Univerzita Karlova v Praze

Husitská teologická fakulta

Katedra učitelství

Magisterská práce

Autorita učitele

Authority of Teacher

Vedoucí magisterské práce: Mgr. Pavlína Janošová, Ph.D.

Diplomantka: Mgr. Karin Šolcová

2006

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně a uvedla veškeré použité prameny informací a prameny literatury. Byla jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb. Zejména se skutečností, že UK HTF má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle §60 odst.1. autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je UK HTF oprávněna ode mne požadovat úhradu nákladů, které na vytvořené dílo vynaložila, a to podle okolností, až do jejich skutečné výše. Souhlasím s prezenčním zpřístupněním v knihovně UK HTF.

Karin Šolcová

Děkuji vedoucí diplomové práce Mgr. Pavlíně Janošové, Ph.D. za odborné vedení a trpělivou pomoc při zpracování diplomové práce. Děkuji také svému manželovi za pomoc při statistické analýze dat a rodičům za celkovou podporu mého studia.

ÚVOD ... 3
1 AUTORITA A SPOLEČNOST ... 4
1.1 POJEM AUTORITA ... 4
1.2 DRUHY AUTORITY A JEJICH CHARAKTERISTIKA ... 5
1.3 AUTORITA VE SPOLEČNOSTI ... 7
1.3.1 Autorita skupiny a autorita vrstevníka ... 8
1.3.2 Autorita a svoboda ... 9
1.3.3 Autorita jako pravomoc a odpovědnost ... 10
1.3.4 Autorita a moc ... 11
2 AUTORITA ŠKOLY JAKO INSTITUCE ... 12
2.1 AUTORITA ŠKOLY – ŠKOLNÍ ŘÁD ... 12
2.2 VLIV AUTORITY ŠKOLY NA JEJÍ PRESTIŽ ... 13
3 AUTORITA A JEJÍ POJETÍ V RÁMCI DĚJIN ... 13
3.1 STRUČNÝ POHLED NA PROMĚNU AUTORITY UČITELE V HISTORII ... 13
3.2 ALTERNATIVNÍ PEDAGOGICKÉ SMĚRY A JEJICH PŘÍSTUP K AUTORITĚ ... 15
3.3 PROMĚNY AUTORITY UČITELE V DNEŠNÍ DOBĚ ... 17
4 AUTORITA UČITELE ... 19
4.1 TYPY UČITELŮ A JEJICH PŘÍSTUP K AUTORITĚ ... 22
4.2 AUTORITA VERSUS AUTORITÁŘSTVÍ ... 24
4.3 AUTORITA ZAČÍNAJÍCÍHO UČITELE ... 25
4.4 POHLED PEDAGOGŮ GYMNÁZIA K AUTORITĚ UČITELE ... 27
4.5 PŘÍSTUP MLÁDEŽE K AUTORITĚ ... 29
4.6 ROZDÍL MEZI AUTORITOU UČITELŮ ZŠ, SŠ ... 34
4.7 AUTORITA VE VÝCHOVĚ ... 36
4.7.1 Autokratický neboli autoritativní styl výchovy ... 37
4.7.2 Liberální styl výchovy ... 37
4.7.3 Demokratický styl výchovy ... 38
4.8 RODIČOVSKÁ AUTORITA A VÝCHOVA ... 38
4.9 VYTVÁŘENÍ VZTAHŮ K AUTORITĚ V DĚTSTVÍ A DOSPÍVÁNÍ ... 40
4.10 AUTORITA A KÁZEŇ ... 43
4.11 UPLATŇOVÁNÍ AUTORITY V RÁMCI PEDAGOGICKÉ INTERAKCE ... 46
4.11.1 Ohrožení autority učitele v nezvyklých školních situacích ... 47
4.11.2 Upevňování autority pomocí asertivního jednání učitele ... 50
4.11.3 Asertivita žáka ... 52
4.12 PRÁVA UČITELŮ A AGRESIVITA MLÁDEŽE ... 52
4.13 ZTRÁTA AUTORITY A SYNDROM VYHOŘENÍ ... 54
5 CÍL PRÁCE ... 57
6 METODY VÝZKUMU ... 57
7 HYPOTÉZY ... 58
8 VZOREK ZKOUMANÝCH RESPONDENTŮ ... 59
9 ANALÝZA ODPOVĚDÍ STUDENTŮ ... 61
9.1 AUTORITA UČITELE Z HLEDISKA JEHO VĚKU ... 61
9.2 AUTORITA UČITELE Z HLEDISKA JEHO POHLAVÍ ... 64
9.2.1 Sympatie k mužům, tj. zdůvodnění odpovědi a) a b) ... 68
9.2.2 Sympatie k ženám, tj. zdůvodnění odpovědi c) a d) ... 69
9.2.3 Podobné sympatie k učitelům i učitelkám, tj. zdůvodnění odpovědi e) ... 71
9.2.4 Jiná odpověď (vypiš), tj. zdůvodnění odpovědi f) ... 72
9.2.5 Preference učitelů na výuku jednotlivých předmětů s ohledem na jejich pohlavní příslušnost ... 73
9.3 VLIV AUTORITY UČITELE NA EFEKTIVITU VÝUKY ... 75
9.4 FAKTORY POSILUJÍCÍ AUTORITU UČITELE ... 79
9.5 FAKTORY OSLABUJÍCÍ AUTORITU UČITELE ... 86
10 VZOREK ZKOUMANÝCH RESPONDENTŮ Z ŘAD PEDAGOGŮ ... 93

11 ANALÝZA ODPOVĚDÍ UČITELŮ GYMNÁZIÍ 93
11.1 SOUVISLOST AUTORITY UČITELE S JEHO VĚKEM A POHLAVÍM Z POHLEDU PEDAGOGŮ 93
11.2 FAKTORY OSLABUJÍCÍ AUTORITU UČITELE Z POHLEDU PEDAGOGŮ 94
11.3 VLASTNOSTI, NA KTERÝCH STAVÍ DOTÁZANÍ UČITELÉ SVOJI AUTORITU 97
11.4 SROVNÁNÍ OTÁZKY Č. 7 A Č. 10 98
12 DISKUSE 101
13 ZÁVĚR 104
14 RESUME 106
15 PŘÍLOHY 107
15.1 ALTERNATIVNÍ ŠKOLY EXISTUJÍCÍ V ČR 107
15.2 ČLENĚNÍ VÝCHOVNÝCH STYLŮ DLE RŮZNÝCH AUTORŮ 107
15.3 PRAVIDLA METODY ASERTIVNÍ KÁZNĚ L. A M. CANTEROVÝCH (1 S. 73) 107
15.4 NEJZÁVAŽNĚJŠÍ PŘÍPADY NAPADENÍ UČITELE ČI VYCHOVATELE V ČR 108
15.5 DOTAZNÍK – AUTORITA UČITELE 109
15.6 AUTORITA UČITELE – DOTAZNÍK PRO PEDAGOGY 111
16 LITERATURA: 112

Úvod

S proměnou dnešní společnosti, rodiny a školy souvisí i změna pohledu na autoritu učitele. O autoritě učitele se příliš nemluví, což potvrzuje i nedostatek české odborné literatury zabývající se výhradně tímto tématem. Přesto si každý pod pojmem autorita něco představí, protože ji sám zažil alespoň v průběhu své vlastní školní docházky. Protože však není autorita v dnešní době jednoznačně definována, vymezuje ji každý jinak. Někteří ji vidí jako něco negativního, co je třeba odstranit ze společnosti, jiní zase chápou její nutnost. Teprve při vlastním setkání s učitelskou praxí jsem si začala uvědomovat, jak je autorita v pedagogické práci důležitá a křehká. Práce s dětmi a mládeží je velmi dynamická, a proto musí učitel neustále rozvíjet své sociální kompetence, aby mohl s třídou efektivně pracovat.

Diplomová práce čerpá z publikovaných výzkumů provedených ve 30., 70. a 90. letech na českých středních školách, které se týkaly autority učitele a kázně. Tyto výzkumy ukázaly, že autorita je ve výchovně-vzdělávacím procesu nutná a i studenti si její nezbytnost uvědomují. (Více viz kapitola č. 4.4 Pohled pedagogů gymnázia k autoritě učitele a kapitola č. 4.5 Přístup mládeže k autoritě učitele.) Diplomová práce však zejména navazuje na výzkum J. Dobala, který popsal, na čem stojí autorita učitele především.

Cílem mé diplomové práce je nejen nastínit problém autority ve školství a zobrazit postoje studentů střední školy k autoritě učitele, ale především odhalit klíčové sociální kompetence, které autoritu učitele z pohledu žáků podporují. Rozvíjením těchto kompetencí může pak učitel posilovat svoji autoritu.

