobě v kterých vždy nezapomene vyzdvihnout svoji perfektní osobu, ze si nás získá a budeme ji za autoritu považovat. To se ale plete. Svým přístupem mě demotivuje a v hodinách kdy jen 45 min mluví si moji pozornost opravdu nezíská a svým výstupem ani nezaslouží“
- „je hodně milý, snaží se vždy být hodný a co v nejlepším světle, proto toho pak ostatní využívají a zkouší na něj různé věci, které schvaluje, takže je pro něj těžší si stanovit nějaké své hranice a ostatní ho neberou vážně“

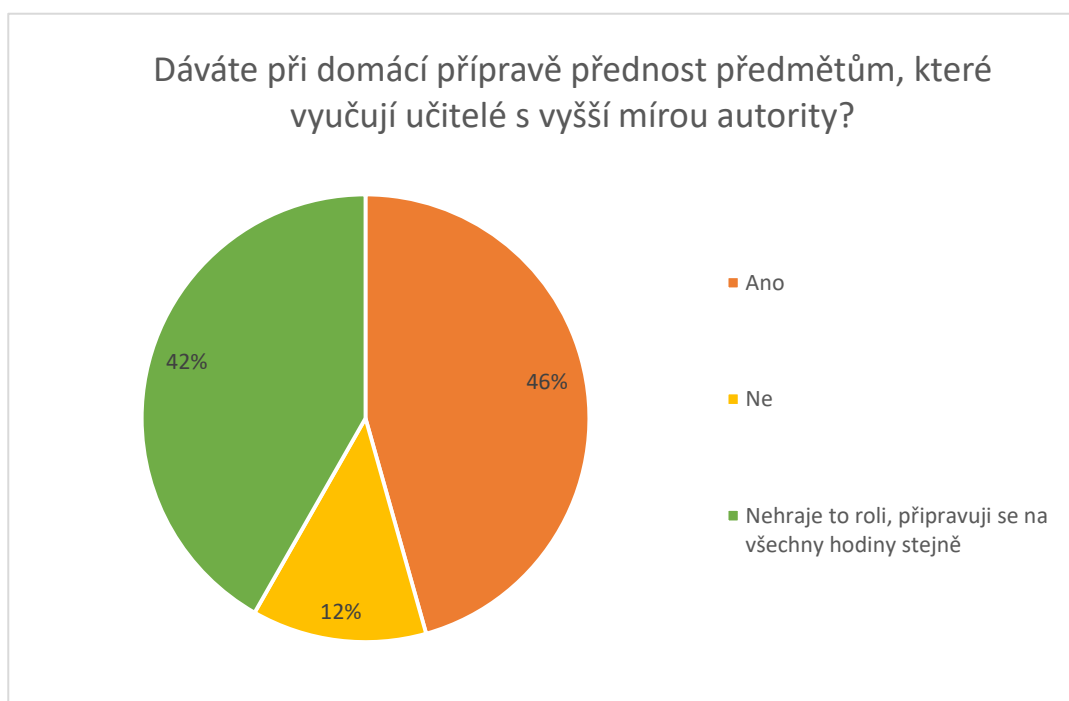


Graf 9: Popište vlastními slovy učitele, který nemá autoritu

## Dáváte při domácí přípravě (např. učení na test, domácí úkol) přednost předmětům, které vyučují učitelé s vyšší mírou autority?

Otázka s uzavřenou odpovědí, která nabízela tři možnosti: *ano*, *ne*, *nehraje to roli a připravuji se na všechny hodiny stejně*. Zajímalo mě, jestli míra autority konkrétního učitele má nějakou váhu, když se žáci doma učí, připravují, a jestli když mají například hodně povinností na následující den, jestli dají přednost předmětu, které vyučuje učitel s vyšší mírou autority.

