

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Katedra Pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Daniela Lehotaiová

Autorita učitele z pohledu žáků středních škol

Teacher's Authority from Secondary School Students' Point
of View

Poděkování

Děkuji panu doc. PhDr. Jaroslavu Kořovi za jeho rady, připomínky a podporu při psaní bakalářské práce. Děkuji také Střední pedagogické škole v Berouně za umožnění realizace výzkumné sondy a za vstřícné jednání v průběhu celé spolupráce.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 22. 4. 2022

Daniela Lehotaiová

Abstrakt

Cílem bakalářské práce „Autorita učitele z pohledu žáků středních škol“ je zjistit, jak chápou žáci středních škol autoritu učitele, jaké vlastnosti učitele podle žáků autoritu učitele posilují a jaké ji naopak oslabují, zda má na autoritu učitele vliv jeho věk.

Bakalářská práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Cílem teoretické části je souhrn dosavadních poznatků o autoritě učitele. Teoretická část vychází ze studia odborné literatury. V úvodu se zabývá vymezením pojmu a typologií autority. Dále obsahuje typologii učitele z hlediska jeho osobnosti, zabývá se výchovnými a vyučovacími styly učitele. Předmětem poslední kapitoly teoretické části je vztah učitele a žáka, preferenční postoje učitelů k žákům.

Cílem praktické části je pomocí výzkumného šetření zjistit, jaký pohled mají na autoritu učitelů žáci středních odborných škol.

Klíčová slova

Autorita, učitel, žák, výchova, osobnost učitele

Abstract

The aim of the bachelor thesis "Teacher's Authority from Secondary School Students' Point of View" is to find out how secondary school pupils understand the authority of the teacher, what characteristics of the teacher, according to the pupils, strengthen the authority of the teacher and what weaken it.

The bachelor thesis is divided into theoretical and practical parts. The aim of the theoretical part is to summarize the existing knowledge about the authority of the teacher. The theoretical part is based on the study of scholarly literature. In the introduction, it discusses the definition of the concept and the typology of authority. It also contains the typology of the teacher in terms of his personality, deals with the educational and teaching styles of the teacher. The subject of the last chapter of the theoretical part is the relationship between teacher and student, preferential attitudes of teachers to students.

The aim of the practical part is to find out, through a research investigation, secondary school students' point of view on the authority of teachers at secondary schools.

Keywords

Authority, teacher, student, education, teacher's personality

OBSAH

1	ÚVOD.....	8
2	AUTORITA.....	9
2.1.	Vymezení pojmu.....	9
2.2.	Typologie autority.....	11
2.3.	Milgramův experiment.....	14
3	UČITEL.....	16
3.1.	Vymezení pojmu.....	16
3.2.	Pilíře učitelovy autority.....	16
3.3.	Typologie učitele.....	18
3.4.	Výchovné a vyučovací styly učitele.....	22
4	VNÍMÁNÍ ŽÁKA UČITELEM.....	24
4.1.	Preferenční postoje učitelů k žákům.....	24
4.2.	Kauzální atribuce.....	26
4.3.	Schematické typizování žáků.....	27
5	PRAKTICKÁ ČÁST BAKALÁŘSKÉ PRÁCE.....	29
5.1.	Stanovení problému a cíle praktické části.....	29
5.2.	Stanovení hypotéz.....	29
5.3.	Použité metody.....	29
5.4.	Popis zkoumaného vzorku a sběru dat.....	30
5.5.	Interpretace výsledků dotazníkového šetření.....	31
6	ZÁVĚR PRAKTICKÉ ČÁSTI.....	43
7	DISKUSE K BAKALÁŘSKÉ PRÁCI.....	44
8	ZÁVĚR PRÁCE.....	46
9	POUŽITÁ LITERATURA.....	48

10	PŘÍLOHY.....	50
----	--------------	----

1 ÚVOD

V první kapitole své bakalářské práce *Autorita učitele z pohledu žáků středních škol* se budu zabývat charakteristikou autority. Kapitola bude obsahovat vymezení pojmu a typologii autority, krátký přehled druhů autority a jejich charakteristik podle různých autorů. V závěru kapitoly je stručně popsán Milgramův experiment poslušnosti k autoritě.

Ve druhé kapitole se budu zabývat tím, kdo je učitel. Po vymezení pojmu bude následovat typologie osobnosti učitele dle Ch. Caselmanna, W. O. Döringa, E. Vorwickela a J. Vašutové. Typologie osobnosti učitele budou rozděleny podle několika kritérií, a to podle obsahu výchovy, vztahu k výchovně vzdělávací práci, přístupu k vedení dětí, hodnot učitele a podle jeho postojů k reformám. Druhá kapitola bude obsahovat také charakteristiku výchovných a vyučovacích stylů učitele.

Předmětem třetí kapitoly bude vztah učitele a žáka, který je pro výchovně vzdělávací proces velice důležitý. Z oblasti vztahu učitele a žáka se zaměřím na preferenční postoje učitele k žákům, jeho očekávání, kauzální atribuce a důsledky projevů preferenčních postojů ve výchovně vzdělávacím procesu. Kapitola bude obsahovat také stručnou typologii přístupu učitele k žákům na základě schematického typizování žáků.

Praktickou částí bakalářské práce *Autorita učitele z pohledu žáků středních škol* bude průzkumné šetření na střední odborné škole. Cílem výzkumu bude zjistit, jaký mají studenti střední odborné školy postoj k autoritě učitele. Výzkum má ukázat, jaké vlastnosti učitele autoritu ohrožují a jaké ji posilují. Jak obecně studenti středních odborných škol chápou autoritu, co pro ně autorita znamená, zda je či není učitel autoritou a z jakých důvodů. Výzkumné šetření se rovněž bude zaměřovat na možný vztah mezi autoritou a věkem učitele.

2 AUTORITA

2.1. Vymezení pojmu

Autorita je velmi komplikovaný pojem, proto v jeho pojetí neexistuje shoda. Mluví se o přirozené autoritě, autoritě učitele, rodičů, úřadů, autoritě nadřízených, starších apod. Vališová a kol. (2011, s. 446) píše o obsahové nejasnosti, kterou s sebou nese překrytí dalších pojmů, které s autoritou velmi úzce souvisí, jako svoboda, kázeň, odpovědnost, moc, vliv, manipulace, hodnoty, normy, tradice.

Podle *Velkého sociologického slovníku* (1996) slovo „*autorita*“ pochází z latinského „*auctoritas*“, což znamená moc, vliv, pravomoc, vážnost. Příbuzné slovo „*auctor*“ pak znamená tvůrce.

V literatuře se můžeme setkat s různými definicemi autority, přičemž každá zdůrazňuje odlišné aspekty tohoto pojmu.

„Autorita je svou podstatou antropologická konstanta, která spoluutváří pravidla skupinového života, organizační řád skupiny, spolupodmiňuje její biologické přežití, rozvoj jedinců i předávání zkušenosti z generace na generaci.“
(Kučerová in Vališová, 1999, s. 73)

V definici, kterou uvádí Stanislava Kučerová, lze shledat souvislost mezi autoritou a výchovou. Autorita i výchova působí na jedince, formují ho, podílí se na *předávání zkušenosti z generace na generaci*.

Alfred Fuchs v knize *Autorita* píše, že „Autorita jest převaha, na jejímž základě připisujeme osobě nebo instituci v některém směru charakter objektivní instance. Tato převaha může se vyvinouti ve skutečnou moc, založenou na úctě. Vnější projevy této úcty mohou býti kodifikovány v právu.“ (Fuchs, 1930, s. 9)

Fuchs ve své definici zdůrazňuje úctu. Pouze pokud působí psychologický stav úcty, stává se autorita autoritou v pravém a původním smyslu, ne pouhým stavem nadřízenosti a podřízenosti. Zdůrazňuje také oddělení autority a prestiže. Prestiž si totiž na rozdíl od autority neuvědomujeme, působí na nás mimovolně. Autorita je pro nás někdy nepříjemná, zejména ve chvílích, kdy máme pocit, že nás omezuje. A právě tím,

že je nám nepřijemná, si jí uvědomujeme, děláme autoritu autoritou tím, že jí věříme. Podle Fuchse je prestiž pouze nižším stupněm autority.

Autoritu lze vymezit jako jednu z podstatných forem uskutečňování moci, která je založena na více či méně obecném uznání oprávněnosti (legitimity) vlivu určité osobnosti, instituce nebo skupiny. (Petrušek a kol, 1996) Legitimita je tím, čím se autorita podstatně odlišuje od moci, jež je založena na přímém donucení. V případě autority je dosaženo souhlasu s tím, aby určitá osoba, skupina či instituce vykonávala svou moc – stimulovala, koordinovala, kontrolovala a organizovala lidské aktivity a individuální i obecné zájmy.

Oddělení autority od moci považovala za velmi důležité například Hannah Arendt. Ve své knize *Krise kultury* (1994, s. 7) zdůrazňuje, že síly se používá až tam, kde autorita selhala. Podle Arendt není autorita slučitelná ani s přesvědčováním, neboť přesvědčování a argumentace předpokládají rovnost partnerů. Autoritativní řád je však vždy hierarchický.

Vališová a kol. (2011, s. 446) pojednávají o trojí rovině, ve které bývá autorita obvykle pojímána:

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

Podle Jedličky (Jedlička in Vališová, 1998, s. 61) autorita není pouze souborem jistých psychických vlastností jedince, které mu propůjčují vážnost, důstojnost a výjimečné postavení. Jde o poměrně složitý sociologický jev, v němž jde o víc než pouze o vztah podřízenosti a nadřízenosti mezi dvěma lidskými bytostmi. Pokud však budeme o autoritě uvažovat jako o vzájemném vztahu mezi nositelem a příjemcem autority, je nutné uvědomit si dva základní aspekty, které uvádí Vališová a kol. (2011, s. 451).

Za prvé jde o aspekt relativnosti. Jestliže jedinec získal autoritu v určité skupině, v určitém čase – například na pracovišti, ve škole, v rodině – neznamená to, že má stejnou míru autority i v jiných směrech svého působení. To nám ukazuje sociální podmíněnost autority, která zpochybňuje autoritu jako vlastnost člověka, která je

nezávislá na okolí. Určité vlastnosti jedince mohou pomoci k získání či udržení autority, nejsou však jí samotnou.

Druhým aspektem, který Vališová a kol. zdůrazňují, je aspekt asymetričnosti. Nositel autority vytváří hierarchický vztah nadřízenosti a podřízenosti, vztah vedení a následování. Asymetričnost může plynout z formální i neformální pozice nositele autority. Příjemce vliv nositele autority uznává a přijímá.

Vztah k autoritě je dvojitý. Jsou situace, kdy autoritu vyžadujeme, je nám příjemná, například, když potřebujeme, aby za nás někdo vyřešil složitou situaci, nebo aby za nás rozhodl, převzal odpovědnost. V situacích, kdy mají lidé pocit, že autorita omezuje jejich práva a svobodu, začnou se proti ní ohrazovat. Dobrým příkladem může být jedinec v období dospívání, který se brání proti autoritě svých rodičů. Vališová (2008) k problematice dvojího vztahu k autoritě píše, že jde o proces, kdy neustále hledáme kompromis mezi autoritou, svobodou a vlastní odpovědností.

2.2. Typologie autority

Jednotlivé typy autorit se často překrývají a používají se jako synonyma. Nejčastějším členěním autority je členění, které uvádí Vališová a kol. (2011):

Skutečná a zdánlivá autorita

Skutečná autorita je založena na respektování stanovené strategie podřízenými, přičemž soudržnost a vstřícnost k pokynům trvá i v krizových situacích. Zdánlivá autorita umožňuje nedůvěru ze strany podřízených, neochotu ke spolupráci. Nositel zdánlivé autority nemá v krizových situacích oporu.