K získání potřebných dat jsem použila přiložené dotazníky, jeden pro studenty a jeden pro pedagogy. Cílem práce bylo objasnit především pohled studentů, pohled pedagogů má spíše ilustrativní charakter. Výzkumu se celkově zúčastnilo 381 respondentů, z toho 368 studentů a 13 pedagogů. Dotazníky byly distribuovány na 8 středních školách z různých měst. Při zkoumání problému autority učitele jsem se zaměřila i na vedlejší faktory, které mohou autoritu podmiňovat, tj. na pohlaví a věk učitele. Kromě sumárních výsledků je u otázek zjišťováno, zda dochází k významným rozdílům v odpovědích mezi jednotlivými typy škol a dále vzhledem k pohlaví respondentů. Dotazníky byly sestaveny tak, aby odhalily základní postoje studentů a pedagogů k této důležité problematice.

1 Autorita a společnost

1.1 Pojem autorita

Autorita je široké téma, které se dotýká mnoha oblastí a pojmů. Slovo autorita vychází z latinského pojmu „auctoritas" a znamená platnost, vážnost, vliv, váhu, svědectví, radu, úsilí, rozkaz, vůli, zmocnění a vlastnické právo. Při zkoumání autority se dotkneme pojmů jako charisma, konformita, kázeň, loajalita, moc, nadřízenost, nerovnost, odpovědnost, postavení, postoj, respekt, role, svoboda, skupina, výchova, atd. Každý z těchto pojmů odhaluje jiný postoj k problému autority. Termín autorita bývá také užíván ve smyslu významného vlivu nějaké osoby a její vážnosti i úcty. Latinské „auctor" znamená svědek starých obyčejů a také ten, kdo rozmnožuje řád, pořádek a mravnost. (1; 2; 3; 4;)

Autoritu můžeme přisuzovat jednotlivým osobám či sociálním skupinám, můžeme ji vztahovat k vědeckým oborům, filozofickým teoriím, ale i ke společenským institucím. Pojem autorita je velmi široký a jeho užívání je často nepřesné. Tato obsahová neujasněnost je znakem moderní doby, která neustále hledá kompromis mezi autoritou, svobodou a vlastní odpovědností. (1 ; 5)

Autorita bývá často spojována s pojmy sociální role, sociální status, sociální pozice a sociální prestiž. V každém vztahu se odráží sociální role a pozice, kterou jedinec ve skupině zaujímá. Schopnost zvládat sociální roli ovlivňuje mnoho faktorů. Jsou to osobnostní předpoklady jedince, očekávání společnosti od dané role a také pozice role v sociálním prostředí. Sociální role tudíž představuje chování odpovídající určité sociální pozici jedince ve společenském systému. Sociální status je pak chápán jako společenská hodnota této pozice v určité společnosti. Dále bývá s autoritou často zaměňována sociální prestiž, která znamená vážnost, respekt i úctu, jíž se jedinci dostává od veřejnosti nezávisle na majetku a poziční funkci. (1)

Z tohoto hlediska můžeme autoritu chápat jako sociální vztah mezi nositelem autority a příjemcem autority. Ve vztahu pak nacházíme jistou tendenci k dominanci ze strany nositele autority a sklon k submisivitě u příjemce autority. V sociálním vztahu je autorita relativní, neboť je vázána na určité časové období, vůči sociálnímu okolí a určitým lidem či konkrétním skupinám. To znamená, že představitel autority nemusí mít stejný respekt ve všech směrech svého působení, neboť každý člověk je nositelem několika sociálních rolí. Tato sociální podmíněnost autority zpochybňuje chápání autority jako vlastnosti člověka, bez ohledu na jeho sociální okolí. Nutno však podotknout, že formální autorita, vyplývající ze sociální

pozice a role, není efektivní bez určitých osobnostních vlastností. Nositel formální autority potřebuje takové osobnostní rysy, které mu pomáhají autoritu získávat a udržovat. [1; 4]

Negativním rysem autority je, že bývá často spojována s pojmy direktivum, disciplína, nesvoboda a je na ni nahlíženo jako na něco negativního. Tento přístup většinou pramení v obavách, aby nebyly ve společnosti opět zavedeny některé překonané autoritativní praktiky. Strach ze zneužití autority podporuje utváření takových modelů, které jsou založeny především na principu dobrovolnosti a svépomoci. Někteří lidé mají tendenci chápat studie o autoritě jako pojednání o autoritářství. Autorita se však od autoritářství liší. Autoritářská osobnost se vyznačuje poslušností vůči nadřízeným a pohrdáním i agresí vůči podřízeným. Autoritářskou osobností bývá zpravidla ten, komu se nedaří být autoritou. Naopak nositelem autority je osobnost, která má schopnost naplnit její potenciál a uvědomuje si, že pokud tak neučiní, začne její autorita upadávat. [1; 2; 5]

Člověk, který má autoritu, má vyšší společenský status, ale zároveň je na jeho osobu kladeno více odpovědnosti. Skutečná autorita se tedy nejen koná, ale i cítí a myslí. Je si vědoma, že se neobejde bez svobody a odpovědnosti. Nositel skutečné autority ví, že autorita se těžko získává a lehce ztrácí. [2; 5]

Autoritu můžeme pojímat i s důrazem na přijetí motivů, hodnot či cílů a identifikaci s nimi. Cílem autority je zaručit dodržování žádoucího chování společnosti a působí tedy jako určitý garant pozitivních hodnot. Úpadek autority souvisí s proměnou hodnot ve společnosti a s nárůstem takových aktivit a forem jednání, které postrádají vkus, uvážlivost, moudrost a nadhled. Autorita totiž spoluvytváří pravidla skupinového života, neboli organizační řád skupiny. [1; 2]

1.2 Druhy autority a jejich charakteristika

Autorita se dělí na několik typů, přičemž se některá rozčlenění překrývají a používají jako synonyma. Rozlišujeme tyto druhy autority: [1]

1. **Autorita skutečná**, která se vyznačuje tím, že podřízení autoritu respektují a projevují vstřícnost k jejím pokynům. Tato autorita je pevná i v krizových situacích, neboť zde přetrvává soudržnost a aktivita skupiny. [1; 5]
2. Naopak **zdánlivá autorita** je charakteristická nedůvěrou a neochotou podřízených ke spolupráci a v krizových situacích upadá. [1; 5]
3. **Přirozená autorita** vyplývá z osobnostních rysů, temperamentu a profesních dovedností nositele. Může být umocněna i typem temperamentu nositele autority. [1; 5]

4. **Získaná autorita** je ovlivněna výchovou a cílevědomým úsilím jedince. Často staví na autoritě přirozené, kterou kultivuje, upravuje nebo omezuje. Je respektem získaným v průběhu činností člověka, a proto směřuje k určitému preferovanému stylu jednání daného jedince. (1; 5)
5. **Osobní autorita** pramení z individuálních vlastností, schopností a dovedností jedince.
6. **Poziční autorita** znamená míru vlivu, kterou jednotlivec získává svým postavením v hierarchii organizace. Jedná se o úředně předaný stupeň vlivu. (1; 5)
7. **Funkční autorita** je ovlivněna kvalitou výkonu určité sociální role či funkce a je získaná plněním očekávání ostatních lidí, nadřízených i podřízených. (1; 5)
8. **Formální autorita** plyne z postavení a jemu odpovídající činnosti v hierarchii instituce a to bez ohledu na osobní vlastnosti jedince. (1; 5)
9. **Neformální autorita** je založena na odborných profesních znalostech a zároveň na osobních vlastnostech jedince. (1; 5)
10. **Statutární autorita** bývá často nazývána poziční a formální autoritou. Statutární vliv je v podstatě dán významem zařazení v hierarchii instituce, podniku či sociální skupiny. Statutární autoritu získává člověk s převzetím určité role se vším, co k ní patří. Je získávána automaticky s přijetím nějaké funkce, ale může být oslabována, pokud jedinec neplní povinnosti vyplývající z dané role. (1; 5)
11. **Charismatická autorita** vyplývá z osobnosti jedince, její sílu ovlivňuje vzhled, vyzařovaná energie, sebevědomí, názory, postoje, komunikativní dovednosti, laskavost i takt. Charismatická autorita je podmíněna vřelým, opravdovým vztahem k lidem a přirozeným a kultivovaným vystupováním. (1; 5)
12. **Odbornou autoritu** získává člověk svými profesními znalostmi a schopnostmi. Čím větším profesionálem je člověk ve svém oboru, tím více jej ostatní respektují jako odbornou autoritu. (1; 5)
13. **Morální autorita** pramení z poctivého vztahu k sobě samému, druhým lidem a ke světu. Morální autorita se vyznačuje sílou charakteru a humanity. Jedinci, kteří jednají poctivě, odpovědně a důsledně, představují pro většinu lidí morální autoritu. A naopak ti, kteří lžou, podvádějí a využívají druhé, tuto autoritu nemají. (1; 5)

V životě je autorita nutná, neboť bez autority není možno úspěšně vykonávat určité sociální role. Skutečná a uznávaná autorita se však musí upevňovat a budovat, nebývá člověku dána. Nacházet míru vztahů mezi jednotlivými druhy autorit při jejich použití v konkrétních situacích není jednoduché. Je zřejmé, že důležitá je propojenost a vyváženost v používání jednotlivých autorit. Někdo je pro nás autoritou morální, jiný odbornou a dalšího

respektujeme pouze z titulu jeho statutární autority. Vhodná kombinace všech druhů autority a její používání s ohledem k dané situaci bývá nazývána pojmem „globální autorita". [1]

