

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vnímání autority učitele žáky 6. a 9. ročníků ZŠ

The perception of teacher's authority by 6th and 9th grade pupils

Bc. Karolína Matějková

Vedoucí práce: PhDr. Jaroslav Šaroch, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní školy a střední školy český jazyk – základy společenských věd

2021

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Vnímání autority učitele žáky 6. a 9. ročníků ZŠ* potvrzují, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 25. listopadu 2021

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucímu diplomové práce PhDr. Jaroslavu Šárochovi, Ph.D. za poskytnutí odborných rad, trpělivost a ochotu pomoci.

Také děkuji své rodině, díky které jsem se mohla plně věnovat studiu.

Největší dík patří mému partnerovi, který mě vždy emocionálně podporoval a s důvěrou doprovázel při mé cestě studiem.

ABSTRAKT

Diplomová práce se věnuje vnímání autority učitele žáky 6. a 9. ročníku ZŠ. Hlavním cílem práce je porovnat vnímání autority učitele žáky výše uvedených věkových skupin z různých hledisek. Mezi tato hlediska patří ontogenetické fáze vývoje, pohlaví žáků a prostředí, ve kterém žáci žijí. V rámci teoretické části práce jim bude věnována pozornost. Mezi další témata práce patří pojem autorita a autorita učitele. Výzkumná část vychází z kvantitativního šetření, realizovaného pomocí dotazníku vytvořeného k účelům výzkumu. Úkolem dotazníku je zjistit, zda se vnímání autority učitele mění v závislosti na věku žáků, tedy konkrétní fázi ontogenetického vývoje, a jaký vliv mají na vnímání autority učitele žáky 6. a 9. ročníku výše uvedená hlediska. Za účelem potvrzení, doplnění či upřesnění získaných dotazníkových dat byl veden polostrukturovaný rozhovor s vybranými pedagogy. Rozhovoru se účastnilo pět učitelů, dva muži a tři ženy různého věku, s odlišnou délkou praxe a z různých škol. Cílem rozhovorů bylo zjistit, jaký je názor vybraných učitelů na percepci autority učitele žáky 6. a 9. ročníku z hlediska ontogenetických fází vývoje žáků, prostředí, ze kterého žáci pocházejí a pohlaví žáků. Data získaná formou rozhovorů byla porovnána s daty dotazníkového šetření. Bylo sledováno, zda výsledky dotazníkového šetření učitelé potvrzují, či naopak vyvrací.

KLÍČOVÁ SLOVA

autorita, autorita učitele, střední školní věk, starší školní věk, prostředí, vztah mezi učitelem a žákem

ABSTRACT

This diploma thesis is concerned with the perception of the teacher's authority by pupils of the 6th and 9th grades of a grammar school. The main aim of the thesis is to compare the perception of the teacher's authority by students of the above mentioned age groups from different perspectives. These aspects include ontogenetic stages of their development, the gender and the milieu. They are one of the topics that will be paid attention to in the theoretical part of the thesis. Another theme of the work includes the concept of authority and the authority of the teacher. The research is based on a quantitative survey, carried out through a questionnaire created for research purposes. The task of the questionnaire is to find out whether the perception of the teacher's authority changes depending on the age of the pupils, which means a specific stage of ontogenetic development, and how the above mentioned points affect the perception of teacher's authority by pupils of 6th and 9th grades. In order to confirm or specify the obtained questionnaire data or add information to them, a semi-structured interview was conducted with selected teachers. The interview was attended by five respondents, two men and three women of various age, with different length of work experience at various schools. The aim of the interviews was to find out the opinion of teachers on perception of the authority of a teacher among the students of the 6th and 9th grade in terms of ontogenetic stages of the pupils' development, the milieu, from which they come and gender of pupils. The data obtained in the form of interviews were compared with the data of a questionnaire survey. It was monitored whether the results of the questionnaire survey were confirmed by teachers or, on contrary, refuted.

KEYWORDS

authority, teacher's authority, middle childhood, adolescence, background, the teacher-student relation

Obsah

Úvod.....	9
TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 Autorita	11
1.1 Pojem autorita.....	11
1.2 Druhy autority.....	12
1.3 Autorita učitele	13
1.4 Krize autority.....	15
2 Ontogenetický vývoj osobnosti činitelů edukace.....	16
2.1 Stádia ve vývoji osobnosti.....	16
2.2 Fáze ontogenetického vývoje žáků 6. a 9. ročníku.....	18
2.2.1 Školní věk.....	18
2.2.2 Mladší školní věk	18
2.2.3 Střední školní věk.....	18
2.2.4 Starší školní věk	20
2.2.5 Rozdíly ve vývoji chlapců a dívek	22
2.3 Fáze ontogenetického vývoje osoby učitele	23
3 Vliv prostředí na vnímání autority učitele	26
3.1 Lokální prostředí.....	26
3.1.1 Městské prostředí	28
3.1.2 Vesnické prostředí.....	28
3.1.3 Městské a venkovské prostředí	29
4 Vztah mezi učitelem a žákem	30
4.1 Autorita učitele z pohledu žáků středního a staršího školního věku	32
4.1.1 Pohlaví žáků	33
4.1.2 Věk učitele.....	35
4.1.3 Pohlaví učitele	37
PRAKTICKÁ ČÁST.....	39
5 Metodologie výzkumu	39
5.1 Cíl výzkumu	39
5.2 Výzkumný problém a výzkumné otázky	39
Výzkumné otázky:	39
5.3 Metody sběru dat	40
5.4 Charakteristika výzkumného vzorku	40

5.5	Sběr dat	42
5.5.1	Předvýzkum.....	42
5.5.2	Průběh dotazníkového šetření	43
5.5.3	Průběh získávání dat pomocí rozhovorů	44
6	Výsledky výzkumného šetření.....	45
6.1	Zpracování a interpretace dat získaných dotazníkovým šetřením.....	45
6.1.1	Pohlaví žáků	49
6.1.2	Prostředí	59
6.1.3	Vývojové fáze	67
6.2	Zpracování a interpretace dat získaných rozhovory	76
6.2.1	Kódy a kategorie	76
6.2.2	Pohlaví nositele autority.....	77
6.2.3	Věk nositele autority	78
6.2.4	Autorita pohledem dívek a chlapců.....	79
6.2.5	Co je pro žáky důležité.....	80
6.2.6	Autorita učitele pohledem „šestáků“ a „devětáků“	83
6.2.7	Vesnice vs. město	84
6.2.8	Jsem pro žáky autorita?	85
6.3	Srovnání výsledků dotazníkového šetření s názory pedagogů	87
	Závěr.....	91
	Seznam použité literatury.....	97
	Seznam tabulek	101
	Seznam grafů	102
	Seznam příloh	103
	Přílohy.....	104

Úvod

Autorita je stále aktuální a diskutované téma, kterým se zabývá nejen odborná veřejnost, ale zejména lidé, již se dennodenně nachází v situacích, při nichž hraje jejich autorita stěžejní úlohu. Jako studentka pedagogické fakulty jsem si při své praxi, a prvním přímém kontaktu s žáky, uvědomila klíčový význam autority v učitelské profesi. Cílem vzdělávání je nejen žákům předat znalosti z určitého předmětu, naučit je o věcech a různých tématech přemýšlet, ale i připravit je na svět, jehož jsou součástí. Aby výchovně-vzdělávací proces mohl fungovat, je nutné získat si nejprve pozornost žáků a postupem času vybudovat autoritu. Tento proces není vůbec jednoduchý, ba naopak je plný překážek, kterým musí učitel opakovaně čelit.

Vzhledem k tomu, že nejen při své praxi na základní a střední škole, ale i svých profesních začátcích jsem se nesetkávala s takovým přijetím mé autority ze strany žáků, v jaký jsem doufala, začala jsem se tímto tématem intenzivně zabývat. Nejprve ve své mysli, později coby tématem své diplomové práce. Jak již bylo řečeno, autorita je usilovně diskutované téma, na které bylo napsáno nespočetné množství bakalářských, diplomových i disertačních prací. Rozhodla jsem se proto svou práci zaměřit na to, jak vnímají autoritu učitele žáci druhého stupně základní školy, a to konkrétně 6. a 9. ročníku, a toto vnímání porovnat vzhledem k vývoji žáků, pohlaví žáků a prostředí, ve kterém žáci žijí. Zvolila jsem tyto dva ročníky zcela záměrně, jelikož se z hlediska vývojové psychologie žáci 6. a 9. ročníku nachází v odlišných vývojových fázích, v nichž probíhají specifické změny. Během těchto tří let žáci projdou nejen neuvěřitelnou proměnou fyzickou, ale i psychickou, a lze tedy očekávat, že pohled na autoritu tuto proměnu absolvuje také. Ontogenetickým fázím vývoje, ale i dalším výše uvedeným aspektům, které mají vliv na vnímání autority žáků výše uvedených věkových skupin, budu v diplomové práci věnovat pozornost.

V teoretické části práce bude věnována pozornost termínu autorita a na okolnosti, které jí v případě učitele ovlivňují. Mezi tyto jevy patří ontogenetické fáze vývoje, pohlaví, prostředí, ve kterém žák žije a vztah mezi učitelem a žákem. Z hlediska vývojové psychologie bude věnována pozornost střednímu školnímu věku, staršímu školnímu věku a také dospělosti. V rámci tématu této kapitoly budou popsány i rozdíly ve vývoji chlapců a dívek. Prostor, ve kterém žák žije, zejména tzv. lokální prostředí bude rovněž téma, kterému bude věnována pozornost. Součástí lokálního prostředí je i prostředí městské a vesnické. V rámci tématu vztah mezi učitelem a žákem bude pomocí odborné literatury zdůvodněn význam tohoto vztahu. Stejně tak vnímání autority učitele z pohledu žáků 6. a 9. ročníku.

V rámci praktické části bude proveden smíšený výzkum. Prostřednictvím vhodných a přesně formulovaných otázek, které byly jednak převzaty z různých zdrojů odborné literatury a upraveny tak, aby byly naplněny cíle výzkumu, jednak mnou vytvořeny na základě studia odborné literatury či doporučení vedoucího této diplomové práce. Metodou dotazníku, která bude v rámci kvantitativního výzkumu použita, bude zjišťováno, jak vybraní respondenti vnímají jednotlivé okolnosti, jimiž jsou ontogenetické fáze vývoje, pohlaví žáků a prostředí, ve kterém žák žije. Pomocí uzavřených, polouzavřených a otevřených otázek dotazníku bude sledováno, zda se pohled na autoritu učitele vybranými žáky 6. a 9. ročníku mění, či nikoliv. Samotnému kvantitativnímu výzkumu bude předcházet předvýzkum, který bude realizován za účelem zjištění srozumitelnosti jednotlivých otázek a opravení případných nejasností. V rámci kvalitativního výzkumu budou vedeny rozhovory s vybranými učiteli. Cílem rozhovorů bude zjistit, zda se názory vybraných pedagogů, dvou mužů a tří žen, učících na vesnických i městských školách s odlišnou délkou praxe (přes začínající učitele k učitelům s více než čtyřicetiletou praxí) shodují s výsledky dotazníkového šetření.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Autorita

1.1 Pojem autorita

I přestože každý dennodenně přichází do styku s různými autoritami a je schopen o tomto pojmu říci alespoň pár slov, je autorita termínem velmi nejednoznačným a komplikovaným. Tuto skutečnost potvrzuje i velké množství definic pojmu autorita, které lze vyhledat v různých odborných publikacích.

Vališová věnuje pozornost pojmu autorita z hlediska etymologie. Latinské *auctoritas*, ze kterého termín pochází, znamená kromě jiného také podporu, záruku, jistotu, spolehlivost či hodnověrnost. „Příbuzné slovo *auctor* představuje kromě jiného napomahatele, podpůrce, vzor, příklad, předchůdce. Základ obou slov – *augó* – vyjadřuje slovesa podporovati ve vzrůstu, zvětšovati, rozmnožovati, zvelebovati, obohatiti, obdařiti.“ (Vališová, Kasíková 2007, s. 394) Původ slova tak napovídá, že by měla úzce souviset právě s ochotou pomoci, schopností vést druhého, se spolehlivostí nositele autority coby vzoru a důvěrníka.

Vališová vymezuje autoritu jako „významnou formu uskutečňování moci, která je založena na více či méně obecném uznání oprávněnosti, legitimacy, vlivu určité osobnosti, instituce nebo skupiny.“ (Vališová, 1998, s. 14) Také hovoří o možnosti přisouzení autority nejen jednotlivým osobám či skupinám, ale i vědeckým oborům či filozofickým teoriím.

Uhlířová (in Vališová, 1998, s. 99) definuje autoritu jako **hodnost, uznání a platnost**. Lidé uznávají nadřazenost nositele autority, kterým může být člověk, instituce, morální idea či předmět náboženského uctívání. Dále jako jistý **druh vážnosti, obecně přiznávaný vliv či význam**, který má určitá osoba, případně instituce a organizace. Tento vliv vyplývá z jejich kvalit, schopností, zásluh a výsledků. A jako **věrohodnost, platnost či záruku**. V tomto pojetí zdůrazňuje význam osoby nositele autority.

Obdobná definice je uvedena ve Výkladovém slovníku z pedagogiky, podle kterého „bývá vnímána v trojí rovině: 1. jako všeobecně uznávaná vážnost, vliv, úcta, moc, obdiv; 2. jako obecně uznávaný odborník, vlivný činitel; 3. ve smyslu instituce – stát, věda, státní symboly, právo a zákon, policie.“ (Kolář, 2012, s. 19)

Na závěr této kapitoly bude představena definice pojmu autorita z pohledu lingvistického. Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost (SSČ) jej definuje jako „všeobecně uznávanou

vážnost, úctu, váhu, moc.“ (in Internetová jazyková příručka [online]) Akademický slovník cizích slov (ASCS) pak pojem přejatý z latiny definuje jako „obecně přijatý a uznávaný neformální vliv osoby nebo instituce, založený na určitých kvalitách a vztazích, úctu, vážnost.“ (in Internetová jazyková příručka [online]) Ačkoliv slovníky uvádí k pojmu autorita velmi obecné a stručné informace, je zde autorita rovněž spojována s pojmy úcta, vliv a vážnost.

Výše uvedené definice vychází z pozitivního přístupu k autoritě. Podle názoru Vališové (1998) se řada autorů snažila odlišit pojem autorita od pojmů moc, vliv, dominance, kompetence, pravomoc, řízení a uznání, se kterými bývá někdy ztotožňována. Ačkoliv spojitost výše uvedených pojmů s autoritou je nevyvratitelná, nelze je považovat za její synonyma.

1.2 Druhy autority

Základní druhy autority, se kterými pracuje většina odborných publikací jednak ve spojitosti s definicí pojmu autorita, jednak vztahu učitel–žák, jsou formální a neformální. S tímto členěním ale zdaleka nelze vystačit, přičemž nejobtížnější je stanovit platná kritéria členění. Vališová (2008) uvádí dvě hlavní kritéria, a to genetické a sociální. Na základě prvního kritéria rozlišuje autoritu přirozenou a získanou. Druhé kritérium zahrnuje vícero členění, a to dle sociálního statusu (autorita osobní, poziční a funkční), dle prestiže (autorita formální a neformální) a dle důsledků chování sociálního okolí (skutečná a zdánlivá). Výčet zahrnuje i autoritu statutární, charismatickou, odbornou a morální.

Přirozená autorita vyplývá z přirozených osobnostních rysů či profesních dovedností. Významnou úlohu zde zaujímá i temperament nositele autority.

Získaná autorita je postavena na autoritě přirozené, která ji kultivuje či upravuje. Ovlivňuje ji výchova a individuální záměrné úsilí jednotlivce. Získaná autorita se utváří v průběhu života.

Osobní autorita je důsledkem přirozeného vlivu pramenícího z individuálních vlastností, schopností a dovedností jedince.

Poziční autorita je dána pozicí, kterou nositel autority v systému organizace zaujímá.

Funkční autorita je získána plněním povinností, které vyplývají z role dané profese.

Formální autorita je mírou vlivu, který vyplývá z postavení jednotlivce v organizační hierarchii instituce či podniku. Osobnost nositele autority zde není brána v potaz.

Neformální autorita je oproti tomu založena na osobnostních vlastnostech a odborných předpokladech nositele.

Skutečná autorita spočívá v tom, že podřízení se dobrovolně přizpůsobují, respektují stanovenou strategii a projevují vstřícnost k pokynům.

Zdánlivá autorita se projevuje existencí projevů nedůvěry ve skupině, neochotou podřízených se přizpůsobit a spolupracovat. Nositel zdánlivé autority nemá u spolupracovníků oproti nositeli skutečné autority oporu.

Statutární autorita je získávána s přidělením určité funkce a následně s převzetím této role se vším, co k ní patří. Bývá ztotožňována s autoritou formální či poziční.

Charismatická autorita vyplývá z osobnosti nositele. Je ovlivňována vzhledem, vyzařovanou energií, zaujímanými postoji nositele, zdravým sebevědomím, komunikačními schopnostmi a dovednostmi či přirozeným, uvolněným a kultivovaným vystupováním.

Odborná autorita vychází z odborných znalostí a dovedností nositele. Čím vzdělanější jedinec ve svém oboru je, tím víc je ostatními respektován jako odborná autorita.

Morální autorita je dána silou charakteru nositele. Je získávána poctivým vztahem k sobě, k druhým lidem a ke světu, odpovědným a důsledným jednáním s jednáním s porozuměním.

Výše uvedený výčet druhů autorit, který vychází z Vališové (2008), není jediný a konečný. Také je nutné poznamenat, že jednotlivé druhy autority se vzájemně ovlivňují, doplňují či splývají.

1.3 Autorita učitele

Autoritou učitele se rozumí „dobrovolné podřízení pravomoci učitele ze strany žáků, rodičů a veřejnosti.“ (Kalhous, Obst, 2002, s. 398) Vzhledem k tomu, že k podřízení dochází z vlastní vůle, liší se autorita od moci. Moc totiž spočívá v podřízení se nedobrovolně, v donucení. Pešková (in Vališová, Bratská, Sliwerski, 2005) tvrdí, že skutečnou autoritou disponuje jen ten z nás, kdo je schopen být „autorem“ vlastního života. Takto se učitel jako „autor“ své profese stává někým, kdo je schopen vidět a měnit věci kolem sebe. Aby toho byl učitel schopen, musí jednak projít náležitou přípravou, jednak ovládat řadu dovedností. Podle Výkladového slovníku z pedagogiky autorita učitele „spočívá ve třech základních dimenzích: a) kognitivní a oborová (profesní znalosti a dovednosti); b) sociální (zohledňuje sociální pozici a status); c) osobnostní (např. zralé sebevědomí či vřelý vztah k lidem).“ (Kolář, 2012, s. 19) Aby učitel mohl co nejlépe vykonávat své povolání, musí disponovat souborem

profesních dovedností a dispozic. „Obvykle jsou uváděny jako hlavní kompetence osobnostní a profesní.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 103) Binderová a Procházka (in Vališová, 2011) podrobněji tyto kompetence popisují. Aby byl učitel žáky, ale i rodiči či kolegy považován za autoritu, měl by disponovat následujícími osobnostními vlastnostmi:

- psychická odolnost a fyzická zdatnost,
- empatie a tolerance.

Podíl na respektování osoby učitele jako autority mají:

- osobní postoje a hodnotová orientace,
- osobní dovednosti, jako například řešení problémů, kooperace či kritické myšlení,
- osobní vlastnosti, jako například zodpovědnost, důslednost či přesnost.

Z hlediska profesní kompetence jsou významné následující skupiny předpokladů:

- kompetence odborně předmětové (odborné znalosti v daném oboru),
- kompetence psycho-didaktické (schopnost učitele vytvořit příznivé a harmonické prostředí, kde jsou žáci motivováni k poznávání, řídit žakovu činnost, přizpůsobovat výuku a učivo třídě, ale i individuálně žákům podle jejich potřeb apod.),
- kompetence komunikativní (komunikace s dětmi, rodiči, kolegy či nadřízeným),
- kompetence organizační a řídicí (vedení výuky a své činnosti),
- kompetence diagnostická a intervenční (ve vztahu k žákům, hledání příčin konkrétních jednání a problémů),
- kompetence poradenská a konzultativní (především ve vztahu k rodičům),
- kompetence reflexe vlastní činnosti.

Je pravděpodobné, že začínající učitel si všechny výše uvedené kompetence neosvojí okamžitě. Proto je na místě zdůraznit náročnost učitelské profese a nezbytnost celoživotního sebevzdělávání se nejen v rámci oboru, který učitel vyučuje, ale například dovedností komunikativních, sociálních, organizačních apod. (viz výše uvedené kompetence).

O autoritě pedagoga nelze hovořit izolovaně, nýbrž ve vztahu, a to učitel–žák. V tomto vztahu zaujímají stěžejní postavení autority formální a osobní. Nejprve je nutné vzít v potaz svou autoritu formální, a to zejména v počátcích své (spolu)práce s žáky, nemít strach na ni odkazovat a trvat na jejím respektování. V situaci, kdy žáci přijímají formální autoritu učitele, chovají k němu úctu, a „zdrojem učitelovy moci se stane touha žáků vyhovět jeho požadavkům a vytvářet si vlastní představu o sobě prostřednictvím jeho uznání, si učitel

vytvořil „osobní autoritu“.“ (Petty, 2013, s. 78) Jedná se o proces celoživotní, jelikož přicházejí stále noví žáci, nemění se jen samotní učitelé, ale i podmínky, ve kterých se realizuje výchovně-vzdělávací proces. Proto učitelé nemohou považovat přijímání své autority žáky za samozřejmost, a musí nepřetržitě pracovat na jejím vytváření a upevňování. V tomto slova smyslu je myšlena autorita neformální či osobní, jelikož autorita formální je dána samotnou rolí učitele.

Vališová uvádí skutečnosti, které autoritu oslabují, a naopak ji pomáhají rozvíjet. Do první uvedené skupiny patří například neznalost, nedůslednost, nespravedlnost, nadměrná suverenita, nečestné jednání, nerozhodnost, nedodržování slibů, nízké sebevědomí, nadřazenost, nevyrovnanost či nejistota. Oproti tomu vysoká profesionální a odborná úroveň, schopnost vedení a řízení třídy, dovednost komunikace a kooperace s žáky, dovednost předcházet konfliktům a řešit je, kombinace přísnosti, důslednosti s velkorysostí a smyslem pro humor, či odolnost vůči stresu pomáhají autoritu rozvíjet. (Vališová, 2008)

Ačkoliv jsou výše uvedené charakteristiky, vlastnosti, dovednosti a schopnosti v publikaci Vališové uvedeny ve spojitosti s obecným pojmem autorita, lze je uvést právě i ve spojitosti s autoritou učitele. Z výše uvedených kritérií vyplývá, že žáci nejen preferují, ale rovněž i vyžadují pedagoga, který se vyznačuje tzv. laskavou náročností. (Holeček, 2014) Takový učitel je náročný, co se vzdělávání týká, přísný a důsledný, ale zároveň má kladný vztah k dětem.

To, jak žáci vnímají autoritu učitele, záleží nejen na osobnostních kvalitách pedagoga, na jeho znalostech a dovednostech, ale rovněž i na předmětu, který vyučuje, respektive na oblíbenosti předmětu mezi žáky. Dále například na vlastnostech samotných žáků, konkrétní skupině a celkovému klimatu školy. Výrazný vliv má rovněž i fáze vývoje, ve které se žáci právě nacházejí.

1.4 Krize autority

Již několik desetiletí se hovoří o krizi autority. Bendl (in Vališová, 1998) hovoří o jejím vzestupu a rozvoji od 60. let 20. století v rozvíjených demokraciích, kdy mj. probíhaly protesty proti zastaralému školnímu vzdělávání. Vztah mezi pedagogem a žákem byl totiž založen na vztahu vládce a ovládaného. Postupem času se však vlivem zavádění liberalistických prvků do společnosti změnil pohled na autoritu. 90. léta představovala období, kdy převládal velmi volný režim, a proto nutně následovalo volání po autoritě, ovšem, jak

uvádí Bendl, ne již „po autoritě přísné a nelidské, ale rozumné, zdravé a konstruktivní.“ (in Vališová, 1998, s. 92)

Krise autority ve společnosti se samozřejmě dotýká i školství, respektive vnímání autority učitele. Bendl (in Vališová, 1998, s. 93) uvádí následující příčiny oslabování autority učitele:

- feminizace školství,
- úroveň práce některých učitelů,
- rozměňování autorit,
- částečné zdiskreditování školy předchozím režimem,
- platové podmínky učitelů.¹

Problémem je i relativizace autority učitele i školy ve vztahu rodiny a školy, ke kterému dochází nejen z důvodu krize autority, ale i poklesu vnímání důležitosti základní školy i role vzdělanosti jako takové. (Vališová, 2011)

Chybějící autorita v životě dítěte může mít vážné až devastující důsledky. Sawicki a Končal (in Bratská, Sliwerski a Vališová, 2005) hovoří o tom, že způsobuje nekontrolované rozvíjení a posílení ega dítěte. Dítě je přesvědčené, že všechno může, vše mu patří a že všechno může mít. To, co se jim učitelé snaží předat, si osvojí jen proto, aby prošli zkouškami, v případě základní školy testy, ale vnitřně se s poznáním neztotožňují. Žáci opouští školy informovaní, ale hloupí, jelikož nevyužili možnost se něco naučit, protože jim v tom zabránilo jejich velké ego. Sawicki a Končal poznamenávají, že žáci takto připraveni na život odcházejí v naději vlastní všemocnosti, která se ale vytrácí při prvních neúspěších v různých oblastech, ať už v práci, lásce či vztazích.

2 Ontogenetický vývoj osobnosti činitelů edukace

2.1 Stádia ve vývoji osobnosti

Z hlediska vývojové psychologie jsou rozlišována v rámci lidského života období prenatální, novorozenecké, kojenecké, batolecí, předškolní, školní, dospělost a stáří. Vzhledem k tématu diplomové práce bude větší pozornost věnována právě školnímu období a období dospělosti. „Každé stádium je charakterizováno určitými znaky biologickými, sociologickými a psychologickými ve vzájemném propojení.“ (Čáp, 1993, s. 134) To, kdy se změny v rámci

¹ Některé problémy přetrvávají, na jiných se alespoň pracuje. Například mezi roky 2012–2019 došlo k nárůstu průměrné hrubé měsíční mzdy učitelů na regionální úrovni o více než 50 % (zdroj: ČSÚ). I přesto je toto téma i nadále velmi diskutované.

konkrétního stadia u dítěte projeví, je velmi individuální záležitost. Proto odborné publikace uvádějí přibližné roky, kdy by ke specifickým a určitým změnám mělo dojít. Matějček a Pokorná podotýkají, že „naplnění potřeb a požadavků jednoho vývojového stadia je nezbytnou podmínkou zvládnutí nároků období dalšího a tím vlastně i celého dalšího běhu života." (Matějček a Pokorná, 1998, s. 101)

Různé periodizace vývoje dítěte či člověka nabízí například švýcarský filozof, vědec a vývojový psycholog Jean Piaget, česko-rakouský lékař, psycholog a zakladatel psychoanalýzy Sigmund Freud či německý psycholog, Freudův žák, Erik Homburger Erikson.

Periodizace Jeana Piageta je označována za kognitivní a zahrnuje následující etapy vývoje (Krejčíková, Langmeier, 2006):

1. etapa senzomotorické inteligence (narození až jeden a půl roku až dva roky dítěte)
2. etapa symbolického a předpojmového myšlení (asi do čtyř let)
3. etapa názorového myšlení (od čtyř do sedmi či osmi let)
4. etapa konkrétních operací (do jedenácti až dvanácti let)
5. etapa formálních operací (po jedenáctém či dvanáctém roce)

Freudova teorie rovněž zahrnuje pět fází vývoje, ale soustřeďuje svou pozornost na afektivní prožívání, vývoj pudového života a vůbec na dynamické stránky osobnosti (Krejčíková, Langmeier, 2006).

1. orální stadium (zhruba první rok života dítěte)
2. anální stadium (zhruba druhý a třetí rok života)
3. falické stadium (zhruba od čtyř let)
4. stadium latence (od pěti či šesti let do počátku dospívání)
5. genitální stadium (zhruba od dvanácti let)

„Erikson vychází z předpokladu, že si každý jedinec na začátku konkrétního stupně vývoje musí vyřešit určitý psychosociální konflikt.“ (Krejčíková, Langmeier, 2006, s. 242) Pokud se mu to podaří, následuje přechod do dalšího stupně. Jestliže neuspěje, může být jeho vývoj pozdržen a ohrožen. Erikson rozlišuje osm fází lidského vývoje, přičemž podstatou každé je zvládnutí specifického problému.

1. základní důvěra proti nedůvěře
2. autonomie proti studu a nejistotě
3. iniciativa proti vině
4. pracovitost proti méněcennosti

5. identita proti zmatečnosti rolí
6. intimita proti osamělosti
7. generativita proti stagnaci
8. ego integrita proti zoufalství

2.2 Fáze ontogenetického vývoje žáků 6. a 9. ročníku

2.2.1 Školní věk

Tradičně se školní věk dělil na „mladší“ a na „starší“. Machová a Matějček (2001) ve svém článku však hovoří o tom, že s přibývajícímí poznatky je zřejmější, že toto dělení nestačí. Matějček a Pokorná (1998) ve spojitosti s výše uvedeným uvádějí, že psychologové se někdy přiklánějí k dělení na období mladší, střední a starší. Zdeněk Matějček (2003) považuje období středního školního věku za velkou vývojovou etapu, jelikož v něm probíhá mnoho důležitých změn.

2.2.2 Mladší školní věk

Mladší školní věk bývá v některých publikacích označován za raný školní věk. Toto období začíná zahájením školní docházky a končí ukončením prvního stupně. Věkově se dítě v této fázi vývoje pohybuje mezi 6.–8. rokem.

Toto období je z hlediska vývojové psychologie nesmírně důležité a probíhá v něm mnoho změn v rámci vývoje psychologického, kognitivního, emočního a socializace. Podle Vágnerové je charakteristický především změnou životní situace a adaptací na školu. (Vágnerová, 1996)

2.2.3 Střední školní věk

Střední školní věk je období, které nastává při příchodu na druhý stupeň základní školy, tedy zhruba ve věku 9 let a trvá do 12. roku dítěte. Na počátku se částečně překrývá s charakteristikami mladšího školního věku a na jeho konci zase staršího školního věku, respektive puberty. (Matějček, Pokorná, 1998) Vágnerová (1996) označuje střední školní věk za fázi přípravy na dospívání.

Podle Piagetovy teorie se dítě středního školního věku nachází ve fázi konkrétních logických operací, kdy „začíná respektovat základní zákony logiky, i když zatím jen ve vztahu ke konkrétní realitě.“ (Vágnerová, 2012, s. 45)

Z hlediska Freudovy psychoanalytické teorie se hovoří o fázi latence. Je typická úbytkem zájmu o sexuální podněty. Zájem se přesouvá na jiné aktivity, kterou může být například i školní úspěšnost, rozvíjí se zájem o druhé lidi a vztahy s nimi. (Vágnerová, 2012)

Podle teorie Eriksona odpovídá fázi středního školního věku fáze snaživosti, pracovitosti, kdy dítě usiluje o dobrý výkon, který by reprezentoval a potvrzoval jeho kvality. „Snaží se vyhnout neúspěchu a z něho vyplývajícím pocitům méněcennosti.“ (Vágnerová, 2012, s. 42) To, jak dítě vnímá sebe samo, závisí jednak na podaném výkonu, jednak na hodnocení druhých, zejména vrstevníky. Proto je v tomto období velmi důležité kladné hodnocení dětí.

V tomto vývojovém období dle Matějčka a Pokorné (1998) dochází ke třem významným vývojovým změnám:

- a) dozrávání k dospělému „lidskému“ chování vůči malým dětem,
- b) utváření rodičovských postojů,
- c) vytvoření tzv. mužské a ženské identity.

Ačkoliv si děti utváří mužskou a ženskou identitu, je nutné mít na paměti to, že jsou to stále děti.

Dítě v tomto období je stabilní, citově vyrovnané a je obrácené k tomuto světu. To znamená, že kritičtěji přistupuje k informacím, které se dozvídá, nepřijímá je tak snadno a s důvěrou jako v předchozí fázi vývoje. Není ale tak kritické jako ve fázi následující, tedy staršího školního věku, a i nadále zaujímá v jeho životě důležitou úlohu fantazie. (Vágnerová, 1966)

Velmi důležitou roli představuje kontakt s vrstevníky a význam skupiny, respektive třídy. Pro žáka není názor učitele už tak významný, jako tomu bylo na prvním stupni základní školy. I nadále je pro ně tvrzení pedagoga důležité, ale postupně začíná mít názor spolužáka stále zásadnější význam. Mění se i vztah žáka k učiteli, který se stává dle Vágnerové (1996) neutrálnějším.

Vágnerová (1996) považuje potřebu kontaktu s vrstevníky za jednu z nejvýznamnějších potřeb školního věku. Dítě se ve skupině nejen učí komunikovat, ale i kooperovat či soutěžit. Zaujímá různé sociální role a získává přátele, přičemž navazování přátelských vztahů „slouží jako nezbytný předpoklad pro pozdější rozvoj intimních vztahů v adolescenci a rané dospělosti.“ (Vágnerová, 1996, s. 216) Děti středního věku dovedou jednat jako skupina, ačkoliv vznikají skupiny podle pohlaví. Oddělují se dívčí a chlapecké skupinky, jelikož mají odlišné zájmy a rádi tráví svůj volný čas odlišnými způsoby. Chlapci preferují pohybové a soutěživé hry, zatímco dívky vytvářejí intimnější společenství, povídají si, zejména

o záležitostech každodenního života. Matějček a Pokorná (1998) podotýkají, že jejich zájem začínají vzbuzovat vztahy mezi lidmi v jejich okolí. Mezi chlapci a dívkami mohou vznikat konflikty, jelikož mají odlišné zájmy a nesnaží se sobě navzájem porozumět. Fyzická přitažlivost mezi chlapci a dívkami, která má za následek zvýšenou touhu po kontaktu s opačným pohlavím, se objevuje až později, a to ve starším školním věku. Ve středním školním věku si „chlapci i dívky plně uvědomují svou pohlavní identitu a všechny rozdíly, které z ní vyplývají, nejen na biologické, ale i na sociální úrovni.“ (Vágnerová, 1996, s. 220)

Být akceptován vrstevníky v rámci skupiny je pro dítě tohoto věku nesmírně důležité také z hlediska přijatelného sebehodnocení. A aby vůbec přijal roli žáka a stal se součástí skupiny, je nutné, aby si uvědomil, že není středem světa, k čemuž dochází v této fázi vývoje. Dítě chápe jednak svou jedinečnost a to, že se od ostatních v mnohém liší, jednak to, že nemá výjimečné postavení. (Vágnerová, 1996)

2.2.4 Starší školní věk

Ve spojitosti se starším školním věkem lze hovořit o dospívání. To zahrnuje dvě období, a to období pubescence a adolescence. Období pubescence doprovází rovněž dvě fáze. První je fáze prepuberty a druhé fáze vlastní puberty. Fáze prepuberty trvá u dívek od 11 do 13 let, u chlapců nastupuje asi o 1–2 roky později. Fáze vlastní puberty přichází mezi 13.–15. rokem po dokončení prepuberty a trvá do dosažení reprodukční schopnosti. (Krejčíková, Langmeier, 2006) Období adolescence trvá zhruba od 15 do 22 let. Vágnerová (1996) hovoří o významu dvou sociálních meznících, které toto období zahrnuje. Jsou jimi:

- a) ukončení povinné školní docházky,
- b) nástup do zaměstnání.

Z hlediska biologického je ohraničeno pohlavním dozráním. Období staršího školního věku nastává mezi 10.–15. rokem. Vágnerová (1996) toto období neoznačuje termínem starší školní věk, ale nazývá jej přímo puberta. Vzhledem k zaměření této práce bude větší pozornost věnována fázi vlastní puberty (dělení viz výše, podle Krejčířové a Langmeiera, 2006). Tato fáze odpovídá fázi vývoje, ve které se nacházejí žáci 9. ročníku základní školy.

Fáze formálních logických operací odpovídá podle Piagetovy teorie období staršího školního věku. Dospívající je schopen uvažovat hypoteticky, nezávisle na konkrétním vymezeném problému. Dovede uvažovat abstraktně, přemýšlet nejen nad tím, co bude, co by mohlo být, ale i nad možnostmi, které reálně neexistují. (Vágnerová, 2012)

Freudova teorie hovoří o fázi genitálního stádia, kdy dochází k opětovnému zvýšení zájmu o sexuální podněty. Dospívající touží po dosažení genitální slasti, k čemuž zpočátku dochází pomocí autoerotických aktivit. Postupně však navazují vztahy sexuálního charakteru s jinými lidmi. (Vágnerová, 2012)

E. Erikson označuje toto období za fázi hledání vlastní identity. Dospívající hledá sám sebe, snaží se přijít na to, kdo vlastně je, porozumět svým pocitům, emocím, ale i poznat sám sebe jako člověka. Jedná se o proces velmi náročný a je doprovázen silnými pocity nejistoty.

Zatímco období středního školního věku je označováno za období relativního klidu, fáze puberty je obdobím vzpurnosti, konfliktů, krizí vztahových i vnitřních a hledání sebe sama. To, jak se dospívající v tomto období chová, jak se se změnami tělesnými, emočními či psychickými vypořádává, je velmi individuální.