Přirozená a získaná autorita

Přirozená autorita vyplývá z osobnostních rysů či profesních dovedností nositele, mohou jí podpořit temperamentové dispozice. Získaná autorita je získaná v průběhu činnosti jejího nositele. Podíl nese výchova i individuální úsilí jedince. Staví na přirozené autoritě, kterou může kultivovat nebo omezovat.

Autorita poziční, osobní a funkční

Poziční autorita je oficiálně a úředně předaným stupněm vlivu. Nositel ji získává svým postavením. Nositelem poziční autority je například ředitel firmy.

Funkční autorita je dána kvalitou výkonu určité sociální role či funkce. Nositel ji získává plněním očekávání ostatních lidí, zvládnutím své role.

Osobní autorita vychází z individuálních vlastností, schopností a dovedností jedince, jedná se o přirozený vliv, který jedinec sám ovlivňuje svou aktivitou v sociální situaci.

Autorita formální a neformální

Formální autorita znamená míru vlivu nezávislou na osobnostních vlastnostech jedince. Plyne z postavení v organizační hierarchii instituce, podniku. Má blízko k autoritě poziční.

Neformální autorita naopak závisí na odborných a lidských charakteristikách jedince. Nositel budí přirozený respekt, má vliv na ostatní, kteří si ho váží právě pro jeho osobní vlastnosti. Zdroje neformální autority jsou podobné jako u autority osobní.

Statutární, charismatická, odborná a morální autorita

Statutární autorita bývá ztotožňována s autoritou formální či poziční. Nositel ji získává svým postavením, přijetím funkce a plněním povinností spojených s danou funkcí.

Charismatická autorita plyne z osobnosti jejího nositele. Ovlivňuje jí vyzařovaná energie, zdravé sebevědomí, laskavé a taktické jednání. Sílu charismatické autority ovlivňuje vzhled, zaujímané postoje, opravdovost a otevřenost ve vztahu k lidem.

Odborná autorita je získávána profesionálními znalostmi a dovednostmi. Čím větším odborníkem je její nositel ve svém oboru, tím vyšší má odbornou autoritu. Odbornou autoritou může být vědec, nebo učitel, který má mnoho znalostí ve svém oboru.

Morální autoritu získáváme poctivým a odpovědným vztahem k sobě, druhým lidem a světu. Je reprezentována zejména silou charakteru a humanity. Morální autoritu často ztrácí lidé, kteří podvádějí a lžou, naopak poctivé a odpovědné jednání ji posiluje.

Problémem je nalézt míru vztahů mezi jednotlivými druhy autorit a jejich aplikace v konkrétních situacích osobního a profesního života. Někoho si vážíme jako člověka, jiného respektujeme pouze z pozice jeho funkce. Kombinace všech druhů autority, ač situačně a časově podmíněná, je shrnována pod pojmem *globální autorita*.

Podle Fromma (1992) existuje autorita *racionální* a *iracionální*. Racionální autorita se opírá o schopnost, pomáhá člověku růst. Iracionální autorita se opírá o sílu, slouží k vykořisťování podřízených.

Podoby autority se definují podle toho, co jim propůjčuje legitimitu. Strouhal (2013) parafrázuje Reboulovy úvahy, které rozšiřují klasifikaci Weberovy sociologie panství, a uvádí druhy autority dle míry racionality principu, jenž autoritu legitimizuje. Druhy autority jsou řazeny sestupně od nejiracionálnější podoby k podobě nejméně racionální:

Autorita smlouvy

Nejiracionálnější podobou autority je autorita smlouvy, která zavazuje její příjemce nějakou formou souhlasu. Smluvní autorita se objevuje například v herních pravidlech, která hráči znají, přijímají a podřizují se jim. Porušení této autority se považuje za podvod.

Autorita experta

Nositel autority experta má autoritu ve svém oboru, uznání získává odbornými znalostmi a dovednostmi. Nevyjadřuje se příkazy, ale radami a doporučeními. Neuposlechnutí autority experta je klasifikováno jako nerozvážnost.

Autorita rozhodčího, soudce

Tato podoba autority slouží k ukončování sporů a konfliktů, přičemž rozhodnutí rozhodčího či soudce není třeba ospravedlňovat, jelikož autorita těchto funkcí předem ospravedlňuje výkon určitých rozhodnutí. Od rozhodčího, soudce se očekává především nezávislost při ukončování konfliktů. Přestupek je v tomto případě klasifikován jako neposlušnost.

Autorita vzoru

Autorita vzoru je nejpodstatnější podobou autority pro výchovu. Na rozdíl od předešlých druhů, autorita vzoru nevyplývá z příležitostné nutnosti, ale z váženosti, obdivu, který v nás její nositel vyvolává, je proto trvalejší. Vzorem se může stát kdokoli – historická osobnost, slavný umělec nebo právě učitel. Formu této autority mohou reprezentovat rovněž duchovní artefakty. Přestupek vůči autoritě vzoru je považován za nekulturnost či nevzdělanost.

Autorita vůdce, lídra

Stejně jako autorita vzoru, i autorita vůdce, lídra pramení z prestiže. Na rozdíl od autority vzoru však nevede k napodobování, ale k následování jejího nositele. Uspokojuje přitom dvojí potřebu těch, kdo se autoritě podřizují – obdivu a poslušnosti, která člověka zbavuje tíhy odpovědnosti, tudíž uklidňuje a ulehčuje bytí. Není třeba přemýšlet a být zodpovědný, stačí se nechat vést. Autorita vůdce, lídra je již do značné míry iracionální a snadno zneužitelná, o čemž jsme se nejednou přesvědčili v historii.

Autorita otce-vládce

Jedná se o nejiracionálnější podobu autority, která je nezrušitelná a nevysvětlitelná. Autorita otce-vládce již existuje před jakýmkoli vysvětlením či diskusí. Jedná se o autoritu absolutní, autoritu „božského práva“, jakou má například rodič nad dítětem. Prohřešek proti této autoritě je považován za svatokrádež.

2.3. Milgramův experiment

Jakou moc má autorita, ukázal Milgramův experiment, který popisuje například Nakonečný v knize *Sociální psychologie* (2009, s. 212–213). Experiment proběhl na Yale University v roce 1964. Americký sociální a experimentální psycholog Stanley Milgram experimentem ověřoval závislost poslušnosti jedinců na autoritě. Snažil se vysvětlit psychologické příčiny holokaustu – váleční zločinci často tvrdili, že by se vraždění nikdy sami nedopustili, dostali k němu však příkaz, který museli uposlechnout.

V Milgramově experimentu figurovaly skupiny tří osob, dvě osoby byly pomocníky experimentátora, o čemž třetí osoba, tzv. *naivní*, nevěděla. Osoby spolupracující

s experimentátorem představovaly autoritu v oblasti učení a učícího se jedince. „Naivní“ osoba (pokusná) měla k dispozici generátor na elektrické šoky. Generátor byl vybaven třiceti páčkami a znameními od 15 do 415 voltů. Pomocí tohoto generátoru měla pokusná osoba na pokyn autority udílet učícímu se jedinci elektrické šoky v případě, kdy udělá tento jedinec chybu. Při každé chybě měla pokusná osoba použít silnější elektrický šok. Učící se jedinec rány elektrošoky pouze předstíral, což ovšem pokusná osoba netušila. Na udělované šoky reagovala učící se osoba křikem, protesty, předstíráním srdeční slabosti, při vysokých hodnotách elektrošoku osoba nereagovala.

Průměrně používaly „naivní“ pokusné osoby 210 voltů, jedna čtvrtina těchto osob šla však až k hodnotě 375 voltů, která byla na generátoru za hranicí označené bezpečnosti.

Experiment ukázal, že vliv na poslušnost má kromě autority samotné také její přítomnost nebo nepřítomnost. V případech, kdy dával „vědec“ příkazy pokusným osobám telefonicky, nebyl přítomen v místnosti s pokusnou osobou, byl jeho vliv omezen na 25 %. Některé pokusné osoby po telefonickém příkazu podváděly a dávaly učící se osobě elektrické šoky menší intenzity, než jim „vědec“ zadal. Podle výsledků dalšího Milgramova experimentu míra vlivu záleží také na samotné osobě, která je nositelem autority. Vlivu „vědce z Yale Univerzity“ podlehl 65 % pokusných osob, „vědci“ z méně prestižní instituce podlehl 48 % pokusných osob.

Osoby, které se zúčastnily experimentu, vykazovaly nervozitu, zvýšené pocení, nejistotu, zažívaly vnitřní konflikt. Stanley Milgram publikoval o svém experimentu v roce 1974 knihu, ve které celý jeho průběh a výsledky prezentuje.

Milgram svými experimenty ukázal, jaký vliv má autorita. Jde především o přesunutí odpovědnosti na někoho jiného (autoritu) – když pokusné osoby věřily, že odpovědnost nese „vědec“, byly ochotné uposlechnout jeho pokyny, přestože na vlastní odpovědnost by se takového jednání nedopustily. Zajímavé jsou rovněž faktory, které vliv autority ovlivňují – přítomnost či nepřítomnost nositele autority nebo prestiž instituce, kterou nositel autority zastupuje. V prostředí školy by se tento jev dal zkoumat například na porovnání míry vlivu učitele na žáka při prezenční a distanční formě výuky.

3 UČITEL

Tato kapitola je věnována učitelům. Obsahuje různé typologie učitele na základě jeho osobnosti, věnuje se výchovným a vyučovacím stylům, které učitel ve výchovně vzdělávacím procesu využívá. Osobnost učitele, stejně jako jeho výchovné a vyučovací styly, úzce souvisí s mírou jeho autority u žáků. Jaké vlastnosti učitele podporují či oslabují jeho autoritu, je podrobněji zkoumáno v praktické části práce.

3.1. Vymezení pojmu

Učitelství je tradiční intelektualizovaná profese, jejíž náplní je duchovní činnost. (Kof'a in Vališová, 2011, s.15) Učitel se podílí na předávání kulturního dědictví mezi generacemi, výchovou a vzděláváním nových generací má vliv na společnost jako celek.

Podle Průchy (2017) je učitel označením pro pracovníky, kteří jsou svou činností přímo spjatí s realizací edukačních procesů ve školním prostředí.

V *Pedagogickém slovníku* (Průcha, Mareš, Walterová, 2003, s. 261) je učitel definován takto:

„Učitel je jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu... Tradičně byl učitel považován za hlavní subjekt vzdělávání, zajišťující ve vyučování předávání poznatků žákům... Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení.“

Učitel je tedy kvalifikovaný pracovník, který má ve vzdělávacím procesu velkou roli, neboť je zodpovědný za jeho přípravu, průběh i hodnocení. Je to člověk nesoucí velkou míru odpovědnosti, zároveň má na své žáky značný vliv.

3.2. Pilíře učitelovy autority

Podle Zormanové (2019) se autorita učitele opírá o devět hlavních pilířů.

Status učitele – autorita učitele je postavena na respektu k jeho roli a k jeho postavení ve školní hierarchii. Učitelův status je vyjadřován jeho právy. Učitel dává příkazy, které jsou pro žáky závazné, může se jako jediný volně pohybovat po třídě, má právo rozhodovat o průběhu vyučovací hodiny, o hodnocení žáků apod.

Osobnostní rysy učitele – na autoritu učitele mají značný vliv jeho vlastnosti a osobnostní rysy. Vlastnostmi a osobnostními rysy učitele ve vztahu k jeho autoritě se zabývá praktická část této práce. Osobnost učitele je podrobněji popsána v následující podkapitole, která se věnuje typologii učitele.