U téměř poloviny odpovídajících žáků míra autority učitele hraje roli a zvolili možnost *ano*, přesně to je 94 respondentů (46%). S nevelkým rozdílem volili žáci odpověď *nehraje to roli, připravuji se na všechny hodiny stejně*. Tuto odpověď zvolilo 86 respondentů (42%). Nejmenší a zbylý počet respondentů, tedy 26 (12%), odpovědělo možností *ne*.



Graf 10: Dáváte při domácí přípravě přednost předmětům, které vyučují učitelé s vyšší mírou autority?

## Popište vlastní chování v hodinách učitelů, kteří mají autoritu a naopak, jak se chováte v hodinách učitelů, kteří podle Vás autoritu nemají?

Tato otázka nabízela prostor pro otevřenou odpověď a žáci zde měli popsat rozdíl ve svém chování či přístupu v hodinách učitelů s autoritou a bez autority. Podle odpovědí jsem si opět vytvořila několik kategorií a dále postupovala jako u předchozích otázek s otevřenou odpovědí. U této otázky jsem vytvořila dva grafy a budu odděleně popisovat nejprve výsledky

týkající se chování žáků u učitelů s autoritou a následně chování v hodinách učitelů bez autority.

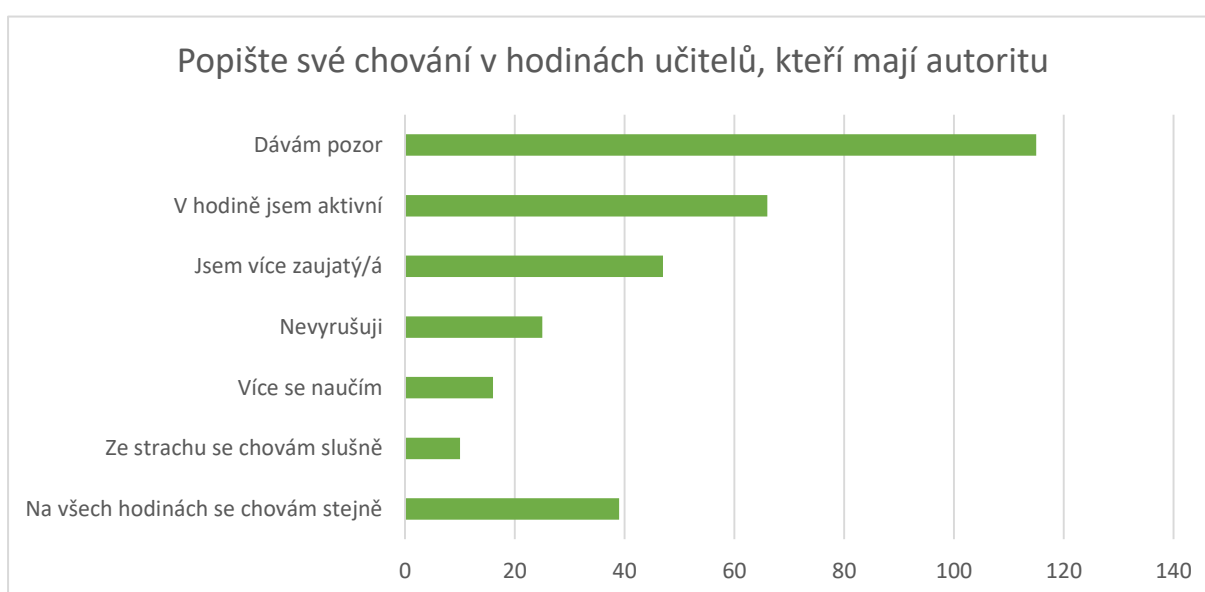
Výsledné kategorie chování žáků u učitelů s autoritou: *dávám pozor, nevyrušuji, v hodině jsem aktivní, více se naučím, jsem více zaujatý, ze strachu se chovám slušně a na všech hodinách se chovám stejně.*