Dospívající prožívají v období puberty výrazné pocity nejistoty. Tu vyvolává několik skutečností. Jednou z nich je hledání své vlastní identity, tedy snaha poznat sám sebe, najít své zaměření a vlastně i místo v životě. Změna myšlení, která má za následek schopnost uvažovat nad možnostmi existujícími i reálně neexistujícími, hypotetickými lze považovat za další zdroj nejistoty v životě dospívajícího. To, že si je pubescent nejistý sám sebou a světem, ve kterém žije, může mít za následek radikalismus dospívajícího. Jedná se totiž o obrannou reakci, jak podotýká Vágnerová (1996). Ta rovněž zdůrazňuje, že osobní nejistotu může posilovat i větší nápor nejasného a nesrozumitelného učiva, proto zájem o učivo v této fázi vývoje upadá. Zatímco ve středním školním věku je pro dítě dobrá známka či výkon cílem, pro dospívajícího se stává prostředkem. (Vágnerová, 1996)

Dospívající hledá jistotu, kterou mu poskytují vrstevníci. To znamená, že vrstevníci zaujímají v životě pubescenta významnou úlohu. Podle Vágnerové (1996) může být jejich vliv za určitých okolností dokonce větší než vliv dospělých. Názory vrstevníků či jedinců, ke kterým dospívající pociťuje sympatie, od nich často přejímá, považuje je za své a obecně platné. Názorová proměnlivost je pro jedince nacházející se v této fázi vývoje typická, protože ještě není individualitou, která si stojí za svým. (Binarová in Šimíčková-Čížková, 2010) Navazování nových kontaktů, přejímání skupinových názorů, vzorů a hodnot je důležité pro vyzrávání osobnosti, posiluje se tak sebepojetí a sebevědomí jedince. (Binarová in Šimíčková-Čížková, 2010)

Ačkoliv to není tak očividné, pubescenti jsou hyperkritičtí nejen k sobě, ale i ke svým vrstevníkům, a pečlivě si vybírají ty, se kterými se budou stýkat a věnovat jim svůj čas.

Na rozdíl od dětí středního školního věku v tomto období již vznikají přátelské vztahy, které mohou trvat celý život. Nejkritičtěji dospívající posuzují chování a jednání autorit, zejména svých rodičů. To je mj. způsobeno snahou po nezávislosti, která se projevuje v tendenci samostatně se rozhodnout, ale i tím, že napodobují některá chování dospělých, jako je kouření, pití alkoholu či přehnané užívání vulgarismů. (Binarová in Šimíčková-Čížková, 2010)

„Vedle dosavadních vztahů autority vytvářejí mladí lidé vlastní vztahy, které sami určují.“ (Kasíková, Vališová, 2007, s. 399) Často tak roli autority přejímá nějaká neexistující bytost jako například postava z filmu či knihy, popřípadě existující, kterými mohou být například herci, zpěváci, sportovci či politici. Dospívající k takovým bytostem vzhlížejí, obdivují je, jsou pro ně perfektní. Podle Kasíkové a Vališové (2007) tento symbolický partner hraje důležitou roli v identifikaci dospívajícího.

Období vlastní puberty je doprovázeno emoční nestabilitou, která však není tak silná jako ve fázi prepuberty. Jedinci, kteří jsou velmi náladoví, jsou negativní až agresivní, mají špatnou dosavadní zkušenost získanou z vlastní rodiny (viz kapitola 3). (Binarová in Šimíčková-Čížková, 2010)

Na jednu stranu je období puberty spojeno s výkyvy nálad, nejistotou, hledáním a poznáváním, a to nejen sám sebe, ale i opačného pohlaví, na druhou stranu zahrnuje i rozvoj vyšších citů morálních a estetických. Dospívající přemýšlí nad světem, globálními, morálními či etickými problémy. Jsou schopní hodiny a hodiny nad tématy diskutovat a často nabízejí snadná a jednoznačná řešení, která za snadná a jednoznačná považují pouze oni sami, protože mají tendenci své názory a vliv přeceňovat. (Binarová in Šimíčková-Čížková, 2010)

2.2.5 Rozdíly ve vývoji chlapců a dívek

V přechodných kapitolách bylo řečeno, že chlapci jsou v určité fázi ontogenetického vývoje o zhruba 1 až 2 roky pozadu oproti dívkám. To má samozřejmě vliv na (nejen) jejich školní výkon. Krejčíková a Langmeier (2006) uvádějí, že dívky ve věku kolem 11–13 let disponují lepšími verbálními schopnostmi než chlapci. Oproti tomu chlapci dosahují lepších výsledků, které vyžadují vizuálně prostorovou představivost. Chlapci rovněž lépe pracují s čísly, a to ve věku od 11 do 18 let.

V rámci sociálního chování jsou chlapci agresivnější než dívky. (Krejčíková, Langmeier, 2006) Ve středním školním věku chlapci i dívky dávají přednost jiným aktivitám a tráví

odlišně svůj volný čas (viz kapitola 2.2.3). Ve starším školním věku pak vznikají přátelství mezi dospívajícími odlišného pohlaví.

Rozdíly jsou značné i ve školním prospěchu. Dívky dosahují dříve školní zralosti a na začátku školní docházky bývají úspěšnějšími, co se prospěchu týká než chlapci, kteří ale často dívky ve vyšších ročnících předčí. (Krejčíková, Langmeier, 2006)

V období dospívání rychle narůstá hladina pohlavních hormonů, což rovněž může způsobit rozdíly mezi chlapci a dívkami. Krejčíková a Langmeier (2006) zmiňují například rozdíly ve schopnosti prostorové orientace či poruchách řeči. Rovněž ale hovoří o skutečnosti, že výše uvedené rozdíly jsou ovlivněny i socializačním tlakem a rozdíly v chování dospělých, jenž začíná působit již od narození dítěte.

Na základní škole se liší to, za co jsou chlapci a dívky káráni a naopak chváleni. Chlapcům bývá vytýkáno rušivé chování, jako jsou například hlučnost či rvačky. Dívkám zase chyby v úkolech. Dívky jsou chváleny za své chování, které se vyznačuje laskavostí a klidem. (Krejčíková, Langmeier, 2006)

Chlapci mají horší prospěch z důvodu lenosti a nezájmu, oproti tomu dívky hůře zvládají těžší úkoly. (Krejčíková, Langmeier, 2006)

Gavora (2005) hovoří i o rozdílech v účasti dívek a chlapců na komunikaci, které mohou vzniknout jednak kvůli osobnostním odlišnostem děvčat a chlapců, jednak preferenci učitele. Tématem komunikace dívek a chlapců věnoval pozornost například Taber (1992), který v rámci svého výzkumu, který byl proveden ve Velké Británii na střední škole, pozoroval 15 vyučovacích hodin fyziky se zaměřením na komunikaci dívek a chlapců. Předmětem pozorování byl počet pronesených replik chlapci a dívkami, jakým způsobem byly iniciovány a co tvořilo jejich obsah. Rozdíly v komunikaci mezi chlapci a dívkami nebyly zásadní. Z výzkumu ale vyplývá, že při poskytnutí možnosti odpovědět bez hlášení se, jednoznačně dominují chlapci. Ti také byli sebevědomější z hlediska porozumění vyučovanému předmětu než dívky. Petty (2008) podotýká, že ženy jsou velmi málo zastoupeny v technických a fyzikálních oborech a v matematice. Černoušek (1986) tvrdí, že muži úspěšněji řeší matematické úlohy.

2.3 Fáze ontogenetického vývoje osoby učitele

Krejčíková a Langmeier (2006) rozlišují čtyři vývojové etapy dospělého člověka:

- Časná dospělost

- Střední dospělost
- Pozdní dospělost
- Stáří

Období **časné dospělosti** nastává zhruba ve 20 letech a končí v 25–30 letech. Jedná se o přechodné období mezi adolescencí a plnou dospělostí. Toto období se vyznačuje tím, že dospělý dosahuje osobní zralosti. Krejčíková a Langmeier (2006) uvádí přehled charakteristik zralého člověka, mezi které patří například schopnost udržet dlouhotrvající přátelství, mít dobrou sebedůvěru, schopnost jednat s každým člověkem s ohledy a bez předsudků, praktikovat běžný sexuální styk bez pocitů viny a bez zábran, zvýšení zájmu o blaho lidí ve svém širším okruhu, mít zájem o to zlepšit své životní podmínky, spolehlivost, otevřená mysl či ochota zlepšit sám sebe.

Titíž autoři tvrdí, že nelze všechny výše uvedené charakteristiky naplnit a každý člověk dosahuje různé míry zralosti odlišným tempem v jiném čase. Dosažení zralosti není proces jednoduchý a krátký, navíc se v současnosti prodlužuje v důsledku sekulárních změn. (Krejčíková, Langmeier, 2006)

Erikson hovoří ve spojitosti s obdobím časné dospělosti o stadiu *intimity proti osamělosti*. Jak tvrdí Krejčíková a Langmeier (2006), mladý dospělý je ochotný vzdát se vlastní totožnosti, kterou nechá splynout s totožností druhého člověka. Jedná se o odevzdání se druhému, což vyžaduje oběti a kompromisy. V tomto stádiu hrozí pocit osamělosti či izolace v případě, že člověk není schopen se vlastní totožnosti vzdát. „Nebezpečím tohoto stádia je pocit izolace, tj. sklon vyhýbat se všem stykům, které nutí k intimnosti.“ (Krejčíková, Langmeier, 2006, s. 243)

O období **střední dospělosti**, kdy je člověk plně výkonný a relativně stabilní, lze hovořit od věku 25–30 let do zhruba 45. V této fázi již člověk přebírá plnou odpovědnost za řízení svého života. Věnuje se své profesní kariéře a výchově dětí. Krejčíková a Langmeier (2006) uvádějí změny, ke kterých dochází v kognitivním, emočním vývoji a sociálním zařazení. Z hlediska kognitivního vývoje hovoří o poklesu intelektových schopností, ke kterému může docházet po 30. roce života. Starší lidé uplatňují své znalosti tak, že je praktikují při řešení konkrétních praktických úkolů.

Holásková (in Šimíčková-Čížková, 2010) hovoří o krizi, která se v této fázi vývoje u člověka objevuje. Je spojena s hodnocením svého života, hledání identity a uvědoměním si konečnosti

svého života. V důsledku této krize dospělý jedinec často vyhledává nové zájmy, přehodnocuje své hodnoty a mění své priority.

Období střední dospělosti je ale považováno za relativně stabilní. Krejčíková a Langmeier (2006) podotýkají, že střízlivý realismus trvá po většinu tohoto období.

Podle Eriksona odpovídá této fázi životního vývoje stádium *generativity proti stagnaci*. Podstatou tohoto období je péče o druhé, respektive o děti. Tuto péči jednak dítě vyžaduje, jednak dospělý potřebuje, aby někdo potřeboval jeho. (Krejčíková, Langmeier, 2006) Krejčíková a Langmeier hovoří o tom, že pocit generativity mohou mít i jedinci, kteří nemají děti, rozvíjejí v sobě tento pocit například tvořivou činností. Úskalím tohoto stádia je pak pocit stagnace, kdy člověk nemá dostatek odvahy dávat, rozdat sám sebe.

Stáří začíná obdobím **pozdní dospělosti**, tedy ve věku od 45 do 60–65 let. Ačkoliv je většina lidí v tomto období zdravá, objevují se první známky stárnutí. Mezi ty patří pokles výkonnosti, zpomalení reakcí, zhoršení smyslů, zejména zraku a sluchu, ztráta pružnosti kůže, vrásky, změna barvy a kvality vlasů, ztráta sexuální atraktivity. (Krejčíková, Langmeier, 2006)

V tomto období děti opouští své domovy, a tak po dlouhé době nastává situace, kdy manželé zůstávají doma sami. Někdy si mohou uvědomit, že si již nemají co říct, což může vést i k rozvodu. Konec tohoto období je pak reprezentován důchodem, do kterého většina žen a mužů odchází. Přístup k odchodu do důchodu je u každého člověka jiný. Někteří se do důchodu těší, jiní jej dokonce „vyhlížejí“ dlouhé roky před odchodem do důchodu, někteří se ho děsí či jej špatně snášejí.

Podle Eriksonovy teorie stádium *ego integrity proti zoufalství* odpovídá dvěma fázím vývoje, a to jednak období pozdní dospělosti, jednak období stáří. Podstatou tohoto stádia je dosažení osobní integrity, kdy člověk přijme skutečnost, že svůj život již prožil a je s uplynulou minulostí smířený. Pokud tuto skutečnost nepřijme, přichází strach ze smrti, tedy pocit zoufalství.

Lidé starší 65 let se nacházejí v období **stáří**. Je to období náročné hned z několika důvodů. Jedním z nich je skutečnost, že fyzické příznaky stárnutí jsou viditelné na první pohled. Dalším je převažující společenský postoj ke starým lidem. Jelikož staří lidé se již nenacházejí v produktivním věku, představují pro společnost jako celek spíš přítěž.

Ve staří se zhoršuje smyslové vnímání, paměť, zejména krátkodobá, klesá inteligence či tvořivost. Krejčíková a Langmeier (2006) konstatují, že lidé v tomto období již nemají tak silné emoce, postupem času se více soustředí na své vlastní problémy, stávají se introvertními.

3 Vliv prostředí na vnímání autority učitele

Prostředí je složitě strukturovaný systém, který je považován za otevřený a reagující na rozmanité podněty. Základní typy prostředí jsou prostředí přírodní a společenské, přičemž odborníci uvádějí i další. (Knotová in Střelec, 1998)

Ačkoliv rodina nejzásadněji ovlivňuje vývoj dítěte, nežije odděleně od vnějšího světa, je vždy součástí nějakého prostředí. Čáp (1993) z hlediska formativního působení na člověka rozlišuje:

- Mikroprostředí
- Mezoprostředí
- Makroprostředí

Mikroprostředí se označuje jako neblížejší prostředí. Zahrnuje rodinu, skupiny dětí vzniklé při hrách, školní třídu a školní družinu či zájmový kroužek a sportovní oddíl.

K **mezoprotředí** patří obec, sídliště, jejich okolí, region s jeho přírodními, ekonomickými a kulturními podmínkami. Sem spadá i pracoviště rodičů.

Makroprostředí je prostředí, které člověka začleňuje do velkých společensko-kulturních celků (Helus, 2015). Zahrnuje specifika té konkrétní země, ve které člověk žije, jako jsou například přírodní či společensko-historické podmínky.

Výše uvedené členění vychází z dělení prostředí podle **velikosti a rozsahu**. Druhým kritériem je **typ aktivity člověka**, v rámci kterého rozlišujeme prostředí pracovní, mimopracovní, vzdělávací či sportovní. Třetím kritériem je pak **organizovanost prostředí**, kam spadají skupiny společensky organizované a institucionalizované, skupiny neorganizované a nezařazené. Jako čtvrté kritérium je uvedeno **území či teritorium** a poslední, páté kritérium, představuje **charakteristický znak** uplatněný na skupiny obyvatel (Knotová in Střelec, 1998).

3.1 Lokální prostředí

Kraus a Poláčková (2001) se podrobněji zabývají tzv. lokálním a regionálním prostředím. Ty popisují jako univerzální a trvalý element našeho života. Obě tato prostředí mají charakter

teritoriální, demografický, kulturní, institucionální a regulativní. (Kraus, Poláčková, 2001) Vzhledem k tomu, že lokální prostředí zahrnuje prostředí městské a vesnické, které zaujímá svou úlohu v praktické části diplomové práce, bude věnována pozornost právě prostředí lokálnímu.

Kraus a Poláčková (2001) definují lokální prostředí jako skupinu lidí, kteří žijí v jistém pocitu sounáležitosti na ohraničeném teritoriu, sdílí společné hodnoty, uznávají tytéž tradice a symboly, užívají stejné instituce a služby. Nezbytnou součástí prostředí jsou samozřejmě lidé, kteří v něm žijí a společnou činností a koexistencí jej utváří. Kraus a Poláčková (2001) v tomto slova smyslu hovoří o tzv. lokální společnosti. Tu lze posuzovat z několika hledisek. Autoři uvádějí například velikost, hustotu zalidnění, rozmístění obyvatel, komunikační síť (doprava, hromadné sdělovací prostředky, telefonní síť, počítačová síť apod.), ekonomickou stránku lokality, společensko-kulturní charakter lokality (celková úroveň kulturního života, vzdělávací instituce), náboženské a politické organizace, síť formálních (např. mezi obchodníky a zákazníky či učiteli a rodiči) a neformálních vazeb (např. sousedské), rozčlenění obyvatel do skupin a společenských vrstev, což je dáno společenským postavením, majetkovými poměry, vzděláním či podílem na moci v dané lokalitě.

Týmž tématem se zabývá i Knotová v publikaci *Kapitoly z teorie metodiky výchovy I*, která rovněž zdůrazňuje význam tohoto socializačního činitele. Popisuje jej jako prostředí, s nímž člověk přichází pravidelně a bezprostředně do kontaktu. Zahrnuje přírodní prostředí, ale i systém institucí, jež slouží společenskému životu, mezilidské vztahy, sociální normy a hodnoty, vzory chování či prostor pro realizování činností ve volném čase. Každý člověk je vždy členem určité lokální společnosti, v níž přijímá kulturní hodnoty dané společnosti. (Knotová in Střelec, 1998)

Lokální prostředí utváří osobnost jedince. „Ovlivňuje jazyk, předává hodnoty, ideály, vzory chování, umožňuje sdílet znalosti a zkušenosti, regionální tradice.“ (Knotová in Střelec, 1998, s. 177)

Vzhledem k tomu, že se ve výzkumu pracuje s pojmy město a vesnice, budou tyto pojmy stručně charakterizovány.

Město musí ze zákona splnit pouze jedinou podmínku, a to počet obyvatel, který musí být minimálně 3000. Kritéria pro získání statusu města jsou například soustředěná městská zástavba středu obce (náměstí), pojmenování všech veřejných prostranství a ulic, rozvinutá síť veřejných a všeobecně potřebných služeb, existence základní školy, zdravotnického zařízení,

pošty, sportoviště, peněžních služeb či ubytovacího zařízení. Výše uvedená kritéria ale obec, která chce získat status města, splňovat nemusí. Musí podat návrh, který schvaluje po vyjádření vlády předseda Poslanecké sněmovny (Armstark, 2020).

Vesnice je definována jako základní sídlištní jednotka ve venkovském prostoru, vymezená maximálním počtem obyvatel, přičemž hranice se pohybuje okolo 2 až 5 tisíc. Je přirovnávána k živému organismu s vlastní hmotnou a duchovní kulturou. (Hudečková in Sociologická encyklopedie [online])

3.1.1 Městské prostředí

Městské prostředí je charakterizováno:

- účastí obyvatel, mládeže ve velkém počtu ve skupinách vytvořených za různým účelem a s odlišným cílem,
- povrchností mezilidských vztahů,
- dominancí konzumního přístupu,
- zánikem tradičních autorit, nedostatkem výrazných společenských autorit,
- výraznou anonymitou,
- poklesem institutu sousedství,
- proměnlivostí a změnou v celém životě,
- diferenciací v profesní struktuře a společenském rozvrstvení.

(Kraus, Poláčková, 2001)

Škola v městském prostředí vzdělává zpravidla vyšší počet žáků a tříd. „Problémem je větší anonymita rodin, sociální specifika, působení škodlivých vlivů na děti a mládež či znečištěné prostředí.“ (Mareš, Průcha, Walterová, 2003, s. 121)

3.1.2 Vesnické prostředí

Venkov může být z části charakterizován v protikladech výše uvedených charakteristik. Kraus a Poláčková (2001) zdůrazňují intenzivnější spojení s přírodou, nižší úroveň služeb, zachování lidové kultury, folklóru, tendenci migrovat, výraznější úlohu školy a učitele.

Kraus a Poláčková (2001) vyčleňují v rámci kategorie venkov venkov tradiční a současný. Venkov současný se liší od toho tradičního zejména vztahem k zemědělství, který již není v případě současného venkova tak intenzivní. Mezi další odlišnosti patří například uvolnění rodinných i sousedských svazků, různorodost v oblasti dělby rolí, oslabování osobních neformálních vztahů či zdůraznění významu vzdělávání. Obecně lze konstatovat,

že charakteristiky současného venkova se přibližují charakteristikám města. Vliv na tento posun měly zejména hromadné sdělovací prostředky. Zajímavá je také skutečnost, ke které dospěl ve svém výzkumu G. Pavlovič (1975), a to ta, že vyspělost dětí ve městě se posunula asi o rok, zatímco u dětí na vesnici o dva. (Kraus, Poláčková, 2001)

Škola ve vesnickém prostředí se v mnohém od školy městské liší. Školy z venkovského prostředí, tedy vesnice či malého města, mají zpravidla menší počet žáků, tříd i učitelů. Z toho vyplývá, že anonymita vztahů mezi školou a rodinami žáků není tak velká jako v případě školy z městského prostředí. Učitelé obvykle znají rodinné zázemí svých žáků, což může přinést výhodu jednak v případě výskytu problému u konkrétních žáků a jejich následnou diagnostikou, jednak vztahu a komunikace mezi učiteli a rodiči. Žáci navštěvující venkovskou školu mají rovněž jiné životní zkušenosti oproti žákům z městské školy. (Mareš, Průcha, Walterová, 2003)

3.1.3 Městské a venkovské prostředí

Rozdíly mezi městem a vesnicí se neustále zmenšují. Zejména život na venkově prošel radikální změnou. (Kraus, Poláčková, 2001) I přestože k sobě město a venkov mají blíže, lze vymezit řadu rozdílů mezi prostředím města a vesnice. Například děti, které pochází z vesnice, mají jiný vztah k přírodě. Více se setkávají s přírodou a zvířaty divokými i domácími hospodářskými. (Svobodová, 2012) Čáp (1993) uvádí i rozdíly ve využívání volného času, kdy rodiny na venkově tráví své volné chvíle prací na domku a na zahrádce, popřípadě i péčí o domácí zvířectvo. V takových případech mají děti méně času na sledování televize, sociálních sítí, ale i navštěvování různých zájmových kroužků. Právě docházení na různé kroužky je častá činnost dětí z měst. Důvodem může být mj. i větší pracovní vytíženost rodičů.

Městské a vesnické prostředí má své pozitivní i stinné stránky. Anonymita, která je typická pro život ve městě, může představovat pro lidi více svobody. V menším městě či na vesnici se lidé vzájemně znají a sledují s trochou mírou nadsázky každý krok svých sousedů či známých. Lidé jsou tak na veřejnosti dennodenně pod drobnohledem obyvatel dané lokality. V důsledku této skutečnosti mohou být kladeny větší nároky na vystupování dětí na veřejnosti, děti tak mohou být z tohoto úhlu pohledu pod větším tlakem než děti z města či velkoměsta. Na druhou stranu jsou zvýšenou mírou anonymity oslabovány sousedské vztahy.

Kraus (1999) zkoumal, zda prostředí města a venkova odlišně ovlivňuje utváření osobnosti dítěte. Tyto rozdíly by se pak projevovaly v chování a v povahových vlastnostech dítěte.

Na svém vlastním výzkumu i příkladech dalších výzkumů Kraus dokazuje, že výše uvedená prostředí mají vliv na osobnost dítěte. Z hlediska intelektových schopností je příznivější městské prostředí, oproti tomu chování je méně problémové u dětí pocházející z venkovského prostředí. „Městské děti se jeví jako vzpurnější, rafinovanější, pohodlnější. Objevuje se více případů záškoláctví a kouření.“ (Kraus, 1999, s. 27) Rodiče vedou více své děti k dalšímu studiu. Musil (1967) podotýká, že složení obyvatelstva města je pestřejší. Vesnické obyvatelstvo oproti tomu takovou variabilitu nenabízí. Tomu odpovídá i složení tříd městských a vesnických škol.

Tyto skutečnosti mohou mít vliv na vnímání autority učitele žáky vesnických a městských škol. Musil tvrdí, že „městští hoši a dívky jsou odbojnější vůči autoritě, méně sebekritičtí a méně podezřívaví vůči motivům jiných.“ (Musil, 1967, s. 255) Kraus a Poláčková (2001) ve svém přehledu rozdílů mezi městem, venkovem tradičním a současným uvádí (mj.) podíl institucí na výchově dětí. Ve městě je tento podíl výrazný, na současném venkově je omezenější. Rodina tak nezaujímá zcela zásadní pozici z hlediska výchovy dětí. Z toho vyplývá, že děti městské přichází do styku s více výchovnými styly než děti vesnické.

4 Vztah mezi učitelem a žákem

„Učitelé patří k významným osobám v životě a vývoje dětí a mladistvých. Učitel může působit silně, příznivě, nebo naopak nepříznivě, svým záměrným výchovným působením, ale především celou komunikací a interakcí, vztahem k žákům, svou osobností.“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 264). Titíž autoři uvádí, že podstatou učitelské profese je vzdělávat a vychovávat. Je velmi náročné oba tyto požadavky sjednotit. V tomto slova smyslu jsou rozlišovány dva typy učitele, a to tzv. „logotropa“ a tzv. „paidotropa“. První typ pedagoga se soustředí na obor, který vyučuje, zatímco druhý typ upíná svou pozornost na žáka. Zejména na základní škole je velmi důležité, aby se učitel nevyhraňoval, a byl žákům k dispozici z hlediska předání poznatků v rámci svého oboru, ale i porozumění pro třídu i osobním problémům či potřebám jednotlivých žáků. (Čáp, Mareš, 2001)

Vztah mezi učitelem a žákem je dán řadou faktorů. Patří mezi ně například osobnostní charakteristika žáka, vývojová fáze žáka, pohlaví žáka, rodinná výchova, sociální prostředí žáka, situace, ve které se žák právě nachází a v neposlední řadě i charakter třídy jako celku. Dále osobnostní vlastnosti učitele, vztah učitele ke své profesi, osobní situace, pověst učitele, osobnostní, profesní a sociální kompetence. (Kohoutek, 1996) Dvěma kompetencím již byla věnována pozornost (viz kapitola 1.3), a to o osobnostní a profesní.

Kasíková a Vališová hovoří o sociální kompetenci jako o „přiměřeném použití motorických, duševních a emocionálních způsobů jednání, schopností, postojů i dovedností tak, aby bylo možno se úspěšně vyrovnávat s konkrétními a důležitými životními situacemi.“ (Kasíková a Vališová, 2007, s. 230). Ve vztahu k osobnosti učitele pak tvrdí, že „je k sociální kompetenci vztahováno kromě jiného i umění vnímat procesy skupinové dynamiky, vhodné reakce na ně a jejich usměrňování, vnímání procesu dospívání dětí a mládeže, dovednosti týmové práce či jednání s dospělým.“ (Kasíková a Vališová, 2007, s. 230) Tytéž autorky charakterizují jedince, který je sociálně kompetentní. Takový člověk je dobrý posluchač, přirozeně komunikativní, konstruktivní v jednání a řešení problémů, svým jednáním dokáže druhé uklidnit či uvolnit, rád poznává druhé lidi, má pozitivní vztah k lidem i k sobě samému, je taktní, tolerantní a citlivý, je úspěšný v organizování a řízení lidí či dokáže přiměřeným způsobem chválit i kritizovat.

Holeček (2014) z hlediska interakce učitele a žáka rozlišuje konkrétní dimenze, které v sobě role učitele obsahuje. Jsou jimi dimenze instruktora, stratéga, terapeuta a vychovatele. Učitel žáky informuje o různých záležitostech, vysvětluje jim učivo, řídí jejich činnost, dbá na to, aby ve třídě převažovaly pozitivní vztahy, zabývá se individuálními problémy žáků a vychovává je jednak svým přístupem, jednak svým chováním.

Petty (1996) zdůrazňuje význam prvního dojmu. Jednak toho, který na žáky může udělat výstup učitele, jednak toho vyvolaného chováním žáků v počátcích utváření vztahu mezi nimi a učitelem. Ačkoliv se tento vztah vyvíjí v závislosti opakování setkávání se při společných hodinách, první dojem je zejména v případě učitelů zakořeněn. „S prvními dojmy neboli „úvodní charakterizací“ je ta potíž, že jsou odolné vůči změně: racionalizace je chrání před fakty, které by s nimi nebyly slučitelné.“ (Petty, 1996, s. 68)

Vztah mezi učitelem a žákem prochází evolucí. Na začátku školní docházky je tento vztah velmi emocionální, žák ke svému učiteli, respektive učitelce vzhlíží. V průběhu školní docházky se vztah stává neutrálnějším, přičemž k této změně dochází zpravidla po příchodu na druhý stupeň základní školy, kdy jsou žáci již kritičtější k informacím, které od učitele získávají, a rovněž jsou pro ně velmi důležitá fakta. Kohoutek (1996) uvádí, že s postupujícím školním věkem se intenzita vztahů žáků k pedagogům prohlubuje, ať už se jedná o vztah kladný či záporný. Kladný vztah se vytváří pomaleji oproti zápornému, který může vzniknout rychleji.

Kohoutek (1996) tvrdí, že vyučující mají nezdědka lepší vztah k žákovi opačného pohlaví. Podle téhož autora si mladší žáci lépe vytvářejí kladný vztah k mladším učitelům, zatímco starší žáci k učitelům střední a starší generace.

Dívky mají dle Kohoutka (1996) k vyučujícím (a škole obecně) lepší vztah než chlapci. Ti oceňují didaktické schopnosti učitele, přičemž dívky zase osobnostní vlastnosti učitele a s tím související činnosti jako ochota poradit, vztah k žákům apod., ale například i příjemný zevnějšek.

Na vztah učitele a žáka má rovněž vliv převažující třídní a školní klima a také předmět, který učitel vyučuje, respektive obliba či naopak neoblíbenost konkrétního předmětu mezi žáky.

4.1 Autorita učitele z pohledu žáků středního a staršího školního věku

Ačkoliv se v mnohém vnímání autority učitele žáky 6. a 9. ročníku liší, to, co mají obě skupiny jednoznačně společné, je skutečnost, že po přestupu na druhý stupeň základní školy se vztah mezi učitelem a žáky mění. Vztah není již tak emocionální, stává se neutrálnějším. Žáci i učitelé si zachovávají větší odstup. Žáci již neprojevují o osobu učitele takový zájem, jako tomu bylo na prvním stupni, soustředí se více na své spolužáky.

Kalhous (2002) uvádí konkrétní příklady skutečností, které ovlivňují respektování neformální autority učitele napříč vývojovými stádii, respektive věkovými kategoriemi. Věcná znalost předmětu zaujímá první místo. Ačkoliv podle Kalhousa tuto schopnost ocení spíše žáci starší, mladší ji rovněž považují za důležitou. S odbornou znalostí předmětu souvisí i pedagogické schopnosti, které jsou rovněž považovány za významný um ideálního učitele. Žáci oceňují schopnost učitele vést výuku. To zahrnuje nejen organizaci činnosti žáků, ale i samotná příprava učitele na ni a i to, jakým způsobem přistupuje k probírané látce. Z hlediska přístupu k žákům žáci preferují přiměřenou náročnost učitele. Respektují učitele, který se o ně zajímá, dobře se vyjadřuje a pečuje o svůj zevnějšek. Na druhou stranu netolerují, pokud učitel nedodrží své sliby či to, co sám po žácích vyžaduje.

Dítě středního školního věku respektuje nějaké sociální normy, jejichž garantem je učitel. Vzhledem k tomu, že dobré známky a dobré hodnocení, zejména pak vrstevnické, se stává součástí identity dítěte, je jeho cílem tohoto dosáhnout. Pro dítě je významnější, zda požadavek učitele odpovídá předem stanoveným pravidlům. Ty, které jim neodpovídají, považují za nespravedlivé a odmítají se podle nich řídit. (Vágnerová, 1996)

Jak již bylo zmíněno, dítě středního školního věku nahlíží na svět realisticky. Zajímá se o vše možné a jeho zájem směřuje k různým oblastem. Často se tak může stát, že žák pokládá učiteli všetečné otázky, protože předmětem zájmu může být právě jeho obor či téma, které je právě probíráno. Dokonce může některými svými poznatky obohatit výuku.

Žáci středního školního věku oceňují vlastnosti jako spravedlnost, upřímnost, milé jednání, klid, trpělivost, optimismus či smysl pro humor. (Kalhous, 2002)

Pro dospívající není dobrá známka ani dobrý výkon cíl, nýbrž prostředek. Odmítají přijímat větší množství učiva, které jim připadá zbytečné. (Vágnerová, 1996)

Pro pubescenty je velmi důležité, aby učitel respektoval jejich názor a jednal s nimi do jisté míry jako s rovnocennými bytostmi. Projevy nerovnosti přijímají pubescenti s velkou nelibostí a takový učitel, který dává najevo svou nadřazenost, okamžitě ztrácí u žáků autoritu. V kapitole věnované staršímu školnímu věku (2.2.4) se mj. hovoří o tom, že fáze vlastní puberty je období plné nejistot. A jelikož pubescenti touží uspokojit potřebu jistoty, vyžadují stabilitu učitele, a to jednak psychickou, jednak ve stylu řízení výuky a třídy. V tomto slova smyslu zaujímá stěžejní roli i schopnost učitele vysvětlit látku. Vágnerová (1996)

Zatímco u žáků středního školního věku mohou učitelé úspěšně uplatňovat svou autoritu formální, u žáků staršího školního věku již tuto možnost tak snadno praktikovat nelze. Pokud pubescent autoritu učitele akceptuje, děje se tak na základě jeho vlastností a chování. Stejně tak nepřijímá vše, co učitel při výuce sdělí, za stoprocentně platné a pravdivé. Uvažuje nad jeho názory a výroky a kriticky je hodnotí, přičemž svůj názor učiteli nesděljuje, protože je schopen předvídat jeho reakci. (Vágnerová, 1996)

Pubescenti oceňují vlastnosti učitele jako jsou spravedlnost, schopnost naučit, empatie, zájem o žáky či zábavnost. (Vágnerová, 1996) Kalhous (2002) hovoří o následujících vlastnostech: dobrý, srozumitelný výklad, pestré hodiny, spravedlivé hodnocení, náročnost, schopnost udržet disciplínu. Požadují pochopení a uznání.

4.1.1 Pohlaví žáků

Jak již bylo řečeno v kapitole věnující se vývojovým rozdílům chlapců a dívek (kapitola 2.2.5), vyskytují se rozdíly mezi pohlavími v rámci vývoje. V důsledku některých z nich mohou žáci vnímat autoritu učitele rozdílně v závislosti na pohlaví.

Janošová (2008) tvrdí, že větší respekt k autoritám je vlastností předpokládanou spíše u dívek. Ty mají taktéž s autoritami lepší vztahy. To může být způsobeno tím, že ženy jsou

empatičtější a disponují větším altruismem. Pro dívky je také důležité, jak je hodnotí ostatní, což může být dáno i tím, že již v útlém věku stoupá jejich zájem o druhé lidi.

Dívky podle Kohoutka (1996) mají lepší vztah ke škole než chlapci (viz kapitola 5). Janošová (2008) podotýká, že chlapci v této souvislosti prožívají pocity nespravedlnosti ze strany jednání učitelů vůči své osobě. Dívkám údajně prochází to, co chlapcům nikoliv. Její výzkum byl zaměřen na žáky 7. ročníku ZŠ. Janošová také uvádí, že chlapci bývají napomínáni až třikrát více než dívky. Jak již bylo řečeno v kapitole 2.2.5 chlapci bývají kritizováni za rušivé chování a jsou línější než dívky. To může být dáno tím, že chlapci zrají pomaleji, což se u nich projevuje větší dráždivostí, labilitou a unavitelností. S tím souvisí i (mj.) nižší koncentrace pozornosti. Janošová hovoří ale i o jiné příčině problémů s kázní, a to vnitřním konfliktem chlapců s autoritou, který lze považovat za běžnou součást socializačního vývoje chlapců. „Jedná se o období, kdy autorita dospělých ustupuje a místo ní převáží konformita se skupinou vrstevníků. Součástí chlapecké sounáležitosti s vrstevníky je prokazatelná míra nezávislosti na okolních požadavcích, zvláště ztělesňuje-li autoritu žena.“ (Janošová, 2008, s. 23) Z výše uvedených skutečností by mohlo vyplynout, že dívky problémy s kázní nemají. To samozřejmě neodpovídá realitě, i dívky se dopouští vážnějších přestupků. Nicméně, jak uvádí Janošová, v případě dívek jsou tyto prohřešky jinak hodnoceny dospělými. „Je-li aktérem závažnějšího přestupku dívka, „explicitnímu“ trestu sice někdy unikne, ale dospělí se často jejím chováním více pohoršují, což na ni může působit nepříjemněji než samotný trest.“ (Janošová, 2008, s. 154) Dospělí reagují na dívčiny poklesky intenzivněji a věnují jim větší pozornost.

V učitelských sborech převládají ženy, a tak Janošová (2008) poukazuje na problém, který se může týkat některých chlapců, a to je problém s přijetím ženy v nadřazené pozici. „Často neuvědomovaný konflikt s přijetím ženské autority bývá způsoben rozporem mezi tradičními představami o dominanci mužů, submisivním postavením žen (tím, co mnohé děti znají také z domova) a školní situací.“ (Janošová, 2008, s. 150) Je však nutné zdůraznit slovo některých, jelikož v následující kapitole 4.1.2 bude na konkrétních výzkumech uveden opačný případ.