Profesní kompetence učitele – tyto kompetence se vztahují k obsahu učitelské profese. Pokud chce být učitel autoritou, je vhodné, aby byl odborníkem ve svém oboru, aby jeho vědomosti či dovednosti nebyly pouze povrchní. Pro naplnění tohoto požadavku je nezbytné neustálé sebevzdělávání a zdokonalování se, jelikož některé informace mohou časem zastarat. Učitel by měl být vždy před žákem, být schopen odpovědět na dotazy týkající se předmětu, který vyučuje. Pokud se učitel dobře vyzná ve svém oboru, je pro své žáky zajímavý, může žákům předat mnoho vědomostí a obohatit svůj výklad o zajímavá fakta z oboru, který vyučuje.

Pedagogické dovednosti – k pedagogickým dovednostem učitele se řadí organizace výuky, srozumitelné vysvětlení probírané látky, udržení žákovy pozornosti, srozumitelný výklad v přiměřeném tempu, spravedlivé hodnocení žáků apod. K těmto dovednostem přispívá pedagogické vzdělání učitele. Existují také učitelé, kteří svůj obor dokonale znají na „vědecké“ úrovni, ovšem nejsou schopni své znalosti jasně a srozumitelně předat žákům.

Zájem o žáky – žáci jsou rádi, když se o ně učitel zajímá. Odhalí přitom velice rychle, zda se jedná ze strany učitele o zájem opravdový nebo předstíraný. V případě, že žáci odhalí učitelovu přetvářku, jeho autorita u nich rychle klesá.

Zájem o vyučovaný předmět – pokud má učitel o předmět, který vyučuje, opravdový zájem, dokáže své nadšení přenést i na své žáky. Zájem o vyučovaný předmět souvisí

s profesní kompetencí učitele, pokud je učitel nadšencem do svého oboru, lze předpokládat, že bude v tomto oboru také odborníkem.

Učitel jako manažer vyučovacího procesu – do tohoto pilíře řadíme zejména schopnost efektivního plánování, řízení, organizace a realizace výuky. Učitel by měl mít organizační schopnosti, důležité jsou také schopnosti komunikační, kdy učitel přesně stanoví pravidla a požadavky.

Efektivní přístup k nežádoucímu chování žáků – učitelova autorita do značné míry závisí na schopnosti udržet si ve třídě kázeň. Roli hraje také to, jakým způsobem učitel řeší nežádoucí chování žáků. Učitel by měl být k žákům laskavý, ale důsledný, musí si udržet dominantní pozici ve třídě. Při řešení nežádoucího chování je nezbytné pohotové rozhodování.

Vystupování učitele – poslední pilíř učitelovy autority se týká vzhledových charakteristik učitele, např. úpravy zevnějšku či vhodného oblečení. Patří sem však také oblast neverbální komunikace, způsob, jakým se učitel pohybuje po třídě, jak moc se k žákům přibližuje, oční kontakt udržovaný v průběhu vyučovací hodiny, ale také zabarvení hlasu, správná výslovnost a způsob učitelova jednání.

V praktické části bakalářské práce bude zkoumáno, jaký vliv mají tyto činitelé na autoritu učitele z pohledu žáků střední odborné školy. Podrobněji se osobností učitele zabývá následující podkapitola o typologii učitele.

3.3. Typologie učitele

Typologií učitele se zabývá řada autorů. Věda zabývající se zkoumáním osobnosti učitele, se nazývá pedeutologie. (Dytrtová a Krhutová, 2009) Pedeutologie uplatňuje přístup normativní, který využívá deduktivní metodu k určení ideálního vzoru učitele, a přístup analytický, využívající metodu indukce k určení skutečných osobnostních vlastností pedagoga. Dle Kohoutka a kol. (1996) induktivní metoda zahrnuje psychologické šetření osobnosti učitelů, analýzu výpovědí žáků o učitelích apod.

Typologie je užitečná pro lepší poznání členů pedagogického sboru, ať už z pozice rodiče nebo kolegy učitele, zároveň je dobrým podkladem pro sebereflexi učitele. Z řady typologií učitelovy osobnosti budou uvedeny typologie podle Ch. Caselmanna,

W. O. Döringa a E. Vorwickela. Uvedené typy jsou podle převažujících vlastností ideální, existují také ve smíšené podobě.

Jedna z nejčastěji používaných je poměrně rozsáhlá typologie podle Ch. Caselmana, kterou uvádí Grecmanová (1998). Tato typologie rozlišuje dva základní typy učitelů – logotropa a pajdotropa. Logotrop je zaměřen především na obsah učiva, pajdotrop se soustředí více na žáka, jeho osobnost a vztahy v edukačním prostředí. Základní typy jsou rozděleny do dalších čtyř typů učitele.

Filozoficky orientovaný logotrop si klade za cíl vštípit žákům svůj světový názor, který vypracovává a prohlubuje. Kohoutek a kol. (1996) zdůrazňují možný neúspěch filozoficky orientovaného logotropa v případě, že žáci nejsou dostatečně zralí na přijetí světonázorových myšlenek učitele nebo jsou jiného světonázorového zaměření. Naopak podobně založené žáky dokáže tento typ učitele svým působením velice ovlivnit.

Odborně vědecky orientovaný logotrop umí vzbudit zájem o učivo, nadchnout žáky pro svůj předmět, kterému se často věnuje již od mládí. Dokáže srozumitelně vysvětlit učivo, jeho nedostatkem může být přílišná přísnost a vysoké nároky na žáky.

Individuálně psychologicky orientovaný pajdotrop se snaží pochopit žákovu osobnost, utvářet ji. K žákům má rodičovský vztah, i přes to, že dbá na udržení kázně ve třídě, má u žáků úspěch.

Všeobecně psychologicky orientovaný pajdotrop nese racionální prvky a orientuje se na řešení obecnějších výchovných otázek, nejen na jednotlivce (jak cvičit paměť apod.).

Ze základních dvou typů Caselmann odvodil další dva typy podle chování ve třídě. Jedná se o *autoritativní* a *sociální* typ učitele. Autoritativní typ se vyskytuje spíše u logotropa, chce vše řídit. Obvykle mu chybí smysl pro spravedlnost a laskavost k žákům, pokud však tyto vlastnosti nepostrádá, může být jeho výchovné působení dobré. Sociální typ učitele se častěji vyskytuje u pajdotropa. Žákům ponechává větší svobodu, má snahu budovat v nich samostatnost a být jim přátelským rádcem.

Další tři typy učitele jsou vyvozeny z pedagogických postupů, které učitel využívá ve výchovně vzdělávacím procesu.

Vědecko-systematický typ pracuje promyšleně, systematicky. Žáky vede k přesnému vyjadřování a klade důraz na rozvoj logického myšlení.

Umělecký typ má rozvinutou představivost a názorné myšlení, do učiva proniká intuitivně. U žáků svým přístupem často omezuje rozvoj abstraktně logického myšlení.

Praktický typ má dobré organizační schopnosti, u žáků rozvíjí názorně praktické myšlení. Riziko praktického typu tkví v možné rutině a povrchnosti.

Další často uváděnou typologií učitele je typologie podle W. O. Döringa, který vycházel z obecné typologie osobnosti založené na životních hodnotách dle Eduarda Sprangera. Döringova typologie (dle Kohoutka a kol, 1996) popisuje šest základních typů pedagogovy osobnosti.

Náboženský typ má tendenci vše, co udělá a řekne, posuzovat z hlediska vyššího principu. Často postrádá smysl pro humor, bývá vážný a puntičkářský, charakterově však spolehlivý. Se svými žáky se nedokáže sblížit. Náboženský typ je rozdělen na dva podtypy – více citový (pietistický) a více intelektuální (ortodoxní).

Estetický typ se vyznačuje iracionalitou v myšlení a jednání. Má schopnost empatie, dokáže formovat osobnost žáka. Nejvyšší hodnotu připisuje kráse a harmonii, má sklon k individualismu. Estetický typ se dělí na dva další podtypy. Aktivně tvořivý, který buduje osobnost žáka často bez ohledu na individuální osobnostní zvláštnosti, což je příčinou jeho neúspěchu, a pasivně receptivní typ, rozvíjející žakovu osobnost s ohledem na jeho zvláštnosti. Pasivně receptivní typ bývá u žáků oblíben, jelikož se do nich dokáže dobře vcítit.

Sociální typ učitele chce ze svých žáků vychovat užitečné členy společnosti. Je trpělivý a schopný sebezapření, všem žákům se věnuje ve stejné míře. Sociální typ učitele má blízko k náboženskému typu.

Teoretický typ učitele se více zajímá o vyučovaný předmět než o samotného žáka. Tento typ učitele je nadšencem pro svůj předmět, často sám vědecky pracuje a publikuje. Jeho zájem spočívá v hledání pravdy, často nemá snahu se svým žákům přiblížit a poznat blíže jejich osobnost, proto ho studenti nemívají v oblibě.

Ekonomický typ bývá dobrým metodikem. Má snahu dosáhnout u žáků maximálních výsledků s minimálním vynaložením úsilí. Vede žáky k samostatnosti, osvojení

užitečných praktických dovedností a vědomostí. Bývá až příliš zaměřen na praktickou stránku, nedoceňuje fantazii a teorii.

Mocenský typ učitele ve všech situacích usiluje především o prosazení své osobnosti, svých postojů a názorů. Ke svým žákům je velmi kritický a náročný, rád si udržuje převahu.

E. Vorwickel (dle Kohoutka a kol, 1996) rozdělil učitele ve své typologii stejně jako Caselmann na dva základní typy – typ věcný a osobní, a to podle toho, zda učitel věnuje více pozornosti vzdělání žáků nebo jejich osobnosti. Dva základní typy jsou opět rozděleny do dalších podkategorií – striktně věcný, oduševněně věcný, naivně osobní a uvědoměle osobní.

Striktně věcný učitel se soustředí na látku, kterou chce dobře didakticky zpracovat a předat. U žáků si váží dobré paměti, nevede však ke kreativitě a samostatnosti.

Oduševněně věcný typ bere učební látku jako činitel formující intelekt žáků. Stejně jako striktně věcný typ neoceňuje žáky s tvořivým myšlením. Rád spolupracuje s „chápajícími“ studenty.

Naivně osobní typ je shovívavější než předchozí dva typy. Orientuje se na emoce, bývá však nestálý v úsudcích, jelikož v jeho rozhodování dominuje intuice místo logiky. Zajímá se o osobnost žáků, úspěšný je v předmětech, do kterých může promítnout cit – např. při výuce literatury.

Uvědoměle osobní učitel příliš nepodléhá kvantitě učiva, jeho význam zvažuje vzhledem k osobnosti žáka. Respektuje obsah svého předmětu, zajímá se také aktivně o osobnost žáků, jejich výchovu a vzdělávání, bývá proto oblíben.

Lze si všimnout, že uvedené typologie učitelů jsou v různých obměnách rozděleny především podle toho, zda je učitel orientovaný spíše na žáka, nebo na učivo jako takové, vyučovaný předmět. Autoři uvádí různě rozsáhlé typologie, tato tendence je však v určité míře patrná u každé z výše zmíněných.

Podle Vašutové (2004) jsou již tradiční typologie učitelů překonány. Při tvoření typologických schémat je třeba reflektovat změny v učitelské profesi. Vašutová uvádí typologii sestavenou na základě učitelova postoje ke školským reformám. Tato

typologie není příliš rozsáhlá, obsahuje pouze dva typy: učitele tradicionalistu a učitele chameleona.

Učitel tradicionalista má k reformě negativní postoj. Tento typ si zakládá na svých osvědčených metodách, k inovacím se staví odmítavě. Tradicionalista má špatnou adaptaci, lpí na tradiční roli.

Učitel chameleón chápe potřebu reformování, k návrhům se však staví zdrženlivě. Chameleoni se často pokouší reformu pozdržet nebo omezit její rozsah. Někteří reformu vítají, a však za podmínky, že bude splňovat jejich požadavky. Nezřídka se také stává, že učitelé-chameleoni přijmou reformu pouze navenek, dál však dělají svou práci, jak jsou zvyklí, jelikož v pozitivní změny v důsledku reformy ve skutečnosti nemají důvěru.