Nejčastějšími slovy bylo *dávám pozor*, což ve své odpovědi napsalo 115 respondentů (56%). Učitelé, kteří mají autoritu očividně více zvládají své žáky přimět k soustředěnosti a sledování průběhu hodiny. Jako další v pořadí je kategorie *v hodině jsem aktivní*. Větší aktivitu popsalo 66 respondentů (32%). Žáci se více hlásí, komunikují s učitelem, pracují na zadané práci či si pečlivě dělají poznámky. Třetí nejčastější zmínkou bylo větší zaujetí a zájem o hodinu či předmět jako takový. Podle zkušeností žáků spíše učitelé s větší autoritou dokážou udělat hodiny více zábavné a zajímavé. Tedy 47 respondentů (23%) popsalo své chování patřící do kategorie *jsem více zaujatý/á*. Následuje kategorie *nevyrušuji*, do které jsem zařadila odpovědi od 25 respondentů (12%). Ať už tím, že si to žáci nedovolí díky respektu k učiteli nebo jednoduše tím, že mají zájem o učivo. Méně si povídají mezi sebou nebo jakkoli jinak nenarušují hodinu a nenechají se od učitele napomenout. Další zmiňovanou zkušeností je *více se naučím*, což napsalo 16 respondentů (8%). Do jisté míry související s předchozími kategoriemi. Žáci odcházejí z hodin více nabytí novými vědomostmi a doma při učení je to poté stojí méně práce, když se připravují na test. Následující kategorií je *ze strachu se chovám slušně*, což ve své odpovědi různými slovy zmínilo 10 respondentů (5%). Někteří žáci, často ti, kteří berou jako autoritu spíše toho, kdo si ji nezískal přirozeně, ale vynucuje si ji, se opakovali ve slovech jako *dávám pozor*, ale protože mám strach. Nebo že se necítí komfortně na hodině daného učitele, a tak jen sedí, kouká a snaží se být nevýrazný. Poslední kategorií, která se objeví v obou grafech je *chovám se na všech hodinách stejně*. Toto napsalo celkem 39 respondentů (19%). Jsou to žáci, kteří v hodinách snaží chovat stejně bez ohledu na učitele a nechtějí nikomu narušovat výuku, byť si o něm třeba také myslí, že jeho autorita zrovna nedosahuje nejvyšší míry. Nedávají to v hodinách najevo a chtějí všem dopřát stejný prostor a klid na práci.

Příklady odpovědí:

- „Já sama se v hodinách učitelů s autoritou snažím dávat víc pozor, dělám si lepší zápisky a ty hodiny samotné mi přijdou občas i zábavnější.“
- „Pokud mají autoritu tak se celkově zajímám víc o ten předmět sama, dávám víc pozor, udržím pozornost.“

- „U člověka co má autoritu poslouchám. Když to baví mě i toho učitele tak je to ta nejlepší kombinace jak se naučit co nejvíce. Když je to člověk co je přísný a tím si získal autoritu, tak spíše poslouchám ze strachu.“
- „Osobně mám přístup k učitelům stejný, chovám se k nim za obou situací stejně, ovšem jsou učitelé ke kterým respekt nemám, to neznamená, že budu narušovat jejich hodinu, urážet je či jiným způsobem dávat svůj vztah k nim najevo. Jen to znamená, že ten člověk sám o sobě si nezaslouží můj respekt. Protože respekt je dle mého názoru něco co se získává a nedá se vyžadovat.“