Rozdíl mezi pohlavími je zřejmý i v oblíbenosti vyučovaných předmětů a v podávaných výkonech v rámci konkrétních předmětů. Dívky staršího školního věku mají raději český jazyk a rovněž v něm lépe prospívají. Chlapci mají raději matematiku, ale jejich výkon v tomto předmětu na základní škole se výrazně neliší od výkonu dívek. Chlapci preferují fyziku a dějepis, oproti tomu jsou slabší v angličtině a němčině. Dívky dosahují lepších výsledků v chemii,

zeměpisu, přírodopisu a dějepisu. Lépe hodnotí výtvarnou a hudební výchovu, chlapci tělesnou. (Janošová, 2008)

Janošová (2008) hovoří o rozdílu mezi chlapci a dívkami v etickém uvažování. V situacích, kdy obě pohlaví řeší náročnou situaci, morální dilema, hodnotí dívky situaci spíše z hlediska důvěry, přátelství a účasti s aktéry, zatímco chlapci hodnotí situaci z hlediska spravedlnosti a práv účastníků. Podobně hodnotí chlapci a dívky vlastnosti pedagogů. Chlapci preferují didaktické vlastnosti vyučujících, dívky spíše pedagogické a osobnostní vlastnosti, to, jakou má učitel povahu, zevnějšek, porozumění pro žáky, jak je ochoten poradit či vztah daného učitele k žákyni. (Kohoutek, 1996) Holeček (2014), vycházející z výzkumu Langové, uvádí, že „žákyně oceňují spíše mládí, způsob oblékání, chůzi, chlapci pak spíše inteligenci, odbornost, vyjadřovací schopnosti, komunikativní dovednosti.“ (Holeček, 2014, s. 96)

4.1.2 Věk učitele

Výzkumy, které se zabývají hodnocením vlastností ideálního učitele žáky, se soustředí zejména na osobnostní vlastnosti a na didaktické a pedagogicko-psychologické dovednosti učitele. Součástí osobnostních vlastností učitele jsou mj. i pohlaví a věk osoby učitele. Průcha (1997) věnoval pozornost vlivu věku na výkon učitele. Pokoušel se odpovědět na otázku, zda jsou učitelé ve starším věku horšími, či lepšími učiteli v porovnání s učiteli mladšími. Výzkum Lea H. M. Pricka (1989) zjistil řadu charakteristik starších učitelů, mezi které patří například klesající pocit uspokojení z práce, klesající chuť být mezi dětmi či narůstající pocit fyzického „opotřebení“ a psychického stresu. (Průcha, 1997) Průcha rovněž uvádí, že s prací učitele úzce souvisí i problém tzv. efektu vyhoření. Tento jev se vyskytuje ve větší míře právě u učitelů středního či staršího věku. Výzkum Hubermana et al. (1989) sledoval učitele středních škol a v rámci jejich výpovědí zaznělo, že vynakládají méně energie v práci ve škole, že jsou nešťastní z chování dětí, otrávení z rodičů svých žáků, z vedení, školských úřadů apod. (Průcha, 1997) Tyto uvedené charakteristiky a skutečnosti související s přibývajícím věkem učitelů mohou vést k tomu, že jejich profesní zápal již není takový, jako býval. Žáci samozřejmě vnímají, s jakým zájmem a potěšením jejich učitelé svou profesi vykonávají. Nezájem a nechuť učitele jeho autoritu jistě neposílí.

Průcha (1997) hovoří o souvislosti mezi délkou učitelovy praxe a typem komunikačního klimatu. Mladší učitelé častěji navozují podporující a vstřícné klima, zatímco starší učitelé (délka praxe nad 15 let) naopak nevyhraněné a obranné.

Žákům je příjemné, pokud jim učitel rozumí. To často koresponduje s věkem učitele, ale nemusí to být nutně podmínkou. I učitel středního věku může projevovat zájem o svět svých žáků a být „v obraze“.

Jak již bylo řečeno, mladší žáci si vytváří kladný vztah s mladšími učiteli rychleji než žáci starší. Ti naopak dávají přednost učitelům střední a starší generace. Nicméně to neznamena, že učitele výše uvedených věkových kategorií vnímají jako autoritu. Z výzkumu Dobala (in Vališová, 1998) vyplývá, že studenti mohou vnímat jako nežádoucí z hlediska respektování autority učitele jeho mladý věk.

Odborné publikace charakterizují osobu „ideálního učitele“, zabývají se jeho osobnostními vlastnostmi, didaktickými a pedagogicko-psychologickými dovednostmi. Kategorie pohlaví a věk učitele je blíže zkoumána velmi často v rámci konkrétních výzkumů, které bývají součástí závěrečných prací. Autorky diplomových prací, které se zabývali charakteristikou osoby ideálního učitele žáky 2. stupně ZŠ, v rámci svých výzkumů zjistili zajímavé poznatky. Tománková (2008) ve svém výzkumu, jehož záměrem bylo zjistit, jak si žáci základní školy představují ideálního učitele, uvádí, že většina žáků chce, aby je učil učitel mladý či mladší. Důvody této volby jsou elán mladých učitelů, přístupnost změnám, porozumění žákům. Na druhou stranu jim však chybí praxe a zkušenost. Týmž tématem se zabývala i Grombířová (2008) a došla k závěru, že většina žáků vyžaduje věk učitele mezi 20 a 30 lety. Důvody této volby jsou tytéž, které uváděla Tománková (2008). Třetina žáků 2. stupně ale věk učitele nepovažovala za důležitý. Kovaříková (2012) se zaměřila na žáky 9. ročníku, respektive kvarty. Výsledky výzkumu přinesly podobné odpovědi jako u výše zmiňovaných autorek. Žáci preferují mladé učitele. I v tomto výzkumu jen malá část žáků upozornila na to, že věk (a další) není tím, co by dělalo dobrého učitele učitelem. Veselá (2009) se ve své práci *Ideální učitel očima žáků základní školy* došla ke zjištění, že podle jejího výzkumu ideální učitel z hlediska věku neexistuje. Žáky druhého stupně rozdělila na základě jejich odpovědí do třech skupin. Jedna preferovala mladé učitelé, druhá střední věk a třetí žádný věk. Čiperová (2015) dochází k podobným výsledkům jako výše zmiňované autorky. I přestože upozorňuje na nejednotnost odpovědí žáků, výsledky výzkumu ukazují, že většina žáků preferuje buď mladší učitele, tedy kolem 30 let, nebo nepreferují žádnou věkovou skupinu. Žáci, kteří volili mladší učitele, tak učinili z toho důvodu, že učitel dané věkové skupiny je jim věkově blízký, ale zároveň už má jisté profesní zkušenosti.

Na základě výše uvedených skutečností lze říct, že nejméně preferovanou věkovou skupinou mezi žáky druhého stupně ZŠ je věk starší, tedy nad 60 let. Naopak nejpreferovanější

skupinou jsou učitelé mezi 20–40 lety. Pro část žáků ale věk z hlediska respektování učitele nehraje důležitou roli.

Nicméně Dvořák hovoří o tom, že každá věková kategorie má svá specifika, tedy klady i zápory. Z hlediska osobnostních charakteristik, zkušeností, výkonu, motivace či aspirace mohou být pro školu se zřetelem na provoz a řízení různě přínosní učitelé jinak staří. „Není proto výhodné, je-li kolektiv učitelů stejnorodou, resp. nevyváženou, skupinou z hlediska věku, a tedy současně také z pohledu úrovně profesních zkušeností, míry osobních specifických problémů a profesních potřeb.“ (Dvořák, 2010, s. 185)

4.1.3 Pohlaví učitele

Průcha (1997) uvádí výsledky výzkumu (Kodým, Fítl, 1987), v rámci kterého se zjistilo, že v učitelské profesi jsou celkově úspěšnější muži než ženy. Muži se totiž věnují svému povolání nepřetržitě a usilovně, zatímco ženy přerušovaně (mateřská dovolená) a s menší intenzitou (výchova dětí, péče o domácnost). Průcha podotýká, že „z toho ovšem plyne, že negativní psychické stavy, zjištěné u úspěšných učitelů, postihují především muže.“ (Průcha, 1997, s. 231)

Vzhledem k tomu, že současným a zároveň již déletrvajícím problémem je feminizace školství (viz kapitola 1.4), lze uvažovat o dvou scénářích. Žáci preferují vyučující ženy, protože jsou na ženské pohlaví zvyklí. Druhé stanovisko může být zcela opačné. Žáci požadují učitele muže, jelikož touží po změně.

Dvořák (2010) podotýká, že podíl mužů v učitelském sboru nemá vliv na úspěšnost školy či klima sboru. Na druhou stranu je nutné vzít v potaz skutečnost, že s rostoucí rozvodovostí se objevuje problém absence mužského vzoru v rodinách. Z tohoto důvodu je pak zejména pro chlapce důležité, aby je vyučovali právě muži.

Tománková (2008) ve svém výzkumu došla k závěru, že žáci spíše preferují ženy, jelikož 52,5 % dotazovaných dívek a 57,5 % dotazovaných chlapců preferuje ženy jako učitelky. Zbývající procenta upřednostňují učitele muže. Žáci dávají přednost ženám pravděpodobně z důvodu zvyku. Je však nezbytné podotknout, že respondenty byli žáci 7. ročníku ZŠ. Tománková v rámci svého předvýzkumu pokládala otázky týkající se názoru na ideálního učitele žákům dvou 9. tříd. Většině žáků nezáleželo na tom, zda je učí žena, či muž.

Ve výzkumu Grombířové (2008) žáci 8. a 9. ročníku nebyli ve svých odpovědích jednotní. Po vyhodnocení slohových prací žáků zjistila, že 36 % žáků na pohlaví učitele z hlediska

charakteristiky ideálního učitele nezáleží. 32 % žáků pak preferuje ženu a totéž procentuální zastoupení naopak muže, přičemž dívky upřednostňují muže a chlapci naopak ženy.

Kovaříková (2012) dospěla k totožným závěrům. Třetině dotazovaných na pohlaví ideálního učitele nezáleží vůbec. Třetina pak preferuje muže a třetina ženy. I v tomto výzkumu se dívky přiklánějí k učiteli muži a chlapci k učitelce ženě. Podobnost ve výsledcích můžeme „dávat za vinu“ věku respondentů. Žáci 8. a 9. tříd se nachází ve fázi staršího školního věku, kdy je zřejmá náklonnost k opačnému pohlaví.

Ve výzkumu Veselé (2009) pro většinu respondentů, žáků 6.–9. ročníku, pohlaví z hlediska ideálního učitele není důležité. Čtvrtina žáků preferuje ženu, muže ani jeden. Výzkum nepotvrzuje ani závěry Grombířové a Kovaříkové z hlediska preference opačného pohlaví, jelikož těmi, kteří preferují učitelce ženu, jsou v práci Veselé i dívky.

Čiperová (2015) dochází ke zjištění, že 56,96 % žáků nezáleží na pohlaví vyučujícího. 26,52 % respondentů pak dává přednost učitelce ženě a 16,52 % zase muži. V obou případech většina žáků preferuje opačné pohlaví, ale odpovědi nejsou již tak jednoznačné jako v některých výše uvedených pracích (Grombířová, Kovaříková). 48 respondentů z 61, kteří zvolili jako ideálního učitelce ženu, byli chlapci. 22 respondentů z 38, kteří vybrali učitelce muže, představovaly dívky.

Z výše uvedených údajů vyplývá, že žákům druhého stupně ZŠ na pohlaví učitelce spíše nezáleží. Na preferenci mužů či žen se získaná data neshodují, nicméně dva výzkumy, které byly zaměřeny na žáky staršího školního věku, uvádí, že tato věková kategorie upřednostňuje spíše učitelce opačného pohlaví. Ačkoliv se výsledky vybraných výzkumů plně neshodují, v žádném nejsou respondenti výrazně vyhranění vůči jednomu pohlaví. Buď nepreferují žádné pohlaví, nebo mají jak žena, tak muž jisté procento preferenčních hlasů.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 Metodologie výzkumu

V praktické části práce jsou rozebrány cíle výzkumu, použité metody výzkumu a výzkumný vzorek. Získaná data jsou zde prezentována a interpretována.

Samotnému výzkumu předcházela kvantitativní předvýzkum. Na základě jeho vyhodnocení byly upraveny dotazníkové otázky. Dotazník je výzkumná metoda, která byla v rámci kvantitativního výzkumu použita. Na něj navázal kvalitativní výzkum pomocí polostrukturovaných rozhovorů s vybranými učiteli 2. stupně základních škol.

5.1 Cíl výzkumu

Hlavním cílem práce je porovnat vnímání autority učitele vybranými žáky 6. a 9. ročníku ZŠ z různých hledisek. Mezi tato hlediska patří pohlaví žáků, ontogenetické fáze vývoje a prostředí, ze kterého žáci pocházejí.

K dílčím cílům patří:

- 1) Zjistit, zda vybraní žáci 6. a 9. ročníku vnímají autoritu učitele stejně, nebo se přístup k autoritě mění.
- 2) Zjistit, jaké vlastnosti učitele jsou pro vybrané žáky 6. a 9. ročníku důležité z hlediska přijetí jeho autority.
- 3) Zjistit názor vybraných pedagogů na vnímání autority učitele žáky 6. a 9. ročníků.

5.2 Výzkumný problém a výzkumné otázky

Výzkumný problém byl stanoven následovně: Jaký je názor žáků 6. a 9. ročníku na autoritu učitele v závislosti na jejich pohlaví, fázi ontogenetického vývoje a prostředí, ze kterého pocházejí? K výzkumnému problému, který je popisný, byly formulovány výzkumné otázky.

Výzkumné otázky:

1. Liší se preference vlastností učitele žáků 6. a 9. ročníku?
2. Vnímají dívky autoritu učitele stejně jako chlapci?
3. Je pohlaví učitele pro žáky důležité z hlediska přijetí jeho autority?
4. Závisí vnímání autority učitele žáky 6. a 9. ročníku na věku učitele?
5. V čem se liší vnímání autority učitele u žáků žijících na vesnici a ve městě?

6. V čem se shodují názory vybraných pedagogů na vnímání autority učitele žáky 6. a 9. ročníku od názorů žáků?
7. V čem se výrazně liší názory vybraných pedagogů na vnímání autority učitele žáky 6. a 9. ročníku od názoru žáků?

5.3 Metody sběru dat

V rámci diplomové práce byly použity kvantitativní i kvalitativní metody výzkumu. V první části byla použita metoda **dotazníku**, jehož podstatou je zjištění dat a informací o respondentovi, ale i jeho názorů a postojů k problémům, které dotazujícího zajímají (Pelikán, 1998).

V dotazníku byly použity otázky uzavřené, polouzavřené i otevřené. Zařazení všech tří typů otázek bylo záměrné, a to z toho důvodu, aby žáci měli možnost se k tématu dostatečně vyjádřit. Otázky byly stanovovány tak, aby odpovídaly hlavnímu cíli a dílčím cílům výzkumu.

Ve druhé části výzkumu byly vedeny **polostrukturované rozhovory** s vybranými pedagogy za účelem zjištění jejich názoru na vnímání autority učitele žáky 6. a 9. ročníku a následnému porovnání jejich odpovědí s výsledky dotazníkového šetření.

Polostrukturovaný rozhovor je často používanou variantou rozhovoru, charakteristický vedením motivačního a kontaktujícího rozhovoru formou nezávazné komunikace (Pelikán, 1998). Pelikán rovněž zdůrazňuje význam vytvoření optimální atmosféry rozhovoru. Pokud by k tomu nedošlo, hrozilo by, že by respondent nebyl ochoten spolupracovat, což by mohlo značně zkomplikovat výzkum.

5.4 Charakteristika výzkumného vzorku

Samotnému výzkumu předcházel pilotní výzkum, kterého se účastnilo celkem pět tříd. Pelikán (1998) uvádí, co je nutné sledovat při volbě souboru, na němž bude předvýzkum uskutečněn. Zdůrazňuje základní charakteristiky, které by měly být shodné s výběrem, na němž bude výzkum realizován. Rovněž je podle Pelikána důležité, aby nedošlo ke kontaktu mezi účastníky předvýzkumu a samotného výzkumu. Na závěr kapitoly o předvýzkumu Pelikán poznamenává, že je důležité, aby si výzkumník položil otázku (mj.), zda je nutné předvýzkum vůbec realizovat. V kapitole 5.5.1 bude pilotnímu výzkumu věnována odpovídající pozornost.

Třídy, které byly zahrnuty do výzkumného šetření v rámci pilotního šetření, navštěvují tutéž základní školu, která sídlí v Praze 11, a je rovněž místem, kde již druhým rokem pracují jako učitelka. Na dotazníkové otázky odpovídali žáci 6., 7., 8. a 9. ročníku.

Samotný výzkum probíhal v květnu a červnu roku 2021 a účastnilo se ho celkem 20 tříd. V početnějších školách dotazníky zpravidla vyplňovaly dvě třídy v rámci jednoho ročníku.

Výzkumný vzorek tvořili pouze žáci 6. a 9. ročníku navštěvující různé typy škol, a to výběrovou školu nacházející se v centru Prahy (ZŠ Brána jazyků s RVM²), školu běžného typu sídlící na okraji Prahy (ZŠ s RVJ³ K Milíčovu), soukromou pražskou základní školu (ZŠ Dino school of Prague), školy běžného typu v Jablonci nad Nisou (ZŠ Šumava Jablonec nad Nisou) a Českém Krumlově (ZŠ T. G. Masaryka – Český Krumlov) a tři vesnické školy. Dvě z nich se vyskytují na Vysočině (Základní a mateřská škola Košetice, Základní a Mateřská škola T. G. Masaryka Rouchovany) a jedna v Jihomoravském kraji (Základní škola a mateřská škola Sloup). Přehled uvádí *tabulka č. 1*.

ZŠ	Lokalita	Počet žáků 6. ročníku		Počet žáků 9. ročníku		Celkem žáků
		dívky	chlapci	dívky	chlapci	
ZŠ Brána jazyků s RVM	město	20	23	25	14	82
ZŠ s RVJ K Milíčovu	město	23	14	24	16	77
ZŠ Dino school of Prague	město	7	10	4	11	32
ZŠ Šumava Jablonec nad Nisou	město	17	18	20	15	70
ZŠ T. G. Masaryka - Český Krumlov	město	16	11	14	12	53
Základní a mateřská škola Košetice	vesnice	9	7	6	6	28
Základní škola a Mateřská škola T. G. Masaryka Rouchovany	vesnice	5	9	9	5	28
Základní škola a mateřská škola Sloup	vesnice	6	10	7	9	32

Tabulka č. 1 – Počet respondentů podle jednotlivých škol

Respondenty pro rozhovor bylo pět učitelů vyučujících na čtyřech školách z výše uvedených. Dva muži vyučují na ZŠ Brána jazyků s RVM, jedna žena na ZŠ s RVJ K Milíčovu, jedna žena na Základní a mateřské škole Košetice a jedna žena na Základní škole a Mateřské škole T. G.

Masaryka Rouchovany. Délka praxe učitelů rovněž není shodná. Přehled udává *tabulka č. 2*.

² s rozšířenou výukou matematiky

³ s rozšířenou výukou jazyků

Učitel	Pohlaví	Věk	Škola	Délka praxe
Lukáš (<i>L</i>)	muž	27	ZŠ Brána jazyků s RVM	2 roky
Ivana (<i>I</i>)	žena	28	Základní škola a Mateřská škola T. G. Masaryka Rouchovany	3 roky
Bohumila (<i>B</i>)	žena	49	Základní a mateřská škola Košetice	19 let
Roman (<i>R</i>)	muž	50	ZŠ Brána jazyků s RVM	23 let
Dana (<i>D</i>)	žena	64	ZŠ s RVJ K Milíčovu	více než 40 let

Tabulka č. 2 – Přehled respondentů polostrukturovaného rozhovoru

5.5 Sběr dat

Jak již bylo řečeno, v první fázi výzkumu byla použita metoda dotazníku, prostřednictvím které bylo možné oslovit větší počet respondentů. Vzhledem k tomu, že u metody dotazníkového šetření je velmi důležité vhodné a přesné formulování otázek, předcházel samotnému výzkumu předvýzkum.

5.5.1 Předvýzkum

Předvýzkum byl realizován zejména za účelem zjištění srozumitelnosti jednotlivých otázek a opravení případných nejasností. Sledována byla také reálná časová náročnost dotazníku.

Do pilotního šetření byly zapojeny čtyři třídy téže základní školy. Vzhledem k tomu, že školní rok byl narušen kvůli zhoršení epidemické situace, část žáků ve druhém pololetí, kdy byl jak předvýzkum, tak samotný výzkum realizován, obdržela tištěnou verzi dotazníku, část elektronickou, podle toho, zda probíhala výuka prezenční, či distanční.

Dotazník tvořilo 15 otázek, přičemž poslední dvě byly určeny pouze žákům 9. ročníku. Žáci 6. ročníku tedy odpovídali na 13 otázek. V rámci předvýzkumu však žáci 7. a 8. ročníku vyplňovali celý dotazník, odpovídali tedy na 15 otázek.

Žáci, které jsem o vyplnění dotazníku osobně požádala, tak ochotně učinili. 6. a 7. ročníku jsem dotazník sama rozdala a seznámila je s pokyny. Žáci 8. a 9. ročníku jej vyplňovali při online výuce, kterou jsem právě s těmito ročníky jako jejich vyučující měla. Na základě reakcí žáků bylo nutné upravit formulaci 13. otázky, kdy žáci měli dokončit větu, jelikož v každé třídě bylo několika žáky vyžadováno upřesnění či vysvětlení podstaty této otázky. Součástí dotazníku byla i tabulka vlastností, kterou měli žáci doplnit tak, že označí, jak jsou

pro ně dané vlastnosti učitele důležité, a naopak. Úprava tohoto úkolu spočívala v tom, že vysvětlivky byly umístěny před samotnou tabulku, protože někteří žáci špatně pochopili číslování. Číslo 1 představovalo nejdůležitější vlastnost a číslo 4 naopak nejméně důležitou. Pilotního výzkumu se účastnilo celkem 84 žáků.

5.5.2 Průběh dotazníkového šetření

Dotazník byl určen žákům 6. a 9. ročníku základní školy. Vzhledem k zaměření této práce byly osloveny konkrétní školy, a to školy nacházející se ve městě a na vesnici. Lokalita školy určuje i její velikost. Vesnické školy navštěvuje menší počet žáků, zatímco školy státní městské oproti tomu větší, až výrazně větší počet. Na soukromou školu v Praze, jejíž žáci se zapojili do výzkumného šetření, chodí menší počet žáků, ačkoliv se instituce nachází v hlavním městě.

Kvantitativní výzkum byl proveden mezi žáky 2. stupně vybraných základních škol ve školním roce 2020/2021 pomocí dotazníkového šetření. Kvůli výskytu onemocnění COVID-19 a zhoršující se epidemické situaci vláda vydala 12. října usnesení o omezení provozu škol s platností od 14. října⁴. Byla tak zakázána přítomnost žáků ve škole a výuka pokračovala distančně. V prosinci byla na pár týdnů obnovena prezenční výuka, avšak podmínkou byla rotační výměna žáků ob týden. V průběhu druhého pololetí probíhaly velmi intenzivní diskuse nad návratem žáků do škol. K tomu došlo až na začátku května, a to pouze ve vybraných krajích. V Karlovarském kraji, Královéhradeckém kraji, Libereckém kraji, Pardubickém kraji, Plzeňském kraji, Středočeském kraji a hlavním městě Praze za podmínky, že se vzdělávání v lichém týdnu neúčastní první polovina tříd a v sudém týdnu neúčastní druhá polovina⁵. O pár týdnů později se do škol vrátili žáci ve všech krajích ČR a brzy poté skončila i rotační výuka.

Ačkoliv dotazníkové šetření probíhalo v květnu a červnu, kdy už žáci byli přítomni ve škole, epidemická situace byla i nadále vážná, a proto jsem se rozhodla realizovat dotazníkové šetření elektronicky. Za tímto účelem byl vytvořen pro respondenty dotazník na stránce <https://www.google.cz/intl/cs/forms/about/>.

V prostředí školství a vzdělávání se pohybují již několik let, a tak nebyl problém se získáním souhlasu o zprostředkování dotazníků žákům 6. a 9. ročníku. Oproti tomu na získání odpovědí

⁴ Zdroj: vlada.cz. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/media-centrum/aktualne/vysledky-jednani-vlady-12--rijna-2020-184108/>.

⁵ Zdroj: mzcr.cz. Dostupné z: <https://www.mzcr.cz/mimoradne-opatreni-omezeni-provozu-skol-a-skolskych-zarizeni-s-ucinnosti-od-3-5-2021-do-odvolani-2/>.

některých žáků muselo být vynaloženo značné úsilí. Oslovila jsem kolegyni a kolegu ze základní školy, kde jsem necelé dva roky pracovala jako asistentka pedagoga. Poté jsem požádala o pomoc své dvě spolužačky a dva spolužáky z vysokoškolských studií, kteří rovněž pracují jako učitelé. Výše zmínění kolegové, kolegyně a spolužáci mi zajistili odpovědi svých žáků, ačkoliv v několika případech bylo nutné žáky oslovit vícekrát. Bohužel však několik oslovených škol své odpovědi i přes snahu oslovených pedagogů neposkytlo. Celkový počet takových základních škol činil 13. A v neposlední řadě jsem realizovala výzkum na základní škole, kde sama vyučuji druhým rokem. Oslovené učitele a učitelky jsem vždy seznámila s cílem své práce a předala potřebné pokyny. Vzhledem k tomu, že 9. ročník absolvoval v květnu, popřípadě v červnu přijímací zkoušky, a zhruba o čtrnáct dnů později žáci již věděli, zda byli na vybrané školy přijati, či nikoliv, bylo v tomto období velmi obtížné získat odpovědi od žáků závěrečného ročníku. Díky spolupráci všech oslovených učitelů se je však podařilo získat.

Již v předvýzkumu došlo k zajímavému zjištění, že žáci napříč ročníky s obtíží definují pojem autorita, někteří mu dokonce nerozumí vůbec. V těchto případech následovalo velmi stručné vysvětlení termínu. Jak již bylo uvedeno v první kapitole, termín autorita je velmi komplikovaný a nejednoznačný. I lze považovat za překvapující, že někteří žáci si pod tímto pojmem nedokážou vůbec nic představit.

5.5.3 Průběh získávání dat pomocí rozhovorů

Data byla získávána v červnu roku 2021, přičemž rozhovory nebyly realizovány za týchž podmínek. Dva rozhovory byly vedeny „z pohodlí domova“, jelikož mezi mnou a dvěma respondenty, Lukášem a Bohumilou, panuje velmi blízký vztah. S respondenty Danou a Romanem rozhovor proběhl na základní škole, kde pracují, v průběhu běžného pracovního dne. Zatímco s Romanem byla data získána při prvním, a tedy i posledním, setkání, s Danou bylo náročnější data získat, jelikož obě pracujeme na téže škole a obě jsme měly dost svých pracovních povinností. Rozhovor byl veden „na víckrát“ o třech velkých přestávkách. Rozhovor s respondentkou Ivanou proběhl virtuálně, a to prostřednictvím služby GoogleMeet. S vybranými učiteli byl veden polostrukturovaný rozhovor, který byl složen z 9 otázek. Vzhledem k tomu, že se jednalo o rozhovor polostrukturovaný, byly pedagogům podle aktuální situace kladeny další náhodné otázky. Délka rozhovorů se v průměru pohybovala okolo 10 až 20 minut.

6 Výsledky výzkumného šetření

Cílem této kapitoly je provést analýzu dotazníků a polostrukturovaných rozhovorů a interpretace jejich výsledků.

6.1 Zpracování a interpretace dat získaných dotazníkovým šetřením

Získaná data byla zaznamenána graficky pomocí grafů a tabulek. Grafy obsahují hodnoty četnosti v procentech.

Jak již bylo řečeno, dotazník obsahoval 15 otázek. Pomocí prvních tří uzavřených otázek byly zjišťovány základní informace o žácích, které ale byly pro samotnou analýzu stěžejní, a to pohlaví, věk a bydliště. Následovala první otázka otevřená, ve které žáci uváděli název školy, kterou navštěvují. Pátá otázka byla uzavřená a zjišťovala, jaké vztahy panují na vybrané škole, tedy zda mezi žáky a učiteli je bližší vztah, či nikoliv. Šestou otázkou bylo otevřeno téma autority, tedy to, jak vlastně žáci tomuto pojmu rozumí, jak si jej vykládají. Tato otázka byla polouzavřená. Žákům byly nabídnuty konkrétní odpovědi, ale zároveň měli možnost se k tématu sami vyjádřit prostřednictvím přidání možnosti *Co jiného tě napadlo?*, která následovala po výčtu konkrétních odpovědí. Uzavřené otázky číslo 7 a 8 se týkaly pohlaví a věku učitelů. Otázky 9–11 různým způsobem zjišťovaly, jaké vlastnosti považují žáci u svých učitelů za důležité a naopak. Otevřené otázky 10 a 11 umožňovaly žákům nabízet své vlastní odpovědi, tedy příklady vlastností, které by podle nich učitel disponující autoritou mít měl, a naopak neměl. Uzavřená dvanáctá otázka zkoumala, jak žáci vnímají formální autoritu učitele. Třináctá otevřená otázka dala žákům možnost se plně vyjádřit. Její podstatou bylo doplnit větu *Učitel/ka, kterého/kterou považuji za autoritu, je ...*. Poslední dvě otázky byly určeny žákům 9. ročníku. Přiměla žáky k zamyšlení se nad tím, jak vnímali autoritu učitele jako žáci 6. ročníku. Jedna z otázek byla uvařená, druhá, otevřená, na ni navazovala a sloužila k upřesnění odpovědi na předchozí otázku.

Dotazník vyplnilo celkem 402 žáků 6. a 9. ročníku. Vzhledem k tomu, že dotazníky jsem zadávala osobně, popřípadě vybraní učitelé přímo v hodinách či jako domácí úkol, nebyl problém s případnými neodevzanými dotazníky. Pouze jeden dotazník nebylo možné použít, jelikož žák vyplnil pouze jednu stranu ze dvou. S ostatními dotazníky nebyl z hlediska celku problém. V případě analýzy konkrétních odpovědí se pak jako nejproblematictější jevíly otázky otevřené, zejména otázky číslo 10, 11 a 13, kdy se opakovaně objevovaly odpovědi *nevím* či vůbec žádné.

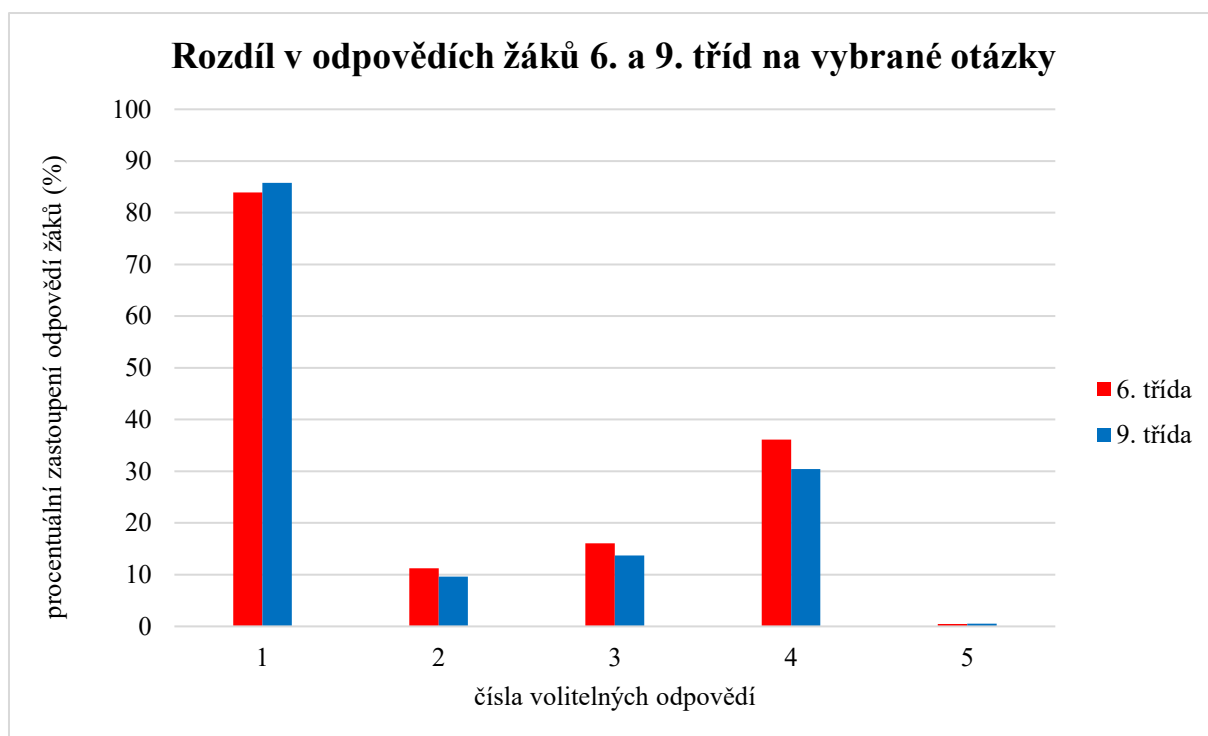
Jak již bylo řečeno, cílem práce je porovnat vnímání autority učitele žáky 6. a 9. ročníku. Stěžejní úlohu zaujímaly věk, respektive vývojová fáze, ve které se žáci aktuálně nacházejí, a prostředí, ve kterém žáci žijí. První čtyři otázky byly zaměřeny na zjišťování základních údajů o žácích. Z 402 žáků, kteří dotazník vyplnili, bylo 197 žáků devátého ročníku a 205 žáků šestého ročníku. Na dotazníkové otázky odpovědělo 103 dívek a 102 chlapců z šestého ročníku a 109 dívek a 88 chlapců z devátého ročníku. Přehled uvádí *tabulka č. 3*.

Ročník	Celkový počet žáků	Dívky	Chlapci	Dívky v %	Chlapci v %
6. ročník	205	103	102	50,24	49,76
9. ročník	197	109	88	55,33	44,67

Tabulka č. 3 – Počet dívek a chlapců

V rámci dotazníkové otázky č. 6 bylo zjišťováno, jak žáci vnímají termín autorita. Tato polouzavřená otázka nabízela žákům celkem pět možností, přičemž pátou tvořila možnost *Co jiného tě napadlo?*, kdy se žáci mohli individuálně vyjádřit. Této možnosti využilo však velmi malé množství žáků, a to 2 z celkového počtu 402. V rámci této položky žáci mohli volit více odpovědí najednou. První možnost, kterou žáci mohli volit, byla *respekt a úcta*. Tuto možnost volil největší počet žáků. Oproti tomu nejméně žáků volilo možnost 2, tedy *převahu, moc. Řízení, souhrn oprávnění a povinností* byla třetí nabízená možnost, kterou označovalo menší počet žáků. Poslední nabízenou možnost *vliv, pomoc* volilo po respektu a úctě nejvíce žáků. Jak ukazuje *graf č. 1*, žáci 6. i 9. ročníku vnímají termín autorita téměř totožně.

Variantu *respekt, úcta*, tedy variantu č. 1, zvolilo celkem 172 žáků (83,9 %) 6. ročníku z 205 a 169 žáků (85,8 %) 9. ročníku ze 197. S autoritou si spojilo *převahu, moc* celkem 23 žáků (11,2 %) 6. ročníku a 19 žáků (9,6 %) 9. ročníku. Tato možnost byla volena nejméně. Většina žáků, která volila možnost *převahu, moc* ji volila spolu s dalšími možnostmi. Pouze čtyři žáci devátého ročníku zvolili jen tuto možnost. Těmito žáky byli tři chlapci a jedna dívka, přičemž dva z chlapců pocházejí z města a jeden chlapec a jedna dívka z vesnice. Možnost *řízení, souhrn oprávnění a povinností* si vybralo celkem 33 žáků (16,1 %) 6. ročníku a 27 žáků (13,7 %) 9. ročníku. Poměrně často volenou možností byla možnost č. 4, tedy *vliv, pomoc*. Tu označilo 74 žáků (36,1 %) 6. ročníku a 60 žáků (30,5 %) 9. ročníku.



Graf č. 1 – Rozdíl v odpovědích žáků 6. a 9. tříd na otázku č. 6

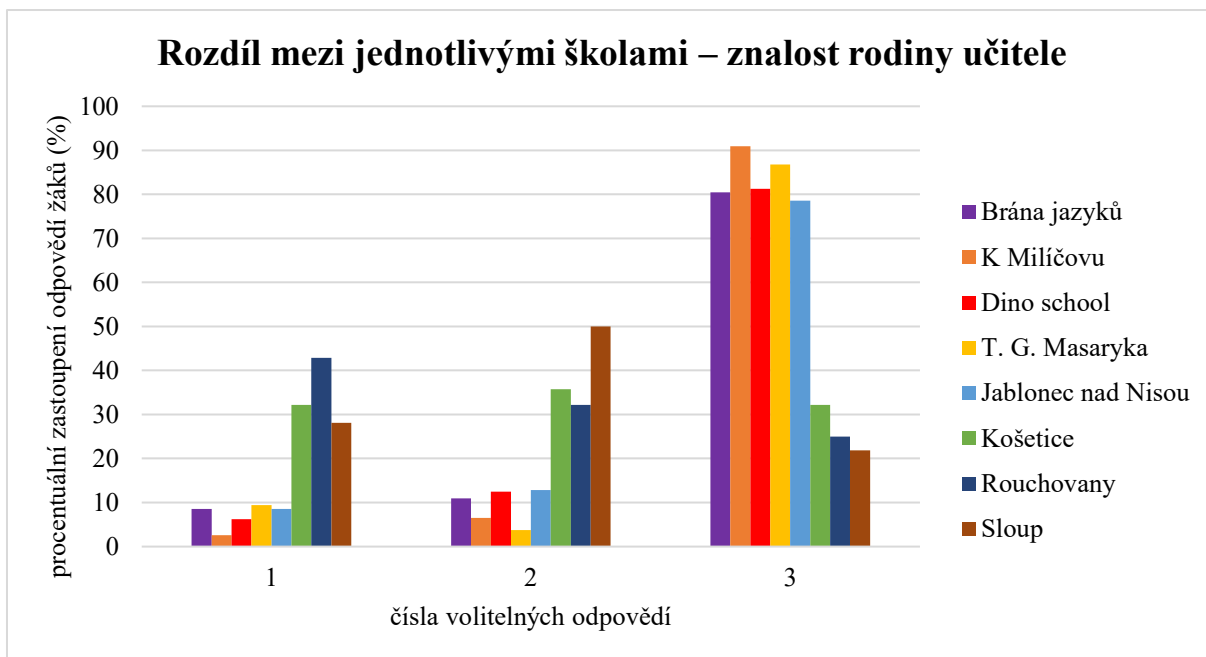
V rámci dotazníkového šetření bylo osloveno 8 základních škol. V položce č. 5 bylo zjišťováno, jak blízké vztahy mezi učiteli a žáky panují na konkrétních školách. Z **grafu č. 2** lze vyčíst, že na vesnických školách, které jsou zpravidla menší než ty městské, převažují intimnější vztahy, což je nastíněno již v teoretické části.