3.4. Výchovné a vyučovací styly učitele

Na výchovně vzdělávací proces má značný vliv to, jakým způsobem učitel na žáky působí. Stejně jako rodiče, mají i učitelé výchovné styly, které uplatňují na žáky. Důležitou roli hrají rovněž styly vyučovací, které se týkají organizace výuky, metod, přístupu k vyučování apod.

Podle Novotného (1998) rozlišujeme tři modelové typy výchovných stylů: autoritativní – někdy také demokratický, autoritářský a dovolující.

Za neoptimálnější výchovný styl je považovaný styl autoritativní (demokratický). Učitelé, kteří ho realizují, jsou vůči žákům nároční, pevní v jednání a svou autoritu uplatňují racionálně. Požadavky formulují věcně, vysvětlují je a jsou otevřeni diskusi.

Autoritářský styl výchovy se vyznačuje snahou o naprostou poslušnost ze strany žáků. Učitel vůči žákům často volí trestající přístup a bývá velmi přísný. Jeho moc bývá založena na strachu.

Učitel s dovolujícím stylem výchovy má sice k dětem kladný vztah a zřídka trestá, ale dostatečně své žáky nevede. Učitel využívající tento styl bývá málo důsledný, ve třídě nemá přesně vymezená pravidla. Dovolující styl může být důsledkem učitelovy rezignace, lze se s ním setkat také u nezkušeného učitele, který chce se svými žáky vyjít přátelsky.

Výchovný styl má na účinnost výchovně vzdělávacího procesu značný vliv. Od zvoleného stylu výchovy se často odvíjí i míra autority, které se učitelé dostávají ze strany žáků. Významným činitelem je také styl vyučovací, na rozdíl od stylu výchovného však nelze tvrdit, že je některý horší či lepší. Je pouze na učitelích, který z vyučovacích stylů zvolí, který mu bude nejvíce vyhovovat a dobře sloužit v praxi.

Vyučovací styl je podle *Pedagogického slovníku* (Průcha, Mareš, Walterová, 2003, s. 287) „svěbytný postup, jímž učitel vyučuje, soubor činností, které učitel jako jedinec uplatňuje ve vyučování. Učitel používá vyučovací styl ve většině situací pedagogického typu, pravděpodobně nezávisle na tématu, třídě... Je relativně stabilní, obtížně se mění.“

Jedná se tedy o stálý, osvědčený postup, který učitel ve vyučování používá bez ohledu na vyučovaný předmět a třídu, ve které působí.

Podle typologie G. D. Fenstermachera (Fenstermacher a Soltis, 2008) lze vyučovací styl učitele posuzovat podle metod, vnímání žáka, znalosti obsahu vzdělávání, chápání výchovných a vzdělávacích cílů a vztahu mezi učitelem a žáky. Podle těchto kritérií rozlišil Fenstermacher učitele do tří typových kategorií vyučovacích stylů – exekutivní, facilitační a liberální.

V exekutivním stylu výchovy vystupuje učitel jako manažer, který rozhoduje, co budou žáci dělat, kdy to budou dělat, kolik času to zabere. Je efektivní, povzbuzuje žáky k učení a podává korektivní zpětnou vazbu. Svým žákům dává příležitosti k učení. Důraz je kladen především na proces žákova učení. Exekutivnímu stylu vyučování bývá vytýkáno upozadění osobnosti žáků, kulturních a sociálních rozdílů, ale také malá pozornost věnovaná praktickým dovednostem, aplikaci teoretických poznatků.

Učitel facilitátor je orientován na žáka, věnuje pozornost jeho osobnosti. Vnímá jeho potřeby, uplatňuje individuální přístup. Na prvním místě není zvládnutí učební látky. Na učivo pohlíží učitel-facilitátor jako na prostředek rozvoje žáků. Terčem kritiky facilitačního stylu je shovívavý postoj k chybám a široká hranice rozdílů připuštěná ve výkonech žáků.

Liberální učitel se soustředí především na cíle, jsou pro něho důležité výsledky vzdělávání spojené s jejich aplikací, naopak metody, žáci samotní a vzájemné vztahy jsou v pozadí. Cíle liberálních učitelů jsou založeny na ideálech, nejde pouze o zvládnutí učiva, ale poznání jako takové. Cílem je svobodné myšlení, skutečné

porozumění a využití intelektuálního dědictví. Kritici liberálního stylu upozorňují na otázku, zda jsou všichni žáci schopni ovládnout tolik znalostí. Vytýkán je také sklon k elitářství, děti z vyšších sociálních vrstev, které umí při nástupu do školy číst a psát, jsou zvýhodněny a odnáší si z liberálně vedené výuky více.

4 VNÍMÁNÍ ŽÁKA UČITELEM

Způsob, jakým se učitel a žák vnímají, má značný vliv na jejich vzájemný vztah. Tento vztah ovlivňuje nejen školní práci, ale také atmosféru ve třídě, způsob, jakým žák vnímá sám sebe. Projevy preferenčních postojů ovlivňují v neposlední řadě i autoritu učitele.

4.1. Preferenční postoje učitelů k žákům

Preferenční postoje učitelů k žákům označují podle Heluse a Pelikána (1984) zvýšenou zaměřenost učitele na některé žáky. Pozornost, kterou jim učitel věnuje, může být jak pozitivní, tak negativní. Podle autorů se preferenční postoje přímo týkají jen několika jedinců, vliv však mají přeneseně i na celou třídu, ovlivňují třídní klima, vztah žáků k sobě samým i k sobě navzájem. Některí žáci mohou mít pocit, že jsou přehlíženi, mohou mít pocit nespravedlnosti. Tyto pocity mají vliv na to, co si třída myslí o učiteli, napjatá atmosféra může ovlivnit kooperaci mezi učitelem a žáky. Pozitivní i negativní preferenční postoje mohou způsobit izolaci některých jedinců, podněcovat konflikty ve třídě, v neposlední řadě mají vliv i na školní práci a vztah ke škole vůbec.

Své preferenční postoje si učitelé často neuvědomují, mnohdy jejich zaujímání popírají. V jednání se žáky podléhají pocitům sympatie a antipatie, silnému dojmu apod., což jsou běžné sklony v interakci s druhými lidmi. Helus a Pelikán (1984) uvádí několik příčin vzniku preferenčních postojů.

V první řadě hraje roli osobnost učitele, extraverte či introverte, náchylnost k sympatii, řízení se ve vztahu k žákovi podle inteligence, píle, vzhledu, způsobu mluvy apod. Pokud učitel sám sebe posuzuje podle výkonů svých žáků, může těm slabším jejich výkony zazlívát. Preferenční postoje jsou ovlivněné také rolí učitele. Záleží na tom, kolik času s žáky tráví, jaký je obsah a forma jeho interakcí se žáky, důležité jsou také povinnosti, které vůči žákům má. Jiný vztah bude mít se svými žáky třídní učitel, tělocvikář nebo učitel matematiky, přičemž autoři uvádí, že zvýšený zájem o žáky ze strany třídního učitele pramení právě ze zodpovědnosti, kterou za žáky má, nezávisí tolik na počtu hodin stráveném ve třídě, jak by se mohlo na první pohled zdát. Na vznik preferenčních postojů mají velký vliv charakteristiky žáka, především to, jak se žák

učiteli jeví, celá třída, na jejímž pozadí učitel své žáky vnímá a názor pedagogického sboru. Dobrým příkladem je situace, kdy do třídy přichází nový učitel. Ačkoli žáky ještě osobně nezná, vstupuje předem s určitou představou o žácích, kterou mu zprostředkovali kolegové.

Jak uvádí Helus a Pelikán (1984), preferenční postoje mají své podoby, projevy a důsledky. Podobou preferenčních postojů může být připisování příčin a záměrů žákovu jednání, jeho školním výsledkům, chování. Například za neúspěchem žáka může učitel vidět nejen nedostatek schopností, ale také lenost, malou snahu, záměr apod. Preferenční postoje mají také podobu očekávání. Učitel očekává, že žák školní práci zvládne, nebo naopak nezvládne, čímž ho odsuzuje k neúspěchu předem.

Projevem preferenčních postojů je to, jakým způsobem se učitel k žákovi chová. Postoje řídí učitelovo jednání vůči žákovi. Učitel tak může poskytnout větší šanci na úspěch, např. pokládáním doplňujících otázek při zkoušení, pozitivními reakcemi na projevy žáka apod. Významným projevem preferenčních postojů je nadhodnocování či podhodnocování žáka, ale také různé poznámky na adresu některých žáků (negativní i pozitivní), které učitel často řekne mimoděk, bez úmyslu někoho poškodit. Veškeré tyto projevy však žáci vnímají a musí se s nimi nějakým způsobem vypořádat. Mají na žáky dopad.

Projevy preferenčních postojů mají vliv na formování osobnosti žáka. Jsou základní orientací pro žákovu představu o sobě, pro sebehodnocení, mohou ovlivnit žákovu sebedůvěru, pocit kompetence, vztah ke škole a spolužákům i vztah k učiteli. Opakované selhávání může vést k rezignaci. Na projevech preferenčních postojů je závislá také vzájemná interakce mezi žákem a učitelem. Vznikají tzv. pozitivní či negativní interakční okruhy. Chová-li učitel k žákovi sympatii, spíše mu poskytne více příležitostí pro školní úspěšnost, pokud žák opravdu uspěje, dochází ke zpevnění pozitivní preference. Stejně to funguje i s preferencí negativní. Interakční okruhy vedou k tomu, že se žák často nemůže své nálepky „dobrý/špatný žák“ zbavit.

Preferenční postoje jsou vzájemné, netýkají se pouze učitele vůči žákovi, ale i naopak, přičemž podle výše zmíněných autorů si jedinec vždy dělá názor vzhledem k nějakému ideálu. Učitel hodnotí žáka na základě své ideální představy o žákovi, žák má zase ideální představu o učiteli, na jejímž základě si na něho vytvoří názor.

4.2. Kauzální atribuce

Aby se ve svém okolí lépe vyznali, mají lidé tendenci vidět za projevy a činy druhých lidí nějakou příčinu. Podle Heluse a Pelikána (1984) se připisování příčin označuje jako *kauzální atribuce*. Kauzální atribuce mohou vést k tzv. *kauzální autoatribuci*, kdy si jedinec příčiny svého chování, úspěchu či neúspěchu začne vykládat podobně jako někdo druhý (jak si myslí, že si je vykládá druhý). Kauzální autoatribuce mají vliv na následné projevy jedince, na jeho aktivizaci či rezignaci. Kauzální atribuce a autoatribuce mají podle autorů dvojí účinek. Inhibiční neboli frustrující, demoralizující, který jedince zrazuje od další snahy, a aktivizující, facilitační.

Kauzální atribuce a autoatribuce mají v připisování příčin neúspěchu či úspěchu dvojí tendenci. Za prvé jde o připisování příčin vnitřním nebo vnějším činitelům: píle – lenost v protikladu ke snadnosti – obtížnosti úkolu. Za druhé připisují příčiny stálým či dočasným činitelům, kdy schopnost žáka má charakter trvalého činitele, smůla nebo štěstí mají charakter dočasný, měnlivý.

Připisování příčin má značný vliv na učitelovo jednání se žákem. Helus (2007) uvádí, že pokud učitel usoudí, že příčinou žákova neúspěchu je např. nízká inteligence čili příčina vnitřní a stálá, učitel necítí takovou potřebu žákův výsledek změnit. Pokud usoudí, že příčinou je náročný úsek v učivu čili příčina vnější a měnlivá, projevuje snahu dát žákovi druhou šanci, jelikož se domnívá, že žák může svůj neúspěch napravit.