Zajímavě vymezuje autoritu také Bochenski, který říká, že v autoritě jsou obsaženy tři vztahy. Je to nositel autority, její subjekt a pole působnosti autority. Ve školství si tyto vztahy můžeme představit jako autoritativní působení učitele na žáka během výuky. Učitel je zde nositelem, žák subjektem a pole působnosti představuje proces výuky. Dále podotýká, že autorita může být zneužita ve dvou základních směrech, první je zneužití s ohledem na pole působnosti autority a druhé je s ohledem na subjekt autority. V prvním případě jde o snahu uplatňovat autoritu ve věcech, kam už autorita dané osoby nesahá, např. když se učitel snaží uplatnit svoji autoritu nad soukromým životem studenta. Ve druhém případě se jedná o situaci, kdy se někdo snaží uplatnit svoji autoritu nad člověkem, nad kterým v té době fakticky žádnou autoritu nemá. [6]

1.3 Autorita ve společnosti

Žijeme v hierarchizované společnosti, a proto je autorita nedílnou součástí našeho života. Autoritu nelze od společnosti oddělit. Většina událostí v životě jedince se odehrává ve skupinách, a tak se tyto události stávají událostmi sociálními. Skupina je faktorem, který spoluvytváří obsah a meze autority. [2]

Z obecného hlediska představuje autorita sociální vztah mezi lidmi, z nichž jedni jsou z nějakého důvodu nositeli respektu a druzí jim tento respekt a úctu projevují. Nositelé autority ovlivňují chování lidí, kteří jejich autoritu respektují. Autorita se tak může jevit jako osobní vlastnost těch, kdo jí disponují. Tento sociální vztah však není trvalý, neboť autoritu můžeme získat i ztratit. [2]

V přirozených podmínkách skupinového života vzniká tzv. přirozená autorita, kterou najdeme v dějinách lidstva, ale i v živočišných stádech, smečkách a hejnech. Podmínkou vzniku přirozené autority je sdílení stejných hodnot a cílů ve skupině, při jejichž dosahování má nositel autority uznávanou převahu či zásluhu. Ve státě či národu se autorita chápe jako ztělesnění moci a uznávaných hodnot, které mají osoby, instituce, ideologie, aj. Autorita pak vyplývá z mocenské struktury společnosti a opírá se o ni. Společenský status, pozice, nebo úřad sice nezakládá na osobní hodnotě, ale dává nositeli právo požadovat respekt a vykonávat moc, která je s touto autoritou spojena. Úcta k autoritě však neznamená respekt za cenu úplného podřízení, ztráty svobody úsudku a samostatnosti. [2]

Autority závisí na hodnotách, ke kterým se hlásí a jež zároveň reprezentují. Taková autorita může být ztracena v případě, kdy se nositel autority zpronevěří původně

proklamovaným hodnotám nebo se ukáže, že se jich dovolával neprávem. Změna hodnot daná vývojem společnosti působí i na proměnu autority. Proměna a nový přístup k autoritě však neznamená její zavržení a úplné odstranění. Faktem totiž zůstává, že bez autorit a hodnot se žádná společnost neobejde. Moc se svou řídící funkcí je i v moderní společnosti nezbytná, zároveň je ovšem nutné snažit se zabránit jejímu případnému zneužití. Stát musí zabezpečit lidská práva a stavět svou moc na principech demokracie a humanismu. (2)

Tradiční pojetí autority chápalo jejího nositele jako rozmnožitele hodnot, ochránce tradic a připravovatele budoucnosti. I dnes autorita spoluvytváří pravidla a řád skupinového života, podílí se na biologickém přežití skupiny, rozvoji jedinců a předávání zkušeností z generace na generaci. Ve většině společenstev se proto autoritou stávají lidé, kteří jsou schopní obhajovat a udržovat principy, o něž se dění ve společnosti opírá. Cílem autority bylo předávání a zachovávání žádoucích hodnot dané společnosti. Respektování autorit pak přispívalo k integraci daného společenství a naopak jejich zpochybňování vedlo k rozpadu společnosti. (1; 2)

Přesto lze konstatovat, že autorita ve společnosti je pouze relativní. Každý člověk během svého vývoje uznává autoritu jen tam, kde to není v rozporu[1] s jeho vlastním pozorováním a přesvědčením. Socializací přijímá člověk kulturu a normy své společnosti a snaží se o soulad svých potřeb se zájmy celku. Protože jsou však potřeby lidí protikladné, vznikají různá napětí, např. mezi zájmy etnické skupiny a státu, atd. Z těchto důvodů je nutné hledat cesty k těm cílům, které obojí potřeby spojují. (1)

1.3.1 Autorita skupiny a autorita vrstevníka

Autorita vzniká uvnitř sociální skupiny, ať už dětí, nebo dospělých. Takovouto autoritu nelze podceňovat, protože rozhodujícím způsobem ovlivňuje chování dané skupiny a působí i na přístup k autoritám mimo skupinu. Dítě, které má autoritu ve skupině svých vrstevníků, ovlivňuje postoj dalších členů skupiny k autoritě dospělého. (2)

Zpočátku je pro dítě autoritou ve škole učitel, postupně však nabývají důležitosti vztahy ke spolužákům a ve třídě se utváří různé skupinky. Tyto skupinky mohou být zárodkem asociálních part šikanujících další spolužáky. Negativně tomu může napomoci i učitel, který zřetelně preferuje nebo zatracuje některé děti. Učitelův nezájem nebo arogance mohou šikanu ve třídě silně podporovat. Takový učitel většinou nevědomě označí agresorům jedince, který je v nějakém ohledu nedostatečný, a jehož se pak děti cítí oprávněny beztrestně

[1] Jinak je to pouze u malých dětí, které jsou závislé na dospělých lidech a tudíž je jako autoritu snadno přijímají. A i když si někdy dítě myslí něco jiného než jeho autorita, není to schopno vzhledem k závislosti reflektovat.

napadat. Vyšší riziko agresivity mají především skupiny dětí špatně ve škole prospívajících, které mohou být napojeny na kriminální činnost, jako je alkohol, drogy, šikana, prostituce, krádeže, atd. [7]

Negativní stránkou získání autority mezi vrstevníky může být obliba moci, která snadno vyústí až v šikanu svých spolužáků. S postupem věku začíná skupina zaujímat stále významnější místo v životě jednotlivce a snaha být začleněn či získat autoritu v dané skupině je stále silnější. Mladiství jsou na skupině vrstevníků již velmi závislí a představa vyloučení z kolektivu je pro ně velmi frustrující. To může vést až k akceptování nepřijatelného chování, jako je již výše zmíněné delikventní chování. Strach, že vlastní názor není správný, ovlivňuje postoje dalších členů skupiny. Ti se potom z obav z následků při nevyhovění autoritě raději podvolí. Strach má však ještě další rozměr, kterým je identifikace s agresorem. Oběť přijme agresora za svůj vzor a touží být jako on. [2]

V každé skupině existuje tzv. skupinová dynamika, která vytváří vztahy a interakce mezi členy skupiny. K získání vůdčího postavení uvnitř skupiny vrstevníků využívá dítě či mladistvý fyzické násilí a vyhrožování. Nátlak může vyústit až k tzv. „vymývání mozků", kdy jsou ostatním členům skupiny násilím vnuceny způsoby myšlení a jednání preferované autoritou. Mírnější variantu představuje psychická manipulace, jejímž cílem je vytvořit závislost na vůdčí osobnosti. [2]

Učitel by se měl snažit získat autoritu především nad vůdcem skupiny, neboť tak může lépe působit na celou skupinu. Pokud však zjistí, že vůdce skupiny svého postavení zneužívá, měl by razantně zasáhnout. Často se totiž stává, že učitel vychází vstříc žákům se sociálně silným postavením, i když si jejich negativní působení uvědomuje. Takový učitel se totiž bojí zakročit ze strachu ze ztráty vlastní autority nad danou skupinou. [2]

1.3.2 Autorita a svoboda

Lidé se autority dožadují a zároveň se proti ní bouří. Domáhají se jí jako ochrany před zvůlí ostatních a přijímají ji jako zdroj bezpečí a jistoty. Jakmile však autorita zužuje jejich práva a omezuje je ve svobodě rozhodování, začnou se proti ní bránit. To vzbuzuje otázku, zda jsou autorita a svoboda dva neslučitelné pojmy. [1]

V nejobecnější rovině chápeme svobodu jedince jako opak nějakého nátlaku. V právním státě má být každému občanu zaručena svoboda tak, aby mohl v určitých oblastech říkat, učit se, věřit a konat, co chce. Z psychologického hlediska chápeme svobodu jako svobodu rozhodování, kdy jedinec není v zajetí vnitřních konfliktů, bludných představ, fantazií či nepřiměřených nároků na sebe a okolí. Dalším předpokladem je schopnost vyjádřit

své pocity, požadavky, názory a postoje, přiměřeně je sdělit ostatním a navázat s nimi sociální vztahy přátelství či lásky. [2]