**Graf 11: Popište své chování v hodinách učitelů, kteří mají autoritu**

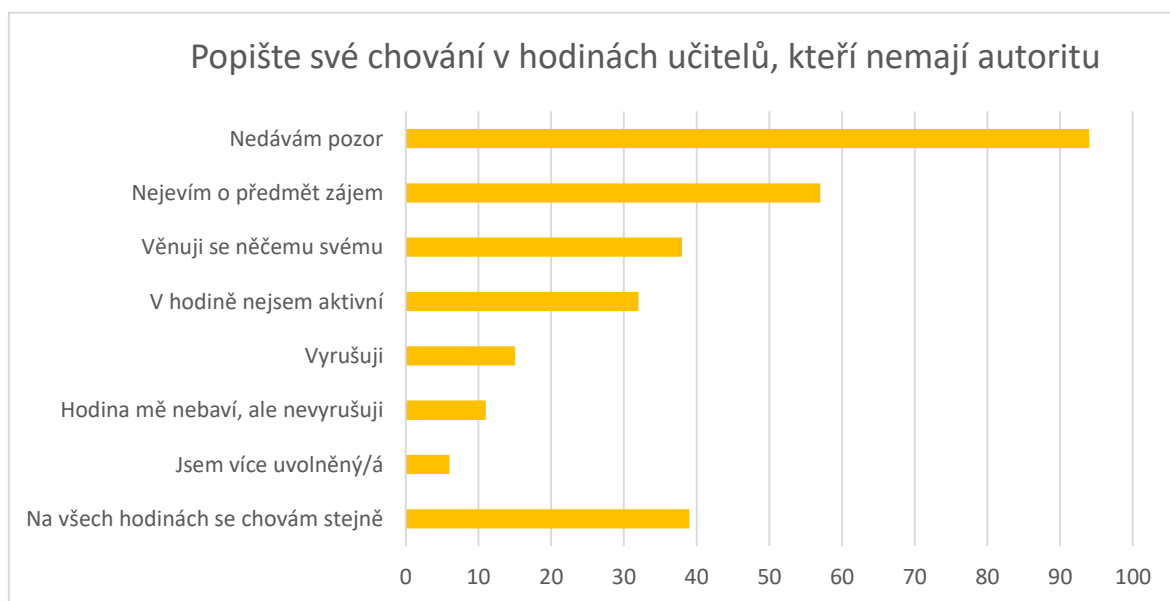
Nyní budu popisovat odpovědi na druhou část otázky, a to chování žáků v hodinách učitelů, kteří nemají autoritu. Odpovědi jsem roztřídila do těchto kategorií: *nedávám pozor, v hodině nejsem aktivní, vyrušuji, nejevím o předmět zájem, jsem více uvolněný/á, věnuji se něčemu svému a hodina mě nebaví, ale nevyrušuji.*

Nejčastěji opakované odpovědi jsou z kategorie *nedávám pozor*, kam spadá 94 respondentů (46%). Slova jako nesoustředím se, neudržím pozornost, nevěnuji se učivu. Jedna odpověď dokonce obsahovala slova, že žák ani pozor dávat nezačne. Se značným rozdílem je jako druhá v pořadí kategorie *nejevím o předmět zájem*. Mnoho žáků hodiny učitele bez autority nebaví, nezaujímou, nemají motivaci k danému předmětu a někteří se i těší na konec

hodiny, stále sledují hodiny a odpočítávají konec. Mezi tyto odpovědi řadím 57 respondentů (28%). Následuje kategorie *věnuji se něčemu svému*, což zmínilo ve své odpovědi 38 respondentů (18%). Ať už jsou to nějaké osobní věci nebo příprava či úkol na jiný předmět, také bylo častokrát opakované zabavení se na mobilním telefonu. Další v pořadí je *v hodině nejsem aktivní*. Projevuje se to nepsáním zápisků, nereagováním na učitelovi otázky a výzvy ke komunikaci, někteří žáci nedělají vůbec nic nebo až v případě, kdy nutně musí a nic jiného jim nezbývá. Neaktivních respondentů je 32 (16%). Následující skupinou jsou žáci, kteří *vyrušují*. Nejčastěji povídáním si se spolužákem, ale taky skákáním do řeči či výkřiky v úmyslu zapojit se do konverzace s učitelem. Do této kategorie spadá 15 respondentů (7%). Do předposlední kategorie řadíme 11 respondentů (5%), které *hodina nebaví, ale nevyrušují*. Nemají potřebu učiteli zasahovat do hodiny, ale občas někteří dávají pohledem nebo výrazem ve tváři učiteli najevo, že je hodina vůbec nebaví a nezajímá. Poslední a nejmenší skupinou je 6 respondentů (3%), kteří hodinu vnímají více v klidu a v pohodě, často je takové hodiny i více baví a cítí se *více uvolnění*. Pro porovnání a připomenutí jsem i do tohoto grafu zařadila stejnou kategorii jako u grafu předchozího a to žáky, kteří se chovají na všech hodinách stejně a nedělají rozdíly.