Příčiny, které učitel připíše žakovým projevům nemusí odpovídat realitě. I v tomto případě může učitel žákovi nechtěně ublížit, odeprít mu šanci, a to zejména v případech, kdy neúspěchu připisuje vnitřní a stálé příčiny.

Helus (2007) k této problematice uvádí pojmy *šťastná a nešťastná atribuce*. Ke šťastné atribuci dochází ve chvíli, kdy si učitel vysvětluje žákův úspěch vnitřními příčinami (píle, motivace ke studiu, inteligence) a neúspěch příčinami vnějšími (zdravotní indispozice, náročnost učiva, nedostatek klidu na přípravu). Šťastná atribuce pomáhá žákovi v dosahování úspěchů i do budoucna, motivuje ho, zvyšuje jeho sebevědomí. Naproti tomu nešťastná atribuce v budoucnosti napomáhá spíše neúspěchu

žáka. V tomto případě si učitel žákův úspěch vysvětluje příčinami vnějšími a neúspěch příčinami vnitřními (lenost, nedostatek inteligence, malá snaha apod.).

4.3. Schematické typizování žáků

Toto typizování je jednou ze zjednodušujících tendencí v jednání učitelů. Učitel si žáky ve třídě roztrídí do několika málo typů, které obsahují více méně podobné žáky, takže je možné s nimi jednat a hodnotit je určitým způsobem. (Helus, 2007) Podle toho, do jakého typu si učitel žáka zařadí, k němu zaujímá postoj, který ovlivňuje jeho chování k žákovi, jejich vzájemnou komunikaci, ale také školní úspěšnost žáka, která je závislá na hodnocení učitele.

Podle Heluse (2007) je toto typizování:

- a) *schematické* – učitel nereaguje na individuální zvláštnosti, upřednostňuje nahlížení na žáky podle šablon, stereotypů,
- b) *implicitní* – nepromyšlené, založené na dojmech a pocitech učitele,
- c) *determinující* – učitel jedná se žákem podle toho, kam si ho zařazuje, čímž vzniká pro některé žáky situace příznivá, pro jiné nepříznivá.

Helus (2007) dále uvádí pět nejčastějších typů, do kterých si učitel žáky zařazuje:

- a) *Žáci výborní, spolupracující s učitelem* – tito žáci nemívají problémy s učivem ani kázní, s učitelem aktivně spolupracují.
- b) *Žáci, kteří jsou učitelem považováni za schopné, ale v určitém směru obtížné* – do této kategorie spadají žáci nespolehliví, neukáznění, ti, kteří nevyužívají svých schopností atd.
- c) *Žáci hodní, vděční za učitelovu pomoc a projevy sympatie, ovšem považováni za málo schopné a špatně prospívající* – od těchto žáků učitel neočekává dobré výkony, má jim však snahu pomoci a situace spojené s nezdary dělat snesitelnými.
- d) *Žáci problémoví* – s těmito žáky je učitel často v konfliktech, má pocit, že kdyby ve třídě nebyli, všechno by šlo lépe, jedná s nimi tak, jako by do třídy nepatřili, o čemž je také sám přesvědčen.
- e) *Žáci neurčití, tvořící málo diferencovaný soubor* – do tohoto typu dle Heluse řadíme žáky, kteří se ničím nevyznačují, jsou nenápadní, učitelé si často

nepamatují jejich jména nebo si je nejsou schopni přiřadit ke třídě.
(Helus, 2007, s. 253)

Je zřejmé, že se žáky výbornými, kteří s učitelem spolupracují, bude učitel vycházet podstatně lépe než s ostatními. U těchto žáků bude učitel očekávat úspěch, kterému může často sám dopomoci, bude je ostatním dávat za příklad, občasným nezdarům bude připisovat vnější příčiny. Naopak tomu bude u žáků problémových, jejichž úspěchy budou v očích učitele jen dílem náhody. Takoví žáci budou mít prakticky nulovou šanci na budoucí úspěch, dost možná sami rezignují. Negativní dopady typizování žáků se však netýkají jen těch problémových. Lze si představit situaci, kdy žák označený za výborného narazí na neúspěch, se kterým se vzhledem ke svému postavení bude velice špatně vyrovnávat, spolu se zařazením do určité kategorie je na něho kladena také míra zodpovědnosti, očekávání, že se nikdy chyby nedopustí.

5 PRAKTICKÁ ČÁST BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

5.1. Stanovení problému a cíle praktické části

Praktickou částí bakalářské práce *Autorita učitele z pohledu žáků středních škol* je průzkumná sonda na střední odborné škole. Předmětem průzkumné sondy je pohled žáků střední školy na autoritu učitele. Průzkumná sonda má ukázat, jak studenti střední odborné školy chápou autoritu, co pro ně autorita znamená, zda je či není učitel autoritou a z jakých důvodů. Pozornost bude věnovaná tomu, jaké vlastnosti učitele jeho autoritu posilují a jaké ji naopak oslabují. Zkoumaný bude rovněž možný vztah mezi autoritou a věkem učitele.

5.2. Stanovení hypotéz

Pro praktickou část bakalářské práce byly stanoveny tři hypotézy. Tyto hypotézy budou ověřeny dotazníkovým šetřením na střední odborné škole.

H1: Studenti mají konkrétní představu o tom, co znamená mít autoritu.

H2: Autoritu učitele podle studentů nejvíce posiluje jeho odbornost.

H3: Starší učitelé mají větší autoritu než učitelé mladší.

5.3. Použité metody

K dosažení cíle praktické části a k ověření stanovených hypotéz byla zvolena dotazníková technika. Tato technika byla zvolena z důvodu zachování anonymity respondentů a vzhledem k velikosti zkoumaného vzorku, který tvořilo 117 studentů střední školy.

Použitý dotazník byl vytvořen pro účely bakalářské práce, byl sestaven ze čtyř otevřených otázek, které zjišťovaly pohled žáků střední školy na autoritu učitele.

Položka č. 1: Co znamená mít autoritu?

Položka č. 2: Jaké tři vlastnosti posilují autoritu učitele?

Položka č. 3: Jaké tři vlastnosti oslabují autoritu učitele?

Položka č. 4: Jaký vliv má na autoritu učitele jeho věk?

Před realizací výzkumné sondy byl proveden předvýzkum, kterého se zúčastnilo 6 studentů Střední odborné školy v Praze. Předvýzkum byl realizován z důvodu ověření vhodnosti a srozumitelnosti jednotlivých položek v dotazníku. Po jeho realizaci byla pro malou výpovědní hodnotu z dotazníku odebrána položka, která zjišťovala význam autority ve škole.

5.4. Popis zkoumaného vzorku a sběru dat

Průzkumná sonda pro účely praktické části bakalářské práce byla realizována na Střední pedagogické škole ve Středočeském kraji. Respondenty byli žáci 1., 2., 3. a 4. ročníků oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika. Vzhledem k zaměření střední školy se výzkumný vzorek skládal především z dívek ve věku od 15 do 20 let. Struktura zkoumaného vzorku je znázorněna v tabulce 1.

Zkoumaný vzorek			
Ročník	Dívky	Chlapci	Součet
1.	28	2	30
2.	27	3	30
3.	25	1	26
4.	28	3	31
Celkem	108	9	117

Tab. 1 Struktura zkoumaného vzorku – všechny dotazníky; v tabulce jsou uvedeny počty respondentů a rozložení dívek a chlapců ve zkoumaném vzorku.

Průzkumného šetření se nebylo možné osobně zúčastnit, proto byly dotazníky respondentům distribuovány prostřednictvím vyučujících, kteří je respondentům zadali dle předem dohodnutých instrukcí. Průzkumného šetření, které proběhlo v únoru roku

2022, se zúčastnilo celkem 117 studentů střední školy. Návratnost dotazníků byla 100 %, přičemž 3 dotazníky byly vyhodnoceny jako neplatné. Data byla tedy vyhodnocována ze 114 platných dotazníků (viz tabulka 2).

Zkoumaný vzorek			
Ročník	Dívky	Chlapci	Součet
1.	28	2	30
2.	27	3	30
3.	22	1	23
4.	28	3	31
Celkem	105	9	114

Tab. 2 Struktura zkoumaného vzorku – platné dotazníky; v tabulce jsou uvedeny počty respondentů a rozložení dívek a chlapců ve zkoumaném vzorku po vyřazení neplatných dotazníků.

5.5. Interpretace výsledků dotazníkového šetření

V této kapitole jsou interpretovány výsledky dotazníkového šetření, které se uskutečnilo na Střední pedagogické škole ve Středočeském kraji. Odpovědi na jednotlivé otázky byly z důvodu jejich množství a rozmanitosti rozřazeny do kategorií, které odpovídají typu odpovědi. Kategorizace získaných odpovědí umožňuje přehlednější interpretaci výsledků. Z důvodu malého podílu mužů ve zkoumaném vzorku nejsou rozlišovány odpovědi žen a mužů. Otázky jsou rozebírány v pořadí odpovídajícímu jejich pořadí v dotazníku.

Odpovědi na jednotlivé otázky jsou slovně interpretovány a graficky znázorněny pomocí tabulek a grafů.

Otázka 1: Co u učitele/učitelky znamená mít autoritu?

První otázka v dotazníku zjišťovala, co podle studentů znamená, když má učitel či učitelka autoritu. Získaná data jsou zanesena v tabulce 3.

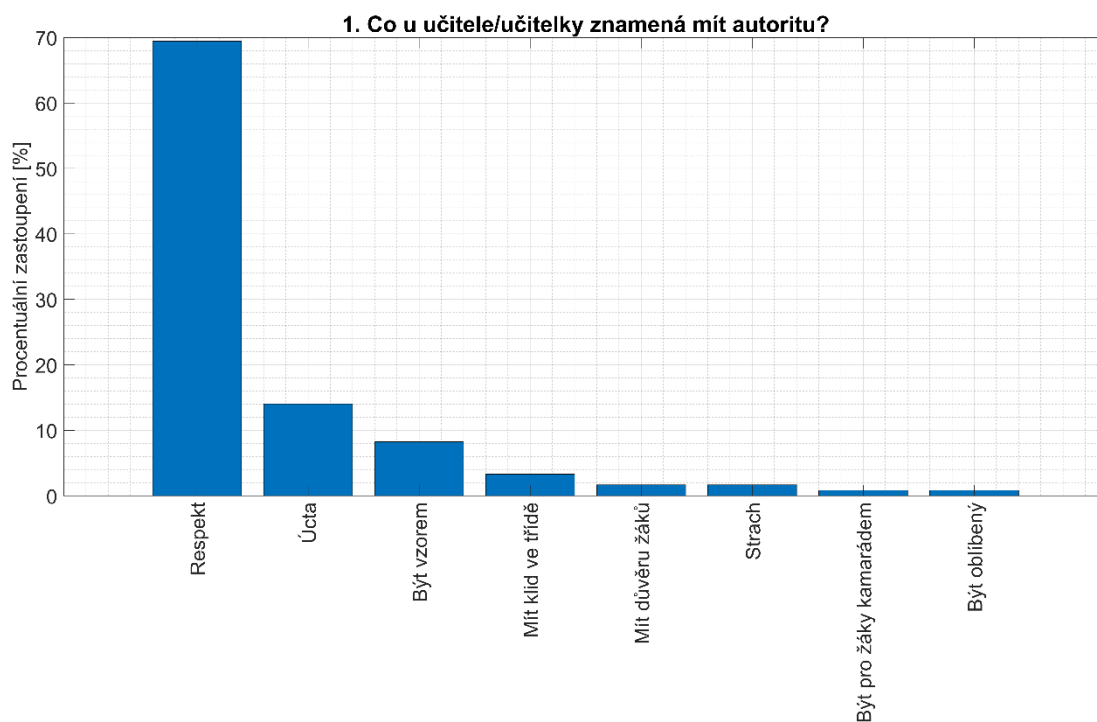
1. Co u učitele/učitelky znamená mít autoritu?	
Respekt	84
Úcta	17
Být vzorem	10
Mít klid ve třídě	4
Mít důvěru žáků	2
Strach	2
Být pro žáky kamarádem	1
Být oblíbený	1
Celkem	121

Tab. 3 Chápání autority učitele/učitelky; v levém sloupci tabulky jsou kategorie získaných odpovědí, v pravém sloupci tabulky je zanesen počet odpovědí. Na spodním řádku tabulky je uveden celkový počet získaných odpovědí na první otázku.