V dnešní době lidé mylně zaměňují svévolné jednání za naplnění individuální svobody. Přitom zapomínají, že právo na svobodu má základ v respektování svobody druhého. Dále je nutné si uvědomit, že se svobodným rozhodováním je vždy spojena také odpovědnost za toto jednání. [1]

Pro fungování společnosti je nutný určitý řád a normy. V běžném životě se často setkáváme s pravidly, jimž se většina ochotně podřizuje a chápe jejich nezbytnost. Příkladem jsou pravidla silničního provozu, pravidla ve sportu, atd. Tato pravidla nebrání svobodě rozhodování ve stanovených mezích, brání však libovůli. [1]

Podstatnou vlastností autority je její vztah ke svobodě vedených. Společnost bez řádu neplní svoji funkci a může vyústit v anarchii. Stejně tak diktatura a silné omezování svobody druhých vede k revoluci. Z výše uvedeného tedy vyplývá, že příklon k jednomu z extrémů není žádoucí a vede k rozpadu společnosti. Cílem společnosti je tedy hledat kompromis mezi oběmi variantami, tzn. umožnit svobodu v rozhodování tam, kde to zásadně neohrožuje fungování společnosti a bezpečnost druhých. Autorita má být pružná, přizpůsobivá, tvořivá a podrobována kritice. Pro přijetí autority je rozhodující, jaké jsou zákony společnosti a jaká je autorita. Ta má být garantem bezpečí, dobra a pravdy, které jsou však s vývojem společnosti neustále přezkoumávány a modifikovány. [1]

1.3.3 Autorita jako pravomoc a odpovědnost

Autorita vyplývající z jisté sociální pozice nebo role je vždy spojena s jistou pravomocí a odpovědností. Vyjadřuje právo rozhodovat a v totalitních režimech i manipulovat s lidmi. Takovou autoritu měl v dřívějších dobách absolutistický panovník nebo diktátor. S vývojem společnosti se měnila i moc panovníka, který se o ni musel začít dělit s dalšími skupinami. I dnes je společnost rozdělena na vládnoucí a ovládanou skupinu, ale mění se jejich poměr. V demokracii je pravomoc a odpovědnost rozdělena mezi větší počet občanů či občanských sdružení. Dále je nutno chápat nezbytnost řádu, tzn. respektovat kontrolovanou pravomoc zákona a odmítat anarchii. Uspořádání společnosti totiž podmiňuje její výkonnost, bezpečnost, dostatek potravin a prostor pro hmotný a duchovní rozvoj. Pokud toto vše vládnoucí skupina nezajistí, ztrácí autoritu a moc. [1]

Autorita ve smyslu pravomoci a odpovědnosti platí i v učitelské profesi. Kantor organizuje a určuje obsah i cíle vyučování, volí metody učení, hodnotí výsledky žáků a koriguje jejich chování v souladu se školním řádem. Neochota budovat pedagogickou autoritu

může být ukázkou učitelovy osobní rezignace, nebo jeho pracovní pohodlnosti či nezodpovědnosti. Rezignace na autoritu však může být i výrazem víry ve vrozenou moudrost dětí, jak uvádí některé antiautoritativní pedagogické koncepce. Praxe ovšem ukazuje, že rozhodování a odpovědnost nelze jednoduše přesunout na děti, pokud by dospělá společnost nerezignovala na výchovu. Snahy, aby se žáci podíleli na rozhodování a odpovědnosti za učení ve třídě spíše popírají tradiční pojetí a funkci školy. Demokratická koncepce školy by tedy neměla být založena na potlačení autority, ale na chápání a plnění povinností ze strany žáků i učitelů. Jde o respektovaní přijatých cílů a pravidel školy. [1]

1.3.4 Autorita a moc

V obecném významu bývá autorita chápána jako forma uskutečňování moci založené na obecném uznání, oprávněnosti, legitimitě, vlivu určité osobnosti, instituce nebo skupiny. Hranice mezi pojmy autorita a moc, vliv, kompetence, dominance, pravomoc, řízení a uznání jsou obtížně vyjádřitelné. Obecně je přijímáno, že se autorita, od moci založené na přímém donucení, podstatně liší svojí legitimností. Autoritu lze tedy chápat jako legitimní moc, která je uplatňována v souladu s hodnotami těch, kdo se jí podřizují. Veřejnost chápe, že pro fungování společnosti je nutné, aby určitá osoba, skupina či instituce vykonávala svou moc, kterou kontroluje a organizuje lidské aktivity. [1; 8]

Z tohoto hlediska opírají učitelé své jednání a obsah učiva o státem schválené normy. Rodiče zase zakládají svou výchovu na společenských požadavcích, ale také zároveň na tradičních hodnotách dané rodiny. V pracovních týmech je legitimita vedoucího většinou odvozena od požadavků na obsahovou náplň společné činnosti. Uznání autority jejím příjemcem, které pak ovlivňuje jeho jednání, je založeno na pochopení a přijetí smysluplnosti norem společnosti. [1]

Ovlivnit chování druhého člověka tak, aby konal naši vůli, je velmi obtížné a vždy to vyžaduje jeho vnitřní souhlas. Tento souhlas nabývá různých vnějších podob a vyplývá z různých motivů. Motivem zde může být strach, nejistota, lhostejnost, získání výhody či ztotožnění se. Velmi rozšířený je názor, že nejrychlejší změnu vyvolá strach. Sociální vědy však zjistily, že využívání strachu jako hlavního prostředku vlivu, má negativní důsledky, neboť agrese podněcuje agresi. Autorita, založená na využívání strachu, je zneužitím moci a vyvolává u druhých odpor. Ukazuje totiž, že nositel autority nemá o druhé zájem a snaží se je pouze omezovat svými mocenskými prostředky. Z výše uvedeného tedy vyplývá, že důležitá je nejen legitimita moci, která upevňuje základ vedoucí pozice, ale především způsob jednání z ní vyplývající. [1; 5]

2 Autorita školy jako instituce

2.1 Autorita školy – školní řád

Prostředí školy, které sociálně a hodnotově orientuje žáka, odráží vnější společnost. Škola je stejně jako společnost hierarchizovaná. Vztahy mezi učiteli a žáky jsou obdobou vztahů rodičů a dětí, nadřízených a podřízených v zaměstnání, atd. Pro dobré fungování těchto vztahů je autorita nepostradatelná, a proto školy upevňují autoritu školním řádem. Řád pak může mít demokratický či autoritářský charakter, podle potřeb dané školy. V jistém smyslu představuje škola řád společnosti a principy, na nichž je společnost vybudována. Přesto se školní prostředí liší od přirozeného sociálního prostředí a odtud také pramení rozdíl školního prospěchu a výsledků v životě. [2]

Každá škola se potýká s problémem svobody žáků a hledá optimální řešení v duchu svého pojetí výchovy. Pokud se jí to nedaří, prestiž školy klesá, žáci jí pohrdají a veřejnost ji přezírá. Úspěšný školní řád respektuje svobodu žáků všude tam, kde je to možné. Škola pracuje s mládeží, která přináší nové zájmy, vkus a nový způsob života. Díky tomu může vznikat napětí, pokud chce mládež sama spoluurčovat způsob své výchovy. Řešením je hledání kompromisů, které nebudou ohrožovat poslání školy. [1; 2]

Existují i alternativní školy, které autoritu učitele potlačují a upřednostňují u žáků maximum svobody. Vyhrocení tohoto hlediska do extrému však může u žáků způsobit nepochopení a nerespektování autorit i v běžném životě. Na druhou stranu na některých alternativních školách uzavírají učitelé se žáky tzv. žákovské smlouvy, což je školní řád vypracovaný za spolupráce žáků a učitelů. Ten vychází z myšlenky, že pokud se ponechá žákům prostor a zároveň dojde mezi nimi a učiteli k rozumné dohodě týkající se chování žáků, budou žáci dohodu plnit, protože je i jejich dílem. Žáci se cítí vázáni slibem na něčem, na čem se sami podíleli a s čím souhlasili. Nelze však opomenout, že příliš liberální školní řád může také vést ke snadnějšímu rozvinutí šikanování a ke strachu ze školy na straně žáků i učitelů. Naopak strohý a podmínkám málo přizpůsobený řád zase budí odpor žáků a mnohdy i učitelů. [1; 2]

Při tvorbě řádu je tedy nutné hledat kompromis mezi přísností a liberálností. Autorita je zastoupena ve všech životních situacích a určuje vztahy v celé společnosti. Všude jde o vztahy mezi lidmi na jednotlivých společenských místech vytvářejících určitou hierarchii. Autorita učitele a řád školy se opírá o preferované mravní hodnoty společnosti, které by si měli žáci osvojit. Vzájemným respektováním práv a povinností dospělého i dítěte lze vytvořit důsledný a srozumitelný řád, který pomůže ke správnému fungování partnerských vztahů. [1; 2]