Městské školy navštěvuje obvykle větší počet žáků, stejně tak učitelů, takže není tak snadné docílit sblížení mezi žáky konkrétních tříd a učiteli.

Na otázku *Znáš rodinu učitelů, kteří tě učí?* zvolilo variantu č. 1, tedy *ano*, celkem 7 žáků (8,5 %) z 82, kteří navštěvují **ZŠ Bránu jazyků s RVM**. Variantu č. 2, tedy *ano, ale nikdy jsem s nimi nemluvil/a*, vybralo 9 žáků (11,0 %) a zbývající počet, 66 žáků (80,5 %), odpověděl *ne*, variantu č. 3, tedy že rodinu svých učitelů neznají.

Na tutéž otázku odpověděli 2 žáci (2,6 %) navštěvující **ZŠ s RVJ K Milíčovu** *ano*, 5 žáků (6,5 %) *ano, ale nikdy jsem s nimi nemluvil/a* a 70 žáků (91,0 %) z celkového počtu 77 žáků *ne*.

Ze 70 žáků, kteří navštěvují **ZŠ Šumava Jablonec nad Nisou** odpovědělo na výše uvedenou otázku 6 žáků (8,6 %) *ano*, 9 žáků (12,9 %) *ano, ale nikdy jsem s nimi nemluvil/a* a 55 žáků (78,6 %) *ne*.



Graf č. 2 – Rozdíl mezi jednotlivými školami – znalost rodiny učitele

Podobné odpovědi jako výše uvedené školy volili i žáci **ZŠ T. G. Masaryka - Český Krumlov**. 5 žáků (9,4 %) odpovědělo, že zná rodinu svých učitelů. 2 žáci (3,8 %) zase že rodinu svých učitelů znají, ale nikdy s jejími členy nemluvili. Rodinu svých učitelů pak nezná 46 žáků (86,8 %) z celkového počtu dotazovaných 53 žáků.

Poslední dotazovanou městskou školou byla soukromá škola **ZŠ Dino school of Prague**. Ačkoliv se jedná o školu soukromou s menším počtem žáků, nachází se v hlavním městě Praha, takže je řazena ke školám městským. Žáci této soukromé školy odpovídali však podobně jako žáci z výše uvedených škol. Pouze 2 žáci (6,3 %) zvolili variantu *ano*, 4 žáci (12,5 %) *ano, ale nikdy jsem s nimi nemluvil/a* a 26 (81,3 %) z celkového počtu 32 vybralo možnost *ne*.

Odlíšné odpovědi nabídli žáci navštěvující vesnické školy. Žáci ze **Základní a mateřské školy Košetice** volili rovnocenně odpověď *ano* a *ne*, a to v počtu 9 žáků (32,1 %) pro variantu *ano* a 9 žáků (32,1 %) pro variantu *ne*. 10 žáků (35,7 %) z celkového počtu 28 pak vybralo možnost 2, tedy *ano, ale nikdy jsem s nimi nemluvil/a*.

Odpověď *ano* na otázku č. 5 převažovala u žáků navštěvující **Základní školu a Mateřskou školu T. G. Masaryka Rouchovany**. Zvolilo ji 12 žáků (42,9 %) z celkového počtu 28 žáků. 9 žáků (32,1 %) zvolilo možnost č. 2, tedy *ano, ale nikdy jsem s nimi nemluvil/a*. Zbývajících počet, tedy 7 žáků (25,0 %), rodinu svých učitelů nezná.

Stejný počet žáků, tedy 7 (21,9 %), navštěvující **Základní školu a mateřskou školu Sloup** zvolilo variantu *ne*. Z 32 žáků vybralo variantu č. 1 celkem 9 žáků (28,1 %) a zbývajících 16 (50,1 %) se shodlo na tom, že rodinu svých učitelů znají, ale nikdy s jejími členy nemluvili.

Zajímavá je skutečnost, že možnost *ano* v rámci městských škol volily převážně dívky. Přehled uvádí **tabulka č. 4**. Variantu *ano, ale nikdy jsem s nimi nemluvil/a* rovněž více volily dívky, ale i několik chlapců se rozhodlo vybrat tuto variantu. V rámci škol vesnických pak odpovědi byly poměrně podobné. V teoretické části bylo uvedeno, že dívky již velmi brzy začínají projevovat zájem o lidi ve svém okolí a vztahy. To by vysvětlovalo výše uvedené, tedy že právě dívky navštěvující městské školy, se více zajímají o rodiny svých učitelů.

Škola	Odpověď dívky		Celkový počet odpovědí (dívky i chlapci)	
	Ano (v %)	Ano, ale nikdy jsem s nimi nemluvil/a (v %)	Ano	Ano, ale nikdy jsem s nimi nemluvil/a
ZŠ Brána jazyků	6 (85,7 %)	8 (88,9 %)	7	9
ZŠ K Milíčovu	2 (100 %)	2 (40 %)	2	5
ZŠ Šumava Jablonec nad Nisou	6 (100 %)	4 (44,4 %)	6	9
ZŠ T. G. Masaryka Český Krumlov	3 (60 %)	1 (50 %)	5	2
ZŠ Dino school of Prague	1 (50 %)	0 (0 %)	2	4
ZŠ a MŠ Košetice	5 (55,6 %)	3 (30 %)	9	10
ZŠ a MŠ T. G. Masaryka Rouchovany	7 (58,3 %)	5 (55,6 %)	12	9
ZŠ a MŠ Sloup	5 (55,6 %)	5 (31,3 %)	9	16

Tabulka č. 4 – Vnímání pojmu autorita dívkami – konkrétní školy

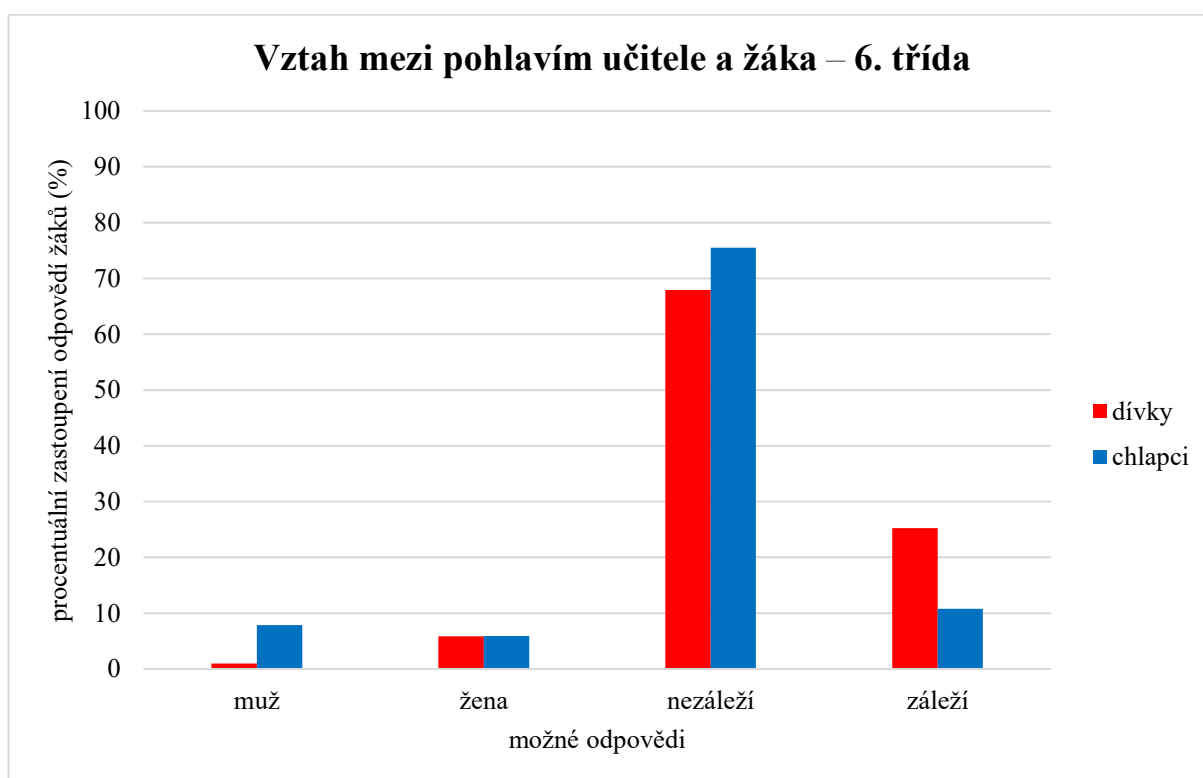
6.1.1 Pohlaví žáků

Jedním z aspektů, kterému byla jednak v teoretické, jednak v praktické části věnována pozornost, a který má vliv na vnímání autority učitele žáky, je pohlaví žáků. V rámci této kapitoly budou analyzovány položky č. 7, 8, 9 a 12.

- **Pohlaví učitele**

Zjistit, zda žáci preferují určité pohlaví, či jim na pohlaví učitele nezáleží, bylo cílem položky č. 7. Tato uzavřená otázka nabízela žákům čtyři odpovědi, a to *žena, muž, nezáleží na tom a záleží na konkrétním předmětu*.

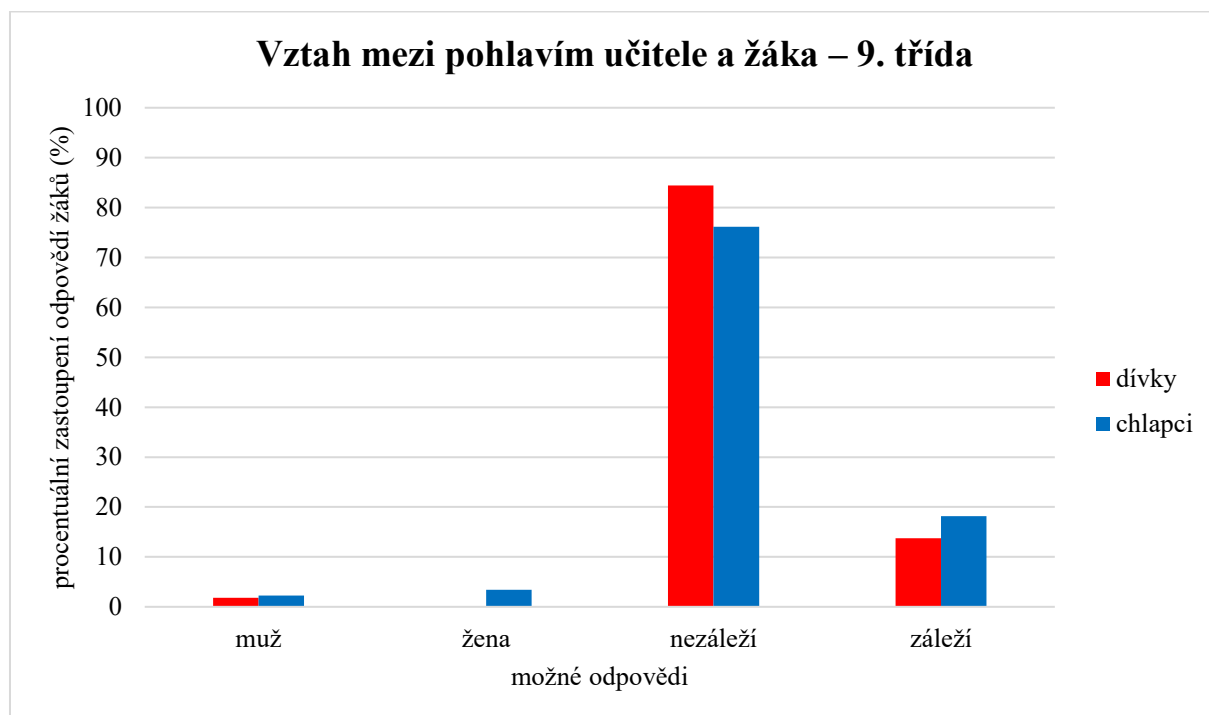
Jak uvádí **graf č. 3**, dívkám i chlapcům na pohlaví učitele spíše nezáleží. Ze 103 dívek jich tuto odpověď zvolilo 70 (68,1 %) a ze 102 chlapců jich tuto odpověď zvolilo 77 (75,5 %). Druhou nejvíce volenou možností byla ta poslední, tedy že *záleží na konkrétním předmětu*. Tato varianta byla více volena dívkami, celkem 26 (25,2 %). 11 chlapcům (10,8 %) záleží na pohlaví učitele v rámci konkrétního předmětu. Nejméně volenými možnostmi pak byly ty, které nabízely konkrétní pohlaví učitele. Učitele-ženu preferoval stejný počet chlapců i dívek, tedy 6 (5,8 % a 5,9 %). Učiteli-muži pak dávali přednost více chlapci, a to v celkovém počtu 8 (7,8 %). Pouze 1 dívka zvolila tuto možnost.



Graf č. 3 – Vztah mezi pohlavím učitele a žáka – 6. třída

Dívkám a chlapcům závěrečného ročníku základní školy rovněž na pohlaví učitele spíše nezáleží, jak ukazuje **graf č. 4**. Nicméně u žáků 9. ročníku tuto možnost volily více dívky. Ze 109 dívek vybralo odpověď, že *na pohlaví učitele nezáleží* 92 (84,4 %). Z celkového počtu 88 chlapců jich tuto možnost vybralo 67 (76,0 %). Pro 15 dívek (13,8 %) a 16 chlapců (18,0 %) je důležité, jaký předmět je učitelem-ženou, či učitelem-mužem vyučován. V teoretické části byly představeny konkrétní výzkumy, ve kterých autorky docházely ke zjištění, že žákům na pohlaví učitele spíše nezáleží. V případě preference jsou pak žáky preferovány více učitelky-ženy, a to zejména těmi mladšími. Starší žáci v preferenci pohlaví dávají přednost tomu opačnému. V případě tohoto výzkumu se žáci, jak dívky, tak chlapci,

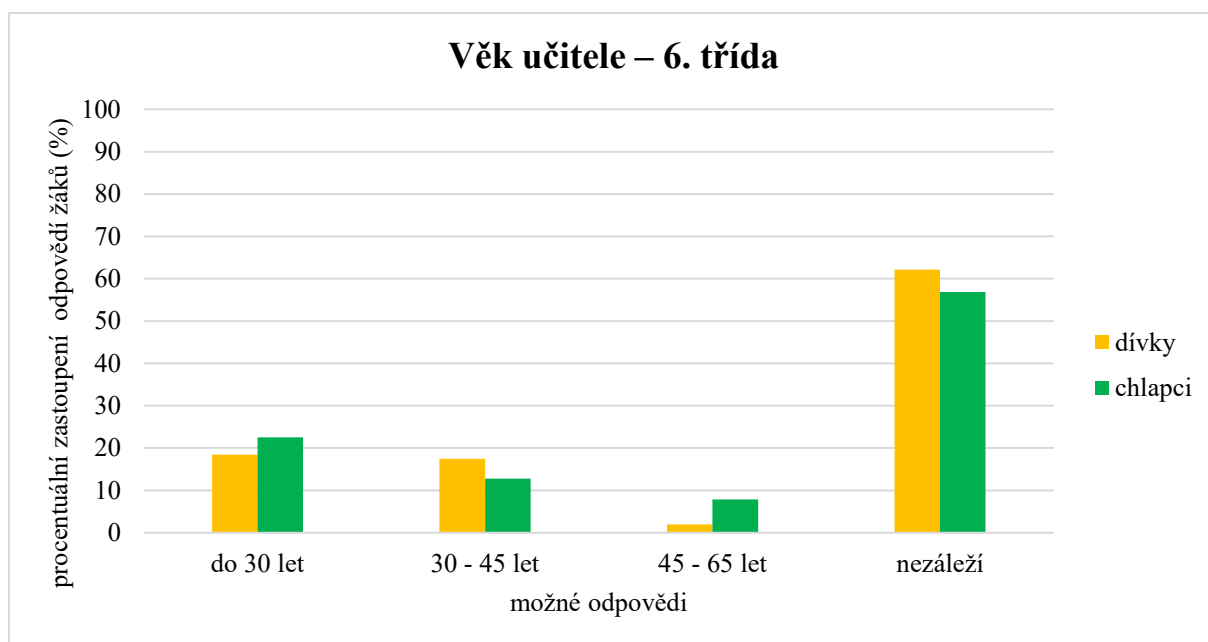
shodli na tom, že pohlaví učitele pro ně není důležité. Konkrétní pohlaví volila velmi malá část žáků.



Graf č. 4 – Vztah mezi pohlavím učitele a žáka – 9. třída

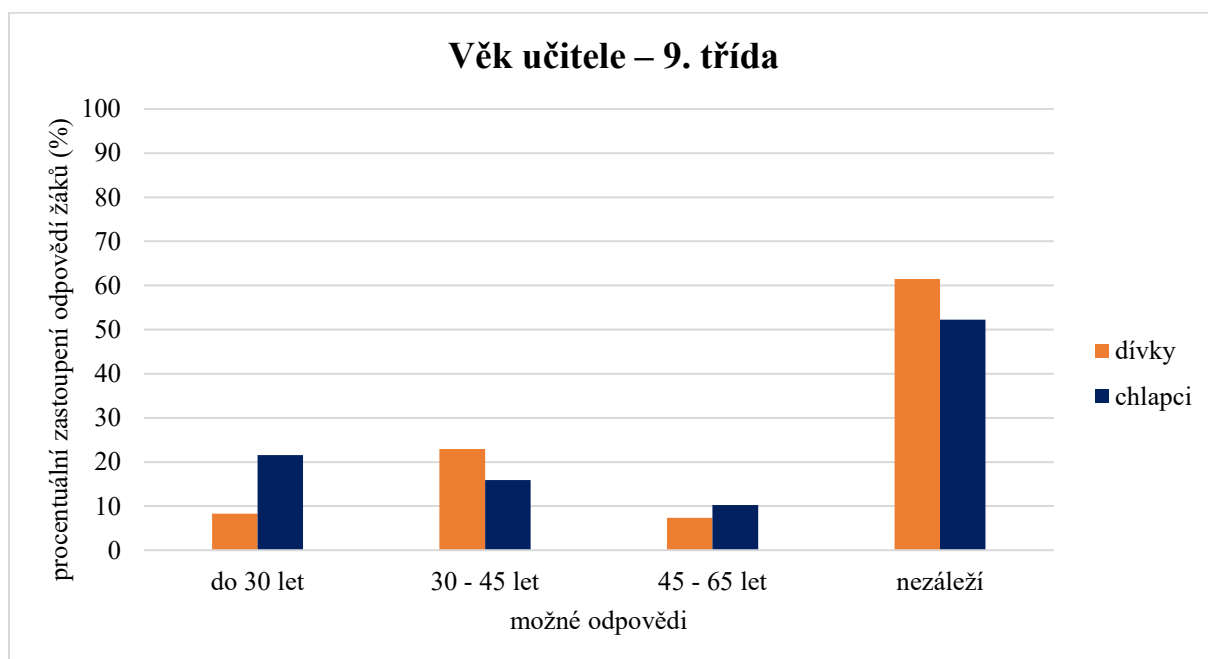
- **Věk učitele**

Kromě preference pohlaví bylo pomocí dotazníkového šetření zjišťováno, zda je důležitý pro žáky věk učitele z hlediska přijetí jeho autority. Dotazníková otázka č. 8 proto nabízela žákům celkem čtyři odpovědi. První tři poskytovaly výčet konkrétních fází vývoje dospělého člověka, a to mladší, střední a starší věk. Poslední možnost, *na věku nezáleží*, byla jak dívkami, tak chlapci nejvíce volená, jak ukazuje **graf č. 5**. Tuto možnost zvolilo 64 dívek (62,1 %) ze 103 a 58 chlapců (56,9 %) ze 102. Druhou nejvíce volenou možností byla ta první, tedy *mladší věk (do 30 let)*. 19 dívek (18,5 %) a 23 chlapců (22,6 %) z 6. ročníku preferovalo mladšího učitele. *Střední věk (35–45 let)* volily spíše dívky, a to v počtu 18 (17,5 %). 13 chlapců (12,8 %) upřednostnilo učitele ve věku 30 až 45 let. Oproti tomu učitele *starší (45–65 let)* preferovali chlapci, a to celkem 8 (7,8 %) v porovnání s dívkami. Pouze 2 dívky (1,9 %) vybraly tuto odpověď.



Graf č. 5 – Věk učitele – 6. třída

Odpovědi dívek a chlapců, již navštěvují 9. ročník, jsou velmi podobné odpovědím chlapců a dívek z 6. ročníku, což ukazuje **graf č. 6**.



Graf č. 6 – Věk učitele – 9. třída

Na věku učitele rovněž nezáleží spíše dívkám. 67 dívek (61,5 %) ze 109 a 46 chlapců (52,3 %) z 88 uvedli, že jim na pohlaví učitele nezáleží. Nejvýraznější rozdíl mezi chlapci a dívkami 9. ročníku je zřejmý z první možnosti, kdy tuto variantu zvolilo 9 dívek (8,3 %), ale 19 chlapců (21,6 %). Střední věk učitele preferují více dívky v počtu 25 (22,9 %), stejně tomu tak bylo v případě dívek 6. ročníku. 14 chlapců (15,9 %) upřednostnilo učitele středního věku. Učitele staršího věku rovněž preferovali více chlapci, a to v počtu 9 (10, 2 %)

v porovnání s dívkami (7,3 %). Dívky 9. ročníku preferovali v porovnání s chlapci učitele této věkové skupiny méně, ale v porovnání s mladšími dívkami více.

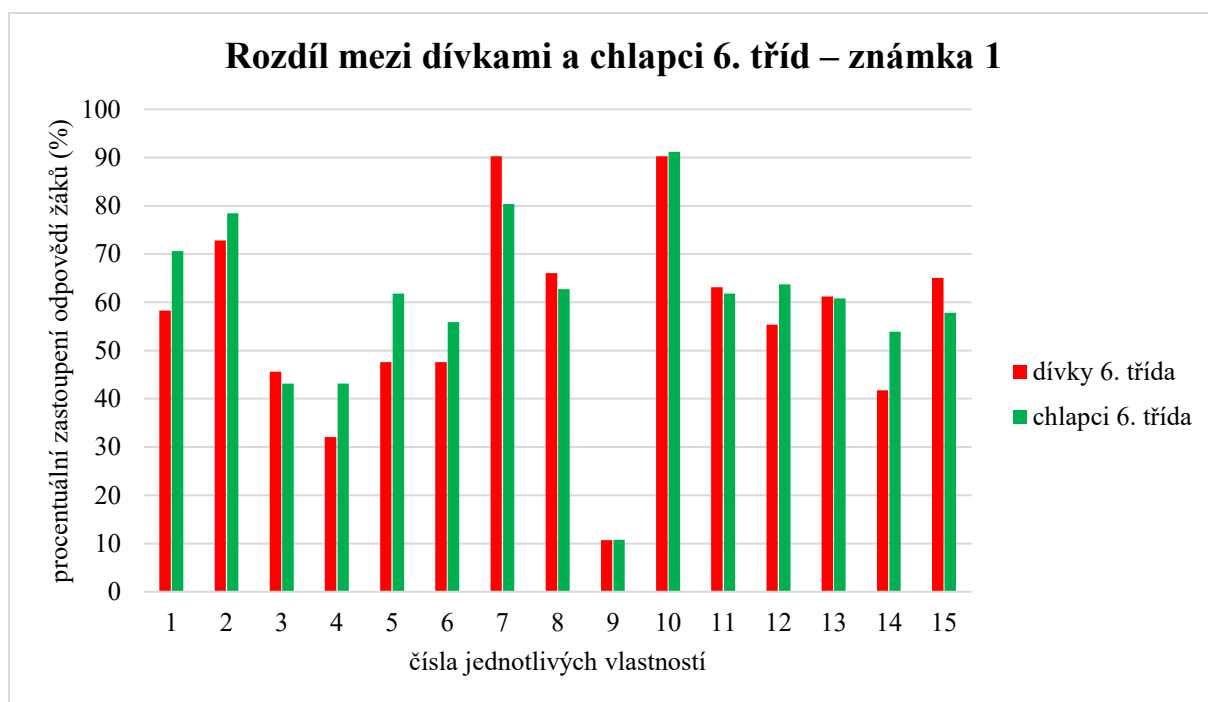
V teoretické části práce bylo uvedeno, že mladší žáci si vytváří kladný vztah rychleji s učiteli mladšího věku, zatímco starší preferují učitele věku středního a staršího. Vybraní žáci v rámci tohoto výzkumu však nejčastěji volili možnost, že na věku učitele nezáleží. Menší část žáků pak ve svých odpovědích uvedla konkrétní věkovou skupinu. Rozdíly byly v rámci obou ročníků nepatrné. Jak žáci 6., tak žáci 9. ročníku však nejméně často volili možnost staršího věku. Jak ukazují grafy č. 5 a č. 6, chlapci obou ročníků upřednostňují mladší věk učitele oproti dívkám. Preference dívek závěrečného ročníku byla střední věková kategorie.

- **Vlastnosti učitele**

Součástí dotazníku byla i položka č. 9, jejíž podstatou bylo zjistit, jaký význam přiřkládají žáci konkrétním vlastnostem učitelů. Bylo vybráno 15 vlastností, které žáci hodnotili čísly 1–4 na základě své vlastní preference, přičemž hodnota 1 představovala hodnocení *velmi důležité*, 2 *důležité*, 3 *spíše nedůležité* a 4 *nedůležité*.

Vlastnosti, které byly žáky hodnoceny a budou zde uvedeny v takovém pořadí, jak po sobě následovaly v dotazníku, jsou následující: odborné znalosti, spravedlnost, smysl pro humor, důslednost, schopnost řídit činnost třídy, vyrovnanost, snaha pomoci žákům, přátelský vztah k žákům, přísnost a náročnost, schopnost dobře vysvětlit látku, tolerantnost (chápavost), rovný přístup k žákům, trpělivost, sebejistota a laskavost.

Prostřednictvím *grafu č. 7* je ukázán rozdíl mezi dívkami a chlapci 6. ročníku, kteří hodnotili výše uvedené vlastnosti známkou 1, tedy velmi důležité.



Graf č. 7 – Rozdíl mezi dívkami a chlapci 6. tříd – známka 1

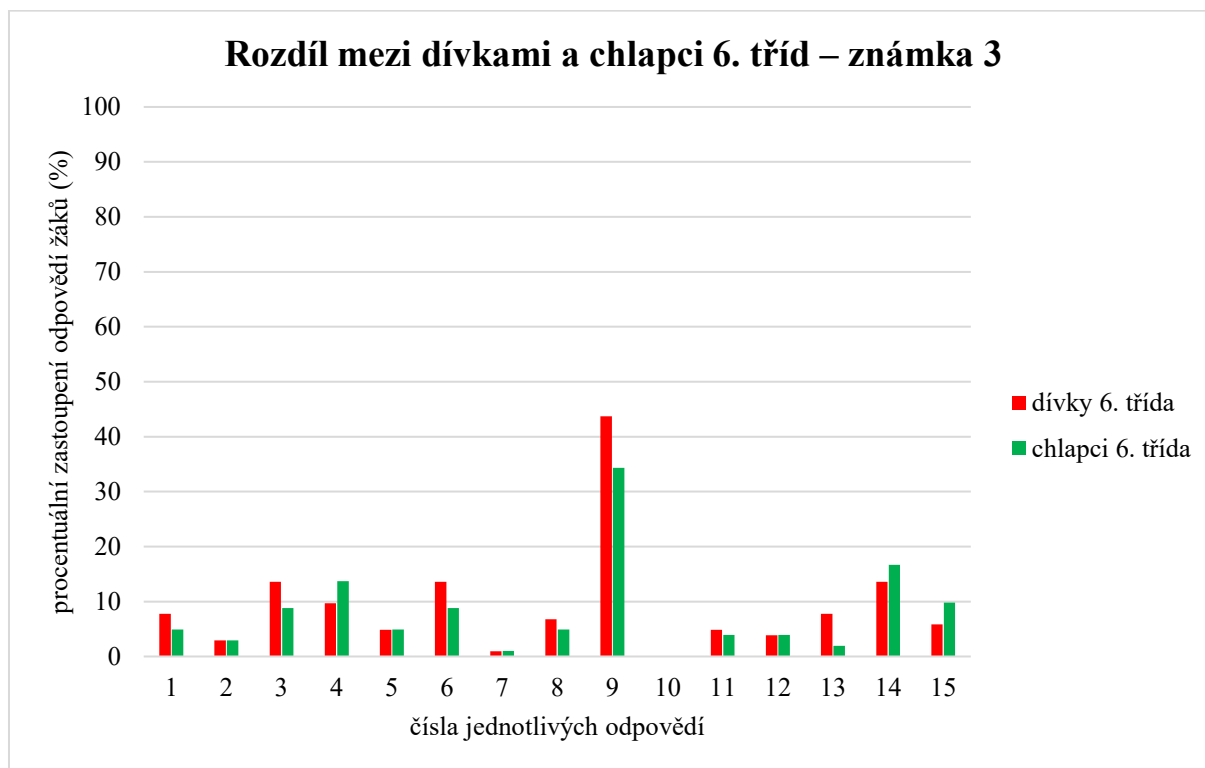
První vlastnost, tedy *odborné znalosti*, byla považována za velmi důležitou 60 dívkami (58,3 %) a 72 chlapci (70,6 %). Druhá vlastnost, *spravedlnost*, je velmi důležitá pro 75 dívek (72,8 %) a 80 chlapců (78,4 %). Menší počet označil za velmi důležitou třetí vlastnost, *smysl pro humor*. 47 dívek (45,6 %) a 44 chlapců (43,1 %) hodnotili tuto vlastnost známkou 1. *Důslednost* byla v pořadí čtvrtá vlastnost, kterou žáci posuzovali. Známkou 1 obdržela tato vlastnost od 33 dívek (32,0 %) a 44 chlapců (43,1 %). *Schopnost řídit činnost třídy*, v pořadí pátá vlastnost, byla zvolena 49 dívkami (47,6 %) a 63 chlapci (61,8 %) za velmi důležitou. Velmi podobného výsledku dosáhla šestá vlastnost, a to *vyrovnanost*, v počtu 49 za dívky (47,6 %) a 57 za chlapce (55,9 %). Jedna z nejpočetněji hodnocených vlastností známkou 1 byla sedmá vlastnost, a to *snaha pomoci žákům*. 93 dívek (90,3 %) a 82 chlapců (80,4 %) ji ocenili známkou 1. O něco menší počet dívek, a to 68 (66,0 %), a chlapců, a to 64 (63,3 %) považovalo za velmi důležitou vlastnost učitele *přátelský vztah k žákům*, v pořadí osmou vlastnost. Nejmenší počet žáků ohodnotil známkou 1 devátou vlastnost, a to *přísnost a náročnost*. Téměř totožný počet chlapců a dívek považovalo tuto vlastnost za velmi důležitou, a to v počtu 11 dívek (10,7 %) a 11 chlapců (10,8 %). Oproti tomu nejvíce oceňovanou vlastností známkou 1 byla vlastnost desátá, tedy *schopnost dobře vysvětlit látku*. Pro 93 dívek (90,3 %) a 93 chlapců (91,2 %) bylo velmi důležité, aby učitel byl schopen dobře vysvětlit probíranou látku. 65 dívek (63,1 %) a 63 chlapců (61,8 %) rovněž označilo za velmi důležitou vlastnost, v pořadí jedenáctou, *toleranci (chápatost)*. 57 dívek (55,3 %) a 65 chlapců (63,7 %) hodnotili dvanáctou vlastnost, tedy *rovný přístup k žákům*, jako velmi

důležitou. Pro dívky a chlapce 6. ročníku byla téměř stejně důležitá v pořadí třináctá vlastnost, tedy *trpělivost*. 63 dívek (61,2 %) a 62 chlapců (60,8 %) ji ohodnotili známkou 1. *Sebejistota*, v pořadí čtrnáctá a zároveň předposlední vlastnost, byla ohodnocena 43 dívkami (41,8 %) a 55 chlapci (53,9 %) jako vlastnost velmi důležitá. Patnáctou a zároveň poslední vlastností, kterou žáci v rámci položky č. 9 hodnotili, byla *laskavost*. Ta byla oceněna známkou 1 67 dívkami (65,1 %) a 59 chlapci (57,8 %).

Téměř totožný počet chlapců a dívek přiřadil známku 1 vlastnostem č. 2 (spravedlnost), 3 (smysl pro humor), č. 6 (vyrovnanost), č. 7 (snaha pomoci žákům), č. 8 (přátelský vztah k žákům), č. 9 (přísnost a náročnost), č. 10 (schopnost dobře vysvětlit látku), č. 11 (tolerantnost (chápavost)), č. 12 (rovný přístup k žákům), č. 13 (trpělivost) a č. 15 (laskavost). Větší rozdíl v hodnocení dívek a chlapců 6. ročníku je zřejmý z odpovědí č. 1 (odborné znalosti), č. 4 (důslednost), č. 5 (schopnost řídit činnost třídy), a č. 14 (sebejistota). Známkou 1 hodnotili vlastnost odborné znalosti více chlapci. Chlapci rovněž více oceňovali vlastnosti učitele jako důslednost, schopnost řídit činnost třídy a sebejistota. Chlapci totiž na rozdíl od dívek více oceňují didaktické schopnosti učitele, což bylo uvedeno i v teoretické části práce. Dívky přikládají větší hodnotu osobnostním vlastnostem učitele, jako je například ochota pomoci či přátelský vztah k žákům. Ačkoliv tyto vlastnosti (a vlastnosti podobného typu) jsou hodnoceny téměř totožným počtem dívek a chlapců, vždy v určitém menším množství převažují dívky.

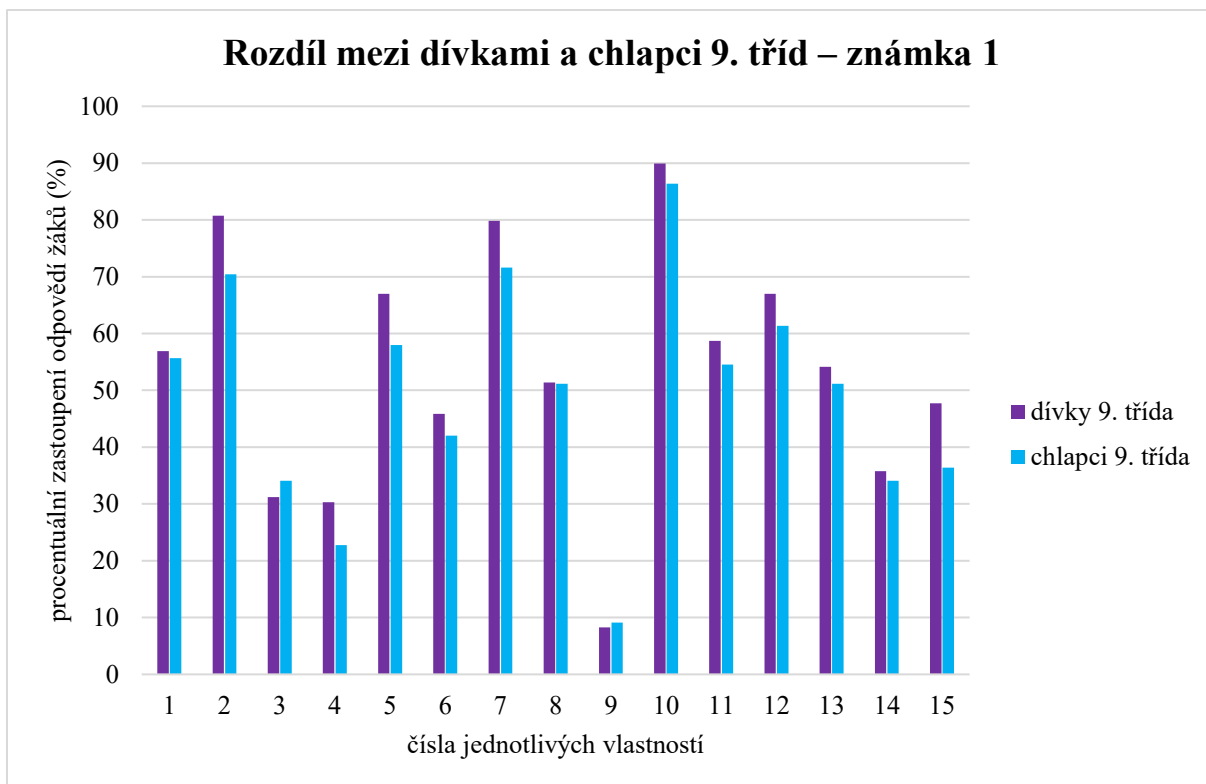
Graf č. 8 ukazuje hodnocení dívek a chlapců 6. ročníku známkou 3, tedy spíše nedůležité. Již na první pohled je očividné, že hodnocení známkou 3 nevolilo tolik žáků jako v případě hodnocení známkou 1. Ani jeden žák nehodnotil známkou 3 vlastnost č. 10, tedy *schopnost dobře vysvětlit látku*. Velmi malý počet dívek a chlapců považoval za spíše nedůležité vlastnosti č. 1 (odborné znalosti), č. 2 (spravedlnost), č. 5 (schopnost řídit činnost třídy), č. 7 (snaha pomoci žákům), č. 8 (přátelský vztah k žákům), č. 11 (tolerance (chápavost), č. 12 (rovný přístup k žákům), č. 13 (trpělivost) a č. 15 (laskavost). Tyto vlastnosti byly zastoupeny v méně než 10 % v rámci hodnocení dívek a chlapců 6. ročníku. Nejčastěji oceňovanou vlastností známkou 3 byla *přísnost a náročnost*, v pořadí devátá vlastnost. Vlastnosti č. 3 (smysl pro humor), č. 4 (důslednost), č. 6 (vyrovnanost) a č. 14 (sebejistota) byly hodnoceny v menším počtu, ale přesáhly hodnoty 10 %. Přísnost a náročnost považovalo za spíše nedůležitou 45 dívek (43,7 %) a 35 chlapců (34,3 %). Tato vlastnost byla jako jediná častěji hodnocena dívky a chlapci známkou 4, a to 16 dívkami (15,5 %) a 16 chlapci (15,7 %). Ostatní vlastnosti nepřesáhly hodnoty 5 % v rámci hodnocení známkou 4. V hodnocení výše

uvedených vlastností, které byly oceněny známkou 3, se nevyskytují výrazné odlišnosti z hlediska pohlaví. Největší rozdíl je očividný v hodnocení vlastnosti přísnost a náročnost, kdy dívky častěji hodnotily tuto vlastnost za spíše nedůležitou než chlapci.