Celkem bylo získáno 121 odpovědí, přičemž někteří studenti odpověděli ve více variantách. Nejčastější odpovědí respondentů na první otázku byl *respekt*, který respondenti uvedli 84krát. Druhou nejčastější variantou odpovědi byla *úcta*. Tato odpověď se objevila 17krát. Třetí nejvyskytovanější odpovědí bylo, že učitel či učitelka, kteří mají autoritu, jsou pro žáky *vzorem*, odpovědělo tak 10 respondentů.

Celkem 4krát byla autorita učitele či učitelky spojena s *klidem ve třídě*. Dále se objevily odpovědi *důvěra* (2krát), *strach* (2krát). Definice *být pro žáky kamarádem* a *být oblíbený* získaly každá po 1 odpovědi. Odpověď *nevím* se neobjevila.

Data jsou procentuálně vyjádřena v grafu 1. Největší procentuální zastoupení měly tyto odpovědi: *respekt* = 69,4 %, *úcta* = 14 %, *být vzorem* = 8,3 %.



Graf 1 Chápání autority učitele/učitelky v procentech; graf znázorňuje procentuální zastoupení odpovědí na první otázku, na ose X jsou uvedeny kategorie odpovědí, osa Y zobrazuje procentuální zastoupení jednotlivých odpovědí.

V první otázce 16 respondentů, kteří uvedli jako odpověď *respekt*, zdůraznilo, že je důležité nemít z učitele, který má autoritu, strach.

První otázka ověřovala *hypotézu H1*: Studenti mají konkrétní představu o tom, co znamená mít autoritu.

Všichni respondenti ve zkoumaném vzorku měli konkrétní představu o tom, co znamená, když má učitel či učitelka autoritu, odpověď *nevím* se neobjevila. Pro zkoumaný vzorek byla tedy *hypotéza H1* potvrzena.

Otázka 2: Jaké tři vlastnosti posilují autoritu učitele?

Ve druhé otázce měli respondenti napsat tři vlastnosti, které podle nich posilují autoritu učitele. Na tuto otázku bylo získáno celkem 323 odpovědí.

Ze získaných odpovědí bylo vytvořeno 20 kategorií, které jsou uvedeny v tabulce 4.

2. Jaké tři vlastnosti posilují autoritu učitele?	
Spravedlivost	38
Laskavost	36
Empatie	33
Důslednost	33
Přísnost	25
Sebevědomí	23
Pečlivost (přípravenost na hodinu)	21
Upřímnost	18
Spolehlivost (drží slovo)	15
Emoční stabilita	12
Vyzná se ve svém oboru (odbornost)	12
Trpělivost	10
Kreativita	9
Respektování žáků	9
Smysl pro humor	8
Komunikativnost	8
Dobrá práce s hlasem	5
Ohleduplnost	4
Optimismus	3
Odměřenost	1
Celkem	323

Tab. 4 Vlastnosti posilující autoritu učitele; v levém sloupci tabulky jsou kategorie získaných odpovědí (20), pravý sloupec obsahuje počty odpovědí odpovídající jednotlivým kategoriím. Ve spodním řádku tabulky je uveden celkový počet odpovědí na druhou otázku.

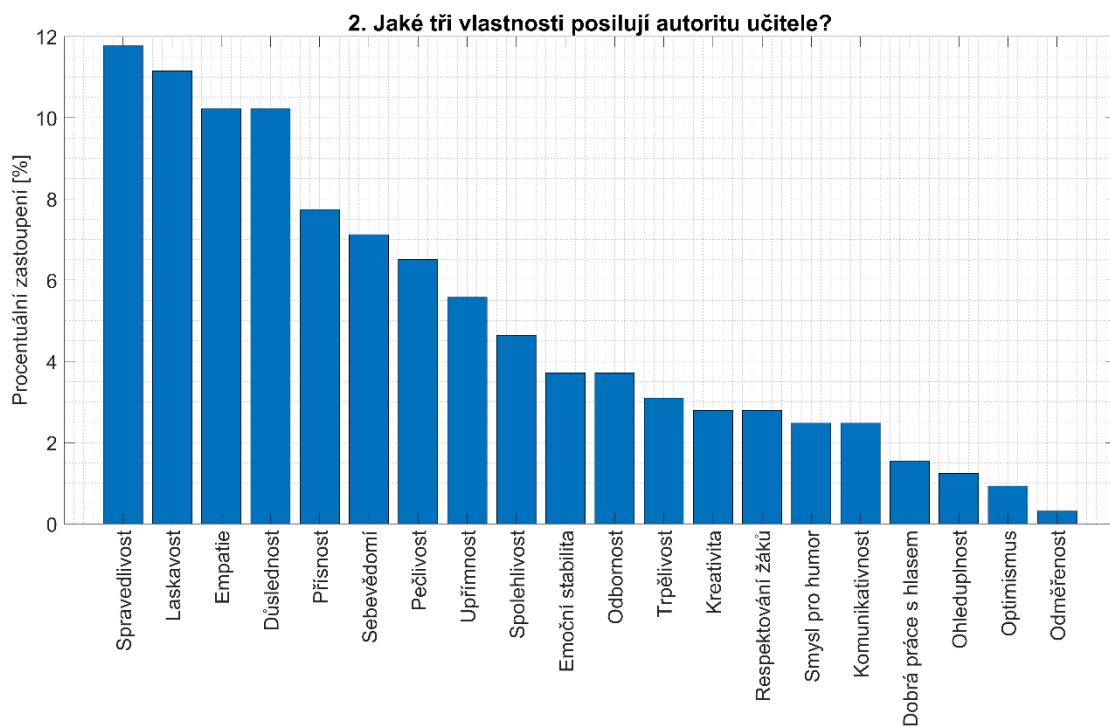
Podle respondentů autoritu učitele nejvíce posiluje, když je *spravedlivý*. Tato vlastnost se v odpovědích objevila 38krát. Druhou nejuváděnější vlastností je *laskavost*

(36 odpovědí). Ve stejné míře se v odpovědích vyskytovaly *empatie* a *důslednost*, každá z těchto vlastností 33krát.

Přísnost učitele uvedlo 25 respondentů. Podle 23 dotazovaných žáků posiluje autoritu učitele, když je *sebevědomý*. Důležitá je také *pečlivost/připravenost na hodiny*, kterou uvedlo 21 respondentů. Autoritu učitele podle respondentů posiluje, když je *upřímný* (18 odpovědí), *spolehlivý* – „drží slovo“ (15 odpovědí), *emočně stabilní* (12 odpovědí), *vyzná se ve svém oboru* (12 odpovědí) a je *trpělivý* (10 odpovědí).

Dále byly v odpovědích respondentů uvedeny *kreativita* (9 odpovědí), *respektování žáků* (9 odpovědí), *smysl pro humor* (8 odpovědí), *komunikativnost* (8 odpovědí), *dobrá práce s hlasem* – „mluví nahlas, správně vyslovuje...“ (5 odpovědí), *ohleduplnost* (4 odpovědi), *optimismus* (3 odpovědi) a *odměřenost* (1 odpověď).

Odpovědi jsou procentuálně vyjádřeny v grafu 2. Největší procentuální zastoupení z celkového počtu odpovědí mají tyto kategorie: spravedlivost = 11, 8 %, laskavost = 11, 1 %, empatie = 10, 2 %, důslednost = 10, 2 %.



Graf 2 Vlastnosti posilující autoritu učitele v procentech; graf znázorňuje procentuální zastoupení odpovědí na druhou otázku, na ose X jsou uvedeny kategorie odpovědí, osa Y zobrazuje procentuální zastoupení jednotlivých odpovědí.

Tato položka v dotazníku ověřovala *hypotézu H2*: Autoritu učitele podle studentů nejvíce posiluje jeho odbornost. Pro zkoumaný vzorek podle získaných dat platí, že autoritu učitele nejvíce posiluje spravedlivost, laskavost, empatie a důslednost.

V dotazníkovém šetření uvedlo *odbornost* jako posilující faktor autority pouze 12 respondentů z celkového počtu 114. Ve zkoumaném vzorku se tedy *hypotéza H2* nepotvrdila.

Otázka 3: Jaké tři vlastnosti oslabují autoritu učitele?

Ve třetí otázce respondenti uváděli vlastnosti, které podle nich autoritu učitele oslabují. Z celkového počtu 340 odpovědí bylo vytvořeno 18 kategorií. Získaná data jsou zaznamenána v tabulce 5.

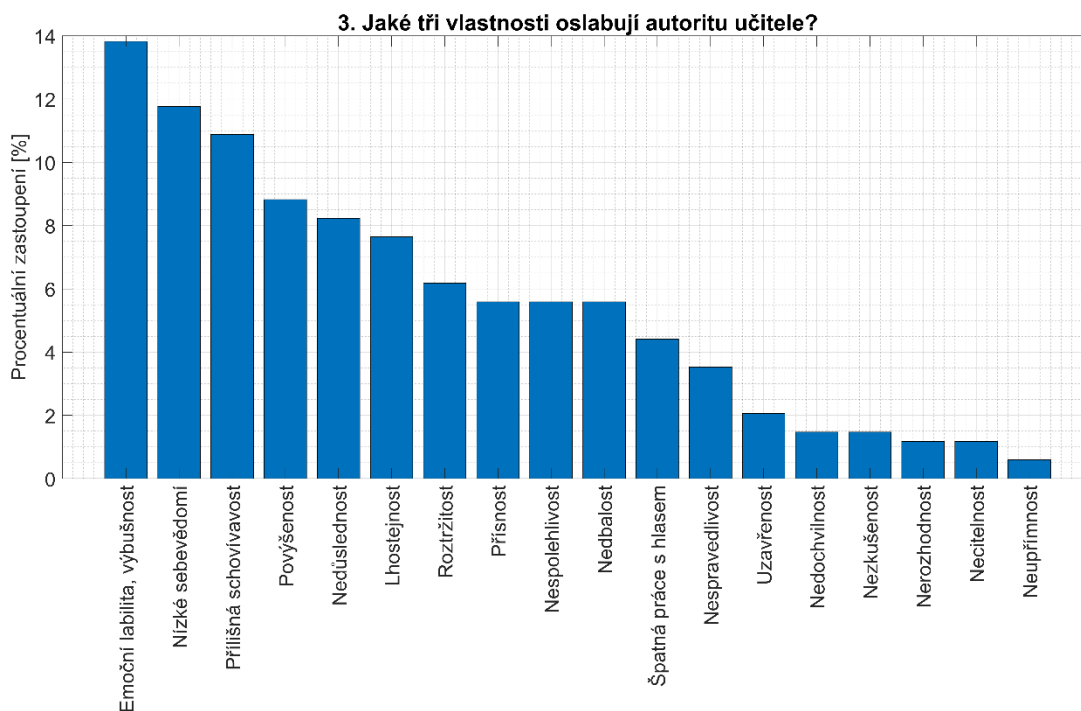
3. Jaké tři vlastnosti oslabují autoritu učitele?	
Emoční labilita, výbušnost	47
Nízké sebevědomí	40
Přílišná shovívavost	37
Povýšenost	30
Nedůslednost	28
Lhostejnost	26
Roztržitost	21
Přísnost	19
Nespolehlivost (nedrží slovo)	19
Nedbalost	19
Špatná práce s hlasem	15
Nespravedlivost	12
Uzavřenost	7
Nedochvilnost	5
Nezkušenost	5
Nerozhodnost	4
Necitelnost	4
Neupřímnost	2
Celkem	340

Tab. 5 Vlastnosti oslabující autoritu učitele; v levém sloupci tabulky jsou kategorie získaných odpovědí (18), pravý sloupec obsahuje počty odpovědí odpovídající jednotlivým kategoriím. Ve spodním řádku tabulky je uveden celkový počet odpovědí na otázku.