2.2 Vliv autority školy na její prestiž

Autoritu školy ovlivňuje mnoho faktorů, např. kvalita výuky, složení učitelského sboru, složení žáků, náročnost učení a vnitřní řád školy. Dále má vliv hodnocení výsledků žáků, dobré uplatnění absolventů a také hodnotová orientace studující mládeže. Podstatnou roli má samozřejmě i vztah školy a okolního prostředí, neboli partnerská spolupráce s dalšími organizacemi v okolí. [2]

Postavení školy podmiňují samozřejmě také dobré vztahy mezi učiteli navzájem, vůči žákům, rodičům a okolí. Kooperující vztahy umožňují zúčastněným poznat zájmy a názory druhých a mohou pomáhat při zaměření a řízení školy. Spolupráce školy s veřejností pomáhá připravovat žáky na život a nečiní ze školy vlastní uzavřený svět. Takový přístup přibližuje školu veřejnosti, sbližuje všechny zúčastněné a pomáhá škole budovat autoritu a prestiž. [1; 9]

Autorita školy není totožná s autoritou učitele a nepředstavuje také součet jednotlivých autorit všech učitelů. Autorita školy má vliv na přijetí školy veřejností, rodiči, žáky i učiteli a úzce tedy souvisí s prestiží školy. Na autoritu a prestiž školy působí délka existence školy, průběh a ukončení studia, kvalifikace učitelů a nabídka studijních programů. Je tedy zřejmé, že škola s dobrou autoritou, která žákům nabízí kvalitní studium a vysoce kvalifikované pedagogy, bude společností lépe hodnocena. Důležitým faktorem, ovlivňujícím prestiž školy je také uplatnění jejích absolventů. Nadbytkem absolventů klesá popularita školy a tím i její vážnost a autorita na veřejnosti. [2]

3 Autorita a její pojetí v rámci dějin

3.1 Stručný pohled na proměnu autority učitele v historii

Ve středověké a raně novověké škole vládla tuhá, absolutistická a represivní kázeň. Silný sociální status učitele ve společnosti podporoval jeho formální autoritu a moc nad žáky. Společnost podporovala možnost používat při výchově a vyučování tvrdých donucovacích prostředků. Bití, zastrašování, zesměšňování a ponižování lidské důstojnosti žáků bylo běžnou součástí pedagogické praxe. V jezuitském školství byly běžné dokonce takové praktiky, jako neustálé špehování a udávání. Chodit do školy, znamenalo „žít ve stínu rákosky" a školní volno se označovalo jako „dnes žádné bití". Mezi další výchovné prostředky patřily tzv. „oslovské lavice", „postavení na hanbu", nebo i dnes používané „poškole", kdy jsou žáci zdrženi po běžné výuce ve škole a plní zadaný trest. [1; 2]

Teprve v 18. století se ve školství začala prosazovat určitá demokratizace, která souvisela se zlepšením pozice ženy ve společnosti a se změnou postavení dítěte. V 19. století vzniká reformní pedagogické hnutí, které kritizovalo jednostranný intelektualismus,

osvojování učiva pod hrozbou přísné kázně a trestů, chlad a odměřenost ve vztahu učitele k dětem. Jestliže zpočátku byla reformní hesla pozitivním zdrojem k uplatnění přirozeného práva dětí na svobodný rozvoj a růst, koncem 20. století byly pokračující pedocentrické a ultraliberální tendence spíše na škodu. (2)

Přílišný liberalismus vedl k oslabení autority učitele. Nízký sociální status a malé finanční ohodnocení pedagogické profese způsobuje, že učitelé nemají „ani peníze, ani vážnost". Příčiny oslabení autority učitele najdeme ve společenském dění. Politické změny probíhající v ČR po roce 1989 vedly k novému nahlížení na učitelskou profesi. Stát umožnil vznik mnohých soukromých škol, aniž by zde garantoval a kontroloval kvalitu jimi poskytovaného vzdělání. V případě tzv. státních škol se odpovědnost přenesla na samosprávu krajů a obcí, které se jí alespoň částečně zříkají s odkazem na nedostatek finančních prostředků. Negativa místní samosprávy škol jsou dána především tím, že některá zásadní rozhodnutí přesahují územní rámce samosprávy a také volební období jejích členů. Zatímco rozhodnutí a strategie přijaté na celostátní úrovni se nemění tak často, v nižších správních celcích je tomu jinak. Tak může docházet ke vzniku či zániku různých škol, což se v rámci kraje může jevit jako dobrá volba, v celostátním měřítku je však zřejmý negativní dopad. Vypadá to, že stát odmítá garantovat hodnoty školy i učitele, což vede k oslabení formální autority učitele, který má právě reprezentovat a hájit hodnoty státu. (2)

Z výše uvedeného vyplývá, že forma autority se během dějin měnila podle potřeb společnosti. V prvotních společnostech se projevovala jako hrubá síla, v období řecké filozofie prošla autorita vlnou racionalizace a ve středověku se objevuje jako přísná a tvrdá autorita církve. Proti této autoritě povstal renesanční a novořecký boj, který hlásal nadvládu lidského rozumu. Ten potom vyvrcholil autoritou moderní vědy, jež vyústila v autoritu demokratickou, založenou na idejích reformace, osvícenství a liberalismu. Ideálem demokratické výchovy je pak dobrovolná kázeň, ve které jsou jedinci schopni chápat pozitivní hodnoty a podřizovat se jim. Dnes se od učitele neočekává, že bude pouze vtiskovat vědění, ale že bude především podněcovat myšlení a tvůrčí aktivitu. Praxe však ukazuje, že liberalizace společnosti oslabila vliv autorit a způsobila tak obtížnější přijímání pozitivních a společností preferovaných hodnot u mládeže.[2] (1; 2; 10)

[2] Mládež tvoří skupinu se specifickými hodnotami, která nepřijme vzor od jedince, jež by u ní neměl patřičnou autoritu. Více v kapitole 4.9 – Vytváření vztahů k autoritě v dětství a dospívání.

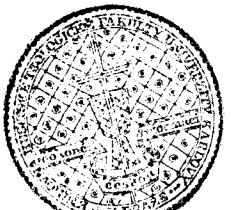
3.2 Alternativní pedagogické směry a jejich přístup k autoritě

V padesátých letech tohoto století dochází k nahlížení na problém autority a svobody v různých souvislostech. Vznikaly radikální teorie, které odmítaly autoritu ve výchovných procesech, ať už v rámci rodiny či školy. Tyto koncepce často vychází z pedocentrismu a tzv. antipedagogiky, která je zastáncem antiautoritativní výchovy. Škola začala být považována za nátlakovou instituci, potlačující osobnost mladého člověka. Vznikají extrémní koncepce, které se vědomě zříkají výchovných zásahů dospělého. Mění se role dítěte, které se samo stává soudcem toho, co mu může nabídnout svět dospělých. Do popředí se dostává svoboda žáka, jeho autonomie a možnosti seberealizace. Výchova a vzdělávání má probíhat v přátelském duchu, kde jsou si oba partneři rovni. Důraz je kladen na individuální zkušenost žáků, čímž vzniká jistá autorita žáka, který je pak nositelem obsahu vyučování. Vztahování zkušeností žáků do vyučování znamená vždy určité přesunutí autority na nositele těchto zkušeností. Vyučující má dítě pouze provázet na jeho cestě za vzděláním. Autorita učitele je zde založena především na schopnosti ovládat prostředky zpracovávání zkušeností žáků ve vyučování. Praxe ovšem ukazuje, že oslabení autority výrazně zmenšuje možnosti učitele vstupovat do tohoto procesu zpracovávání zkušeností. (2)

Potlačení vedoucí role učitele tedy není řešením. Učitel by měl navázat s žáky dobrý vztah, respektovat jejich osobnost, ale zároveň by se neměl vzdávat odpovědnosti za stanovení cílů výuky. Nejde o odstranění vedoucí role učitele, ale o utváření hodnotného a odpovědného vztahu mezi učitelem a žáky. Nové teoretické koncepce, které vyzdvihují svobodu žáka, mají v dnešním světě jistě své místo, jejich extrémní závěry však bývají odbornou veřejností spíše zpochybňovány. (2)

Po roce 1989 se i v České republice začaly objevovat různé alternativní[3] školy, které mají podobný přístup k autoritě učitele. Mnohé z těchto škol chápou autoritu jako projev moci dospělých pouze z titulu vyššího věku. Ti nejdogmatičtější dokonce tvrdí, že studenti mají stejnou zásobu moudrosti jako dospělí. Tím popírají získávání vědomostí ze životních zkušeností a vytváří tak z každého dítěte objevitele, který začíná vždy a ve všem znovu. Svoboda, při níž dítěti do jeho rozvoje nic nevstupuje, však může vést k nerozvinutí abstraktního myšlení. Přesto žádný z alternativních modelů neodmítá učení jako základní žákovu činnost ve vyučování, a proto ani zde nechybí určitá podoba autority. Spíše dochází k jisté přeměně autority učitele, např. na autoritu práce, autoritu společenství, kooperace, autoritu motivace a autoritu zkušenosti žáka. (2; 11)

[3] Seznam alternativních škol existujících v ČR uvádím v příloze č. 15.1.