Příklady odpovědí:

- „Na druhou stranu učitel co nemá autoritu a vede hodinu styl teď sem tady a bacha na mě, tak mě to spíš naštvě a ztratím chuť něco dělat, ale dělám a s nechutí...“
- „nemají autoritu - často nevnímám ale ne úmyslně , prostě ztrácím pozornost sama od sebe. povídám si o tom se spolusedící a mám tendenci dělat cokoli jiného krom té hodiny“
- „Naopak v hodinách s učitelem bez autority dávám menší pozor(pokud to není maturitní nebo pro mě důležitý předmět.Jsem někdy pasivně agresivní protože cítím nespravedlnost.“
- „moc nevnímám, nic si z hodin skoro nepomatuji, musím si učivo opakovat doma (samostudium), koukám na hodiny, kdy už konečně hodina skončí“



**Graf 12: Popište své chování v hodinách učitelů, kteří nemají autoritu**

#### 4.6 Vyhodnocení hypotéz

- **H1:** *Většina studentů si autoritu spojuje s významem slova „respekt“.*  
Hypotéza se potvrdila. Na základě výzkumu si většina žáků, konkrétně 62%, spojuje autoritu s významem slova „respekt“.
- **H2:** *Učitelé, kteří mají autoritu, jsou žáky přijímáni.*  
Hypotéza se potvrdila, pokud se jedná o učitele s autoritou přirozenou, která vychází ze stylu jeho práce, komunikace se žáky a přístupu celkově. Je zde však i malé procento, kdy se jedná o učitele s autoritou vynucenou. Učitele s takovou autoritou žáci nepřijímají.
- **H3:** *Žáci lépe pracují v předmětech učitelů, kteří podle nich mají autoritu.*  
Hypotéza se potvrdila. Žáci rozhodně více dávají pozor, soustředí se, jsou aktivnější a více spolupracují v hodinách učitelů s autoritou. Tyto či podobná slova volilo ve svých odpovědích 68% žáků.



## 4.7 Závěr výzkumu

Na základě výzkumu mohu říct, že téměř dvě třetiny středoškolských žáků, a pravděpodobně budoucích pedagogů, si spojuje obecný význam autority s respektem a naštěstí nikdo z nich se strachem. V otázce získávání autority žáci nejčastěji vybírali spravedlivé jednání, projevování lidské stránky učitele a komunikativnost. Naopak způsoby, jakým mohou učitelé ztrácet svou autoritu je hlavně nespravedlivé jednání, přehnaná emotivnost a nezáživné hodiny.

Téměř všichni dotazovaní žáci považují autoritu učitele za důležitou pro výuku. Určitá autorita je učiteli dána jeho pozicí. Tuto formální či funkční autoritu respektuje u všech učitelů stejně jen pětina žáků. Zde je vidět, jak velkou roli hraje osobnost učitele, přístup k žákům, k výuce a ke svému povolání celkově.

Žáci se také měli zamyslet nad tím, jaký je učitel, kterého považují za autoritu. Nejčastěji popisovali učitele, který je schopný dobře vést hodinu a předat učivo, učitele, který má upřímný zájem o žáky a který je obdarován vlastnostmi jako lidský, ochotný, empatický či milý. Malé procento žáků nepřipisuje autoritu učiteli, který ji získal na základě vzájemného respektu či úcty, ale vybudoval si ji na základě strachu či vyhrožování testy. Žáci dostali prostor i pro popsání učitele, který dle nich nemá autoritu. Takového učitele charakterizovali převážně jako někoho, kdo není schopen dobře vést hodinu, předat srozumitelně učivo a kdo jeví celkový nezájem jednak o svůj předmět a výuku a jednak i o žáky. Jedna pětina žáků dokonce popisovala nevhodné vyjadřování učitele (či učitelů), který v hodinách využívá křik, vulgární slova či nevhodné poznámky vůči studentům.