Podle respondentů ve zkoumaném vzorku autoritu učitele nejvíce oslabuje *emoční labilita a výbušnost*, tato odpověď byla uvedena 47krát. Další vlastností oslabující autoritu učitele je podle 40 respondentů *nízké sebevědomí*. Třetí nejčastější odpovědí byla *přílišná shovívavost* učitele, uvedlo ji 37 dotazovaných respondentů.

Celkem 30 respondentů uvedlo, že učitelovu autoritu oslabuje *povýšenost*. Tuto vlastnost respondenti často spojovali se „zesměšňováním a ponižováním žáků“. Pátou nejčastější odpovědí byla *nedůslednost*, objevila se 28krát, přičemž opak této vlastnosti, *důslednost*, patří ve druhé otázce mezi 4 nejčastěji uváděné vlastnosti posilující autoritu učitele (viz tabulka 6). *Lhostejnost* byla uvedena 26krát, *roztržitost* 21krát. Podle 19 dotazovaných respondentů oslabuje autoritu učitele *přísnost*, tato vlastnost se přitom v předchozí otázce ukázala být jednou z nejvíce posilujících vlastností autority učitele (tabulka 6). 19krát byla uvedena *nespolehlivost* – „nedrží slovo“, *nedbalost* uvedlo rovněž 19 dotazovaných, žáci často tuto vlastnost spojovali s nepřipraveností na hodiny a se špatnou organizací výuky. *Špatnou práci s hlasem* – „mluví potichu, mumlá...“ uvedlo 15 žáků. Podle 12 dotazovaných žáků oslabuje učitelovu autoritu, když je *nespravedlivý*, přičemž *spravedlivost* byla v předchozí otázce nejčastější uváděnou vlastností posilující autoritu (viz tabulka 6). Podle 7 respondentů oslabuje učitelovu autoritu *uzavřenost*, dále *nedochvilnost* (5 odpovědí), *nezkušenost* (5 odpovědí), *nerozhodnost* (4 odpovědi), *necitelnost* (4 odpovědi) a *neupřímnost* (2 odpovědi).

Procentuální rozložení odpovědí respondentů je znázorněno v grafu 3. Největší procentuální zastoupení z celkového počtu odpovědí mají tyto kategorie: emoční labilita = 13, 8 %, nízké sebevědomí = 11, 8 %, přílišná shovívavost = 10, 9 %.



Graf 3 Vlastnosti oslabující autoritu učitele v procentech; graf znázorňuje procentuální zastoupení odpovědí na třetí otázku, na ose X jsou uvedeny kategorie odpovědí, osa Y zobrazuje procentuální zastoupení jednotlivých odpovědí.

Pro zkoumaný vzorek tedy platí, že autoritu učitele nejvíce oslabuje emoční labilita a výbušnost, nízké sebevědomí a přílišná schovávavost.

Získaná data z odpovědí na otázky 2 a 3, které se věnovaly vlastnostem učitele, jsou pro porovnání uvedena v tabulce 6.

Vlastnosti posilující autoritu učitele	Počet	Vlastnosti oslabující autoritu učitele	Počet
Spravedlivost	38	Emoční labilita	47
Laskavost	36	Nízké sebevědomí	40
Empatie	33	Přílišná shovívavost	37
Důslednost	33	Povýšenost	30
Přísnost	25	Nedůslednost	28
Sebevědomí	23	Lhostejnost	26
Pečlivost	21	Roztržitost	21
Upřímnost	18	Přísnost	19
Spolehlivost	15	Nespolehlivost	19
Emoční stabilita	12	Nedbalost	19
Vyzná se ve svém oboru	12	Špatná práce s hlasem	15
Trpělivost	10	Nespravedlivost	12
Kreativita	9	Uzavřenost	7
Respektování žáků	9	Nedochvilnost	5
Smysl pro humor	8	Nezkušenost	5
Komunikativnost	8	Nerozhodnost	4
Dobrá práce s hlasem	5	Necitelnost	4
Ohleduplnost	4	Neupřímnost	2
Optimismus	3		
Odměřenost	1		
Celkem	323	Celkem	340

Tab. 6 Vlastnosti učitele – porovnání; v levé polovině tabulky jsou kategorie získaných odpovědí a počty odpovědí získaných v otázce 2, pravá polovina tabulky obsahuje kategorie získaných odpovědí a počty odpovědí získaných v otázce 3. Ve spodním řádku tabulky je uveden celkový počet odpovědí na otázky 2 a 3.

4. otázka: Jaký vliv má na autoritu učitele jeho věk?

V poslední otázce byla zkoumána možná souvislost mezi autoritou a věkem učitele. Bylo získáno celkem 114 odpovědí, které byly rozřazeny do 3 kategorií (viz tabulka 7).

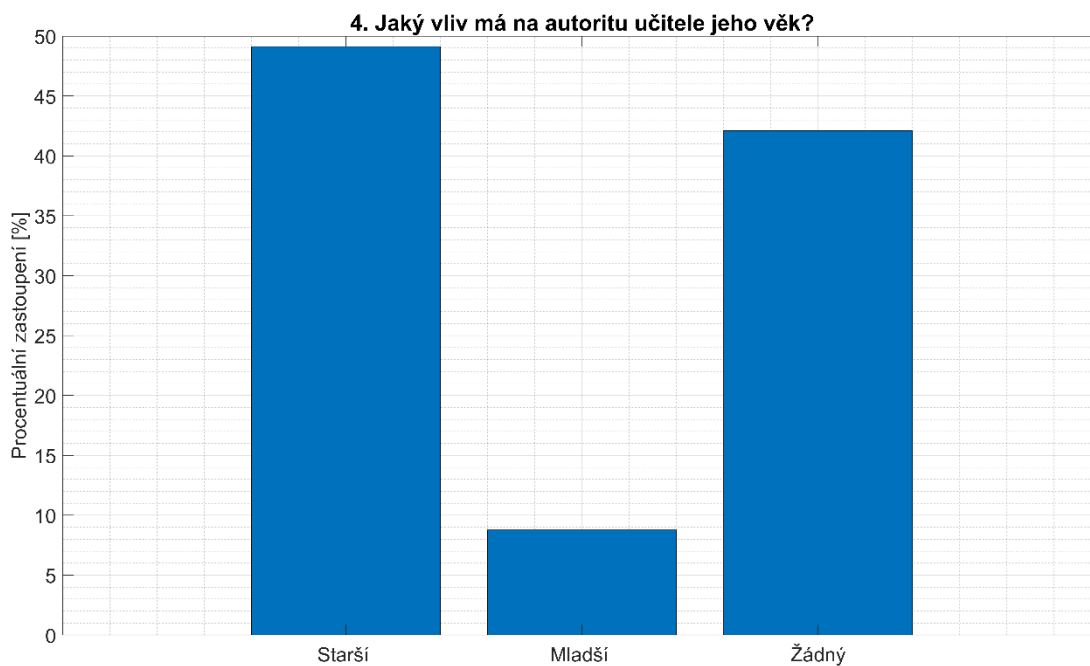
Tato otázka ověřovala *hypotézu H3*: Starší učitelé mají větší autoritu než učitelé mladší.

4. Jaký vliv má na autoritu učitele jeho věk?	
Starší učitelé mají větší autoritu	56
Mladší učitelé mají větší autoritu	10
Žádný	48
Celkem	114

Tab. 7 Vliv věku na autoritu učitele; v levém sloupci tabulky jsou kategorie získaných odpovědí (3), pravý sloupec obsahuje počty odpovědí odpovídající jednotlivým kategoriím. Ve spodním řádku tabulky je uveden celkový počet odpovědí na otázku.

V této otázce byla nejvíce zastoupena odpověď, že větší autoritu mají *starší učitelé*. Odpovědělo tak 56 dotazovaných respondentů. *Mladší učitelé* mají větší autoritu podle 10 respondentů ze zkoumaného vzorku, přičemž takto odpověděli zejména žáci čtvrtých ročníků (6 odpovědí – respondenti ze čtvrtých ročníků, 4 odpovědi – ostatní ročníky). Někteří žáci zdůvodnili svou odpověď tím, že *mladší učitelé* používají nové metody, diskutují se žáky a jsou empatičtí. Ostatních 48 respondentů na tuto otázku odpovědělo, že věk učitele nemá na jeho autoritu *žádný vliv*.

Odpovědi respondentů jsou procentuálně znázorněny v grafu 4. Jednotlivé kategorie byly procentuálně zastoupeny následovně: starší učitelé mají větší autoritu = 49, 1 %, mladší učitelé mají větší autoritu = 8, 8 %, věk nemá na autoritu učitele žádný vliv = 42, 1 %.



Graf 4 Vliv věku na autoritu učitele v procentech; graf znázorňuje procentuální zastoupení odpovědí na čtvrtou otázku, na ose X jsou uvedeny kategorie odpovědí, osa Y zobrazuje procentuální zastoupení jednotlivých odpovědí. Z technických důvodů jsou názvy kategorií zkráceny.

Ve zkoumaném vzorku nejvíce respondentů odpovědělo, že větší autoritu mají starší učitelé (56 odpovědí). *Hypotéza H3*, která vyjadřovala předpoklad, že starší učitelé mají větší autoritu než učitelé mladší, se tedy pro daný zkoumaný vzorek potvrdila.

6 ZÁVĚR PRAKTICKÉ ČÁSTI

Praktickou částí bakalářské práce byla průzkumná sonda na Střední pedagogické škole ve Středočeském kraji a následná interpretace získaných dat. Výzkumná sonda byla realizována dotazníkovým šetřením, jehož předmětem byl pohled žáků střední školy na autoritu učitele. Otázky v dotazníku vytvořeném pro účely praktické části bakalářské práce zjišťovaly, co podle žáků znamená, když má člověk autoritu, jaké vlastnosti učitele jeho autoritu posilují, jaké oslabují, a zda má na autoritu učitele vliv jeho věk.

Pro praktickou část bakalářské práce byly stanoveny tři hypotézy, které byly ověřovány dotazníkovým šetřením.

H1: Studenti mají konkrétní představu o tom, co znamená mít autoritu.

První hypotéza se v rámci výzkumného vzorku potvrdila. Všichni respondenti, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření, měli konkrétní představu o tom, co znamená mít autoritu. Žáci ve zkoumaném vzorku v odpovědích nejčastěji uváděli respekt, úctu a skutečnost, že je učitel vzorem.

H2: Autoritu učitele podle studentů nejvíce posiluje jeho odbornost.

Druhá hypotéza se týkala vlastností, které posilují autoritu učitele. Předpoklad, že autoritu učitele podle studentů nejvíce podporuje jeho odbornost, byl ověřován ve druhé otázce dotazníku. Pro zkoumaný vzorek se tato hypotéza ukázala být neplatnou. Ze získaných dat vyplynulo, že podle žáků ve zkoumaném vzorku autoritu učitele nejvíce posiluje spravedlivost, laskavost, empatie a důslednost. Předpokládanou odbornost uvedlo pouze 12 respondentů. Druhá hypotéza byla tedy ve zkoumaném vzorku vyvrácena.

H3: Starší učitelé mají větší autoritu než učitelé mladší.