Taková proměna autority ovšem přináší i řadu problémů. Jedním z nich jsou případy, kdy škola studentům umožní přetvářet její morální řád. Snaha brát mladé a inteligentní studenty vážně může vést v nekončící diskuzi a k neustálému přetváření vzdělávacích cílů. Tím se dospělí vzdávají odpovědnosti za definování těchto cílů a studenti mohou směřovat k úplnému vyřazení formální výuky. Zmíněné stanovisko však není řešením, neboť vyučující by si měli uvědomovat, že je jejich povinností vést studenty k odpovědnosti za své vzdělání. Student by měl pochopit, že všechny vyučované předměty jsou pro něj důležité, ať již z hlediska profesní orientace nebo pouze obecné kultivace. [2]

Na standardní základní či střední škole se udržuje určitý sociální odstup mezi učiteli a studenty. V alternativních školách se učitelé vědomě snaží tento odstup eliminovat. Učitel zde není v roli autority, ale je rovnocenným partnerem svých žáků. Jeho úlohou je pomáhat žákům na jejich cestě za vzděláním. Učitelé a žáci vytvářejí svou školu sami a to podle svých požadavků a potřeb. Výuka je chápána jako proces pomáhající porozumění okolnímu světu a je tudíž prostředkem osvobozujícím. Přehnaná volnost studentů, kteří mohou např. přesvědčit učitele, aby jim nezadával domácí úkoly, však může vést k nižší úrovni vzdělávacích výsledků. Mnozí odborníci jsou přesvědčeni, že přílišná svoboda žáků a minimální organizovanost výuky ze strany učitelů je pro výchovu a vzdělávání nežádoucí. I alternativní školy musí mít pevnou organizační strukturu s vymezenými rolemi žáků a učitelů. [11; 12; 13]

Bylo zjištěno, že nižších vzdělávacích výsledků je dosahováno právě na školách, které fungují na principu organizace bez autority. Studenti zde mají svobodu ve volbě učiva, v kritice učitelů a jiných dospělých. To vše probouzí zvídavost a kreativitu žáků. Mnoho času je věnováno diskusím na libovolná témata, přičemž učitel nesmí se svým názorem vystupovat v diskusi autoritativně. Naopak v těch alternativních školách, kde se uplatňuje autorita učitelů a disciplinovanost žáků, je dosahováno lepších vzdělávacích výsledků a celkové kvality škol. Tím se potvrzuje, že výchova bez autority se nedá realizovat. Tradiční školy tedy mohou z alternativních směrů přejímat některé posuny autority, nemohou však připustit tendence k jejímu úplnému zrušení. [2; 12]

Mnohé alternativní pedagogické směry zastávají názor, že žák nemá být během výchovy zbavován možnosti být sám sebou. Škola nemá působit autoritářsky a omezovat možnosti žáka tak, aby nemohl rozvíjet své svébytné schopnosti. Příliš liberální pedagogické směry by si však měly uvědomit, že vychovávat znamená socializovat jedince v souladu s kulturou a prostředím, kde žije. Alternativní školy spíše vytvářejí své vlastní ostrůvky uprostřed civilizace, kde se snaží zabavit děti především hrou, do níž budou nenásilně pronikat prvky učení. Potlačení role autority pak může vést k jejímu nepochopení a

nerespektování v běžném životě. V hierarchizované společnosti má autorita stále své místo a škola by měla být především přípravou na život. [1; 2]

3.3 Proměny autority učitele v dnešní době

Nárůst negativního chování mládeže vede ve společnosti k diskusím o problematice morálky, odpovědnosti, autority, kázně a sebeovládání. Objevují se snahy o nápravu společnosti, o respektování etických a právních norem a autority obecně. K tomu může napomoci úprava legislativy, správné fungování rodiny a výchovná práce školy. [2]

Cílem výchovy je připravit jedince na život ve společnosti. Dítě se má naučit hodnotit minulost, posuzovat současnost a vyrovnávat se s budoucností. Tzn. zhodnotit stávající rozhodnutí a dokázat z něho odvodit možný průběh situací. Významnou roli ve vývoji osobnosti má také sebevýchova. Kdo chce změnit svou osobnost, musí na sobě umět pracovat a mít motivaci k sebezdokonalování. [2; 14]

Základy sebepojetí primárně vznikají v rodině, kde děti získávají své první sociální zkušenosti v komunikaci s druhými. Učí se zde respektovat ostatní, chápat jiné názory a obhajovat své názory, nést spoluzodpovědnost a pomáhat ostatním. Efektivní výchova v rodině vede dítě ke zdolávání překážek a tím i k překonávání sebe sama. Jedinec by měl být od narození veden k sebeovládání, neboli k sebekontrole a sebekázni. Sebeovládání je pojímáno jako součást komplexu volních vlastností, kdy vůle je chápána jako schopnost řídit své jednání. Sebevýchova je samozřejmě podmíněna motivací, potřebami a zájmy daného jedince. [2; 9]

Proces sebevýchovy má různé vývojové stupně. Začíná jednoduchým napodobováním a identifikací s modelem a vrcholí v cílevědomém úsilí o realizaci životního cíle. Na základě sebevýchovy se jedinec stává sám sobě vychovatelem a regulátorem nových úkolů i postojů. Je veden k většímu výkonu a učí se vztahům k okolnímu prostředí. Pobídkou k sebezdokonalení mohou být různé potřeby člověka, např. potřeba výkonu a uznání druhých lidí, potřeba seberealizace či společenského styku. Motivací může být úspěch, ale i nezdar a jiné náročné životní situace. Člověk se však musí sebevýchově naučit, k čemuž by mu měla napomoci rodina, škola a okolní prostředí. [2; 9]

Sebevýchova má úzký vztah k autoritě v prostředí rodiny, školy a společnosti. Odmítání jakékoliv autority, vede k odmítnutí tzv. autority pravdy, místo níž nastupuje respektování vyhraněného individua. Společnost neopírající se o pevný morální řád však ztrácí své hodnoty, jistoty a základní funkce. Autorita by se ze společnosti neměla ztratit, ačkoli prochází mnoha proměnami. Stejně tak by neměla zmizet autorita dospělých vůči

dětem, která dnes nabývá nových podob a forem. Východiskem tedy není ztráta či popření autority, ale nalezení odpovědí na otázky, jak autoritu dospělého vůči dítěti vymezit, používat a na čem ji postavit. (2)

Absolutní liberalismus a společnost bez autorit není žádoucí. Stejně nežádoucí je ale i přecenění významu autorit. Autorita učitele a školy navazuje na kulturu našich předků a výchova bez autority neexistuje. Škola se tedy jako výchovně vzdělávací instituce bez autority neobejde. Především pokud je jejím cílem připravit člověka na běžný život ve společnosti, kde mají autority stále své místo. Vyučování je odrazem společnosti jako celku a platí to i v otázce autority. Modernizace vyučování by tedy měla probíhat v rámci zachování a respektování základní funkce školy. (2)

Pro zdravý rozvoj osobnosti jsou nezbytné pozitivní vzory a ideály. Ve škole by takovým vzorem měl být učitel. Mládež ovšem nepřijme vzor, který u ní nemá patřičnou autoritu. Aby se pedagog mohl stát vzorem, musí být pro žáky a studenty určitou autoritou. Zároveň je úkolem společnosti motivovat učitele, aby takovým vzorem chtěl být. Svojí autoritou totiž kantor představuje autoritu společnosti, státu i lidského poznání. Autorita učitele by měla být vnímána jako pozitivní faktor, který je nezbytný v procesu výchovy. (2)

Tradiční škola založila autoritu učitele na jeho mocenském postavení, které stvrzoval klasifikací, tresty, sankcemi, fyzickou převahou, zkušeností a pedagogickým věděním. S nástupem humanismu postupně docházelo k proměně autority učitele, která se zlidšťovala. Tato autorita učitele byla postavena na pedagogických znalostech a odpovědnosti za cíle vyučování. Vyplývala spíše z osobnostních vlastností, z oddanosti pedagogické práci a ze vztahu k žákům. Posouvala se tak od autority moci do polohy autority přirozené. (2)

Dnešní krize autority učitele má příčiny především v jeho nízkém sociálním postavení ve společnosti a nedostačujícím ekonomickém hodnocení. Mnozí lidé si neuvědomují, že učitelé jsou vysokoškolsky vzdělaní odborníci, stejně jako ekonomové, právníci, psychologové, apod. Finanční ocenění učitele neodpovídá významu a náročnosti práce, natož vysokoškolskému vzdělání. Na druhou stranu k poklesu autority učitele přispívá i značná nekvalifikovanost mnohých pedagogických pracovníků na našich školách. Absolventi pedagogických fakult často odcházejí pracovat do lépe finančně ohodnocené sféry a jejich práci pak zastávají nekvalifikovaní učitelé. (2; 15)