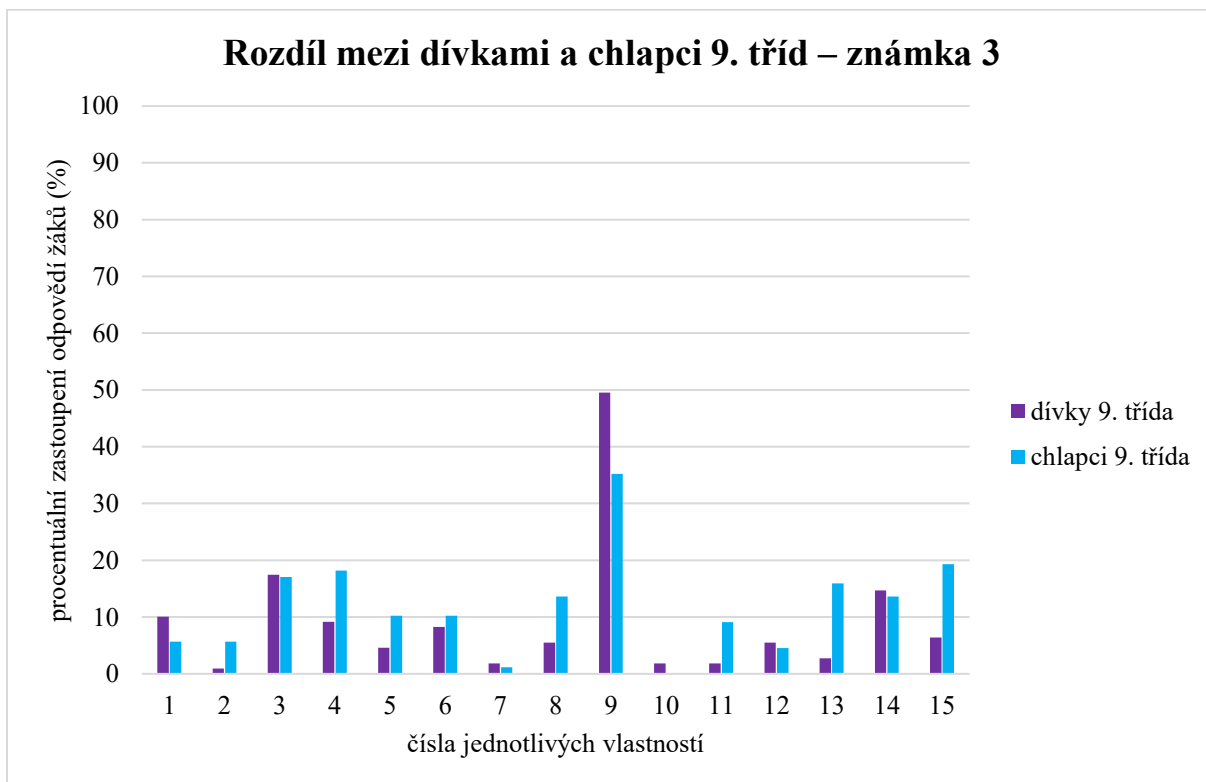
Graf č. 8 – Rozdíl mezi dívkami a chlapci 6. tříd – známka 3

Graf č. 9 ukazuje rozdíl mezi dívkami a chlapci 9. ročníku, kteří hodnotili výše uvedené vlastnosti známkou 1. Vlastnosti, které byly hodnoceny téměř stejným počtem dívek a chlapců, byly vlastnosti č. 1 (odborné znalosti), č. 3 (smysl pro humor), č. 4 (důslednost), č. 5 (schopnost řídit činnost třídy), č. 6 (vyrovnanost), č. 7 (snaha pomoci žákům), č. 8 (přátelský vztah k žákům), č. 9 (přísnost a náročnost), č. 10 (schopnost dobře vysvětlit látku), č. 11 (tolerantnost (chápatost)), č. 12 (rovný přístup k žákům), č. 13 (trpělivost) a č. 14 (sebejistota). V hodnocení těchto vlastností byl rozdíl mezi dívkami a chlapci menší než 10 %. Větší rozdíl v odpovědích dívek a chlapců je očividný z hodnocení vlastností č. 2 (spravedlnost) a č. 15 (laskavost), přičemž 88 dívek (80,7 %) a 62 chlapců (70,5 %) hodnotilo vlastnost č. 2 jako velmi důležitou a 52 dívek (47,7 %) a 32 chlapců (36,4 %) přiřadilo stejný význam vlastnosti č. 15. Dívky a chlapci 9. ročníku se tedy svým hodnocením ve většině případech od sebe téměř neliší. Jak již bylo řečeno, pro dívky jsou důležitější osobnostní vlastnosti učitele a dobré vztahy mezi nimi a učiteli (mj.) než pro chlapce. Tomuto tvrzení odpovídají i data získaná tímto výzkumem, protože dívky opět volily vlastnost laskavost jako velmi důležitou více než chlapci.



Graf č. 9 – Rozdíl mezi dívkami a chlapci 9. tříd – známka 1

Graf č. 10 ukazuje rozdíl mezi dívkami a chlapci 9. tříd, kteří hodnotili dané vlastnosti známkou 3.



Graf č. 10 – Rozdíl mezi dívkami a chlapci 9. tříd – známka 3

Nejpočetněji hodnocenou vlastností touto známkou byla vlastnost č. 9, tedy *přísnost a náročnost*. Tuto vlastnost hodnotilo jako spíše nedůležitou 54 dívek (49,5 %) a 31 chlapců (35,2 %). V rámci hodnocení této vlastnosti je očividný i největší rozdíl mezi pohlavími, kdy dívky častěji označovaly *přísnost a náročnost* za spíše nedůležitou vlastnost učitele. Tato vlastnost je rovněž jediná, která přesahuje hodnotu 10 % v hodnocení dívek a chlapců známkou 4. V případě tohoto hodnocení ale chlapci jsou těmi, kdo tuto známku udělili vícrát, a to v počtu 13 (14,8 %). 7 (6,4 %) dívek ocenilo přísnost a náročnost známkou 4. Vlastnosti, které byly ohodnoceny známkou 3 a přesáhly hodnotu 10 % byly kromě vlastnosti č. 9 (přísnost a náročnost) vlastnosti č. 3 (smysl pro humor), č. 4 (důslednost), č. 8 (přátelský vztah k žákům), č. 13 (trpělivost), č. 14 (sebejistota) a č. 15 (laskavost). Z hlediska odlišnosti odpovědí v závislosti na pohlaví stojí za okomentování vlastnosti č. 13 a č. 15, které přesáhly rozdíl 10 % (kromě již zmíněné vlastnosti č. 9). Pro 3 dívky (2,8 %) a pro 14 chlapců (15,9 %) je spíše nedůležitou vlastností *trpělivost* (č. 13). Pro větší počet chlapců (17 (19,3 %)) je oproti dívkám (7 (6,4 %)) spíše nedůležitá vlastnost *laskavost* (č. 15). Na základě výše uvedeného je možné se domnívat, že dívky vyžadují citlivější přístup než chlapci.

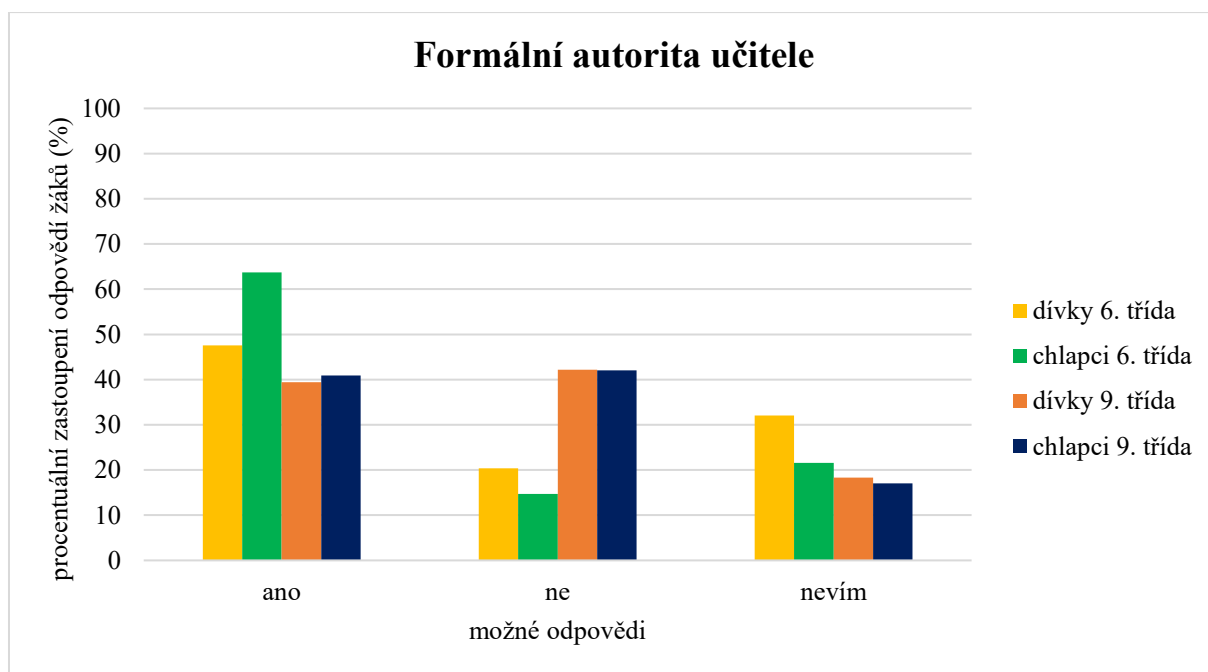
- **Formální autorita učitele**

Prostřednictvím položky č. 12 bylo zjišťováno, jak chlapci a dívky 6. a 9. ročníku přistupují k formální autoritě učitele. S tvrzením *každý učitel je pro mě autorita* souhlasilo 49 dívek (47,6 %) ze 103 a 65 chlapců (63,8 %) ze 102 z 6. ročníku. Nesouhlasilo 21 dívek (20,4 %) a 15 chlapců (14,7 %). Rozhodnout se nedokázalo 33 dívek (32,1 %) a 22 chlapců (21,6 %).

S tímto tvrzením souhlasilo 43 dívek (39,5 %) ze 109 a 36 chlapců (40,9 %) z 88 z 9. ročníku. Nesouhlasilo 46 dívek (42,2 %) a 37 chlapců (42 %). Odpověď *nedokážu se rozhodnout* zvolilo 20 dívek (18,4 %) a 15 chlapců (17,1 %).

Jak ukazuje **graf č. 11**, na formální autoritu učitele dívky a chlapci závěrečného ročníku pohlíží velmi podobně. Jinak je tomu u odpovědí dívek a chlapců 6. ročníku. Dívky respektují formální autoritu učitele méně oproti chlapcům, což je velmi zajímavé, protože v teoretické části práce bylo uvedeno, že chlapci více s autoritami „zápasí“ oproti dívkám. Pro ty je velmi důležitý názor ostatních lidí, tedy i autority učitele, na jejich vlastní osobu. Pokud je však brán zřetel na skutečnost, která byla uvedena i v teoretické části práce, že chlapci dozrávají zhruba o 2 roky později než dívky, lze tak vysvětlit, proč odpověď *ano* více volili právě chlapci.

Další rozdíl lze pozorovat při analýze odpovědi *ne*. Zatímco dívky i chlapci 6. ročníku výrazně dávali přednost odpovědi *ano*, dívky a chlapci 9. ročníků volili odpověď *ano* a *ne* téměř v totožném počtu. Zde hraje stěžejní úlohu vývojová fáze, ve které se žáci 9. ročníku nacházejí. Dívky 6. ročníku jsou nejvíce nerozhodné v porovnání s dívkami staršími i chlapci 6. a 9. ročníku.



Graf č. 11 – Formální autorita učitele

6.1.2 Prostředí

Dalším významným aspektem, který má vliv na vnímání autority učitele žáky 6. a 9. ročníku je prostředí, ze kterého žáci pocházejí. Výzkumu se účastnilo celkem 247 žáků pocházející z města a 155 žáků pocházející z vesnice. Podrobnější přehled uvádí *tabulka č. 5*.

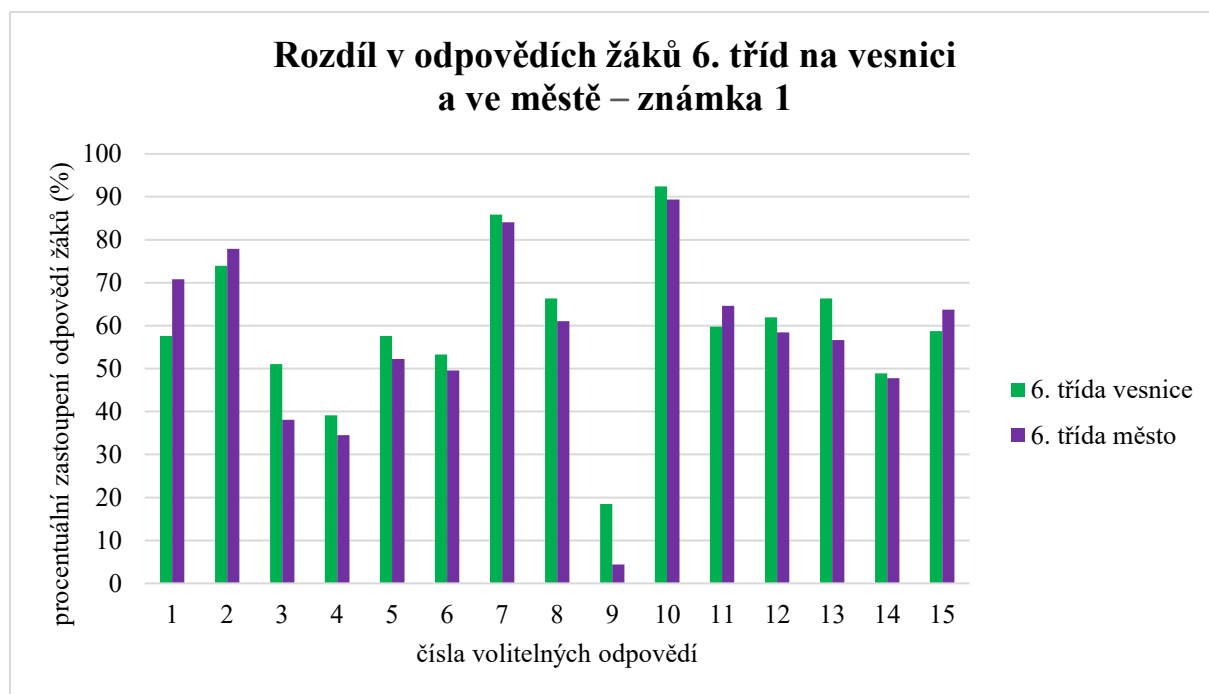
	6. ročník	9. ročník	Celkový počet žáků	Celkový počet žáků v %
město	113	134	247	61,4 %
vesnice	92	63	155	38,6 %

Tabulka č. 5 – Počet žáků z města a z vesnice – přehled

Z hlediska prostředí budou podrobně analyzovány položky č. 9 a 12.

- Vlastnosti učitele

Graf č. 12 zachycuje rozdíly v hodnocení konkrétních vlastností učitele žáky pocházející z vesnice a z města známkou 1.



Graf č. 12 – Rozdíl v odpovědích žáků 6. tříd na vesnici a ve městě – známka 1

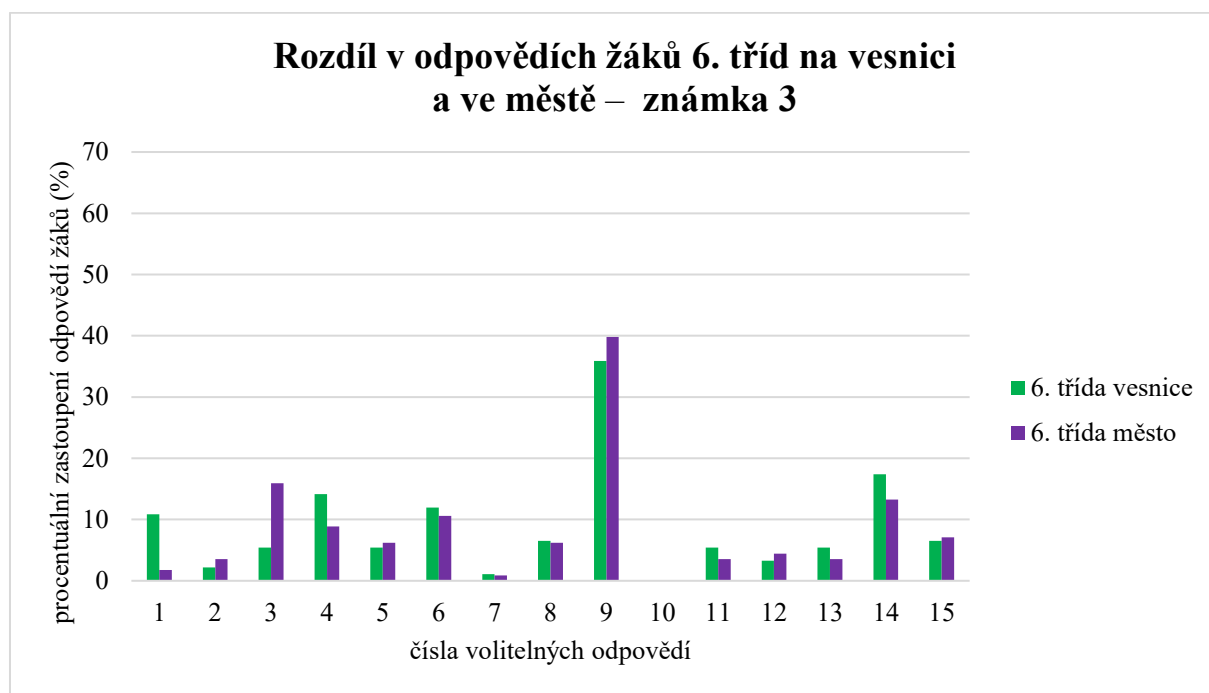
53 žáků (57,6 %) 6. ročníku z celkového počtu 92, kteří pocházejí z vesnice, a 80 žáků (70,8 %) 6. ročníku z celkového počtu 113, již pocházejí z města, ohodnotilo známkou 1 první uvedenou vlastnost, tedy *odborné znalosti*. Vlastnost č. 2, tedy *spravedlnost*, byla hodnocena známkou 1 téměř stejným počtem žáků z vesnice a z města. 68 žáků (73,9 %) z vesnice a 88 žáků (77,9 %) z města považovali vlastnost *spravedlnost* za velmi důležitou. 47 žáků (51,1 %) žijících na vesnici a 43 žáků (38,1 %) žijících ve městě ohodnotilo známkou 1 vlastnost *smysl pro humor*, tedy vlastnost č. 3. Ještě méně častěji hodnocena byla vlastnost *důslednost*, v pořadí č. 4. 36 „vesnických“ žáků (34,5 %) a 39 „městských“ žáků (34,5 %) ocenilo tuto vlastnost známkou 1. Početnějšího hodnocení se dostalo vlastnosti č. 5, tedy *schopnosti řídit činnost třídy*. 53 žáků (57,6 %) z vesnice a 59 žáků (52,2 %) z města ohodnotilo tuto vlastnost známkou 1. Podobný počet žáků se vyjádřil k vlastnosti č. 6, tedy *vyrovnanosti*. 49 žáků (53,3 %) pocházející z vesnice a 56 žáků (49,6 %) pocházející z města přiřadilo této vlastnosti známku 1. Jedna z nejpčetněji hodnocených vlastností známkou 1 byla vlastnost č. 7, tedy *snaha pomoci žákům*. Tu za velmi důležitou považovalo 79 žáků (85,9 %), kteří pocházejí z vesnice a 95 žáků (84,1 %), již žijí ve městě. *Přátelský vztah k žákům*, tedy vlastnost č. 8, ocenilo známkou 1 61 žáků (66,3 %) z vesnice a 69 žáků (61,1 %) z města. Vlastnost č. 9,

tedy *přísnost a náročnost*, byla hodnocena známkou 1 ze všech vlastností nejméně často. 17 žáků (18,5 %) pocházející z vesnice a 5 žáků (4,4 %) pocházející z města ohodnotilo tuto vlastnost jako velmi důležitou. Nejpočetněji hodnocenou vlastností známkou 1 byla vlastnost č. 10, tedy *schopnost dobře vysvětlit látku*. Ta byla považována za vlastnost velmi důležitou 85 žáky (92,4 %) z vesnice a 101 žáky (89,4 %) z města. Tolerantnost (chápavost), vlastnost č. 11, byla hodnocena jako velmi důležitá 55 „vesnickými“ žáky (59,8 %) a 73 „městskými“ žáky (64,6 %). Rovný přístup žáků, vlastnost č. 12, považovalo za velmi důležitou vlastnost 57 žáků (61,2 %) z vesnice a 66 žáků (58,4 %) z města. Znáмка 1 byla udělena 61 žáky (66,3 %) žijícími na vesnici a 64 žáky (56,6 %) žijícími ve městě vlastnosti č. 13, tedy *trpělivosti*. *Sebejistotu*, vlastnost č. 14, považovalo za velmi důležitou vlastnost učitele 45 žáků (48,9 %) pocházející z vesnice a 54 žáků (47,8 %) pocházející z města. Vlastnost v pořadí č. 15, *laskavost*, byla oceněna známkou 1 54 (58,7 %) žáky, kteří žijí na vesnici a 72 žáky (63,7 %), již žijí ve městě.

Vlastnosti, které byly hodnoceny nestejně žáky „vesnickými“ a „městskými“, a přesáhly rozdíl 10 %, byly vlastnosti č. 1, 3, 9 a 13. Pro vybrané žáky z města je oproti vybraným žákům z vesnice důležitější, aby učitel ovládal svůj předmět. V teoretické části v kapitole 3.1.3, kdy jsou rozebírány rozdíly mezi venkovským a městským prostředím, je mj. uvedeno, že „městské“ děti jsou svými rodiči více vedeny k dalšímu studiu. Důsledkem této skutečnosti může být to, že pro žáky, kteří pocházejí z města, je důležité, aby učitel ovládal svůj předmět, protože si uvědomují, že poznatky z daného předmětu uplatní při svém dalším studiu. Vlastnost *mysl pro humor* je považována za velmi důležitou více žáky, kteří pocházejí z vesnice. Jedním z vysvětlení tohoto rozdílu může být to, že vztahy na vesnici nejsou tak anonymní a povrchní, jako tomu je ve městě. Proto je pro žáky z vesnice důležité, aby učitelé disponovali touto vlastností, jelikož příkládají vztahům mezi nimi a učitelem osobnější význam. Největší rozdíl lze zaznamenat z hodnocení vlastnosti *přísnost a náročnost*. Tu ohodnotil známkou jedna větší počet žáků pocházející z vesnice. Vzhledem k tomu, že městské prostředí je v teoretické části charakterizováno (mj.) zánikem tradičních autorit, a prostředí vesnické zase jako opak prostředí městského, mohl být tento výsledek očekáván. Žáci z vesnice jsou vychováváni více rodiči než různými institucemi, a tak v průběhu svého vývoje přichází do styku s menším počtem autorit než žáci z města, přičemž tyto autority mohou mít na žáky větší vliv, jelikož vztah mezi „vesnickým“ dítětem a autoritou je intenzivnější. Žáci z vesnice mohou mít více povinností oproti žákům z města, protože mnohdy musí pomáhat svým rodičům s péčí o dům či zahradu apod. Jak již bylo uvedeno, žáci z města se jeví jako

vzpurnější, rafinovanější a pohodlnější, proto pro ně vlastnost učitele *přísnost a náročnost* je méně důležitá. Pro žáky, kteří žijí na vesnici, je rovněž důležitější, aby byl učitel trpělivý. *Trpělivost* je tedy vlastnost, kterou více volili žáci pocházející z vesnice. To může být způsobeno tím, že žáci, kteří žijí na vesnici, nemíří na střední, později vysoké školy v takové míře, jako je tomu u žáků pocházejících z města, a jejich studium vyžaduje pomalejší tempo a trpělivější přístup učitele.

Graf č. 13 zachycuje rozdíly v odpovědích „vesnických“ a „městských“ žáků 6. tříd, kteří hodnotili známkou 3 vybrané vlastnosti učitele.

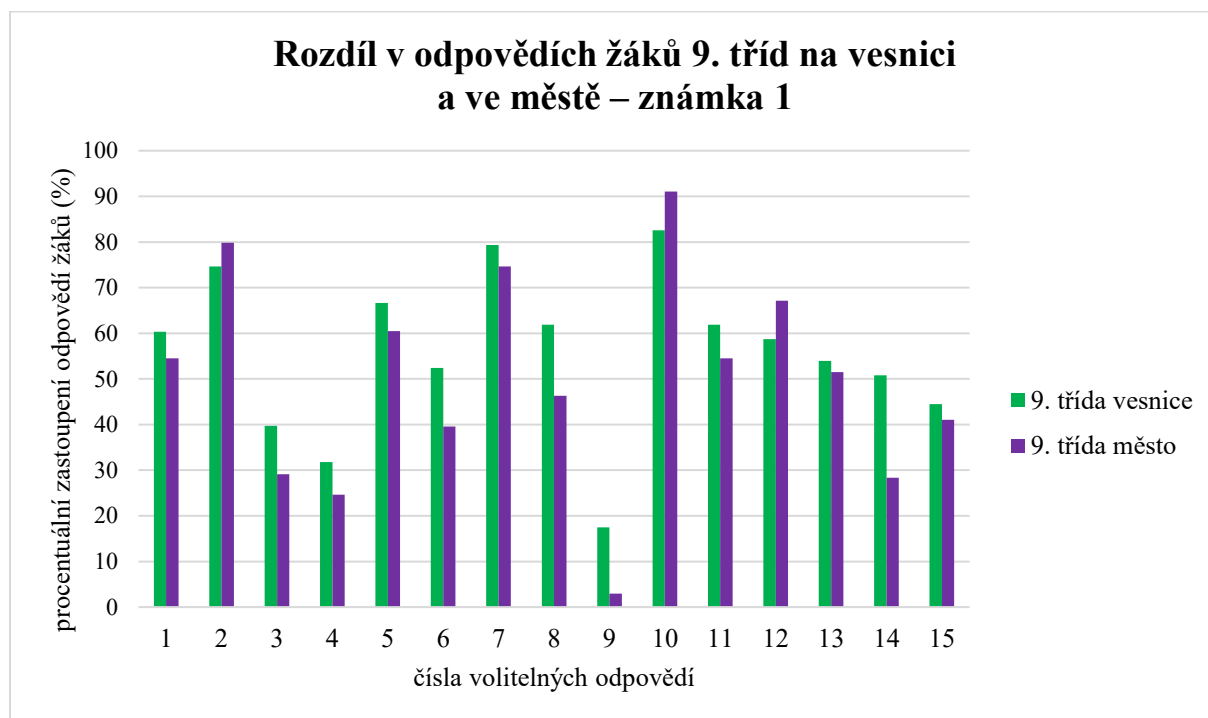


Graf č. 13 – Rozdíl v odpovědích žáků 6. tříd na vesnici a ve městě – známka 3

Vlastnosti č. 1, 3, 4, 6, 9 a 14, které přesáhly rozdíl 10 %, byly častěji hodnoceny známkou 3. Nejčastěji oceňovanou vlastností známkou 3 byla vlastnost č. 9, tedy *přísnost a náročnost*. Tu takto ocenilo 33 (35,9 %) žáků z vesnice a 45 (39,8 %) žáků z města. Tato vlastnost byla žáky z vesnice a žáky z města hodnocena nejčastěji známkou 4, navíc byla jedinou vlastností, která přesáhla hodnoty 10 %. 16 žáků (17,4 %) z vesnice a 19 žáků (16,8 %) z města byla takto oceněna.

Odlišně byly hodnoceny vlastnosti č. 1, tedy *odborné znalosti*, a č. 3, *smysl pro humor*. Odborné znalosti byly více hodnoceny jako spíše nedůležité žáky, kteří pocházejí z vesnice. Důvod tohoto hodnocení je uveden již v komentáři ke grafu č. 12. Vlastnost *smysl pro humor* byla spíše nedůležitá více pro žáky z města, čemuž byla rovněž věnována pozornost v rámci komentování grafu č. 12.

Výsledky hodnocení vybraných vlastností učitele žáků 9. tříd z vesnice a z města známkou 1 ukazuje *graf č. 14*.



Graf č. 14 – Rozdíl v odpovědích žáků 9. tříd na vesnici a ve městě – známka 1

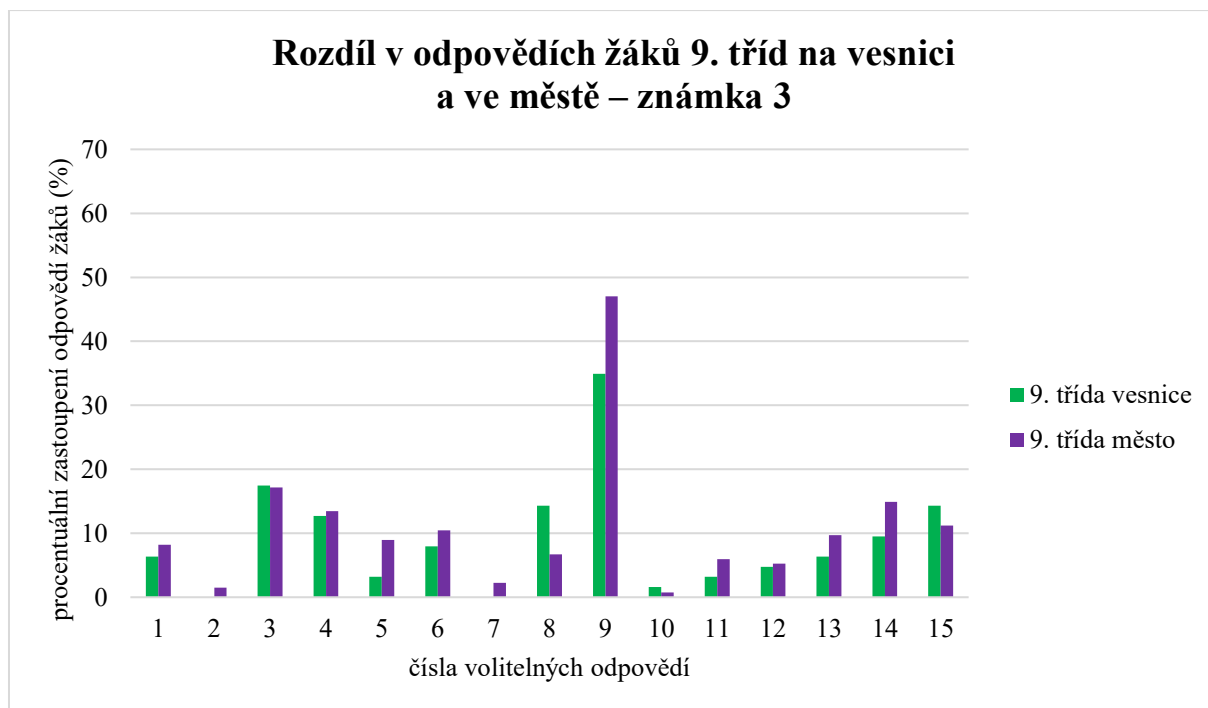
Podobný počet žáků hodnotil známkou 1 vlastnost v pořadí č. 1, tedy *odborné znalosti*, a to v počtu 38 žáků (60,3 %) z celkového počtu 63 z vesnice a 73 žáků (54,5 %) z celkového počtu 134 z města. Vlastnosti, které byla přidělena známka 1 47 žáky (74,6 %), již pocházejí z vesnice, a 107 žáky (79,9 %) z města, byla *spravedlnost*, uvedena jako 2. v pořadí. Menší počet žáků označil jako velmi důležitou vlastnost č. 3, tedy *smysl pro humor*. 25 žáky (39,7 %) z vesnice a 39 žáky (29,1 %) z města byla hodnocena tato vlastnost známkou 1. Ještě menší počet žáků ocenilo známkou 1 následující vlastnost, v pořadí č. 4, *důslednost*. 20 žáků (31,8 %) pocházejících z vesnice a 33 žáků (24,6 %) z města označilo tuto vlastnost jako velmi důležitou. Již větší počet žáků se vyjádřil k vlastnosti č. 5, tedy *schopnosti řídit činnost třídy*, z hlediska hodnocení známkou 1. 42 žáků (66,7 %) z vesnice a 81 žáků (60,5 %) z města ocenilo tuto vlastnost učitele známkou 1. Vlastnost č. 6, tedy *vyrovnanost*, hodnotilo jako vlastnost velmi důležitou 33 žáků (52,4 %) žijící na vesnici a 53 žáků (39,6 %) žijící ve městě. Další početněji hodnocenou vlastností známkou 1 byla vlastnost č. 7, tedy *snaha pomoci žákům*. 50 žáky (79,4 %) z vesnice a 100 žáky (74,6 %) z města byla tato vlastnost hodnocena známkou 1. 39 žáků, kteří žijí na vesnici a 62 žáků, již žijí ve městě, ocenili známkou 1 vlastnost č. 8, tedy *přátelský vztah k žákům*. Nejmenší počet „voličů“ získala vlastnost č. 9, tedy *přísnost a náročnost*, a to v počtu 11 (17,5 %) pro žáky z vesnice

a 4 (3,0 %) pro žáky z města. Oproti tomu nejpočetněji hodnocenou vlastností známkou 1 byla jednoznačně vlastnost č. 10, tedy *schopnost dobře vysvětlit látku*. 52 žáků (82,5 %) z vesnice a 122 žáků (91,0 %) z města označilo tuto vlastnosti za velmi důležitou. Známkou 1 ohodnotilo 39 žáků (61,9 %) pocházející z vesnice a 73 žáků (54,5 %) pocházející z města vlastnost č. 11, tedy *tolerantnost (chápvavost)*. Podobný počet žáků považoval vlastnost č. 12, *rovný přístup k žákům*, za velmi důležitý. 37 žáků (58,7 %) z vesnice a 90 žáků (67,1 %) z města ji označilo za vlastnost velmi důležitou. 34 žákům (54,0 %) „vesnickým“ a 69 (51,5 %) „městským“ se jevila vlastnost č. 13, *trpělivost*, jako velmi důležitá. *Sebejistota*, vlastnost č. 14, byla oceněna známkou 1 32 žáky (50,8 %) z vesnice a 38 žáky (28,4 %) z města. Poslední vlastností, kterou žáci hodnotili, byla *laskavost*. Známkou 1 ji udělilo 28 žáků (44,4 %) z vesnice a 55 žáků (41,0 %) z města.