Nakonec mě také zajímal přístup samotných žáků k učitelům, a jestli je nějaký rozdíl v chování na hodině učitele, který má autoritu a který ji nemá. Pětina dotazovaných žáků se chová na všech hodinách stejně bez ohledu na učitele, protože nechtějí nikomu narušovat výuku a jednoduše rádi dodržují pravidla. Avšak největší odlišnost je v tom, že žáci buď dávají, nebo nedávají pozor na hodině. Učitel, který má autoritu, má také v hodinách klid, a tak se žáci mohou více soustředit na výuku a novou látku. Také jsou žáci v těchto hodinách více aktivní a s učitelem spolupracují. Navazující odpovědi na jednu z předchozích otázek, je malé procento žáků, kteří se v hodinách učitelů s autoritou chovají slušně pouze ze strachu či proto, že se necítí komfortně. V hodinách učitelů, kteří nemají autoritu, žáci nejčastěji nedávají pozor, nebaví je předmět, protože ho učitel neumí „prodat“ a hodiny jsou nudné či se věnují jiné práci, například přípravě na jiný předmět nebo jsou na mobilním telefonu.

## 5 Závěr

V teoretické části práce popisuji autoritu nejprve v obecném slova smyslu. Autorita může mít mnoho významů a funkcí a může na ní být nahlíženo z mnoha úhlů. Každý má o autoritě nějakou představu, proto je důležité, v jakém prostředí se pohybujeme, když o autoritě mluvíme. V práci vystihuji několik výkladů různých autorů. Dále krátce zmiňuji proměnu, kterou si autorita od minulosti po současnost prošla a jaký význam měla. Povědomí o typech autority, kterých je nemalý počet, je důležitou součástí a já jsem se rozhodla zařadit a charakterizovat dělení podle profesorky Aleny Vališové. Vztah autority a výchovy můžeme chápat z hlediska tří úrovní, které jsou navzájem propojeny. První kapitolu uzavírá pohled dospívajících na autoritu. Jejich názor je ovlivněn věkem, ve kterém se nacházejí. Je patrný rozdíl mezi pohledem mladšího a staršího adolescenta, oba pohledy v práci popisuji a to jak k autoritám obecně, tak k autoritě učitele.

Ve druhé kapitole se věnuji učitelům. Pedagog je nedílnou součástí výchovně-vzdělávacího procesu a života ve škole celkově. Učitel předává své znalosti a zkušenosti a měl by motivovat žáky. Na základě průzkumu Centra pro výzkum veřejného mínění z roku 2019 jsem v práci zmínila, jak si společnost učitelského povolání váží a také jak si vidí své povolání samotní učitelé. Osobnost učitele je v případě tohoto povolání velice důležitá. Jsou jisté dovednosti, schopnosti, osobností rysy a vlastnosti, kterými by měl učitel být obdařen či se jím naučit. Důležitý je také vyučovací styl, kterým učitel vede své hodiny. To vše ovlivňuje míru učitelovy autority. V této kapitole také popisuji vztah žáka a učitele, který Kyriacou přirovnává ke vztahu průvodce a turistů. Také vyvracím představu, že autorita se buduje odstupem od žáků. Nakonec popisuji situace, kdy se autorita učitele může zaměnit s autoritativností, oblibou či přátelstvím a proč se jedná pouze o záměnu.