Po roce 1989 došlo v ČR ke společenskému uvolnění, což vedlo k účelovému zlehčování autorit a nepochopení demokracie, která je špatně vykládána. Žáci i studenti se mnohdy domnívají, že demokracie staví své zásady na absolutní svobodě jedince, kdy plnění povinností je pouze otázkou jejich libovůle. Společenský postmodernismus je chápán jako

svoboda pro cokoli, co přímo není porušením zákona. Tím došlo i k posunu ve vnímání autorit v soudobé české rodině. Obvykle je zde nejvyšší autoritou jeden z rodičů, následuje dítě a pak teprve učitel. Jinak tomu bylo v tradiční české rodině, kde býval učitel na úrovni rodičů, nebo alespoň před dítětem. Dnes je práce učitele a školy příliš bagatelizována. Je spíše výjimkou, že rodiče dají zapravdu učiteli a dítě za prohřešky pokárají. Důsledkem je vzrůstající agresivita a vulgarita žáků či studentů vůči učitelům. Mnoho učitelů tak předstupuje před žáky s obavami, jakým verbálním útokům a naschválům budou muset zase čelit. Vzrůstající krize autority učitele však může mít za následek odchod nynějších stresovaných a vyčerpaných pedagogů, zatímco noví je budou odmítat nahradit. Je tedy úkolem státu, aby zlepšil sociální status učitele a tím posílil jeho formální autoritu. [2]

4 Autorita učitele

Autoritu učitele lze obecně chápat jako pravomoc vzdělávat, hodnotit a vychovávat žáky. Jde o tzv. formální autoritu, která vychází ze společenské role. Prostřednictvím formální autority je učitel vybaven jistou pravomocí rozhodovat o způsobech výuky, o obsahu učiva i o samotných žácích. Formální autorita charakterizuje vzájemné postavení učitele a žáka a nikdy nesmí překročit společností stanovené normy, neboť právě na nich je založena. Zpočátku upevňuje učitel své postavení ve třídě prostřednictvím autority formální, postupně však přechází k autoritě neformální, která je založena na jeho osobnostních vlastnostech, schopnostech a kompetencích. Neformální autorita je pro efektivní ovlivňování žáků potřebná, a proto o ni usiluje většina učitelů. Tato autorita působí na motivaci žáka, a tudíž by učitel neměl vystupovat jako nedostižný vzor. Zároveň neformální autorita úzce souvisí s oblibou a lze ji tedy velmi rychle ztratit. Je zřejmé, že autoritu není možné budovat pouze na oblibě, neboť každý učitel se během praxe dostane se žáky do sporu a musí po nich vyžadovat plnění povinností, kázeň, atd. Stejně tak ale nelze vystačit pouze s autoritou formální, protože bez vnitřní motivace žáků se u nich dosahuje plnění povinností velmi obtížně. Oba druhy autority se tedy vzájemně podporují, doplňují a podmiňují úspěšnou práci učitele. [3; 4]

Modernizace výchovně-vzdělávacích koncepcí utváří nový pohled na autoritu učitele. Neustále se měnící sociálně-ekonomické podmínky a kulturní i duchovní hodnoty člověka významně ovlivňují situaci ve školství. Přístup rodičů, žáků a celé společnosti ke vzdělání má vliv na postoj společnosti k autoritě a působí i na osobnost učitele. Společnost si totiž klade vysoké etické nároky na chování učitele i v jeho volném čase. Tak může pedagog výsledky svého působení svým jednáním mimo školu podpořit anebo znehodnotit. [2; 3; 16]

Na práci učitele působí řada vnějších i vnitřních faktorů. Mezi vnější patří např. ekonomické, politické a kulturní prostředí společnosti, společenská komunita, její tradice, politika, sociální složení, zvyky a životní úroveň členů společnosti, rodinné prostředí pracovníka, aj. V souvislosti se školou jsou to pak učební plány, normy, osnovy a školské zákony, prestiž dané školy, její podmínky, atmosféra, pracovní zařazení učitele na pracovišti, autoritativní či liberální přístup k výuce i k žákům a možnosti učitele rozvíjet svoji kreativitu. Významným faktorem je samozřejmě také hodnocení pedagogické práce, které provádí nejen samotný učitel, ale i jeho kolegové, ředitel, učitelská inspekce, veřejnost, rodiče a žáci. Přestože je kantor většinou hodnocen podle výsledků svých žáků, nesmíme přehlížet i podmínky, za nichž pracuje. [3; 16]

Mezi vnitřní vlivy působící na kvalitu pedagogické práce naopak patří sociální dovednosti učitele, šíře jeho vědomostí, jeho motivace, mnohostrannost zájmů, zaujetí pro práci a vztah učitele k lidem. Je zřejmé, že vztahy mezi učitelem a žáky výrazně podmiňují i jeho autoritu. Než vztah vznikne, chvíli to trvá, proto je důležité jej budovat. Nejdříve musí učitel začít u formálního vztahu, neboť nelze předpokládat, že si jej žáci ihned oblíbí. Učitel by měl formální autoritu aplikovat s jistotou, protože jedině tak si ho žáci začnou vážit. Jejich respekt pak dodává učiteli sebejistotu a pouze klidný a vyrovnaný pedagog může efektivně podporovat svoji autoritu. Při vytváření vzájemného vztahu kantor postupně přechází od autority formální k autoritě osobní. Zároveň projevuje o žáky zájem, čímž si od nich získává nejen respekt, ale i jejich úctu. Aktivní přístup pedagoga je v tomto směru nesmírně důležitý. Praxe totiž ukazuje, že angažovanost celé osobnosti učitele je jedním z nejvýznamnějších faktorů ovlivňujících výchovně-vzdělávací proces. [3; 4; 9; 17; 18]

Existují různé názory na to, jakým způsobem lze autoritu získat či ztratit. Někteří odborníci se přiklánějí spíše k přísnosti, jiní zase vidí východisko ve vlídnosti, pochvale a přátelském vztahu ke studentům. Vnitřní faktory ovlivňují především přirozenou autoritu učitele, která závisí na jeho osobnostních vlastnostech. K získání přirozené autority je důležité rozvíjet tyto kompetence: [3; 4]

1. vysoká profesionální a odborná úroveň
2. umění vést a řídit tým
3. dovednost komunikovat a kooperovat se skupinou
4. dovednost předcházet konfliktům a schopnost je řešit
5. umění nenásilně přesvědčovat a vyjednávat
6. schopnost motivovat ostatní k pracovnímu a studijnímu výkonu
7. umění kombinovat velkorysost, humor, přísnost a důslednost

8. schopnost zvládat své citové stavy k sobě i ostatním
9. umění stanovit vzájemná pravidla mezilidských kontaktů i pracovních povinností a jejich společné respektování
10. umění sdělovat pochvalu i kritiku
11. přirozené a kultivované vystupování [19]

Prostřednictvím učitele, jeho schopností, charakteru, morálky a přístupu k žákům hodnotí žáci i společnost, protože ta učitele vybrala, připravila a poslala k nim. Společnost zase klade na učitele vysoké mravní požadavky, neboť kantor musí být dobrým příkladem, aby tak směřoval své žáky. Učitelé, kteří jsou rozporuplní ve svém morálním a lidském profilu, nemají velkou autoritu a sami ničí svoji práci. Takoví učitelé preferují nátlakové metody a jejich působení má často negativní vliv na formování osobnosti žáků. [3;.4; 9; 16; 20]

Dobrý učitel je nejen odborník na vyučování svého předmětu, ale především to musí být člověk schopný vysoké sociální interakce. Nedostatek empatie tlumí výukový proces. Naopak opravdovost, spolehlivost, upřímnost, tvořivost, spravedlnost, důslednost a smysl pro humor může autoritu upevnit. Důležité je také nadšení pro danou profesi, učitelova hodnotová orientace a především odolnost vůči zátěži. Pedagog se totiž během výkonu povolání setkává s různými nestandardními situacemi, na které musí adekvátně reagovat. Kvalitu pedagogické autority dále ovlivňuje schopnost klást otázky, podněcovat myšlení a zvídavost žáků, řešit problémy, organizovat a řídit. [1; 3; 9; 14; 18]

Výše uvedené vnější a vnitřní vlivy částečně podmiňují autoritu učitele, která je součástí pedagogické profese. Autorita učitele však bývá chápána odlišně. Někdy se jí rozumí pravomoc v rozhodování o žácích, kompetence při posuzování pedagogických otázek, jindy je brána jako uznání, obliba a důvěra ze strany žáků. Stát svěřuje učiteli zodpovědnost za výchovu dětí a mládeže a propůjčuje mu tím autoritu, aby mohl v souladu s touto zodpovědností jednat. Zatímco tuto autoritu propůjčit lze, vliv si musí učitel vydobýt sám. Z toho vyplývá, že učitel použije své autority k zadání úkolu, musí mít však dostatečný vliv, aby studenti úkol vykonali. [1; 3]

Na začátku školního roku si učitel v rámci stanovených předpisů zvolí obsah, cíle a metody výuky. Jeho autorita se pak uplatňuje během výuky, kdy zadává úkoly a určuje směr činností. Nespokojenost s učitelovou volbou vyjadřují studenti zejména tehdy, když je od nich očekáváno více úsilí, než chtějí projevit, výuka se jeví nezajímavá anebo vyžaduje schopnosti, kterých se jim nedostává. V takovém případě je učitelova autorita a jeho kontrola nad třídou ohrožena. Situaci lze vylepšit změnou volby prostředků a opětovnou snahou studenty motivovat. [1]