Vlastnosti, jejichž hodnocení žáky z vesnice a žáky z města je odlišné, jsou vlastnosti č. 3, 6, 8, 9 a 14. Pro žáky z vesnice je důležitější, aby učitel disponoval vlastností *smysl pro humor*. Vzhledem k tomu, že rozdíl v odpovědích v rámci hodnocení této vlastnosti, se objevil již u žáků mladších, byl důvod této odlišnosti představen výše. Další vlastností, u které se liší hodnocení žáků pocházejících z vesnice a z města, je *vyrovnanost*. Pro „vesnické“ žáky je důležitější, aby byl učitel vyrovnaný než pro žáky „městské“. To může mýt vysvětleno jednak tím, co již bylo několikrát zmíněno, a to existencí bližšího vztahu mezi žáky a učiteli vesnických škol, jednak povrchností mezilidských vztahů, čímž je (mj.) charakterizováno městské prostředí v teoretické části práce. Další důvod může být ten, že pro žáky, kteří žijí ve městě, je důležitější to, co je jim učitelem předáváno, nikoliv osoba učitele jako taková, jelikož jsou vedeni rodiči k dalšímu studiu. Na základě výše uvedeného není překvapující, že je pro žáky z vesnice důležitější, aby panoval mezi nimi a učitelem přátelský vztah. *Přátelský vztah k žákům* je tedy vlastnost, která byla žáky z vesnice častěji hodnocena známkou 1 než žáky z města. „Vesničtí“ žáci více oceňovali známkou 1 vlastnost *přísnost a náročnost*. Městské prostředí je charakterizováno (mj.) zánikem tradičních autorit a nedostatkem výrazných společenských autorit. S tradiční autoritou je spojena i přísnost jejího nositele, který vyžaduje dodržování stanovených pravidel. Vzhledem k tomu, že na vesnici je v jisté míře zachována existence tradiční autority, mohou být žáci, kteří na vesnici žijí, zvyklí na přísný a náročný přístup ze strany nositelů autority, a proto přísnost a náročnost mohou od učitele vyžadovat ve větší míře než žáci, již žijí ve městě. Vlastnost, která byla hodnocena nejrozdílněji, byla *sebejistota*. Pro žáky z vesnice je tato vlastnost v porovnání s žáky z města výrazně více velmi důležitá. To může být vysvětleno opět tím,

co již bylo zmíněno výše, tedy převažujícími bližším vztahy na vesnici a celkovou povrchností vztahů ve městě. Žáci z města se o osobu učitele příliš nezajímají, proto pro ně ani není důležité, zda je sebevědomý, či nikoliv.

V **grafu č. 15** je ukázán rozdíl v hodnocení známkou 3 vybraných vlastností učitele žáky 9. tříd z vesnice a z města.



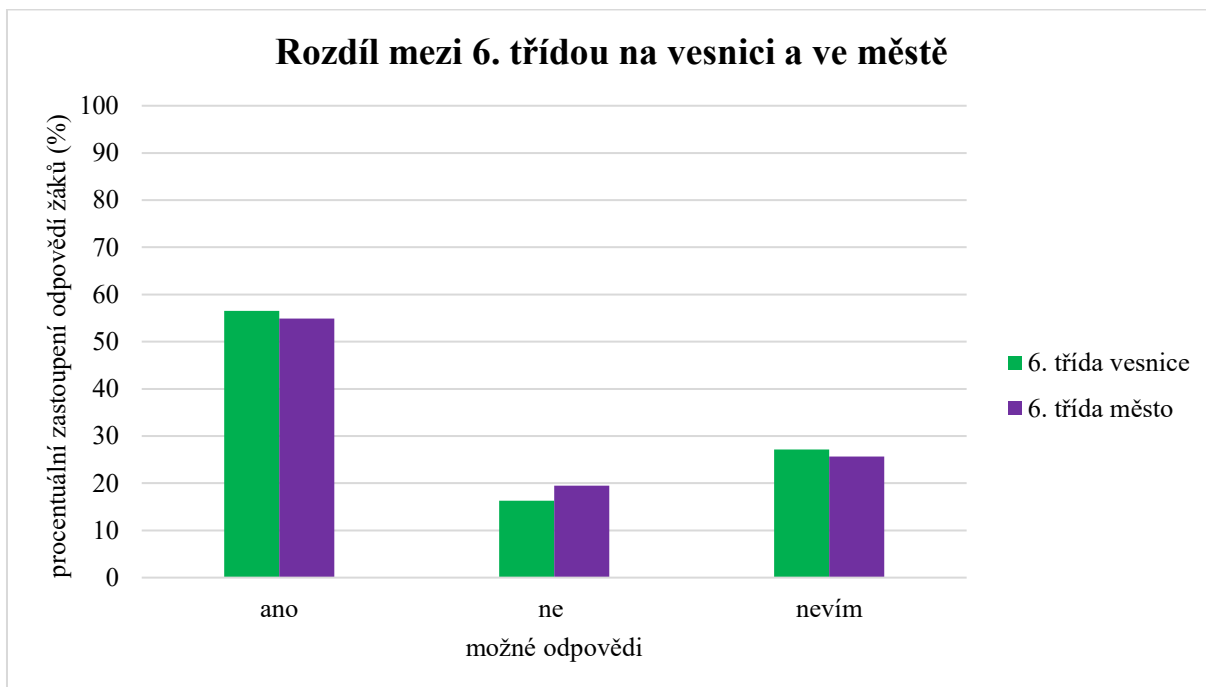
Graf č. 15 – Rozdíl v odpovědích žáků 9. tříd na vesnici a ve městě – známka 3

Vlastnosti č. 3, 4, 8, 9, 14 a 15 byly hodnoceny větším počtem žáků známkou 3 a rozdíl přesáhl hodnoty 10 %. Největší odlišnosti v odpovědích žáků z vesnice a žáků z města byly zaznamenány v hodnocení vlastnosti č. 9, tedy *přísnosti a náročnosti*. Toto hodnocení není překvapivé, vzhledem k tomu, jak byla tato vlastnost hodnocena žáky známkou 1. Pro žáky z města byla tato vlastnost více považována za spíše nedůležitou než pro žáky z vesnice. Vlastnost přísnost a náročnost byla vícekrát zmíněna jako jediná, která byla žáky hodnocena známkou 4. V případě hodnocení žáky „vesnickými“ a „městskými“ 9. ročníku ale nepřesáhla hodnoty 10 % stejně jako ostatní vlastnosti.

- **Formální autorita učitele**

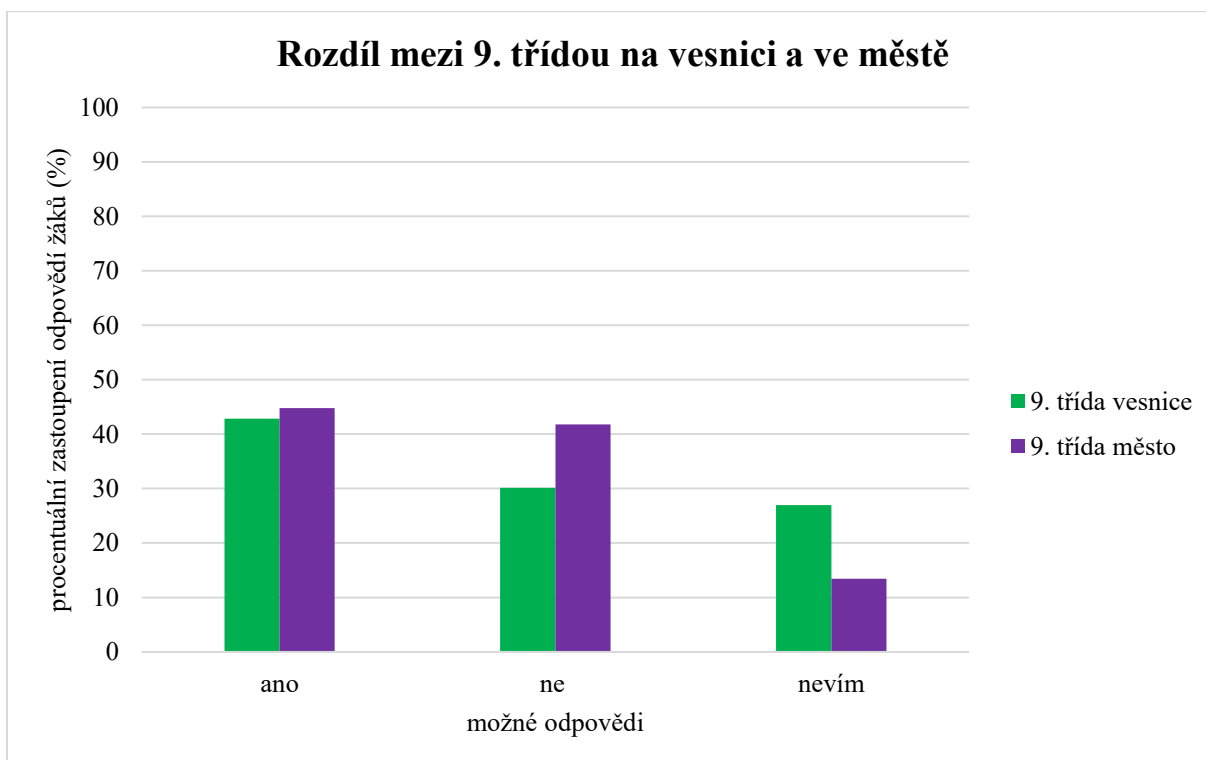
Jak ukazuje **graf č. 16**, s tvrzením *každý učitel je pro mě autorita* souhlasilo 62 žáků (54,9 %) 6. ročníku ze 113, kteří pocházejí z města a 52 žáků (56,5 %) 6. ročníku z 92, kteří pocházejí z vesnice. S tvrzením nesouhlasilo 22 žáků (19,5 %) pocházející z města a 15 žáků (16,3 %)

pocházející z vesnice. Učinit rozhodnutí dělalo potíže 29 žákům (25,7 %) z města a 25 žákům (27,2 %) z vesnice.



Graf č. 16 – Rozdíl mezi 6. třídou na vesnici a ve městě

I žáci 9. ročníku více respektují formální autoritu učitele, než nerespektují, což ukazuje **graf č. 17**.



Graf č. 17 – Rozdíl mezi 9. třídou na vesnici a ve městě

V porovnání s žáky mladšími ale méně. Odpověď *ano* zvolilo 60 žáků (44,8 %) 9. ročníku ze 134, kteří pocházejí z města a 27 žáků (42,9 %) 9. ročníku z 63, již pocházejí z vesnice. Odpovědi *ne* dávali přednost žáci pocházející z města, a to v počtu 56 (41,8 %). Oproti tomu 19 žáků (30,2 %) z vesnických škol se s výše uvedeným tvrzením neztotožňovalo. 18 žáků (13,4 %) z města a 17 žáků z vesnice (27,0 %) se nedokázalo rozhodnout, zda s daným výrokiem souhlasí, či nesouhlasí.

V teoretické části práce v kapitole zabývající se prostředím byly uvedeny základní rozdíly mezi městskou a venkovskou školou. Mimo jiné bylo řečeno, že městské děti jsou odbojnější vůči autoritě. V porovnání odpovědí *ano* městských a vesnických 6. a 9. ročníků je rozdíl minimální. Oproti tomu v odpovědi *ne* se objevuje výraznější odlišnost, a to u žáků 9. ročníku, kdy tuto odpověď volilo více žáků pocházející z města. Nápadnější rozdíl je viditelný i v odpovědi *nevím*, kdy žáci 9. ročníku z vesnice se jeví jako více nerozhodní oproti žákům pocházejícím z města. Ačkoliv v odpovědi *ano* jsou napříč ročníky minimální rozdíly, vyskytují se. Odpověď *ano* více volili žáci 6. ročníku pocházející z vesnice. Žáci 9. ročníku pocházející z vesnice pak volili odpověď *ano* méně oproti žákům pocházejícím z města.

6.1.3 Vývojové fáze

V rámci této kapitoly bude věnována pozornost porovnání odpovědí žáků 6. a 9. ročníku na položky č. 10, 11, 13, 14 a 15.

- **Vlastnosti učitele**

Prostřednictvím otevřené otázky č. 10 bylo zjišťováno, jaké tři vlastnosti učitele jsou pro žáky nejdůležitější. Žáci jednak ve svých odpovědích využívali výčet 15 vlastností, které hodnotili v otázce č. 9, jednak nabízeli své vlastní, popřípadě uvedli obsáhlou odpověď, kde důležité vlastnosti popsali. Přehled nejčastěji volených vlastností žáky 6. ročníku a 9. ročníku uvádějí *tabulky č. 6 a č. 7*.

Z výzkumu vyplývá, že pro žáky 6. ročníku je nejdůležitější vlastností učitele *trpělivost*. U žáků 9. ročníku tato vlastnost obsadila až čtvrtou pozici. *Schopnost vysvětlit látku* zaujala přední pozice u obou ročníků. Zatímco pro 6. ročník byla tato vlastnost na druhém místě, u žáků 9. ročníku až na místě třetím. Pro ty bylo důležitější, aby byl učitel tolerantní. Pouze jedna odpověď dělila *spravedlnost*, vlastnost na prvním místě, od *tolerantnosti*, která zaujala místo druhé. Pro žáky 6. ročníku byla v pořadí třetí nejdůležitější vlastností *laskavost*. Ta u žáků závěrečného ročníku zaujala až paté místo.

Pořadí	Vlastnost	Počet odpovědí (v %) (z celkového počtu 205 žáků)
1.	trpělivost	73 (35,6 %)
2.	schopnost vysvětlit látku	66 (32,2 %)
3.	laskavost	61 (29,8 %)
4.	spravedlnost	54 (26,3 %)
5.	odborné znalosti	51 (24,9 %)
6.	tolerance	45 (22,0 %)
7.	smysl pro humor	33 (16,1 %)
8.	přátelský vztah k žákům	27 (13,2 %)
9.	snaha pomoci žákům	25 (12,2 %)
10.	být milý	19 (9,3 %)
11.	přísnost a náročnost	13 (6,3 %)
12.	sebejistota	13 (6,3 %)
13.	vtipný	10 (4,9 %)

Tabulka č. 6 – Jaké vlastnosti by měl mít učitel s autoritou – 6. ročník

Pořadí	Vlastnost	Počet odpovědí (v %) (z celkového počtu 197 žáků)
1.	spravedlnost	69 (35,0 %)
2.	tolerance	68 (34,5 %)
3.	schopnost vysvětlit látku	58 (29,4 %)
4.	trpělivost	52 (26,4 %)
5.	laskavost	46 (23,4 %)
6.	snaha pomoci žákům	42 (21,3 %)
7.	smysl pro humor	40 (20,3 %)
8.	odborné znalosti	38 (19,3 %)
9.	přátelský vztah k žákům	18 (9,1 %)
10.	schopnost řídit činnost třídy	11 (5,6 %)
11.	rovný přístup	11 (5,6 %)

Tabulka č. 7 – Jaké vlastnosti by měl mít učitel s autoritou – 9. ročník

Tolerance, vlastnost učitele, která byla žáky závěrečného ročníku základní školy velmi často uváděna, se u žáků 6. ročníku nacházela až na šestém místě. Další zajímavý rozdíl je v porovnání významu vlastnosti *spravedlnost*. U žáků 6. ročníku zaujala až čtvrtou pozici, zatímco pro žáky 9. ročníku první. V teoretické části práce je uvedeno, že právě pro žáky středního školního věku je *spravedlnost* jedna z nejdůležitějších vlastností učitele. Z tohoto výzkumu vyplývá, že *spravedlnost* je důležitější pro žáky staršího středního věku. Pro žáky je různě důležité i to, jak učitel ovládá svůj předmět. Zatímco žáci 6. ročníku považovali za důležitější, aby pedagog byl *odborně zdatný* než *tolerantní* vůči svým žákům či oplýval smyslem pro humor, pro žáky 9. ročníku nebyla v porovnání s výše uvedenými vlastnostmi

tak důležitá odborná průprava učitele. Pro žáky obou ročníků bylo důležité, aby měl učitel *smysl pro humor*, v obou případech zaujímá sedmé místo. Žáci rovněž považovali za důležité, aby byl učitel nápomocný, *ochotný pomoci*. Tato vlastnost učitele zaujala šesté místo u žáků 9. ročníku, zatímco u žáků 6. ročníku až deváté. Mezi další vlastnosti učitele, které byly pro žáky z hlediska přijetí pedagogovy autority důležité, je *přátelský vztah k žákům*. Pro žáky 6. ročníku na rozdíl od žáků 9. ročníku bylo důležité, aby byl učitel *milý, přísný* a měl velké požadavky na své žáky, *sebejistý a vtipný*. Žáci závěrečného ročníku uváděli ve větším počtu, že je pro ně důležité, aby byl učitel *schopen řídit činnost třídy* a zároveň *dokázal třídu „zkrotit“ a „ukočírovat“* a také aby se *nechoval nadřazeně*.

V tabulkách č. 6 a 7 jsou zaznamenány vlastnosti učitele, které uvedlo vždy alespoň 10 žáků. Zatímco u žáků 6. ročníku se často opakovalo 13 vlastností, u žáků starších 11. U těch na rozdíl od mladších žáků bylo písemně zachyceno více individuálních odpovědí. K vlastnostem, které byly považovány za důležité pouze pro jednoho žáka z 9. ročníku patřily například *dochvilnost, nadšení, odvážnost, poctivost, čestnost, objektivita, charisma, láska k dětem, zodpovědnost, komunikativnost* či *ovládání nějakého sportu*. Počet odpovědí, které zazněly pouze jednou, činil v případě žáků 9. ročníku 21. Žáci 6. ročníku uváděly vlastnosti typu *cílevědomost, dobrosrdečnost, rozvážnost, spolehlivost* či *hravost*. Odpovědi, které zazněly u žáků mladšího školního věku pouze jednou, bylo o poznání méně, a to 9.

Kromě toho, že žáci přemýšleli nad tím, jaké vlastnosti by učitel měl mít, měli možnost se vyjádřit i k tomu, jaké by naopak učitel, jehož autoritu přijímají, mít neměl. Přehled nejčastěji volených odpovědí udávají *tabulky č. 8. a 9.* Zatímco při odpovědi na otázku, *jaké vlastnosti by měl mít učitel, kterého považujete za autoritu*, se nevyplněných či částečně vyplněných odpovědí vyskytovalo málo, v případě odpovědí na položku č. 11, kdy žáci měli napsat tři vlastnosti, které by učitel, jehož považují za autoritu, podle jejich názoru mít neměl, se takových odpovědí vyskytovalo výrazně více napříč ročníky. Žáci, kteří vůbec neodpověděli na otázku č. 10, byli v případě 6. i 9. ročníku 3, tedy celkem 6 žáků. Žáci, jejichž odpověď na tutéž otázku zněla *nevím*, byli celkem 2 z obou ročníků. Více žáků uvedlo pouze jednu vlastnost místo tří, a to v celkovém počtu 4 pro žáky 6. ročníku a 1 pro žáky 9. ročníků. Počty se navýšily v odpovědích na otázku č. 11. 8 žáků 6. ročníku a 8 žáků 9. ročníku na tuto otázku vůbec neodpovědělo, celkem tedy 16 žáků. 15 žáků z 6. ročníku odpovědělo *nevím* na otázku č. 11. 7 žáků ze závěrečného ročníku nevědělo, jak na tuto otázku odpovědět. Opět vyšší počet žáků v obou ročnících místo tří vlastností napsal pouze jednu. Takových žáků bylo v případě 6. ročníku 21 a v případě 9. ročníku 8. Obecně bylo

pro žáky obtížnější napsat, které vlastnosti by učitel neměl mít, než kterými by disponovat měl.

Pořadí	Vlastnost	Počet odpovědí (v %) (z celkového počtu 205 žáků)
1.	přísnost a náročnost	71 (34,6 %)
2.	zlý	49 (23,9 %)
3.	netrpělivost	35 (17,1 %)
4.	nespravedlnost	31 (15,1 %)
5.	namyšlenost	28 (13,7 %)
6.	nadržování (zasednutí)	25 (12,2 %)
7.	netolerance	20 (9,8 %)
8.	výbušnost a agresivita	18 (8,8 %)
9.	neschopnost vysvětlit látku	15 (7,3 %)
10.	bez odborných znalostí	13 (6,3 %)
11.	sobeckost	10 (4,9 %)
12.	nerovný přístup	10 (4,9 %)

Tabulka č. 8 – Jaké vlastnosti by neměl mít učitel s autoritou – 6. ročník

Pořadí	Vlastnost	Počet odpovědí (v %) (z celkového počtu 197 žáků)
1.	přísnost a náročnost	49 (24,9 %)
2.	nespravedlnost	36 (18,3 %)
3.	zlý	30 (15,2 %)
4.	výbušnost a agresivita	29 (14,2 %)
5.	nadržování (zasednutí)	27 (13,7 %)
6.	netrpělivost	27 (13,7 %)
7.	arogance	26 (13,2 %)
8.	netolerance	20 (10,2 %)
9.	nerovný přístup	15 (7,6 %)
10.	náladový	14 (7,1 %)
11.	nepříjemný	12 (6,1 %)
12.	neochota pomoci žákům	12 (6,1 %)
13.	nezájem o žáky	12 (6,1 %)
14.	nízká sebejistota	11 (5,6 %)
15.	bez odborných znalostí	10 (5,1 %)
16.	neschopnost vysvětlit látku	10 (5,1 %)

Tabulka č. 9 – Jaké vlastnosti by neměl mít učitel s autoritou – 9. ročník

První místo v obou ročnících zaujala vlastnost *přísnost a náročnost*. Žáci ve svých odpovědích často uváděli, že by učitel neměl být až moc přísný a náročný. Přísnost a náročnost „s mírou“ je pro žáky na druhou stranu poměrně důležitá vlastnost učitele, protože

žáci nechtějí, aby ve třídě převažoval nadměrný hluk a „anarchie“. U žáků 6. ročníku druhá nejčastěji volená odpověď byla, že by učitel neměl být *zlý*. Vzhledem k tomu, že v položce č. 10 byla vlastnost učitele laskavost uvedena na třetím místě, není překvapením, že bylo pro žáky středního školního věku důležité, aby učitel nebyl *zlý*. I žáci 9. ročníku nechovají respekt k učiteli, který je na ně *zlý*. Tato vlastnost zaujala v pořadí třetí místo. Druhou příčku obsadila vlastnost *nespravedlnost*. Tato vlastnost u žáků 6. ročníku zaujala čtvrté místo. V porovnání s výsledky předchozí otázky, není tento rozdíl překvapující. Stejný počet žáků obou ročníků se shodl na tom, že učitel, kterého považují za autoritu, by neměl být *netolerantní*, *měl by žákům rozumět* nebo se o to alespoň snažit. Vzhledem k tomu, jakou pozici obdržela vlastnost tolerance v položce č. 10 u žáků staršího školního věku, je poměrně překvapující, že v položce č. 11 zaujímá netolerance až 8. místo. Vlastnosti, které byly nejčastěji voleny žáky obou ročníků jako ty, které by učitel neměl mít, byly v několika případech opačné k těm, které uvedli v předchozí otázce jako ty, kterými by učitel měl disponovat. Mezi ty patří kromě výše uvedených například *netrpělivost*, *neschopnost vysvětlit látku*, *nedostatek odborných znalostí*, *nízké sebevědomí* či *nerovný přístup*. Žáci nepovažovali za autoritu učitele, který vybraným žákům *nadržuje*, nebo naopak si na některé žáky *zasedá*. Jak žákům 6. ročníku, tak žákům 9. ročníku vadilo, když je učitel *výbušný a agresivní*. *Náladovost* je vlastnost, která byla často uváděna žáky závěrečného ročníku. Žáci 6. ročníku rovněž nepovažovali za autoritu učitele, který je *sobecký* a *namyšlený*. Žáci 9. ročníku ve vyšším počtu uváděli, že učitel by neměl být *arogantní*, *nepřijemný* a neměl by *projevovat nezáměr o žáky*.

V porovnání položky č. 10 a č. 11 je zajímavé sledovat, jak se pozice některých vlastností, které jsou pouze opakem jedna druhé, mění. Žáci 6. ročníku například považovali za velmi důležité, aby učitel ovládal svůj předmět. Na druhou stranu v následující otázce zaujímal nedostatek odborných znalostí až desáté místo. Stejně tak schopnost vysvětlit látku představovala pro oba ročníky jednu z nejvýše postavených vlastností. V položce č. 11 se vlastnost *neschopnost dobře vysvětlit látku* propadla v případě žáků středního školního věku na deváté místo, v případě žáků staršího školního věku dokonce na místo poslední, tedy šestnácté. Naopak například u žáků 9. ročníku se vícekrát objevilo, že učitel by neměl mít *nízké sebevědomí*, ale přitom tato vlastnost nebyla ani deseti žáky uvedena jako ta, kterou by učitel měl mít.

I přestože více žáků na položku č. 11 neodpovídalo, popřípadě nedokázalo odpovědět či uvedlo pouze jednu vlastnost ze tří, v případě obou ročníků bylo více odpovědí, ve které

zazněla vlastnost, jež byla uvedena pouze jednou. Výrazné navýšení zaznamenaly odpovědi žáků středního školního věku. Mezi vlastnosti, které byly uvedeny pouze jednou patřily například *tvrdohlavost, neúcta, nevyrovnanost, neschopnost čitelně psát na tabuli, až moc velký přátelský vztah k žákům, nespolehlivost, neschopnost vést třídu* či *dávání trestů pro všechny žáky*. Takových odpovědí se vyskytlo celkem 27. I žáci staršího školního věku uvedli více vlastností, které zazněly pouze jednou, a to například *přecitlivělost, nedochvilnost, nechut' ke své práci, nezkušenost, starší věk (nad 70), neprofesionalita* či *zahleděnost do svého předmětu*. Takových odpovědí bylo zaznamenáno u žáků staršího školního věku celkem 30. Zajímavé také je, že zatímco žáci 6. ročníku se shodli ve větším počtu na vlastnostech, které by učitel, který je pro ně autoritou, měl mít, u žáků 9. ročníku tomu tak nebylo, jelikož se shodli ve výrazně větším počtu na více, celkem 16, vlastnostech, které by učitel s autoritou mít neměl. To je možné vysvětlit tím, že se žáci závěrečného ročníku setkali s více různými učiteli, mají za sebou více let strávených ve školních lavicích, a tak vědí, co přesně jim nevyhovuje. Tato fáze vývoje je rovněž typická tím, že je dospívající jedinec velmi kritický nejen k sobě, ale právě i k autoritám.

Poslední položka dotazníku, kterou vyplňovali žáci obou ročníků, byla položka č. 13. Žáci měli doplnit větu *Učitel/ka, kterého/kterou považují za autoritu, je _____*. U žáků 6. ročníku se vyskytly celkem 3 dotazníky, které postrádaly odpověď na tuto položku. 11 žáků pak větu nedokázalo dokončit a napsalo, že neví. U žáků 9. ročníku se odpověď *nevím* objevila celkem šestkrát. 5 žáků tuto položku nevyplnilo a 1 žák odpověděl, že žádný takový učitel není.

Odpovědi na tuto položku lze shrnout do čtyř kategorií, a to jedna vlastnost, výčet vlastností, konkrétní učitel či obsáhlý popis. Žáci nejčastěji odpovídali na tuto položku tak, že napsali jméno konkrétního vyučujícího, popřípadě jich vypsali více. Několik žáků napsalo, že všichni učitelé jsou pro ně autoritou. Druhým nejčastějším typem odpovědí bylo jedno slovo, jedna konkrétní vlastnost. Menší počet žáků v porovnání s předchozími kategoriemi udával výčet několika vlastností. Nejmenší počet žáků pak takového učitele či jeho činnost důkladněji popsal. Přehled, kolikrát se konkrétní vlastnosti či učitelé v odpovědích žáků 6. ročníku vyskytovali, *uvádí tabulka č. 10*.

Jak již bylo řečeno, nejčastěji volenou odpovědí bylo jméno určitého pedagoga, v případě 6. ročníku se jednalo o 80 žáků. 67,8 % žáků středního školního věku uvedlo jméno učitele-ženy, 32,2 % pak učitele-muže. 10 žáků (4,9 %) z celkového počtu 205 uvedlo, že všichni učitelé, kteří je učí, jsou pro ně autorita. Druhou nejčastěji volenou odpovědí byla

konkrétní vlastnost. Žáci středního školního věku nejčastěji uváděli vlastnost *hodný*, a to jednak jako samostatnou odpověď či jako součást výčtu dalších vlastností. Rovněž často zaznamenanou odpovědí byla odpověď *milý* a *dobrý* či *skvělý*. Žáci uváděli i vlastnosti, které byly uvedeny v rámci analýzy a interpretace položky č. 10.

Odpověď	Počet výskytů (z 205 odpovědí)
konkrétní učitel–muž	29
konkrétní učitel–žena	51
všichni učitelé	10
hodný	26
spravedlivý	14
dobrý/skvělý	14
milý	14
tolerantní	8
schopnost dobře vysvětlit látku	8
přísný	8
chytrý	6
trpělivý	5
čestný	4
vtipný	4
se smyslem pro humor	4
mladý	3
přátelský	3

Tabulka č. 10 – Přehled výskytu konkrétních odpovědí u žáků 6. ročníku

Pro žáky 6. ročníku tak učitel, kterého považují za autoritu, byl kromě výše uvedeného ten, jenž je *tolerantní, schopný dobře vysvětlit probíranou látku, přísný, chytrý, trpělivý, přátelský* či *vtipný*. Dále bylo pro žáky důležité z hlediska přijetí pedagogovy autority, aby byl učitel *mladý, čestný* či *měl smysl pro humor*. Odpovědi, které se v přehledu již nevyskytují, protože byly uvedeny pouze jednou, byly *muž, hezký, zkušený, starý, sebejistý, ochotný pomoci, normální, ohleduplný, vzbuzující respekt, pozitivně naladěný a mým vzorem*. Nejmenší počet žáků pak poskytl rozsáhlejší odpověď. V případě žáků středního školního věku byly takové odpovědi 3. Jeden žák uvedl, že s učitelem, který je pro něj autoritou, *je možné si o všem povídat*. Další žák odpověděl na výše uvedené, že *dokáže žáky zaujmout danou látkou*. Poslední odpověď na položku č. 13 byla, že je to takový *učitel, který chce pomoci dětem s učivem, aby se z dětí stali chytrí a dospělí lidé*.

Větší nabídku odpovědí poskytly žáci 9. ročníku. Přehled výskytu konkrétních odpovědí žáků staršího školního věku uvádí *tabulka č. 11*.

Starší žáci v porovnání s žáky mladšími méně udávali jména konkrétních učitelů. 56 žáků uvedlo určité jméno, z čehož 51,2 % žáků napsalo jméno učitele-ženy a 48,8 % jméno učitele opačného pohlaví. Zatímco žáci 6. ročníku uváděli ve větším počtu ženská jména, odpovědi žáků 9. ročníku byly v tomto slova smyslu vyrovnané.

Odpověď	Počet výskytů (ze 197 odpovědí)
konkrétní učitel–muž	27
konkrétní učitel–žena	29
všichni učitelé	11
dobrý/skvělý	19
hodný	16
tolerantní	14
spravedlivý	13
autoritativní	11
chytrý	10
přísný	10
schopnost dobře vysvětlit látku	9
přátelský	8
ochotný pomoci	7
jedinečná osobnost	4
sebejistý	4
vtipný	4
vstřícný	3
trpělivý	3
čestný	3
důsledný	2
zábavné hodiny	2
moudrý	2

Tabulka č. 11 – Přehled výskytu konkrétních odpovědí u žáků 9. ročníku

V odpovědích žáků staršího školní věku na položku č. 13 se opakovaně objevovaly následující vlastnosti učitele: *hodný, tolerantní, spravedlivý, chytrý, přísný, schopný dobře vysvětlit látku, přátelský* či *ochotný pomoci*. Tyto vlastnosti se vyskytovaly v odpovědích na položku č. 10. Pro menší počet žáků je učitelem, který je pro ně autoritou, ten, kterého považují za *jedinečnou osobnost*, je *sebevědomý, vtipný, důsledný, trpělivý, čestný, vstřícný, moudrý* a jeho *hodiny jsou zábavné*. Učitele, kterého žáci považují za autoritu, je také *milý, mladý, nestranný, zapálený, zodpovědný, starší, flexibilní, či nebojácný*, přičemž tyto odpovědi zazněly pouze jednou.

Zatímco žáci středního školního věku spíše nevyužili možnosti napsat svůj názor, vyjádřit se podrobněji k tématu autorita učitele, žáci staršího školního věku této možnosti využili o něco více. 9 žáků se nad otázkou zamyslelo a svou odpověď rozvedlo. Pro žáky byl učitel s autoritou ten, *který dokáže ostatní povzbudit a zbytečně nekřičí, nedává žákům tolik úkolů a je normální a slušný, něco v životě dokázal, nemyslí si, že je něco víc než žáci, se zajímá o své žáky a dokáže třídu rozmluvit, je profesionální a nedává špatné známky jen proto, že nemá nějakého žáka v oblíbě, umí svoji hodinu udělat interaktivní a žáci se z části naučí i bez testů, je pro konkrétního žáka důležitý a zná se s ní/ním dlouho, dokáže udržet třídu při sobě a je upřímný.*

Položky č. 14 a 15 byly určeny žákům 9. ročníku. V položce č. 14 byla položena otázka, zda by jejich odpověď na otázku č. 13 byla stejná, když byli žáky 6. ročníku. Ze 197 žáků závěrečného ročníku základní školy uvedlo 90 (45,7 %), že by odpověděli jako žáci středního školního věku stejně. 55 žáků (27,9 %) tvrdilo opak. Zbývající počet žáků, tedy 52 (26,4 %) nedokázalo na tuto otázku odpovědět. Žáci, kteří odpověděli na otázku č. 14 *ne*, měli v položce č. 15 napsat, jak by pravděpodobně zněla jejich odpověď. Přehled odpovědí žáků 9. ročníku na dotazníkovou otázku č. 14 je uveden v *tabulce č. 12*.

Odpověď	Počet žáků (v %)
Ano	90 (45,7 %)
Ne	55 (27,9 %)
Neumím se rozhodnout	52 (26,4 %)

Tabulka č. 12 – Názor žáků 9. ročníku na autoritu učitele v době, když byli žáky 6. ročníku

55 žáků mělo odpovědět na položku č. 15. 11 žáků na otázku vůbec neodpovědělo a 6 žáků odpovědělo, že na tuto otázku nezná odpověď. Zbývající počet žáků, tedy 43, uváděl různé odpovědi. 10 žáků uvedlo, že v 6. ročníku by pro ně byl autoritou učitel, který je *hodný*. 8 žáků by napsalo jméno jiného učitele. 5 žáků zmínilo ve svých odpovědích, že učitel, který by byl pro ně v 6. ročníku autoritou, je *přísný*. Jeden z žáků ale dodal, že *přísný a zároveň spravedlivý*. Další žák poznamenal, že *přísný a zároveň laskavý*. Poslední žák, který zahrnul do své odpovědi vlastnost přísnost, napsal, že v 6. ročníku by odpověděl tak, že učitel s autoritou je ten, který je *přísný a donutí žáka se naučit na test*. Jedna z dalších odpovědí byla *dobrá image učitele*. Další žák by v 6. ročníku preferoval *starší učitele*. Jeden z žáků uvedl, že jeho odpověď v mladším věku by zněla *milý*. Další vlastnosti, které byly uvedeny

žáky 9. ročníku v rámci odpovědi na položku č. 15, byly *vtipný a kamarádský, spravedlivý, hloupý*. Čtyři žáci přiznali, že v té době nechovali autoritu k žádnému učiteli. Jeden tvrdil pravý opak, a to to, že by do odpovědi napsal *všichni učitelé*. Jeden z žáků napsal, že by v mladším věku doplnil větu slovy *vážný, zlý, nebere si servítky a nemá nás rád*. 2 žáci by odpověděli, že učitel, kterého vnímají jako autoritu, je ten, který *dává malé či vůbec žádné domácí úkoly*. Jeden žák dokonce uvedl, že v 6. ročníku si neuvědomoval, že *učitelé potřebují čas na přípravu na hodinu*.

Z analýzy položky č. 15 je očividné, že žáci, kteří uváděli své odpovědi, si byli vědomi toho, že ve vnímání autority učitele v průběhu jejich školní docházky došlo ke změně.

6.2 Zpracování a interpretace dat získaných rozhovory

Poté, co byly rozhovory prostřednictvím diktafonu zaznamenány, následoval jejich doslovný přepis, tedy transkripce. Přepisy byly podrobeny otevřenému kódování. Podstatou této techniky je rozebrání údajů, jejich konceptualizace a složení novým způsobem. (Šed'ová, Švaříček, 2007) Titíž autoři popisují postup této techniky. Nejprve je text rozdělen na jednotky, přičemž každé jednotce je přidělen nějaký kód či pojmenování „Při volbě kódu si klademe otázku, o čem daná sekvence vypovídá, jaký jev či téma prezentuje.“ (s. 212) Poté jsou kódy seskupovány a hierarchizovány a následně přiřazeny k několika stěžejním kategoriím, přičemž kódy s danou kategorií významově a tematicky souvisejí.

Při přepisu rozhovorů byly jednotliví respondenti označeni zkratkou, a to počátečním písmenem jejich jména (viz tabulka č. 2). Dále byly očíslovány i řádky odpovědi respondentů. Například odpověď v řádku číslo dvanáct v rozhovoru s respondentem Lukášem byla zaznamenána následně: L (12). Na závěr této kapitoly je nutné podotknout, že s respondenty, se kterými byl veden rozhovor, se osobně znám, se všemi si tykám, a proto i v otázkách, které byly při rozhovoru užity, a nachází se v příloze práce (viz příloha č. 2), se nevyskytuje oslovení ve druhé osobě množného čísla.