Třetí hypotéza se týkala možné souvislosti mezi autoritou učitele a jeho věkem. Byla ověřována ve čtvrté otázce použitého dotazníku. Starší učitelé mají větší autoritu podle 56 respondentů z celkových 114. Podle 48 dotazovaných žáků nemá věk na autoritu učitele žádný vliv, 10 respondentů uvedlo, že větší autoritu mají učitelé mladší. Ve zkoumaném vzorku se třetí hypotéza potvrdila.

7 DISKUSE K BAKALÁŘSKÉ PRÁCI

Práce se věnovala autoritě učitele z pohledu žáků středních škol. Praktickou částí byla výzkumná sonda na Střední pedagogické škole ve Středočeském kraji. Žákům byly prostřednictvím dotazníku položeny čtyři otázky, které ověřovaly stanovené předpoklady a zjišťovaly pohled žáků na autoritu učitele.

V první otázce měli respondenti uvést, co znamená, když má učitel autoritu. Nejvíce se objevovaly odpovědi, které slučovaly autoritu s *respektem* a *úctou*. Tyto odpovědi jsou v souladu s definicí autority podle Alfreda Fuchse (1930), který při definování pojmu autorita úctu zdůrazňuje. Zajímavé bylo, že 16 respondentů ve svých odpovědích zdůrazňovalo, že autorita nesmí pramenit ze strachu. Podle těchto respondentů má držitel autority respekt a úctu, ale žáci se ho nebojí. Toto zjištění částečně odpovídá oddělení autority od moci, které považuje za důležité Hannah Arendt v knize *Krise kultury* (1994), když píše: „Autorita vyžaduje poslušnost, a proto se obvykle omylem považuje za určitou formu násilí a moci. Autorita však použití násilí a moci vylučuje. Síly se používá až tam, kde autorita již selhala...“.

Následující dvě otázky se věnovaly vlastnostem učitele. Ve druhé otázce respondenti popisovali vlastnosti, které autoritu učitele posilují, ve třetí otázce, které vlastnosti autoritu učitele oslabují. Podle dotazovaných žáků autoritu učitele nejvíce posilují *spravedlnost*, *laskavost*, *empatie* a *důslednost*. Nejvíce oslabujícími vlastnostmi jsou pak *emoční labilita/výbušnost*, *nízké sebevědomí* a *přílišná shovívavost*. Zajímavé bylo, že si žáci mimo charakterových vlastností učitele často všimají toho, jakým způsobem učitel pracuje s hlasem, zda správně a zřetelně vyslovuje, mluví nahlas, ale také jakým způsobem organizuje vyučovací hodinu, zda je na vyučování připravený, jaké využívá metody apod. I tyto aspekty mají dle provedeného dotazníkového šetření v daném vzorku vliv na autoritu učitele.

Čtvrtá otázka zjišťovala, zda má na autoritu učitele vliv jeho věk. Podle 56 respondentů mají větší autoritu starší učitelé. Celkem 10 respondentů uvedlo, že větší autoritu mají učitelé mladší, a to především z důvodu používání nových metod, moderního přístupu k výuce. Žáci na mladších učitelích oceňují také empatii a diskuse se žáky. Zajímavým zjištěním v této otázce bylo, že větší autoritu mladším učitelům připisovali zejména žáci čtvrtých ročníků (6 odpovědí z 10). Toto zjištění je překvapivé,

Jelikož věkový rozdíl mezi těmito žáky a mladými učiteli je menší než u žáků z nižších ročníků. V provedené výzkumné sondě mělo toto zjištění, vzhledem k malému počtu odpovědí, malou výpovědní hodnotu, bylo by však zajímavé zabývat se tímto jevem samostatně.

Výsledky zjištěné výzkumnou sondou se vzhledem k velikosti a kvalitě výzkumného vzorku nedají zobecnit. Dotazníkové šetření bylo provedeno pouze na jedné střední škole, navíc s pedagogickým zaměřením, které u žáků předpokládá k povolání učitele jiný vztah než např. u žáků gymnázií. Jelikož byla předmětem výzkumné sondy pouze jedna škola, výzkumný vzorek byl celkem malý, navíc v něm byl malý poměr mužů (9 mužů ze 117 respondentů).

Pro lepší představu o pohledu žáků středních škol na autoritu učitele by bylo vhodné provést rozsáhlejší výzkumné šetření, které by se uskutečnilo na středních školách s různým zaměřením a také v různých krajích České republiky. Rovněž by bylo dobré sestavit výzkumný vzorek tak, aby byl vyvážen poměr žen a mužů. Takto uspořádané výzkumné šetření by přineslo výsledky s větší výpovědní hodnotou, daly by se také porovnat výsledky podle typů škol, krajů, ve kterých se šetření uskutečnilo atd. V neposlední řadě by bylo zajímavé zadat podobný dotazník učitelům na středních školách a porovnat výsledky obou výzkumných šetření.

8 ZÁVĚR PRÁCE

Cílem bakalářské práce *Autorita učitele z pohledu žáků středních škol* bylo zjistit, jak chápou žáci středních škol autoritu učitele, jaké vlastnosti podle žáků autoritu učitele posilují a jaké ji naopak oslabují. Bakalářská práce byla rozdělena na teoretickou a praktickou část.

Teoretická část práce vychází ze studia odborné literatury. První kapitola pojednává o autoritě, obsahuje definice pojmu *autorita* podle různých autorů, přičemž každá definice zdůrazňuje jiné aspekty tohoto pojmu, dále aspekty autority – aspekt relativnosti a asymetričnosti podle Aleny Vališové. První kapitola obsahuje také typologie autority podle Aleny Vališové, Ericha Fromma, který rozdělil autoritu na *racionální* a *iracionální*, a typologii vycházející z úvah Oliviera Reboula, který rozšířil klasifikaci Weberovy sociologie panství, a rozdělil druhy autority podle míry racionality principu, jenž autoritu legitimizuje. V závěru kapitoly je popsán Milgramův experiment, jehož výsledky ukazují míru poslušnosti k autoritě.

Druhá kapitola se věnuje učitelům. Obsahuje vymezení pojmu *učitel* a typologii osobnosti učitele. V práci byly použity typologie učitele podle Ch. Caselmanna, W. O. Döringa a E. Vorwickela, dále typologie podle Jaroslavy Vašutové, která rozděluje učitele podle postojů k reformám. Druhá kapitola obsahuje také stručné pojednání o výchovných a vyučovacích stylech učitele, které se týkají používaných metod, organizace výuky, přístupu k vyučování.

Třetí kapitola teoretické části bakalářské práce se zabývá vztahem mezi žáky a učiteli, který má na autoritu učitele vliv. V této kapitole jsou rozebrány preferenční postoje učitelů k žákům, jejich podoby, projevy a důsledky. Tato kapitola se věnuje také kauzálním atribucím, připisování příčin chování, úspěchu a neúspěchu, a schematickému typizování žáků, které usnadňuje učitelům orientaci ve třídě, má však dopady na vztahy mezi žákem a učitelem, vztahy ve třídě i na vztah žáka k sobě.

Praktická část bakalářské práce má za cíl ukázat, jak žáci střední odborné školy chápou autoritu učitele, jaké vlastnosti učitele jeho autoritu posilují a jaké ji oslabují, a jaký vliv má na učitelovu autoritu jeho věk.

Pro praktickou část byly stanoveny tři hypotézy, které byly ověřovány dotazníkovým šetřením na Střední pedagogické škole ve Středočeském kraji.

H1: Studenti mají konkrétní představu o tom, co znamená mít autoritu.

H2: Autoritu učitele podle studentů nejvíce posiluje jeho odbornost.

H3: Starší učitelé mají větší autoritu než učitelé mladší.

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 117 respondentů ve věku 15 až 20 let, výzkumný vzorek byl vzhledem k zaměření střední školy tvořen především ženami (108 žen, 9 mužů).

Hypotézy H1 a H3 se v rámci průzkumné sondy potvrdily. Žáci měli přesnou představu o tom, co znamená mít autoritu, přičemž nejčastěji uváděli *respekt a úctu*. Ve zkoumaném vzorku se také potvrdil předpoklad, že starší učitelé mají větší autoritu než učitelé mladší. Starší učitelé mají větší autoritu podle 56 respondentů. Podle 48 dotazovaných nemá věk na autoritu učitele žádný vliv.

Hypotéza H2, podle které autoritu učitele dle studentů nejvíce posiluje jeho odbornost, byla ve výzkumném vzorku vyvrácena. Respondenti na otázku ověřující tuto hypotézu nejčastěji odpověděli, že autoritu učitele nejvíce posiluje spravedlivost, laskavost, empatie a důslednost.

9 POUŽITÁ LITERATURA

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

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

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

FROMM, Erich. *Mít nebo být?*. Praha: Naše vojsko, 1992. ISBN 80-206-0181-3.

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

GRECMANOVÁ, Helena, Eva URBANOVSKÁ a Drahomíra HOLOUŠOVÁ. *Obecná pedagogika*. Olomouc: Hanex, [1998]. Edukace (Hanex). ISBN 80-857-8320-7.

HELUS, Zdeněk a Jiří PELIKÁN. *Preferenční postoje učitelů k žákům a jejich vliv na účinnost výchovně vzdělávacího procesu*. Praha: Státní nakladatelství technické literatury, 1984.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1168-3.

JEDLIČKA, Richard. Autorita – touha pomoci a touha po moci. In: VALIŠOVÁ, Alena. *Autorita jako pedagogický problém*. 1. Praha: Karolinum, 1998, s. 61. ISBN 80-7184-624-4.

KOHOUTEK, Rudolf. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM, 1996. ISBN 80-858-6794-X.

KOŤA, Jaroslav. Učitelství jako povolání. In: VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011, s. 15. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.

KUČEROVÁ, Stanislava. Problém vztahu autority, hodnot a ideálů pohledem současné mládeže. In: VALIŠOVÁ, Alena. *Autorita ve výchově: vzestup, pád, nebo pomalý návrat*. Praha: Karolinum, 1999, s. 73. ISBN 80-7184-857-3.

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9.

NOVOTNÝ, Petr. Ke kořenům učitelova extrémního pojetí autority: od osobnosti k výchovnému stylu. In: VALIŠOVÁ, Alena. *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum, 1998, s. 81-82. ISBN 80-7184-624-4.

PETRUSEK, Miloslav, Hana MAŘÍKOVÁ a Alena VODÁKOVÁ. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-718-4311-3.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8772-8.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Šesté, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1228-7.

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

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

VALIŠOVÁ, Alena. *Jak získat, udržet a neztrácet autoritu*. Praha: Grada, 2008. Psychologie pro každého. ISBN 978-80-247-2282-5.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-731-5082-4.

ZORMANOVÁ, Lucie. Činitele rozhodující a ovlivňující vznik autority učitele. *Metodický portál: Články* [online]. 30. 05. 2019, [cit. 2022-03-28]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/22024/CINITELE-ROZHODUJICI-A-OVLIVNUJICI-VZNIK-AUTORITY-UCITELE.html>>. ISSN 1802-4785.

10 PŘÍLOHY

Příloha č. 1 – dotazník pro žáky střední odborné školy

Vážené studentky, vážení studenti,

obracím se na vás s prosbou o vyplnění dotazníku k závěrečné práci *Autorita učitele z pohledu žáků středních škol*. Dotazník je zcela anonymní a jeho vyhodnocení bude sloužit pouze k účelům vědeckého výzkumu. Každá odpověď je velmi cenná.

Velice si vážím vaší upřímné spolupráce a za vyplnění dotazníku předem děkuji.

Daniela Lehotaiová

1. Jste: muž – žena (zakroužkujte)

2. Věk:

3. Studovaný obor:

4. Ročník:

Položka č. 1: Co u učitele/učitelky znamená mít autoritu?

Položka č. 2: Jaké tři vlastnosti posilují autoritu učitele?

Položka č. 3: Jaké tři vlastnosti oslabují autoritu učitele?

Položka č. 4: Jaký vliv má na autoritu učitele jeho věk?