Ve třetí a poslední kapitole teoretické části se zabývám kázní a jejím vztahem k autoritě. Kázeň jakožto nutnost dodržování norem a pravidel je nerozlučnou součástí chodu každé organizace či instituce a tudíž také školy. Význam kázně se mění s vývojem společnosti. Vztah autority a kázně se propojuje, protože bez těchto skutečností by žádná společnost nefungovala. Toto propojení popisuji mimo jiné přirovnáním Fuchse a to nevšedně ke skupině banditů, protože i taková společnost potřebuje svého vůdce (autoritu) a pravidla (kázeň), která budou všichni členové dodržovat. Otázku, zda autorita vykonává stejnou funkci jako násilí, vyvracím slovy Arendtové, která tento vztah vylučuje. Moc násilí a síly nastupuje tehdy, kdy autorita selže. Cesta, po které se vydat za autoritou, je být přijat a uznán žáky.

Výzkumná sonda umožnila určitý náhled na to, jaký názor mají dnešní žáci na autoritu učitele. Ke každé otázce s otevřenou odpovědí jsem uvedla příklady konkrétních a neupravených prepisů odpovědí žáků, které umožňují vidět například i to, jak se doslovně písemně (tedy i gramaticky) žáci vyjadřují.

## 6 Seznam použité literatury

ARENDDT, Hannah. *Krise kultury: (Čtyři cvičení v politickém myšlení)*. Praha: Mladá fronta, 1994. Váhy (Mladá fronta). ISBN 80-204-0424-4.

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

CIPRO, M.: *K pojmosloví problému kázně*. In: *Pedagogika* 1957, č.1

FENSTERMACHER, Gary D. a Jonas F. SOLTIS. *Vyučovací styly učitelů*. Přeložil Karel STARÝ. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-471-7.

FUCHS, A.: *Autorita*. Praha, Melantrich 1930.

GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.

CHUDÝ, Štefan a Pavel NEUMEISTER. *Začínající učitel' a zvládanie disciplíny v kontexte 2. stupňa základnej školy*. Brno: Paido, 2014. ISBN 978-80-7315-250-5.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 2. vyd. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-965-8.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 3. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2008. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-434-2.

MACEK, Petr. *Adolescence: Psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-348-X.

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-681-0.

PODLAHOVÁ, Libuše a Alena JŮVOVÁ. *Učitel sekundární školy I*. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-234-5.

Prestiž povolání – červen 2019. Centrum pro výzkum veřejného mínění. [online]. ©2019 [cit. 10.04.2023]. Dostupné z: <https://cvvm.soc.cas.cz/cz/tiskove-zpravy/ekonomicke/prace-prijmy-zivotni-uroven/4990-prestizpovolani-cerven-2019>

PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, s. 42. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

ROTTEROVÁ, B.: *Výchova k uvědomělé ukázněnosti*. In: Galla, K – Sedlář, R.: *Základy socialistické pedagogiky*. Praha, SPN 1983.

ŘÍČAN, Pavel. *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Praha: Portál, 1995. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-049-9.

ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK. *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3341-8.

UHER, J.: *Problém kázně*. Praha, DK 1924.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VALIŠOVÁ, Alena. *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum, 1998

VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2011, s. 451. ISBN 978-80-247-3357-9

VALIŠOVÁ, Alena, Mária BRATSKÁ a Boguslav SLIWERSKI. *Relativizace autority a její dopady na současnou mládež*. Praha: ISV (nakladatelství), 2005. ISBN 80-86642-43-7.

VYMĚTAL, Jan. *Úvod do psychoterapie*. 3., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2010, s. 161. ISBN 978-80-247-2667-0.

WEBER, Max. *Autorita, etika a společnost: pohled sociologa do dějin*. Praha: Mladá fronta, 1997. ISBN 80-204-0611-5.

ŽANTOVSKÝ, Petr. *Mediální manipulace a krize v České televizi v roce 2000*. Praha: Institut Václava Klause, 2015, 261 s. ISBN 978-80-878-0698-2.