6.2.1 Kódy a kategorie

Na základě analýzy rozhovorů byly částem, které spolu tematicky souvisely, přiřazeny konkrétní kódy. Ty byly posléze zařazeny do nadřazených kategorií. Těmto sedmi kategoriím bude věnována plná pozornost v následujících kapitolách. Jedná se o kategorie: **pohlaví nositele autority, věk nositele autority, autorita pohledem dívek a chlapců, co je pro žáky důležité, autorita učitele pohledem „šest'áků“ a „devát'áků“, vesnice vs. město a jsem pro žáky autorita?**

6.2.2 Pohlaví nositele autority

Kódy, na základě kterých byla vytvořena nadřazená kategorie **pohlaví nositele autority**, jsou: **na pohlaví nezáleží, přijetí autority učitele–muže**

Tato kategorie byla věnována tématu vliv pohlaví učitele na přijetí, respektive nepřijetí autority učitele žáky. Většina pedagogů se nejprve shodla na tom, že na pohlaví učitele z hlediska přijetí jeho autority žáky nezáleží. Pouze jeden respondent uvedl, že je snazší pro učitele-muže vybudovat si autoritu. R (2): „*Myslím si, že pro učitele je tu autoritu lepší si získat. Jako pro chlapa.*“ Svou odpověď odůvodnil tím, že R (3): „*Podle mého názoru k tomu většinou přispívá mohutnější tělesná konstituce, hlubší posazení hlasu. A taky to, že muži jsou emočně vyrovnanější.*“ Některé respondentky se však opírají o svoji dlouholetou praxi B (2): „*...V průběhu mé dlouhé praxe v roli učitele i vedení školy jsem se setkala s respektovanými ženami i muži.*“, a názor respondenta Romana dokonce vyvrací. D (2): „*Že jsem zažila takových průšvihů u mužů, si to nemyslím. Říká se, že muž je víc autorita, ale mnohdy to tak vůbec není.*“

Názory některých respondentů se však změnilы ve chvíli, kdy se nad otázkou učitele-muže ve školství zamysleli v rámci porovnání vnímání autority učitele–muže a učitele–ženy mezi vybranými ročníky. L (4): „*No, nejsem si jistej, myslím si, že na prvním stupni se s chlapama děti vůbec nepotkávají, takže když se v 6. třídě setkají s chlapem, tak z něj mohou mít větší respekt. Ale myslím si, že v 9. třídě už mezi pohlavími rozdíl nebude.*“ D (3): „*...Mnohdy chybí mužský element a devítky se snaží nahradit mužský element tím, že spíš vnímají jako autoritu učitele chlapa. Když jsou na stejný úrovni muž a žena, tak asi přece jenom ta pubertální mládež bere toho chlapa víc.*“

Odpovědi vybraných pedagogů byly zpočátku přímé a čtyři z pěti otázaných učitelů se nejprve shodli na tom, že jak muž, tak žena mohou být pro žáky autoritou, a pohlaví v tomto případě nehraje žádnou roli. Někteří respondenti však svůj názor změnili v situaci, kdy porovnávali vnímání autority učitele žáky konkrétních ročníků, tedy 6. a 9. Respondent Lukáš a respondentka Dana narazili v rámci své odpovědi na dva palčivé problémy, a to feminizaci školství (viz kapitola 1.4) a vysokou rozvodovost, důsledkem které v rodinách často schází zastoupení muže-otce. Z těchto důvodů podle výše zmíněných respondentů může být pro učitele-muže snazší autoritu u žáků získat. Rozdílně se však vyjádřili k tomu, který ročník jako autoritu učitele-muže přijme.

6.2.3 Věk nositele autority

Tato kategorie je charakterizována následujícími kódy: **přijetí mladého učitele, nerespektování mladého učitele, propast mezi žáky a staršími učiteli, respektování starších učitelů**

Respondent Lukáš měl v odpovědi na otázku, zda má věk učitele vliv na přijetí jeho autority žáky, jasno. Vzhledem k tomu, že tento respondent je mladý a začínající učitel (viz tabulka č. 2), zavzpomínal na své roky strávené ve školních lavicích. L (5): „*...Mladý ucha, která přijdou čerstvě z fakulty, tak k nim respekt chybí. Můžu mluvit z vlastní zkušenosti, když k nám na praxi chodili mladí učitelé, tak jsem je nerespektoval, protože byli mladí.*“ Také podotýká: „*Mladí učitelé mají obecně problém s autoritou.*“

Další rozhodnou odpověď nabídla respondentka Bohumila, avšak zcela opačného rázu. Opírala se o zkušenosti ze své vlastní mnohaleté praxe ve školství. B (4): „*Mluvim z vlastní zkušenosti. Zažila jsem to, když přišli do školy mladí, kteří autoritu neměli, ale na druhou stranu i učitele, kteří po dvaceti letech stále tu autoritu neměli.*“

Zatímco respondentka Bohumila byla přesvědčena o tom, že na věku učitele nezáleží, začínající učitel Lukáš byl opačného názoru. Ostatní respondenti se přiklonili k názoru Lukáše, avšak jejich odpovědi již nebyly tak jisté. Respondentka Dana rovněž věnovala pozornost autoritě mladého učitele. D (4): „*...Když přijde mladý učitel, tak ho podvědomě pasují na kámoše. Z prvního dojmu ano, řeknou si, super, mladej, ten si možná nechá všechno libit, ten je náš.*“ Podotýká ale D (4), že: „*Ale záleží na tom, jak ten učitel působí dál.*“

Respondentka Ivana byla také toho názoru, že věk učitele ovlivňuje přijetí, či nepřijetí autority učitele žáky. Porovnála působení mladého a staršího učitele. I (5): „*Myslím si, že když ten učitel je mladší, že si má s těma děckama o čem povídat. Víc jim rozumí. Starší učitelé ty žáky tolik nepochopí, tito učitelé mají i jiný pohled na kázeň. Za nich bylo něco jiného, teď je něco jiného.*“ Rozdíl zaznamenala i respondentka Dana, která uvedla D (5), že: „*...možná přinejmenším žáci cítí ke starším učitelům odstup.*“

Jiný názor poskytl respondent Roman, který tvrdil R (4): „*No, u mě bych řekl, že z mého pohledu asi ano. Čím starší je ten učitel, že má tu autoritu větší.*“

Z odpovědí vybraných pedagogů vyplývá, že každá věková kategorie má jisté výhody i nevýhody z hlediska přijetí autority učitele žáky. Mladý učitel na jednu stranu má k žákům blízko, může být více v obraze z hlediska toho, co žáky zajímá, a tak si i s žáky více rozumět. Na druhou stranu mohou automaticky ztratit respekt žáků kvůli svému věku a být přiřazen

do kategorie „kamarád“. Starší učitelé mohou vzbuzovat respekt jen tím, že jsou staršího věku, a tak k nim žáci chovají větší úctu, nedovolí si tedy k učitelům této věkové kategorie to, co k učitelům mladším. Na druhou stranu velký věkový rozdíl může mít za následek nepochopení žáků, jejich zájmů, způsobů vyjadřování i chování učiteli staršího věku, což může vést až k odcizení a vzniku nepřekonatelné bariéry mezi staršími učiteli a žáky druhého stupně základní školy.

6.2.4 Autorita pohledem dívek a chlapců

Kódy, kterým je nadřazena kategorie **autorita pohledem dívek a chlapců**, jsou: **na pohlaví nezáleží, dívčí vnímání autority, chlapecké vnímání autority, jiné faktory**

Pro vybrané pedagogy bylo náročné na otázku, zda vnímají autoritu učitele jinak dívky a jinak chlapci, odpovědět. Vyžadovali proto poskytnutí času navíc, aby si mohli svou odpověď promyslet. D (6): *„Mám s touto otázkou ale problém, že na ni skoro nedokážu odpovědět.“*

Někteří respondenti odpověděli, že na pohlaví nezáleží, ale vždy následovalo doplnění. Respondent Lukáš, který byl obvykle velmi rozhodný a pevného názoru, chvíli přemýšlel, než se rozhodl odpovědět. Podle něj žáci nevnímají autoritu jinak pouze na základě jejich pohlaví, ale L (6): *„Když si všimneš, že pro něj nejsi autorita, tak každý to projevuje jiným způsobem. U kluků to jde vidět hned, dělají bordel. U holek je to jiný, ty si třeba dělají své věci, ale autorita pro ně taky nejsi. Myslím si, že v tom rozdíl není, ale rozdíl je v tom, jak to to ty děti projeví.“*

O jiném faktoru, který ovlivňuje vnímání autority učitele žáky, hovořila respondentka Ivana, která byla téhož názoru, že na pohlaví žáka nezáleží. I (6): *„Myslím si, že na pohlaví nezáleží, záleží na celkové osobnosti žáka, na jeho chování.“*

I respondent Roman se domníval, že ve vnímání autority dívek a chlapců není rozdíl. Důležitou roli ale podle něj zaujímá prostředí. R (5): *„Řekl bych, že to záleží na prostředí, ve kterém dítě žije a jaký vztah a zkušenost má s muži a ženami, se kterými vyrůstá a setkává se v rodině. A jejím okolí. .. Takže tady bych se klonil k názoru, že je to individuální záležitost a nelze jí dělit na vnímání dívky vs. chlapci.“*

Respondentka Dana jako jediná uvedla, že je rozdíl ve vnímání autority učitele dívkami a chlapci. Ačkoliv měla zpočátku problém na otázku odpovědět, po krátké odmlce uvedla D (6): *„Ale když se nad tím zamyslím, tak děvčata spíše kolektivně vnímají, jsou snadno ovlivnitelné. Je pro ně důležité, co si myslí ostatní, takže pokud někdo nevnímá jednoho*

konkrétního učitele jako autoritu, tak se ty dívky tomuto názoru přizpůsobí. Kluci tu autoritu vnímají spíš jako jednotlivci.“

Z odpovědí vybraných učitelů vyplývá, že dívky i chlapci vnímají autoritu spíše stejně, pokud je brán zřetel pouze na jejich pohlaví. Přijetí, respektive nepřijetí autority učitele žáky může být ovlivněno charakterem žáků a prostředím, ve kterém konkrétní žáci žijí. Rozdíl, který může být dán pohlavím, může být ve způsobu projevu nepřijetí autority učitele. Povaha dívek, tedy přikládání významu názoru okolí, může ovlivnit přijímání, či odmítání autority učitele. Zatímco chlapci vnímají osobu učitele a to, zda je pro ně autoritou, individuálně, dívky se mohou snadněji a raději přizpůsobit názoru svého okolí.

6.2.5 Co je pro žáky důležité

Tato kategorie obsahuje následující kódy: **důležité vlastnosti učitele, co posiluje autoritu učitele, vlastnosti oslabující autoritu učitele, vztah učitel-žák, co by nositel autority neměl dělat, učitel jako vzor**

Vybraní učitelé přemýšleli nad tím, co tvoří autoritu učitele z pohledu žáků. Uváděli konkrétní vlastnosti, na kterých se v mnoha případech shodovali. Jedna z vlastností, která zaujímala přední pozice ve výčtu odpovědí, byla vlastnost spravedlnost. L (9): „...*Pak samozřejmě férovost, aby byl férový ke všem a nenadržoval holkám, nebo klukům.*“ D (7) „*Já si myslím, že na jedné straně to je důslednost, spravedlnost ...*“ R (8): „*Když je bude spravedlivě hodnotit a ti žáci budou vědět, proč je špatně hodnotí, nebo naopak dobře hodnotí, tak prostě to bude ta spravedlnost. Měl by být tedy spravedlivý.*“ Další opakovanou vlastností ze strany pedagogů byla důslednost, která byla zmíněna již v odpovědi respondentky Dany. I (9): „*Já si myslím, že je důležitá důslednost ...*“ Učitel by rovněž měl být vstřícný a ochotný žákům pomoci. D (7): „...*Na druhé straně je to vlídný přístup k žákům ...*“ Mužská část respondentů zdůraznila vlastnost smysl pro humor. L (10): „*Pak aby měl učitel smysl pro humor, aby to nebyl suchar, a bylo možné se s nim zasmát. A uměl si udělat srandu sám ze sebe.*“ R (9): „*Určitě by měl mít smysl pro humor, to znamená, že ti žáci by měli vnímat, že když udělají nějaký vtípek, takže ten učitel ten vtípek vezme, ale samozřejmě musí to být v rámci nějakých mantinelů.*“

Respondent Lukáš hovořil o významu učitelova nadšení. L (10): „*Aby byl nadšený pro to, co dělá. Nemusí to být nutně to učení. Odbornost nerovná se nadšenost. Když je ale nadšený, tak to budou mít děti rádi.*“ Podobné zmiňuje ve své odpovědi i respondentka Dana. D (8): „

...mělo by být vidět, že má svou profesi rád, vztah k profesi. Neměl by na ni před žáky nadávat.“

Učitel by měl být empatický, jak uvádějí ve svém výčtu vlastností respondenti Ivana, Dana a Roman. I (9): *„Já si myslím, že je důležitá důslednost, přátelskost, vstřícnost, ochota, nadhled, empatie, důslednost. To jsou asi ty nejvíc stěžejní.“* D (8): *„Důslednost určitě, smysl pro humor, vřidnost, empatie... A opravdovost. To, co říkám, tak i žiju.“* R (8): *„Měl by být empatický, měl by těm žákům naslouchat.“*

Přátelský vztah k žákům byl pedagogy komentován z různých úhlů pohledu. B (7): *„Myslím si, že víc preferují kamarádský přístup, fakt na tý roli partnera.“* L (10): *„A ještě možná aby nebyl přehnaně kamarádský, aby z něj bylo cítit, že je nadřazený kolektivu.“* R (6): *„...že by měl mít k nim přátelský vztah, ale do určitý míry, že to nemá být kamarádský vztah, ale že ty žáky by měl respektovat, to je asi to nejlepší slovo.“* Ačkoliv by učitel měl být mít do jisté míry s žáky přátelský vztah, je důležité, aby si zachoval vůdčí postavení. B (7): *„Přitom ale učitel si musí zachovat tu roli, určitou roli vůdce. Ne, že bude partner ve všem, ty děti musí učitele respektovat, ...“* I (7): *„Myslím si, že by to z to učitele vyzařovalo. Aby to z něj cítili, že k němu si nemůžou dovolit něco, co k někomu jinému ano. Aby to bylo vidět na pohled. Také jsou důležité mantinely, aby děti věděly, co už je moc.“* L (11): *„Mě to nebralo, já potřeboval vědět, aby z něj bylo cítit, že je v jistém slova smyslu nadřazenější. Ne aby se nad nás povyšoval, ale ne aby se s námi zase kamarádíčkoval.“*

Respondentka Bohumila hovořila o významu rovného přístupu k žákům. B (7): *„Myslím si, že důležitý je rovný přístup ke všem, to znamená, že ve chvíli, kdy ten člověk někoho preferuje, někoho ztrácuje, tak rozhodně ztrácí u těch dětí respekt, neberou ho jako autoritu.“*

Zatímco podle respondentky Bohumily nejsou odborné znalosti pro žáky tak důležité B (7): *„...Rozhodně už neplatí to, že člověk musí být odborník, aby byl pro děti autorita....“*, respondenti Lukáš a Roman jsou jiného názoru a na otázku, co tvoří autoritu učitele z pohledu žáků, mj. odpověděli, že odborné vlastnosti. L (9): *„Určitě odborné znalosti. I když učitel není odborník na nic, tak se tomu snažit aspoň co nejvíc přiblížit.“* R (6): *„Asi, řekl bych, jednak odborné znalosti, jednak lidskej přístup ...“*

Aby byl učitel pro své žáky autoritou, měl by být schopen udržet ve třídě kázeň a vhodně reagovat na dotazy žáků. D (7): *„Samozřejmě s tím souvisí kázeň, umí si vybudovat ve třídě kázeň. Je to někdy věc těžká, ale učitel se o to musí pokusit. Hlavně když vidí, že je schopen*

ukáznit třídu, tak ho děti jako autoritu berou.“ L (7): „Pak je důležité umět reagovat na jejich dotazy a být schopen odpovědět na otázku.“

Pedagog by měl rovněž projevit zájem o zájmy svých žáků. L (11): *„A poslední věc je to, aby učitel projevil zájem o to, co dělají děti. Například aktuálně zájem o počítačové hry. Neshazovat všechno, co ty děti dělají.“*

Učitel však může praktikovat takové kroky či postupy, které mohou jeho autoritu oslabovat. R (6): *„No, určitě by neměl ponižovat ty žáky, neměl by si tu autoritu získávat násilím.“* O zdůrazňování formální autority hovořila i respondentka Bohumila. B (8): *„Co určitě nemají rádi, tak je na sílu dobývání si autority učitele, jakože „já jsem tady učitel a vy mě budete poslouchat“, takový to na sílu jednání, to nemaj rádi, určitě takovýho člověka jako autoritu nikdy nevezmou.“* Ponižování žáků odmítají i respondentky Ivana a Dana. I (9): *„...neměl by žáky ponižovat.“* D (8): *„Rozhodně by neměl žáky ponižovat.“* Co dalšího má negativní vliv na přijetí autority učitele uvedli ve své odpovědi další respondenti. L (8): *„Například když učitel zapáchal, tak z něj automaticky nebyl respekt.“* R (8): *„...Určitě by neměl na žáky křičet...“* D (7): *„...neupozorňuje na nedostatky jedince před třídou. Myslim si, že by se neměly rozcházet učitelova slova a činy, protože děti jsou opičák. Podle mě by taky neměl být kuřák, neměl by holdovat alkoholu.“*

S tím souvisí i vlastnosti učitele, které působí nepříznivě na žáky, a mohou tak oslabit učitelovu autoritu. I (9): *„Naopak by neměl být sobecký, neklidný, namyšlený.“* B (8): *„No, určitě nějaký křivý jednání, to děti neodpouštěj, to děti nesnášej. Prostě podrazáctví, neférovost.“* D (8): *„Určitě by neměl být lakomý, neměl by krást a takové věci.“*

Vybraní pedagogové odpovídali na otázku, co podle nich tvoří autoritu učitele z pohledu žáků, různě. Uváděli vlastnosti, jež posilují autoritu učitele, mezi které patřily například spravedlnost, rovný přístup k žákům, důslednost, smysl pro humor, empatie, schopnost naslouchat žákům či vlídný a ochotný přístup k žákům. Učitel by měl mít na jednu stranu s žáky přátelský vztah, ale na druhou stranu by si měl zachovat své vůdčí postavení. S tím souvisí i schopnost učitele žáky ukáznit a být schopen adekvátně reagovat na dotazy žáků. Učitel by měl ovládat svůj předmět, mít svou profesi a svůj obor rád a být pro žáky vzorem, neholdovat tedy alkoholu, cigaretám či být opravdový a před žáky nic nepředstírat. Na druhou stranu by pedagog, k němuž žáci chovají respekt, neměl žáky ponižovat, neměl příliš křičet, vybraným žákům nadržovat, či být na někom zasedlý. Rovněž oslabuje pedagogovu autoritu zdůrazňování formální autority učitele.

6.2.6 Autorita učitele pohledem „šestáků“ a „deváťáků“

Preference žáků 6. ročníku, preference žáků 9. ročníku, totožný názor, žáci středního školního věku, žáci staršího školního věku a individuální rozdíly jsou kódy, které byly vytvořeny na základě opakujících se témat, a přiřazeny k výše uvedené nadřazené kategorii.

Respondenti ve svých odpovědích vytvářeli obraz „ideální“ autority učitele. Poté se zamýšleli nad tím, zda žáci 6. a 9. ročníku budou vnímat tento obraz stejně, či bude pro žáky daných věkových skupin něco méně důležité, nebo naopak více.

Všichni vybraní pedagogové se shodli na tom, že žáci 6. a žáci 9. ročníku nevnímají autoritu učitele stejně. L (12): „Určitě ne, určitě tam bude nějaký rozdíl.“ I (10): „Já si myslím, že ne. Šestáci nejsou tam, kde je ten deváťák.“ D (9): „No, takhle, já bych řekla, že ty deváťáci už jsou takový skoro dospělí, taková poloviční dospělí ...“ R (10): „Určitě ne... Takže bych řekl, že určitě nevnímají tu autoritu stejně.“ B (9): „Myslím si, že ne, protože tam oni prochází velkým vývojovým skokem a určitě se ten jejich pohled na autoritu, a vůbec učitele jako takovýho hodně, hodně liší.“

Jedním z rozdílů mezi žáky středního a staršího školního věku je jejich nezkušenost. L (12): „Hlavní rozdíl mezi nimi je, že žáci 6. ročníku jsou ještě dětský a snaží se být s učitelem za dobře.“ I (10): „Deváťáci už mají nějaké zkušenosti. Šestáci můžou být dotčeni z něčeho, co učitel řekne. Nemají nadhled, chybí jim ta zkušenost, kterou deváťáci mají... Šestáci jsou ještě kuřátka, takové děti. Jde jim spíš o city.“ Oproti tomu žáci 9. ročníku jsou jednak zkušenější, jednak již mají svůj názor a nemají strach jej dát najevo. R (10): „Ty deváťáci mají nějaký svůj názor a jsou schopni i konfrontovat ten rozpor i mezi tím, co učitel říká a jak se chová.“ B (10): „...zatímco v deváté třídě už mají své názory, svůj názor, svůj nadhled a vědí, že učitel není v té roli guru, boha, který ví prostě všechno. Mají prostě svůj názor na věc.“

Žáci 6. ročníku oceňují jiné vlastnosti učitele než žáci 9. ročníku. I (11): „U šestáků bude důležitější přátelskost, zatímco deváťák ocení spíš tu důslednost, a i takové to dotažení do cíle a jednat s nimi tak, jako bych mluvila s někým v mém věku. Neponižovat je, mluvit s nimi na rovinu.“ D (10): „Šesták třeba ocení, že je na něj učitel hodnej.. A deváťák ocení, když má přijímačky, i když třeba s tím učitelem bojoval, že ty přijímačky zvládnul. A už to potom dokáže i ocenit.“

Některé vlastnosti učitele či jeho postupy ocení žáci středního i staršího školního věku. L (13): „Všechny ročníky chtějí, aby byl férový, aby se všema zacházel stejně a nenadržoval. A jednal na rovinu a nedělal podrazy. A když něco řekne, aby to dodržel.“

Nicméně důležitou úlohu zaujímají i individuální rozdíly mezi žáky a mezi třídami. L (12): „Navíc je všechno hodně individuální. Taky bude záležet na klimatu třídy. Ne každá třída každého učitele přijme.“ I (11): „Ještě bych chtěla dodat, že záleží i na tom, jaké to dítě má samo vlastnosti, jaká je osobnost. Podle toho si i volí svého oblíbeného učitele. Když je dítě „divočák“, tak je jeho oblíbený učitel také „divočejší“ učitel, živější, když je naopak klidšas, tak má raději klidného učitele.“ D (10): „... ale samozřejmě jak kteréj. Mezi těmi dětmi jsou rozdíly.“

Respondenti se jednoznačně shodli na tom, že mezi žáky 6. a 9. ročníku z hlediska přijetí autority učitele jsou rozdíly. Žáci 6. ročníku oceňují, když je na ně učitel hodný. Protože přechází z prvního stupně na druhý, jsou méně zkušení a nejsou tolik kritičtí a tolik nelpí na svém vlastním názoru. Oproti tomu žáci závěrečného ročníku jsou již kritičtější, mají svůj vlastní názor a nebojí se ho dát najevo. Žáci 9. ročníku ocení, když je učitel připraví na přijímací zkoušky, což jsou někteří schopni kladně ohodnotit až později, a rovný přístup. Žáci obou věkových skupin uznávají učitele, který je spravedlivý, nemá své oblíbené a neoblíbené žáky, drží slovo a jedná na rovinu. Ačkoliv respondenti uvádějí konkrétní vlastnosti či postupy učitele, které žáci daných ročníků oceňují, či naopak netolerují, podotýkají, že velmi záleží na individuální osobnosti dítěte či konkrétní třídě, a proto nelze výše uvedené označit za platné ve všech případech.

6.2.7 Vesnice vs. město

Kódy existence rozdílů, rozdíl se nevyskytuje, vliv rodiny, tradice charakterizují nadřazenou kategorii vesnice vs. město.

Tím, zda prostředí, ze kterého žák pochází, ovlivňuje jeho vnímání autority učitele, se zabývali vybraní pedagogové v rámci polostrukturovaného rozhovoru. Většina respondentů se shodla na tom, že prostředí má do jisté míry na to, jak žáci vnímají autoritu učitele, vliv. L (14): „Já bych řekl, že dneska asi ano.“ I (12): „Myslím si, že ano. Neučila jsem sice ve škole městské, ale z doslechu kolegů z jiných škol, které jsou ve městě, vím, že se žáci chovají jinak.“ D (11): „Myslím, že do jisté míry ovlivňuje.“ Respondentka Bohumila je však jiného názoru. B (11): „Myslím si, že ani tak nezáleží na prostředí vesnice či města, ale velkou roli hraje vliv rodiny.“ Vliv rodiny zdůrazňuje i respondentka Dana. D (11): „...samozřejmě záleží na tom, jak učitele vnímá rodina.“

Vesnice je místo, kde jsou více respektovány tradiční hodnoty, čímž může být ovlivněn i názor na autoritu učitele. I (13): „Myslím si, že děti na vesnici mají větší úctu k učitelům,

protože vesnice víc inklinuje k tradicím a tradičním hodnotám.“ R (11): „Vzhledem k mému věku ve mně zůstává pohled na prostředí vesnice jako na místo, kde se víc dbá na tradice, a učitel tu má větší autoritu než ve městě.“ L (15): „Na vesnický škole je pro žáky učitel větší autorita než pro děti ve velkých městech. Bavíme se o autoritě přiřazené, ne získané. Což je způsobeno výchovou venkova, která se ještě liší od té městské.“

Mezi vesnicí a městem jsou rozdíly, které ve svém důsledku přinášejí změny ve výchově, a tedy i ve vnímání autority učitele. I (13): *„Město je více anonymní, na vesnici se všichni znají.“* D (11): *„Myslím, že ve venkovském prostředí je učitel více pod "drobnohledem.“* L (15): *„ Lidé na venkově jsou vychovávaní tou starou školou ještě, tu autoritu oni vnímají jako přiřazenou, učitel tu autoritu má, protože je učitel. Samozřejmě to neplatí u všech. Zatímco lidé ve městě tíhnou k liberální výchově, která naopak autoritu odmítá.“*

Významnou roli zde hraje také samo působení učitele. D (11): *„Ale podle mého názoru musí učitel velkou měrou přispět sám k tomu, aby byl jako autorita vnímán. Bez rozdílu, jestli je to prostředí městské, nebo venkovské.“*

Z odpovědí respondentů vyplývá, že je rozdíl ve vnímání autority učitele na základě toho, zda žáci pocházejí z vesnice, či z města. Vzhledem k tomu, že vesnice je místo, kde rodiče své děti vychovávají tradičně a vedou je k tomu, aby ctili autoritu, vnímají žáci z vesnice autoritu učitele jinak než žáci, již pocházejí z města. Výchova „městských“ rodičů je spíše liberální, což ve svém důsledku znamená menší respekt žáků k autoritám obecně. Ačkoliv vliv prostředí na vnímání autority učitele může být poměrně velký, nezastupitelnou roli zaujímá působení rodiny, tedy výchova a názor rodičů.

6.2.8 Jsem pro žáky autorita?

Poslední kategorie je charakteristická následujícími kódy: **přijetí žáky, co mi funguje, další faktory**

Na závěr rozhovoru byla respondentům položena otázka, zda si myslí, že oni sami jsou pro své žáky autoritou. Ačkoliv tato otázka vybrané učitele poněkud zaskočila, odpověď všech byla kladná.

Respondent Lukáš odpověděl kladně, ale nejprve upozornil na to, o čem hovořil v otázce, která se týkala věku učitele, respektive nevýhod mladého učitele. Na otázku, zda se považuje za učitele, kterého žáci vnímají jako autoritu, odpověděl L (16): *„Na první dojem určitě ne, protože jsem mladej.“* Na druhý dojem však podle mladého začínající učitele autoritu vzbuzuje.

Odpověď respondentky Ivany, která učí již 3. rokem, byla kladná, ale obsahovala dodatek, že by bylo dobré znát názory dětí. I (14): „*Jako je, je to takový docela chlubitivý, ale řekla bych, že jo. To by spíš asi měla posoudit děcka. Mám z toho celkem fajn pocit.*“

Respondentka Dana, která učí více než 40 let, také odpověděla kladně. D (12): „*To je jako, myslím si, že jo. Možná, že je to jinak, ale myslím si, že jo.*“

Respondenta Romana otázka pobavila, ale reagoval stejně jako výše uvedení pedagogové. R (12): „*Do určitý míry ano.*“

Respondentka Bohumila se nad otázkou zamyslela a ke kladné odpovědi dospěla až po kratší úvaze. B (12): „*Já ani nevím, jestli potřebuju být vnímaný učitel, který má autoritu. Pro mě je důležitý, že mě ty děti respektují, že se spolu dokážeme vyblbnout, a ve chvíli, kdy je potřeba prostě fakt nastavit roli „já jsem učitel, vy jste žáci, já jsem tady ta vůdčí osobnost“, tak to dokážou respektovat, takže tohle je pro mě důležitější než, a nevím jestli to je to samé, jakože jo, vnímají mě jako autoritu. Pak vlastně je pro mě ještě důležitý, když za mnou děti chodí s problémy, respektují mě, prostě mě dokážou respektovat jako člověka. Jestli to teda rovná se mít autoritu, tak asi ano.*“

Dva respondenti odpověděli, že se považují za autoritu proto, protože se snaží dodržovat to, co uvedli, že by měl učitel splňovat, respektive nedělají to, čeho by se měl učitel naopak vyvarovat. L (18): „*Protože se snažím dodržovat body, které jsem zmiňoval výše. Snažím se být férový, snažím se být nadšený a vykládat se zájmem.*“ D (13): „*Protože si myslím, že splňuju to, co jsem řekla, že tvoří autoritu učitele. Že se jeho slova nerozcházejí s činy a je to opravdovost vztahu ke své profesi. A důležitá je ta důslednost.*“ Důležité ale také je stanovit jasná pravidla chtít po žácích jejich dodržování, dokázat se s žáky přátelsky bavit, ale zároveň být přísný a důsledný, jak uvedla respondentka Ivana. I (14): „*Děti vědí, co po nich chci. Dokážu být vtipná, ale i přísná. Důslednost a jasně vymezené mantinely.*“ Nicméně to, zda děti učitele přijmou za autoritu, může být ovlivněno mnoha faktory. To, co vyhovuje jednomu žákovi či jedné třídě, nemusí být příjemné jiným žákům či třídám. L (17): „*Je to hodně individuální. Hromada dětí ano, ale pak jsou jistá individua, která dělají problémy, a s těmi mám problém i já.*“ R (14): „*Já myslím, že záleží na spoustě faktorů, na věku, na zkušenostech i na složení té třídy i na podpoře těch rodičů. Že v podstatě vždycky se tam snoupi všechny ty faktory dohromady ...*“

Všichni respondenti usoudili, že jsou pro své žáky autoritou. Ačkoliv někteří podotkli, že toto přijetí je podmíněno několika faktory, jako je například osobnost žáků, individuální chování

žáků, složení třídy či podpora rodičů. Učitelé, kteří se považují za autoritu, se snaží jednat a spolupracovat s žáky tak, jak si myslí, že by pedagog, který je respektován svými žáky, měl.

6.3 Srovnání výsledků dotazníkového šetření s názory pedagogů

- **Pohlaví učitele**

Prvním společným tématem, kterému věnovali pozornost jak žáci v rámci dotazníkového šetření, tak učitelé při zodpovídání otázek při polostrukturovaném rozhovoru, bylo pohlaví učitele. Jak u žáků (v průměru 76 %), tak u vybraných učitelů převažoval názor, že na pohlaví učitele z hlediska přijetí jeho autority žáky, nezáleží. Tohoto názoru byly zpočátku čtyři učitelé z pěti dotazovaných. Menšinová část pedagogů hovořila o tom, že pro učitele-muže může být snazší získat respekt žáků. K tomuto názoru se po kratší úvaze přiklonili další dva pedagogové. Chlapci 6. ročníku ve velmi malém počtu sdíleli tentýž názor (7,8 %). Z odpovědí vybraných pedagogů i vybraných žáků ale vyplývá, že žákům na pohlaví učitele nezáleží.

- **Věk učitele**

Zatímco z výsledků dotazníkového šetření vyplývá, že pro vybrané žáky 6. a 9. ročníku věk učitele spíše není důležitý (v průměru 58,2 %), dotazovaní pedagogové hovořili o konkrétních problémech mladých učitelů a učitelů starší věkové kategorie. Pouze jeden respondent z pěti dotazovaných byl téhož názoru jako žáci. Také pouze jeden respondent hovořil o tom, že starší učitelé si získávají autoritu žáků snadněji. Konfrontace názorů nastala v případě komentování výhod, respektive nevýhod mladého učitele, kdy jeden respondent tvrdil, že pro mladé učitele je těžší si vybudovat autoritu, přičemž jiný respondent tvrdil pravý opak. Mladí učitelé žákům totiž rozumí a jsou si blíží. Věková propast mezi žáky a staršími učiteli je podle téhož respondenta problémem. Odpovědi žáků jsou poměrně vyrovnané z hlediska přijetí autority učitele mladšího a středního věku. V průměru 17,8 % žáků si myslí, že učitel by měl být mladšího věku. Téměř totožný počet žáků, a to 17,3 %, se domnívá, že by učitel měl být středního věku. Malé procento žáků, 6,8 %, se přiklonilo k poslední možnosti, a to učitelu staršího věku. Z odpovědí žáků vybraných tříd a základních škol vyplývá, že na věku učitele spíše nezáleží, zatímco dotazovaní respondenti spíše upřednostňovali konkrétní věkovou skupinu a hovořili o konkrétních úskalích vybraných věkových skupin z hlediska vztahu učitel-žák.

- **Vlastnosti učitele**

Jak žákům, tak učitelům byly položeny otázky týkající se vlastností, jež by učitel, který je pro žáky autorita, měl, a naopak neměl mít. To zahrnuje i konkrétní postupy či způsoby jednání a chování, které by učitel měl, či naopak neměl při výchovně-vzdělávacím procesu praktikovat.

Žáci 6. ročníku hodnotili nejpočetněji jako velmi důležité vlastnosti schopnost dobře vysvětlit látku (v průměru 90,8 %) a snaha pomoci žákům (v průměru 85,4 %). Těmito dvěma vlastnostem stála v patách vlastnost spravedlnost (v průměru 75,6 %). Odborné znalosti (v průměru 64,5 %), přátelský vztah k žákům (v průměru 64,4 %), tolerance (v průměru 62,4 %), laskavost (61,5 %), trpělivost (v průměru 61 %) a rovný přístup k žákům (v průměru 59,5 %) byly rovněž žáky často hodnoceny jako velmi důležité vlastnosti pedagoga.

Žáky 9. ročníku byla volena nejčastěji vlastnost schopnost dobře vysvětlit látku (v průměru 88,2 %). O něco menší počet žáků zvolil vlastnosti snaha pomoci žákům (v průměru 75,7 %) a spravedlnost (v průměru 75,6 %). Rovný přístup k žákům (v průměru 64,2 %) a schopnost řídit činnost třídy (v průměru 62,5 %) žáci rovněž považovali ve svých odpovědích za velmi důležité vlastnosti pedagoga.

Výše uvedené hodnocení žáků vychází z hodnocení vlastností v položce č. 9, kde konkrétním vlastnostem přiřazovali známky 1–4 podle důležitosti. V položce č. 10 měli žáci větší prostor k vyjádření se, jelikož jejich úkolem bylo napsat tři vlastnosti pedagoga, kterými by měl učitel, jenž je pro ně autoritou, disponovat. Odpovědi žáků 6. ročníku se prakticky shodovaly s tím, co uvedli ve svých předchozích odpovědích. Odpovědi žáků 9. ročníku na otázku č. 10 byly rovněž velmi podobné odpovědím na výše uvedenou položku, avšak vlastnost tolerance se zde vyskytovala častěji, a tak zaujala přední příčky v žebříčku nejčastěji volených vlastností v rámci položky č. 10.

Vybraní pedagogové některé vlastnosti, které byly žáky označeny za velmi důležité, rovněž uvedli ve svých odpovědích. Takovými vlastnostmi byly například spravedlnost, rovný přístup k žákům či ochota žákům pomoci. Smyslu pro humor, vlastnosti, kterou dotazovaní pedagogové rovněž častěji zmiňovali, nebylo ze strany žáků přiložen takový význam. Pedagogové také věnovali pozornost rozdílům ve vnímání autority učitele žáky mezi vybranými ročníky, tedy 6. a 9., přičemž rozdílly se podle nich vyskytují. Podle pedagogů žáci 6. ročníku více ocení, když je učitel hodný, což odpovídá i výsledkům dotazníkového šetření.

Žáci 9. ročníku již mají svůj vlastní názor a jejich nároky na učitele jsou vyšší. Podle vybraných učitelů žáci závěrečného ročníku spíše ocení důslednost, rovný přístup a kvalitní přípravu na další studium. Důslednost byla vlastnost, kterou žáci neoceňovali vysokým hodnocením ani v jednom ročníku. Schopnost dobře vysvětlit látku zase naopak byla mnoha žáky 6. i 9. ročníku považována za velmi důležitou vlastnost učitele. Rovný přístup žáků požadovali více žáci 9. ročníku, což odpovídá tvrzením vybraných pedagogů. Jak již bylo řečeno, žáci závěrečného ročníku podle pedagogů mají svůj názor, který se nebojí projevit, a jsou kritičtější. To odpovídá datům, která byla získána v rámci analýzy položky č. 11 a 13, kdy žáci 9. ročníku uváděli více variant, a rovněž více využívali možnosti se k danému tématu podrobněji vyjádřit.

- **Pohlaví žáků**

V rámci dotazníkového šetření byly vybrané odpovědi hodnoceny z hlediska pohlaví žáků. To, zda dívky a chlapci preferují jako učitele muže, ženu či jim na pohlaví učitele nezáleží, již bylo okomentováno, avšak přijetí autority učitele dívkami a chlapci v závislosti na věku učitele zatím nikoliv.

Ačkoliv většina žáků volila variantu, že na věku učitele nezáleží, menší část žáků volila konkrétní věkové skupiny. Chlapci obou ročníků nejčastěji tvrdili, že učitel by měl být mladšího věku. Méně často volili starší věk učitele. Dívky oproti tomu dávaly přednost kategorii středního věku.

Dotazovaní pedagogové se k pohlaví žáků z hlediska přijetí autority učitele na základě jeho věku nevyjadřovali. Většina učitelů tvrdila, že rozdíl ve vnímání autority učitele z hlediska toho, zda je žák dívka, či chlapec, není. Rozdíl spatřovali jednak v tom, jak chlapci a dívky dávají najevo své přijetí, respektive nepřijetí učitelovy autority, jednak v individuálních osobnostních rozdílech žáků a rodinném zázemí.

V rámci porovnání daných vlastností, které žáci hodnotili známkami 1–4 se v několika z nich vyskytly rozdíly, jež ale nebyly tak zásadní. Převažující názor pedagogů tedy odpovídal výsledkům dotazníkového šetření. Pro chlapce 6. ročníku byly více než pro dívky důležité vlastnosti důslednost, schopnost řídit činnost třídy, sebejistota a odborné znalosti učitele. Pro dívky to zase bylo více důležité oproti chlapcům 6. ročníku, aby byl učitel ochotný žákům pomoci. Pro dívky 9. ročníku bylo více důležité, aby byl učitel spravedlivý, schopen řídit činnost třídy, ochotný žákům pomoci a laskavý. Dívky obou ročníků více než chlapci obou ročníků ocenily ochotu učitele žákům pomoci.

- **Prostředí**

Pedagogové se většinou shodovali v odpovědi na otázku, zda prostředí zaujímá svou roli z hlediska rozdílného vnímání autority učitele žáky. Venkov je podle nich místo, které více inklinuje k tradicím, tradičním hodnotám a respektování autorit. Z tohoto úhlu pohledu lze hovořit o tom, že výchova žáků, kteří pocházejí z vesnice může být v tomto slova smyslu přísnější. Z analýzy dotazníkové položky č. 9 vyplývá, že pro žáky z vesnice je více důležité, aby byl učitel přísný a náročný (18,5 % oproti 4,5 %), což lze považovat za odpovídající k tvrzení pedagogů. Pro žáky, kteří pocházejí z města (70,8 %), je oproti žákům pocházející z vesnice (57,6 %) důležitější, aby pedagog ovládal svůj předmět. Žáci, kteří žijí na vesnici, zase více oceňují vlastnost učitele smysl pro humor (51,1 % oproti 38,1 %).

Zatímco pedagogové byli převážně toho názoru, že existuje rozdíl v přijetí autority učitele žáky z hlediska prostředí, ze kterého žáci pocházejí, rozdíly v odpovědích žáků z města a žáků z vesnice nejsou výrazně odlišné.

Závěr

Hlavním cílem diplomové práce bylo porovnat vnímání autority učitele žáky 6. a 9. ročníku z několika hledisek. Prvním hlediskem bylo pohlaví žáků, dalším vývojová fáze, ve které se žáci nacházejí, a posledním prostředím, z něhož žáci pocházejí. Dílčími cíli bylo zjistit, zda vybrané ročníky, tedy 6. a 9., vnímají autoritu učitele stejně, či se názor na autoritu učitele v průběhu školní docházky žáků mění, odhalit, jaké vlastnosti pedagoga žáci považují za důležité z hlediska přijetí učitelovy autority a zjistit, jaký je názor vybraných pedagogů na to, jak žáci 6. a 9. ročníku základní školy vnímají autoritu učitele.

Aby došlo k naplnění hlavního cíle i cílů dílčích, bylo provedeno dotazníkové šetření v 6. a 9. ročnících osmi různých škol. Dotazník se skládal pro žáky 6. ročníku ze 13 otázek a pro žáky 9. ročníku z 15 otázek. Dotazníkového šetření se účastnilo celkem 205 žáků 6. ročníku a 197 žáků 9. ročníku. Za účelem potvrzení, doplnění či vyvrácení dat získaných dotazníkovým šetřením a zároveň zjištění názoru vybraných pedagogů na dané téma, byly vedeny polostrukturované rozhovory s pěti pedagogy obou pohlaví, různého věku s odlišnou délkou praxe.

Kromě cílů byly rovněž stanoveny výzkumné otázky, které budou nyní zodpovězeny.

V rámci první výzkumné otázky *Liší se preference vlastností učitele žáků 6. a 9. ročníku?* byla věnována pozornost dotazníkovým položkám č. 9, 10, 11, 13, 14 a 15. Z výzkumného šetření vyplynulo, že preference vybraných žáků 6. a 9. ročníků se liší, ačkoliv se nejedná o rozdíly zásadní. Rozdílně hodnotili vybraní žáci vlastnost učitele schopnost řídit činnost třídy, kdy žáci závěrečného ročníku hodnotili častěji tuto vlastnost známkou 1 než žáci 6. ročníku. Žáci 9. ročníku rovněž častěji oceňovali známkou 1 rovný přístup k žákům, zatímco žáci 6. ročníku pak častěji hodnotili toutéž známkou vlastnost laskavost.

Z analýzy položek č. 10 a 11 vyplynulo, že pro vybrané žáky 6. ročníku je nejdůležitější, aby byl pedagog trpělivý. Vzhledem k tomu, že tato vlastnost zaujala 3. místo v žebříčku nejčastěji uváděných vlastností, které by učitel mít neměl v položce č. 11, tedy neměl by být netrpělivý, lze se domnívat, že vlastnost trpělivost je pro vybrané žáky 6. ročníku důležitá. Pro vybrané žáky 9. ročníku byla takovou vlastností spravedlnost. Ta byla žáky nejčastěji volena v položce č. 10 a jako druhá nejčastěji volená odpověď byla tatáž vlastnost v položce č. 11, tedy že by učitel s autoritou neměl být nespravedlivý. Z analýzy položek č. 10 a 11 vyplývá, že pro vybrané žáky 6. ročníku je důležitější, aby byl učitel laskavý, respektive aby nebyl zlý. Pro vybrané žáky 9. ročníku je důležitější vlastnost

tolerance. Zatímco v položce č. 10 zaujala tato vlastnost 2. místo oproti místu 6. u žáků 6. ročníku, v položce č. 11 uvádělo vlastnost netolerance tentýž počet žáků 9. ročníku jako žáků 6. ročníku. Pro žáky 6. ročníku je důležitější, aby byl vztah mezi nimi a učitelem přátelský a aby byl pedagog milý. Na druhou stranu je pro ně ale důležitější, aby ovládal svůj předmět více než pro žáky 9. ročníku. Ti zase oproti žákům středního školního věku preferují učitele, který je schopen vést činnost třídy a o své žáky se zajímá.

Výše uvedené potvrzují i odpovědi na položku č. 13, kdy žáci měli nejvíce prostoru k tomu se vyjádřit, jelikož doplňovali podle sebe větu *Učitel/ka, kterého/ktěrou považují za autoritu je....* Nejčastěji psanou vlastností učitele žáky 6. ročníku byla vlastnost hodný. Žáci 9. ročníku tuto vlastnost také uváděli, ale méně často než žáci středního školního věku. Vlastnost tolerance žáky staršího školního věku byla rovněž častěji doplňována, jak tomu bylo i u položek č. 10 a 11.

Žákům 9. ročníku byly určeny dvě otázky navíc, v rámci kterých se měli zamyslet nad tím, zda by jejich odpověď, kterou uvedli v položce č. 13, byla stejná, když navštěvovali 6. ročník. Necelá jedna třetina žáků (27,9 %) tvrdila, že by jejich odpověď byla jiná. Z 55 žáků jich 43 uvedlo konkrétní odpověď, odpověděli tedy na poslední dotazníkovou otázku, v rámci které měli napsat, jaká by byla jejich odpověď v 6. ročníku. Nejvíce žáků uvedlo, že by jejich odpověď zněla hodný.

Z analýzy výše uvedených položek vyplývá, že největší rozdíl mezi vybranými žáky 6. a 9. ročníku je z hlediska vnímání významu konkrétních vlastností učitele ten, že pro žáky 6. ročníku je důležitější, aby byl učitel hodný. Pro žáky 9. ročníku je oproti tomu důležitější, aby byl pedagog tolerantní.

Vnímají dívky autoritu učitele stejně jako chlapci? Tato otázka byla stanovena jako druhá výzkumná. Vybrané dotazníkové položky byly analyzovány z hlediska odpovědí dívek a chlapců obou ročníků. Jak dívky 6. a 9. ročníku, tak chlapci 6. a 9. ročníku velmi podobně hodnotili formální autoritu učitele. Stejně tak věk a pohlaví učitele. Většina chlapců i dívek vybraných tříd a základních škol nepovažují pohlaví ani věk za důležité z hlediska přijetí učitelovy autority. Chlapci v menším počtu preferovali mladšího učitele.

Dívky i chlapci hodnotili vybrané vlastnosti pedagoga velmi podobně, až na vlastnosti snaha pomoci žákům a laskavost, které dívky obou ročníků vždy hodnotili známkou 1 častěji než chlapci. Je nutné podotknout, že dívky 6. i 9. ročníku se jevily jako méně rozhodné, jelikož vždy, když byla tato odpověď nabízena, volily častěji odpověď nevím oproti chlapcům.

Pohlaví učitele byla věnována třetí výzkumná otázka: *Je pohlaví učitele pro žáky důležité z hlediska přijetí jeho autority?* Z výsledků tohoto dotazníkového šetření vyplývá, že ne. V průměru 76 % žáků obou ročníků (71,7 % žáků 6. ročníku a 80,3 % žáků 9. ročníku) uvedlo, že na pohlaví učitele z hlediska přijetí jeho autority nezáleží. Velmi malý počet žáků pak uvedl konkrétní pohlaví učitele. V průměru 3,2 % žáků obou ročníků (4,4 % žáků 6. ročníku a 2,1 % žáků 9. ročníku) zvolilo odpověď muž a 5 % (5,9 % žáků 6. ročníku a 3,4 % žáků 9. ročníku) žena.

Pozornost byla věnována i věku učitele. Odpověď na čtvrtou výzkumnou otázku *Závisí vnímání autority učitele žáky 6. a 9. ročníku na věku učitele?* je rovněž záporná. V porovnání s procentem záporných odpovědí na otázku týkající se pohlaví učitele, byli vybraní žáci v rámci hodnocení věku učitele již o něco specifitější. 59,5 % žáků středního školního věku a 56,9 % žáků staršího věku nepovažovalo věk učitele za rozhodující. Podle 20,5 % žáků 6. ročníku by měl být učitel mladšího věku. Téhož názoru je 14,9 % žáků 9. ročníku. 15,1 % žáků 6. ročníků a 19,4 % žáků 9. ročníku pak preferují učitele středního věku. Nejméně žáků, 4,9 % z 6. ročníku a 8,8 % z 9. ročníku, volilo možnost staršího věku.

V čem se liší vnímání autority učitele u žáků žijících na vesnici a ve městě? V rámci odpovědi na pátou výzkumnou otázku byly analyzovány dotazníkové položky č. 9 a 12. Nicméně odlišnosti je možné zpozorovat i na základě porovnání odpovědí žáků z města a z vesnice na dotazníkovou položku č. 5. V průměru 34,4 % vybraných žáků, kteří pocházejí z vesnice, uvedlo, že zná rodinu svých učitelů. V průměru 39,3 % vybraných žáků pocházející z vesnice pak odpovědělo, že členy rodiny svých učitelů zná, ale nikdy s nimi nemluvili. V průměru 26,3 % vybraných „vesnických“ žáků pak rodinu svých učitelů nezná. Odpovědi žáků, kteří žijí ve městě jsou odlišné. V průměru 7,1 % vybraných žáků, kteří pocházejí z města, uvedlo, že zná rodinu svých učitelů. Zná, ale nikdy s členy rodiny svých učitelů nemluví v průměru 9,3 % vybraných žáků z města. V průměru 83,6 % vybraných žáků z města uvedlo, že rodinu svých učitelů nezná. Je nutné podotknout, že s touto odpovědí je úzce spjat i typ školy. Pokud žák pocházející z vesnice navštěvuje městskou školu, je pravděpodobné, že rodinu svých učitelů znát nebude, ačkoliv prostředí, ze kterého pochází, je vesnice. Nicméně dotazovaní žáci 6. a 9. ročníku, kteří navštěvují vesnickou školu také na vesnici bydlí, stejně tak většina žáků, kteří žijí ve městě navštěvuje městskou školu.

V položce č. 9 žáci hodnotili, které vlastnosti učitele jsou pro ně méně, či naopak více důležité. Rozdílné odpovědi žáků z vesnice a z města byly zaznamenány v hodnocení vlastností smysl pro humor, přátelský vztah k žákům, příslost a náročnost a sebejistota.

V průměru 45,4 % žáků z vesnice ocenilo známkou 1 vlastnost smysl pro humor. Tutéž známku udělilo vlastnosti smyslu pro humor v průměru 33,6 % žáků z města. Žáci z vesnice častěji ocenili známkou 1 vlastnost přátelský vztah k žákům (v průměru 64,1 % oproti 53,7 %). Největší rozdíl lze spatřit při porovnání hodnocení vlastnosti přísnost a náročnost. Žáci, kteří pocházejí z vesnice, ji oceňovali známkou 1 častěji (18,1 %) než žáci pocházející z města (3,7 %). Větší rozdíl byl rovněž zaznamenán při porovnání hodnocení vlastnosti sebejistota. Téměř polovina žáků (49,9 %), již žijí na vesnici, ocenili známkou 1 výše uvedenou vlastnosti. Oproti tomu 38,1 % „městských“ žáků ocenilo vlastnost sebejistotu touž známkou.

Výsledky dotazníkového šetření byly porovnány s odpověďmi vybraných pedagogů. Tím budou zodpovězeny poslední dvě výzkumné otázky: *V čem se shodují názory vybraných pedagogů na vnímání autority učitele žáky 6. a 9. ročníku od názorů žáků? V čem se výrazně liší názory vybraných pedagogů na vnímání autority učitele žáky 6. a 9. ročníku od názoru žáků?*

Vybraní pedagogové zaujímali tentýž názor na to, zda ovlivňuje pohlaví učitele vnímání autority učitele žáky. Většina pedagogů stejně jako většina žáků tvrdila, že na pohlaví učitele nezáleží.

Pro většinu dotazovaných žáků stejně jako pohlaví učitele nebyl důležitý ani jeho věk. Názory vybraných učitelů se lišily, a některé byly dokonce téměř v rozporu. Někteří se domnívali, že autoritu učitele si snadněji získá mladý učitel. Jiný tvrdil pravý opak. Pouze jeden učitel se ztotožňoval s názorem, který zaujímala většina žáků. Nejméně preferovanou věkovou kategorií u žáků i vybraných pedagogů byl ale starší věk. Učitelé hovořili o propastném rozdílu mezi zkušenostmi starších učitelů a žáků středního a staršího školního věku, který může mít za následek trvalé odcizení žáků od učitele a naopak.

Žáci v několika dotazníkových položkách věnovali pozornost vlastnostem učitele, které jsou pro ně důležité z hlediska přijetí učitelovy autority. Ty, které byly žáky často uváděny, také zmiňovali vybraní učitelé v rámci svých odpovědích. Mezi vlastnosti, které považovali jak žáci, tak vybraní respondenti za důležité, patřily vlastnosti spravedlnost, ochota žákům pomoci, rovný přístup k žákům, laskavost, přátelský přístup k žákům, neupřednostňování žáků či ovládání předmětu, který učitel vyučuje. Některým vlastnostem byl učiteli připisován větší význam. Například důslednost byla vybranými pedagogy často zmiňovaná jako důležitá vlastnost učitele, avšak žáci ji hodnotili spíše jako méně důležitou. Stejně tak vlastnost smysl

pro humor učitelé považovali za velmi důležitou vlastnost, ačkoliv u žáků nezaujímal tak významné postavení.

Z analýzy dotazníkových položek vyplynulo, že odpovědi dívek a chlapců byly téměř totožné, což bylo potvrzeno i vybranými pedagogy v rámci polostrukturovaného rozhovoru.

Vybraní pedagogové se rovněž vyjádřili k tématu prostředí, a to vesnického a městského. Pedagogové byli převážně toho názoru, že existuje rozdíl v přijetí autority učitele žáky z hlediska prostředí, ze kterého žáci pocházejí. Rozdíly v odpovědích žáků z města a žáků z vesnice se sice vyskytovaly, ale nebyly tak výrazné s výjimkou hodnocení vlastnosti příslost a náročnost, jež byla žáky, kteří pocházejí z vesnice, častěji hodnocena jako velmi důležitá. To bylo potvrzeno odpověďmi pedagogů, kteří tvrdili, že žáci pocházející z vesnice jsou vychováni tradičněji, a je v rámci rodičovské výchovy kladen větší důraz na respektování autority oproti výchově žáků, kteří pocházejí z města. Žáci pocházející z vesnice tak mohou být zvyklí na přísnější výchovu, a proto ji vyžadovat i u jiných autorit.

Vybraní učitelé se shodli v odpovědi na otázku, zda je názor na autoritu učitele jiný u žáků 6. a u žáků 9. ročníku. Všichni tvrdili, že ano. Tím potvrdili výsledek dotazníkového šetření, v rámci kterého bylo zjištěno, že žáci středního a staršího školního věku nevnímají autoritu učitele shodně. Pedagogové hovořili o vývojové změně, ke které v průběhu školní docházky u žáků dochází. Podle nich se žáci 6. ročníku snáze autoritě přizpůsobí, vyžadují laskavější přístup, nejsou tak kritičtí vůči autoritám a neprojevují tolik svůj často odlišný názor jako žáci 9. ročníku. Tomuto tvrzení odpovídají i výsledky dotazníkového šetření.

Cílem práce bylo porovnat vnímání autority učitele vybranými žáky 6. a 9. ročníku z hlediska pohlaví žáků, ontogenetické fáze a prostředí, ze kterého žáci pocházejí. Dalšími cíli bylo zjistit, zda vybraní žáci daných ročníků vnímají autoritu učitele stejně, či nikoliv, jaké vlastnosti jsou pro žáky z hlediska přijetí učitelovy autority důležité a názor vybraných pedagogů na to, jak žáci 6. a 9. ročníku vnímají autoritu učitele. Vzhledem k tomu, že všem vybraným aspektům byla věnována důkladná pozornost, lze tvrdit, že cíle práce byly naplněny.

Tato práce by mohla pomoci jednak začínajícím učitelům, jednak zkušenějším učitelům, kteří se potýkají s problémy s přijetím autority svými žáky. Vzhledem k tomu, že ve výzkumu byl nechán prostor žákům se vyjádřit k tomu, co jim vadí, a naopak jaké vlastnosti učitelů oceňují či jaké konkrétní postupy učitelů jim vyhovují, může práce sloužit i k tomu, aby se učitel,

který podle svého názoru i názoru žáků nemusí být autoritou, zamyslel nad tím, zda náhodou nedělá to, co je žáky odsuzováno.

Tato práce by rovněž mohla být přínosná i pro vybranou pěticí pedagogů, se kterými byl veden polostrukturovaný rozhovor. Otázky, které jim byly kladeny, je přiměly k tomu se nad svou profesí zamyslet. Za velmi pozitivní zjištění lze rovněž považovat osobní kladné hodnocení autority pedagogů. Ti sami sebe považují za autoritu, a přitom uplatňují kroky, které pokládají za důležité, a nekonají to, co podle nich samých žáci odmítají a odsuzují.

Seznam použité literatury

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

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.

ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3.

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 978-80-7178-463-0.

ČERNOUŠEK, Michal. *Psychologie životního prostředí*. Praha: Horizont, 1986. ISBN 40-042-86.

DVOŘÁK, Dominik. *Česká základní škola: vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-2371-9.

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

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výskumu*. 4., rozš. vyd. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2008. ISBN 978-80-223-2391-8.

JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-6745-1.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4674-6.

HENDL, Jan. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-246-0030-7.

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

KALHOUS, Zdeněk. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.

KASÍKOVÁ, H., VALIŠOVÁ, A. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1734-0.

KOHOUTEK, Rudolf. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM, 1996. ISBN 80-85867-94-x.

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

KRAUS, Blahoslav. *Sociální aspekty výchovy*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 1999. ISBN 80-7041-135-X.

KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.

MAREŠ, J., PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2008. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-504-2.

MATĚJČEK, Z., POKORNÁ, M. *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. Jinočany: H & H, 1998. ISBN 80-86022-21-8.

MUSIL, Jiří. *Sociologie soudobého města*. Praha: Svoboda, 1967.

PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-569-8.

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 5. Přeložil Štěpán KOVAŘÍK. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-427-4.

STŘELEČEK, Stanislav. *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy I*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-61-3.

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2433-0.

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-317-2.

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. ISBN 80-7184-624-4.

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

VALIŠOVÁ, Alena. *Autorita a proměny jejího pojetí v edukačním prostředí*. Praha: Karolinum (nakladatelství), 2011. Acta Universitatis Carolinae. Philosophica et historica, 1/2008. ISBN 978-80-246-1939-2.

Elektronické zdroje:

ARMSTARK, Jan. *Vznik a zánik obce*. Plzeň, 2020. Bakalářská práce. Západočeská univerzita v Plzni. Fakulta právnická. Dostupné z: <https://dspace5.zcu.cz/bitstream/11025/39960/1/Bakalarska%20prace%2C%20Vznik%20a%20zanik%20obce%2C%20Jan%20Armstark.pdf>.

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD [ČSÚ]. *Mzdy učitelů v regionálním školství – 2012–2019*. In: ČSÚ. *Veřejná databáze* [online]. Vygenerováno 16.12.2020 [vid. 2021-07-13]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/150822722/23006920.pdf/568f432c-c0dd-4f56-aa05-98390ea5eba9?version=1.1>

ČIPEROVÁ, Věra. *Ideální učitel z pohledu žáků 2. stupně základních škol*. Diplomová práce. České Budějovice, 2015. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Fakulta pedagogická. Katedra pedagogiky a psychologie. Dostupné z: https://wstag.jcu.cz/StagPortletsJSR168/PagesDispatcherServlet?pp_destElement=%23ssSouboryStudentuDivId_2019&pp_locale=cs&pp_reqType=render&pp_portlet=souboryStudentuPagesPortlet&pp_page=souboryStudentuDownloadPage&pp_nameSpace=G223268&soubidno=125123.

GROMBÍŘOVÁ, Eliška. *Ideální učitel očima dětí 1. a 2. stupně ZŠ*. Brno, 2008. Bakalářská diplomová práce. Masarykova univerzita. Fakulta filozofická. Ústav pedagogických věd. Dostupné z: <https://theses.cz/id/kje0ho/>.

Internetová jazyková příručka [online] (2008–2021). Praha: Ústav pro jazyk český AV ČR, v. v. i. Cit. 18. 7. 2021. <<https://prirucka.ujc.cas.cz/>>.

KOVAŘÍKOVÁ, Veronika. *Ideální učitel očima žáků kvarty*. Diplomová práce. Brno, 2012. Masarykova univerzita. Fakulta pedagogická. Katedra psychologie. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/itpiy/>.

MACHOVÁ, J., MATĚJČEK, Z. *Pojetí vlastního těla u dětí před pubertou a během ní*. Interní Med., 2001, vol. 2, iss 6, p. 258-260. Dostupné z: https://www.internimediceina.cz/artkey/ped-200106-0002_Pojeti_vlastniho_tela_u_deti_pred_pubertou_a_behem_ni.php.

Ministerstvo zdravotnictví. *Mimořádné opatření – omezení provozu škol a školských zařízení, s účinností od 3. 5. 2021 do odvolání* [online]. 29. 4. 2020 [cit. 20. 7. 2021]. Dostupné z: <https://www.mzcr.cz/mimoradne-opatreni-omezeni-provozu-skol-a-skolskych-zarizeni-s-ucinnosti-od-3-5-2021-do-odvolani-2/>.

Sociologická encyklopedie [online]. Praha: Sociologický ústav AV ČR, v. v. i. Cit. 18. 7. 2021. <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Hlavn%C3%AD_strana/>.

SVOBODOVÁ, Markéta. *Rozdíly v trávení volného času u dětí žijících na venkově a ve městě*. Nový Rychnov, 2012. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Fakulta filozofická. Katedra pedagogiky. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/41210>.

TABER, K. S. Girls' interactions with teachers in mixed physics classes: results of classroom observation. *International Journal of Science Education*, 14, 1992, č. 2. s. 163-180. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0950069920140205>.

TOMÁNKOVÁ, Barbora. *Ideální učitel očima žáků*. Brno, 2008. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Fakulta pedagogická. Katedra psychologie. Dostupné z: <https://theses.cz/id/mcgnkc/?lang=sk>.

VESELÁ, Martina. *Ideální učitel očima žáků základní školy*. Brno, 2009. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Fakulta filozofická. Ústav pedagogických věd. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/vrdlz/>.

Vláda ČR. *Krizové opatření o omezení provozu škol a školských zařízení* [online]. 12. 10. 2020 [cit. 20. 7. 2021]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/media-centrum/aktualne/vysledky-jednani-vlady-12--rijna-2020-184108/>.

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 – Počet respondentů podle jednotlivých škol	41
Tabulka č. 2 – Přehled respondentů polostrukturovaného rozhovoru.....	42
Tabulka č. 3 – Počet dívek a chlapců	46
Tabulka č. 4 – Vnímání pojmu autorita dívkami – konkrétní školy	49
Tabulka č. 5 – Počet žáků z města a z vesnice – přehled	59
Tabulka č. 6 – Jaké vlastnosti by měl mít učitel s autoritou – 6. ročník	68
Tabulka č. 7 – Jaké vlastnosti by měl mít učitel s autoritou – 9. ročník	68
Tabulka č. 8 – Jaké vlastnosti by neměl mít učitel s autoritou – 6. ročník	70
Tabulka č. 9 – Jaké vlastnosti by neměl mít učitel s autoritou – 9. ročník	70
Tabulka č. 10 – Přehled výskytu konkrétních odpovědí u žáků 6. ročníku	73
Tabulka č. 11 – Přehled výskytu konkrétních odpovědí u žáků 9. ročníku	74
Tabulka č. 12 – Názor žáků 9. ročníku na autoritu učitele v době, když byli žáky 6. ročníku	75

Seznam grafů

Graf č. 1 – Rozdíl v odpovědích žáků 6. a 9. tříd na otázku č. 6	47
Graf č. 2 – Rozdíl mezi jednotlivými školami – znalost rodiny učitele.....	48
Graf č. 3 – Vztah mezi pohlavím učitele a žáka – 6. třída	50
Graf č. 4 – Vztah mezi pohlavím učitele a žáka – 9. třída	51
Graf č. 5 – Věk učitele – 6. třída	52
Graf č. 6 – Věk učitele – 9. třída	52
Graf č. 7 – Rozdíl mezi dívkami a chlapci 6. tříd – známka 1	54
Graf č. 8 – Rozdíl mezi dívkami a chlapci 6. tříd – známka 3	56
Graf č. 9 – Rozdíl mezi dívkami a chlapci 9. tříd – známka 1	57
Graf č. 10 – Rozdíl mezi dívkami a chlapci 9. tříd – známka 3	57
Graf č. 11 – Formální autorita učitele	59
Graf č. 12 – Rozdíl v odpovědích žáků 6. tříd na vesnici a ve městě – známka 1	60
Graf č. 13 – Rozdíl v odpovědích žáků 6. tříd na vesnici a ve městě – známka 3	62
Graf č. 14 – Rozdíl v odpovědích žáků 9. tříd na vesnici a ve městě – známka 1	63
Graf č. 15 – Rozdíl v odpovědích žáků 9. tříd na vesnici a ve městě – známka 3	65
Graf č. 16 – Rozdíl mezi 6. třídou na vesnici a ve městě.....	66
Graf č. 17 – Rozdíl mezi 9. třídou na vesnici a ve městě.....	66

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Dotazník pro žáky 6. a 9. ročníků ZŠ

Příloha č. 2 – Otázky použité v rozhovoru s učiteli

Příloha č. 3 – Přepis rozhovoru

Přílohy

Příloha č. 1 – Dotazník pro žáky 6. a 9. ročníků ZŠ

Milí žáci, tento dotazník je součástí diplomové práce, jejímž cílem je zjistit, jak vnímáte autoritu učitele. Žádám vás, abyste odpovídali co nejupřímněji a pravdivě. Dotazník je anonymní a získané informace nebudou použity k jiným účelům.

Děkuji vám za spolupráci a čas, který dotazníku věnujete. :)

1) Jsi:

- a) Chlapec
- b) Dívka

2) Kde bydlíš?

- a) Vesnice
- b) Město

3) Do jaké třídy chodíš?

- a) 6. třída
- b) 9. třída

4) Jakou školu navštěvuješ? Napiš název své školy. _____

5) Znáš rodinu učitelů, kteří tě učí?

- a) Ano
- b) Ano, ale nikdy jsem s nimi nemluvil/a
- c) Ne

6) Vyber odpověď/i, které podle tebe nejlépe vystihují pojem autorita.

- a) Respekt, úcta
 - b) Převaha, moc
 - c) Řízení, souhrn oprávnění a povinností
 - d) Vliv, pomoc
- Co jiného tě napadlo? _____

7) Učitel by měl být:

- a) Žena
- b) Muž
- c) Nezáleží na tom
- d) Záleží na konkrétním předmětu

8) Větší autoritu u tebe má učitel:

- a) Mladšího věku (do 30 let)
- b) Středního věku (30-45 let)
- c) Staršího věku (45-65 let)
- d) Na věku nezáleží

9) Jak jsou podle tebe důležité následující vlastnosti učitele, který je pro tebe autoritou?

- 1-velmi důležité
- 2-důležité
- 3-spíše nedůležité
- 4-nedůležité

	1	2	3	4
Odborné znalosti				
Spravedlnost				
Smysl pro humor				
Důslednost				
Schopnost řídit činnost třídy				
Vyrovnanost				
Snaha pomoci žákům				
Přátelský vztah k žákům				
Přísnost a náročnost				
Schopnost dobře vysvětlit látku				
Tolerantnost (chápavost)				
Rovný přístup k žákům				
Trpělivost				
Sebejistota				
Laskavost				

10) Které tři vlastnosti by měl mít každý učitel? Seřad' je podle důležitosti.

11) Které tři vlastnosti by naopak učitel mít neměl? Seřad' je podle důležitosti.

12) Každý učitel je pro mě autorita.

- a) Ano
- b) Ne
- c) Neumím se rozhodnout

13) Dokonči následující větu tak, že doplníš cokoliv, co tě jako první napadne:

Učitel/ka, kterého/kterou považuji za autoritu, je _____

Následující dvě otázky jsou určeny pouze žákům 9. ročníku.

14) Byla by tvá odpověď na předchozí otázku stejná v 6. ročníku?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Neumím se rozhodnout.

15) Pokud jsi odpověděl/a na předchozí otázku ne, tak jaká by byla tvá odpověď na výše položenou otázku v 6. ročníku?

Příloha č. 2 – Otázky použité v rozhovoru s učiteli

1. Jak dlouho učíš?
2. Myslíš si, že si lépe umí získat autoritu u žáků ZŠ učitel muž, žena nebo na pohlaví žákům nezáleží?
3. Ovlivňuje vnímání autority učitele žáky věk učitele?
4. Vnímají autoritu učitele jinak dívky a jinak chlapci?
5. Co podle Tebe tvoří autoritu učitele z pohledu žáků?
6. Budou to žáci šestých a devátých ročníků vnímat stejně?
7. Ovlivňuje prostředí, ze kterého žák pochází, tedy vesnické či městské, názor na autoritu učitele?
8. Považuješ se za učitele, kterého žáci vnímají jako autoritu?
9. Proč ano, popřípadě proč ne?

Příloha č. 3 – Přepis rozhovoru

Respondent Lukáš (L), začínající učitel učící na škole v centru Prahy

Vysvětlivky znaků užitých v textu:

.. krátká pauza

. . . dlouhá pauza

Jak dlouho učíš?

L (1): *2 roky.*

Myslíš si, že si lépe umí získat autoritu u žáků ZŠ učitel muž, žena nebo na pohlaví žákům nezáleží?

L (2): *Na pohlaví nezáleží.*

Proč si to myslíš?

L (3): *Osobní zkušenost.*

Platí to napříč ročníky? Toto tvé tvrzení?

L (4): *No, nejsem si jistej, myslím si, že na prvním stupni se s chlapama děti vůbec nepotkávají, takže když se v 6. třídě setkají s chlapem, tak z něj mohou mít větší respekt. Ale myslím si, že v 9. třídě už mezi pohlavími rozdíl nebude.*

Ovlivňuje vnímání autority učitele žáky věk učitele?

L (5): *Určitě. Mladý ucha, která přijdou čerstvě z fakulty, tak k nim respekt chybí. Můžu mluvit z vlastní zkušenosti, když k nám na praxi chodili mladí učitelé, tak jsem je nerespektoval, protože byli mladí. Mladí učitelé mají obecně problém s autoritou.*

Vnímají autoritu učitele jinak dívky a jinak chlapci?

L (6): *.. Těžko říct. Když si všimneš, že pro něj nejsi autorita, tak každý to projevuje jiným způsobem. U kluků to jde vidět hned, dělají bordel. U holek je to jiný, ty si třeba dělají své věci, ale autorita pro ně taky nejsi. Myslím si, že v tom rozdíl není, ale rozdíl je v tom, jak to ty děti projeví.*

Co podle Tebe tvoří autoritu učitele z pohledu žáků?

L (7): *Tak určitě vzhled, styl oblékání. Na ZŠ to bude mít větší vliv než na SŠ a VŠ.*

Jak to myslíš?

L (8): *Bude dětem příjemnější, když bude upravený, když bude dobře vypadat, budou ho více respektovat. Například když učitel zapáchal, tak z něj automaticky nebyl respekt. Nám nešlo například o značky, ale o to, aby byl pěkně, slušně oblečený.*

A co dál tvoří autoritu učitele z pohledu žáků?

L (9): *Určitě odborné znalosti. I když učitel není odborník na nic, tak se tomu snažit aspoň co nejvíc přiblížit. Pak je důležité umět reagovat na jejich dotazy a být schopen odpovědět na otázku. Pak samozřejmě férovost, aby byl férový ke všem a nenadržoval holčkám, nebo klukům.*

Ještě něco tě nepadá?

L (10): *Aby byl nadšený pro to, co dělá. Nemusí to být nutně to učení. Odbornost nerovná se nadšenost. Když je ale nadšený, tak to budou mít děti rádi. Pak aby měl učitel smysl pro humor, aby to nebyl suchar, a bylo možné se s nim zasmát. A uměl si udělat srandu sám ze sebe. A ještě možná aby nebyl přehnaně kamarádský, aby z něj bylo cítit, že je nadřazený kolektivu.*

Myslíš, že to 6. a 9. ročník vnímá stejně?

L (11): *Nevím, jestli to šestáci nebo devátáci tohle vnímají stejně. Je divný, když je s tebou učitel „kamošenko“. Mě to nebralo, já potřeboval vědět, aby z něj bylo cítit, že je v jistém slova smyslu nadřazenější. Ne aby se nad nás povyšoval, ale ne aby se s námi zase kamarádíčkoval. Učitel není kamarád, učitel je učitel. A poslední věc je to, aby učitel projevil zájem o to, co dělají děti. Například aktuálně zájem o počítačové hry. Neshazovat všechno, co ty děti dělají.*

Je podle tebe preference vlastností učitele z hlediska přijetí jeho autority u šestáků a devátáků stejná?

L (12): *Určitě ne, určitě tam bude nějaký rozdíl. Hlavní rozdíl mezi nima je, že žáci 6.ročníku jsou ještě dětský a snaží se být s učitelem za dobře. Zatímco v devátém ročníku je ten vztah jiný. Navíc je všechno hodně individuální. Taky bude záležet na klimatu třídy. Ne každá třída každého učitele přijme.*

Kdybys měl vypíchnout nějakou vlastnost učitele, která je důležitá jak pro 6., tak pro 9. ročník, jaká by to byla?

L (13): *Všechny ročníky chtějí, aby byl férový, aby se všema zacházel stejně a nenadržoval. A jednal na rovinu a nedělal podrazy. A když něco řekne, aby to dodržel.*

Ovlivňuje prostředí, ze kterého žák pochází, tedy vesnické nebo městské, názor na autoritu učitele?

L (14): *Já bych řekl, že dneska asi ano.*

V čem?

L (15): *Na vesnický škole je pro žáky učitel větší autorita než pro děti ve velkých městech. Bavíme se o autoritě přiřazené, ne získané. Což je způsobeno výchovou venkova, která se ještě liší od té městské. Lidé na venkově jsou vychováváni tou starou školou ještě, tu autoritu oni vnímají jako přiřazenou, učitel tu autoritu má, protože je učitel. Samozřejmě to neplatí u všech. Zatímco lidé ve městě tíhnou k liberální výchově, která naopak autoritu odmítá.*

Považuješ se za učitele, kterého žáci vnímají jako autoritu?

L (16): *... Na první dojem určitě ne, protože jsem mladej.*

A na druhý dojem?

L (17): *Je to hodně individuální. Hromada dětí ano, ale pak jsou jistá individua, která dělají problémy, a s těmi mám problém i já. Řekl bych tedy, že spíše ano.*

Proč si myslíš, že vzbuzuješ autoritu?

L (18): *Protože se snažím dodržovat body, které jsem zmiňoval výše. Snažím se být férový, snažím se být nadšený a vykládat se zájmem.*

Tak já ti děkuju za rozhovor.

L (19): *Jo, není za co.*