## 7 Seznam grafů

Graf 1: Pohlaví respondentů.....	25
Graf 2: Studovaný ročník .....	26
Graf 3: Co pro Vás znamená autorita? .....	27
Graf 4: Čím si učitelé získávají autoritu?.....	28
Graf 5: Čím učitelé ztrácejí autoritu? .....	29
Graf 6: Jak je důležitá autorita učitele pro výuku?.....	30
Graf 7: Respektujete autoritu učitele danou jeho pozicí u všech učitelů ve stejné míře? .....	31
Graf 8: Popište vlastními slovy učitele, který má autoritu .....	33
Graf 9: Popište vlastními slovy učitele, který nemá autoritu .....	35
Graf 10: Dáváte při domácí přípravě přednost předmětům, které vyučují učitelé s vyšší mírou autority?.....	36
Graf 11: Popište své chování v hodinách učitelů, kteří mají autoritu .....	38
Graf 12: Popište své chování v hodinách učitelů, kteří nemají autoritu.....	40

## 8 Přílohy

### Dotazník k bakalářské práci

Vážený studente,

jmenuji se Kateřina Tajčmanová a jsem studentkou posledního ročníku bakalářského studia na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy. Nyní před sebou máte dotazník k mé bakalářské práci s názvem Vnímání učitelské autority žáky střední školy. Tímto si dovoluji Vás požádat o jeho vyplnění a upřímné odpovědi. Dotazník je anonymní a jeho výsledky poslouží pouze pro účely mé vědecké práce.

Děkuji za spolupráci

Kateřina Tajčmanová

Vaše pohlaví:

- a) Žena
- b) Muž

Jaký ročník studujete?

- a) 1. ročník
- b) 2. ročník
- c) 3. ročník
- d) 4. ročník

1. Co pro Vás znamená autorita? (vyberte jednu možnost)

- a) Úcta
- b) Vliv
- c) Respekt
- d) Strach
- e) Moc
- f) Nadřazenost
- g) Jiné: \_\_\_\_\_

2. Čím si podle Vás učitelé získávají autoritu? (vyberte maximálně tři možnosti)
- a) Profesionalitou
  - b) Odbornými znalostmi a vědomostmi
  - c) Spravedlivým jednáním
  - d) Přísností
  - e) Komunikativností
  - f) Smyslem pro humor
  - g) Hrozbou písemnými pracemi a úkoly
  - h) Dobrým výkladem učiva
  - i) Když ukáží více lidskou stránku
  - j) Další: \_\_\_\_\_
3. Čím podle Vás učitelé mohou ztrácet svou autoritu? (vyberte maximálně tři možnosti)
- a) Nespravedlivým jednáním
  - b) Emotivností
  - c) Nezáživnými hodinami
  - d) Povyšováním se
  - e) Nezájmem o svůj předmět
  - f) Nadržováním
  - g) Nedostatečnými znalostmi a vědomostmi
  - h) Další: \_\_\_\_\_
4. Jak je podle Vás důležitá autorita učitele pro výuku?
- a) Zcela nedůležitá
  - b) Spíše nedůležitá
  - c) Spíše důležitá
  - d) Velmi důležitá
  - e) Nemohu posoudit
5. Určitá autorita je učiteli „dána“ jeho pozicí vůči žákům. Respektujete autoritu učitele u všech ve stejné míře?
- a) Ano
  - b) Ne



6. Zamyslete se a vyberte si jednoho učitele, který podle Vás **má** autoritu. Jaký je tenhle učitel? Popište ho (osobnost, chování, styl výuky,...) vlastními slovy:

---

---

7. Zamyslete se nad jedním učitelem, který podle Vás **nemá** autoritu. Jaký je tenhle učitel? Popište ho (osobnost, chování, styl výuky,...) vlastními slovy:

---

---

8. Dáváte při domácí přípravě (např. učení na test, domácí úkol) přednost předmětům, které vyučuje učitel, který má podle Vás vyšší míru autority?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nehraje to roli, připravuji se na všechny hodiny stejně

9. Popište **vlastní chování** v hodinách učitelů, které vnímáte jako autoritu a naopak, jak se chováte v hodinách učitelů, kteří podle Vás autoritu nemají:

---

---