4.1 Typy učitelů a jejich přístup k autoritě

Učitele můžeme rozdělit na dva základní typy, logotropa a paidotropa. Logotrop je učitel zaměřený především na svůj obor, snaží se u žáků vzbudit zájem o svůj předmět, pořádá různé exkurze, kroužky, atd. Tento učitel však nemá příliš velké porozumění pro žáky, zejména pokud se nezajímají o jeho obor. Jakmile má takový kantor s žáky kázeňské obtíže, je z nich nešťastný a oni z něho také. Naopak paidotrop je učitel zaměřený především na žáky, vidí problémy jejich očima a snaží se jim přiblížit. Někdy má sklony příliš zasahovat do osobního života žáků a může upadat do nemístné shovívavosti a snižování požadavků ve výchovně-vzdělávacím procesu. (14)

Učitele můžeme rozlišovat také podle toho, jaký typ komunikačního klimatu budují. Jde o vytváření a udržování určitého způsobu komunikace mezi učitelem a žáky. Z tohoto hlediska existují: (21)

1. Suportivní učitelé, kteří vytvářejí klima vstřícné, podpůrné a žáky respektují. (22)
2. Defenzivní učitelé, kteří vytvářejí klima obranných reakcí, soupeření a preferují submisivní postavení žáků. (22)

Každý učitel si během praxe vytváří svůj vlastní výchovný styl. Přesto je možno rozlišovat následující výchovné styly, které dělíme podle toho, jakým způsobem učitel uplatňuje a využívá svou autoritu. Jsou to: (23)

1. **Autoritářský výchovný styl**, podle kterého má učitel výhradní právo na určování učebních aktivit, udílí žákům rozkazy a předpokládá absolutní kázeň. Kreativita žáků je omezována a tudíž se podporuje jejich nesamostatnost. Samotný vyučující pak chápe výchovu jako prostředek stabilizace své moci. (23)
2. **Patriarchální výchovný styl** vychází z toho, že „otec je vládcem", ale i „vládce je otcem". Učitel preferující tento výchovný styl se cítí za žáky zodpovědný, chce se o ně starat a chránit je. Zároveň je však omezuje, neboť věří v životní zkušenosti a moudrost stáří, která má přednost před nezkušeností mládí. Takový učitel zcela přehlíží fakt, že i mladí mohou něco vědět lépe než on. (23)
3. **Byrokratický výchovný styl** je charakteristický učitelovou prezentací pravidel společného života, jejichž demokratické přeformulování se nepřipouští. Učitel se drží předpisů, prosazuje je a předává dál, přičemž potírá samostatnost a iniciativu. Jeho autorita odpovídá moci úřední, která je bez osobních a lidských kvalit. (23)
4. **Demokratický výchovný styl** se vyznačuje společným utvářením a obnovováním pravidel. Učitel nechce autoritu vládnoucí, ale sloužící. Svoji převahu nepopírá, ale

zároveň ji nezdůrazňuje a vítá kritiku i diskusi. Nevzdává se své výchovné role, ale nevyžaduje podřízenost a závislost na své osobě. [23]

5. **Laissez-faire-styl** není výchovným stylem ve vlastním slova smyslu, neboť se vyznačuje bezvládím až lhostejností vyučujícího. Učitel zde zasahuje pouze v nutnosti a jinak nechává věci plynout. Důsledkem je nízká aktivita vzdělávaných jedinců, kteří si navíc sami a nekvalifikovaně kladou vzdělávací cíle. [23]
6. **Antiautoritativní výchovný styl** je charakteristický potlačováním autority vyučujícího, který chápe výchovné zásahy jako násilí na dítěti. Případné přestupky žáka jsou chápány jako projev jeho silné osobnosti a individuality. Pokud se přece jenom musí učitel uchýlit v krizových situacích k autoritativnímu zásahu, působí to spíše zmateně. Zásah zde totiž nevychází z celkového pojetí výchovné práce, ale z okamžité situace, a odporuje tomu, na co si žáci navykli. [23]

Při vytváření vztahu mezi učitelem a žákem má osobnost učitele dominantní úlohu. Tento vztah je podmíněn především vztahem učitele k sobě samému. Učitel utváří svůj vztah k žákům podle zjištění či nezjištění kladů a záporů jednotlivých žáků, které jsou mu sympatické či nesympatické u něho samotného. Bylo zjištěno, že neúspěšní žáci jsou mnohem více ohroženi negativními tendencemi v učitelově osobnosti. Ukázalo se také, že nízká míra empatie tlumí výukový proces. Naopak chápající přístup k žákům podporuje jejich sebedůvěru a kreativitu. [1]

Někteří učitelé jsou neobyčejně sociálně zdatní, umí zdůraznit výhody učení, čímž si udržují velký zájem a minimalizují kázeňské problémy. Přesto se i tito učitelé někdy musí uchýlit k uplatnění svého vlivu. K tomu mohou využít různé prostředky, které můžeme rozdělit do pěti základních skupin: [1]

1. **Vliv na základě osobního kouzla.** Učitelé ovlivňující žáky z hlediska charismatu své osobnosti apelují především na lidskou stránku žáka a mají k němu pozitivní přístup. Žáci se pak sami snaží dělat věci, ze kterých má učitel radost a nechtějí poškodit vzájemný vztah. [1]
2. **Vliv na základě znalostí.** Učitelé, kteří spoléhají na význam zkušeností, bývají nadšenci svého oboru. Studenti hledají vysvětlení pro učitelovo nadšení, které je navíc nakažlivé a dobře je motivuje. Je zřejmé, že vliv zde nespočívá pouze v odborných znalostech, ale ve schopnosti je předvést. [1]
3. **Vliv na základě odměn** také úzce souvisí s kouzlem osobnosti nebo nadšením pro obor. Chvála učitele, který je obdivován, ať už pro své vědomosti či charisma,

znamená více, než od učitele, který je žákovi lhostejný. Ocenění je velmi důležité pro podpoření dobrých vztahů a vzbuzení zájmu o daný předmět. [1]

4. **Vliv na základě potrestání.** Chování žáků neovlivňují jenom odměny, ale také tresty. Tato metoda je často využívána až po selhání jiných prostředků, jejichž cílem je přimět žáka k plnění povinností a kázni. Přesto může i dobře míněné potrestání vyvolat vzdor či konflikt ve vztahu mezi učitelem a žákem. Trestání má často vedlejší účinky, které mohou mít ze strany žáků aktivní či pasivní formu. Mezi aktivní patří nevraživost, vulgárnost, pomsta, vandalismus až napadání. Pasivní účinky se projevují pozdními příchody, chozením za školu, nepozorností, neposedností, atd. Navzdory nevýhodám však může použití trestu zahájit i proces, který pak přináší dobré výsledky, zejména pokud navazuje na výhody vycházející z ostatních forem vlivu. Přesto je zřejmé, že trest může pouze zastavit špatné chování, ale jako takový nenaučí provinilce správnému. [1]
5. **Vliv na základě oprávněnosti** vyplývá ze skutečnosti, že student věří v právo učitele stanovovat akademické standardy, neboť je to učitelova role. V tomto smyslu studenti učitele uznávají, ačkoli si ho sami nevybrali, a plní jeho požadavky. [1]

Bylo zjištěno, že nejlepší výsledky přináší spojení několika výše zmíněných forem vlivu. Snaha získat potřebné kompetence a využívat několik forem vlivu může pak z kantora učinit osobnost, která ovlivňuje všechny aspekty vyučování. K tomu všemu jsou nutné zkušenosti a čas. [1]

4.2 Autorita versus autoritářství

Autorita bývá často omylem zaměňována s autoritářstvím. Autorita se však od autoritářství liší. Autoritářská osobnost se vyznačuje nesnášenlivostí k dvojznačnosti, stereotypním myšlením a sklonem k předsudkům vůči jiným skupinám. Autoritářští lidé nahlížejí na společnost hierarchicky a kladou značný důraz na socioekonomický status. Je pro ně typická poslušnost vůči nadřízeným a pohrdání podřízenými. V dětství si většinou prošli přísnou výchovou a díky tomu projevují velkou poslušnost vůči autoritám. Takoví lidé mají většinou sklon k promítání vlastních záporných tendencí do jiných lidí. Výsledkem je přesvědčení, že ostatní lidé jsou špatní. Bylo zjištěno, že autoritářští lidé velice obtížně navazují přátelské vztahy. Nedokážou totiž být přítelem, protože umí jen být „jednomu pánem a druhému otrokem." Autoritářští lidé uznávají autority, nepochybují o jejich správném

jednání a dokážou se jim podrobit. Nositeli pravdy jsou v jejich očích ti, kdo mají moc a autoritu. [1; 2; 24]

Autoritářští učitelé více preferují kázeň a staví ji častěji nad cíle výuky. V jejich představě o roli učitele je přísnost velice důležitá a žáka vidí spíše podřízeného, ale zároveň silného a vyzrálého. Dalo by se říci, že se cítí touto silou žáků ohroženi, a proto nadmíru vyžadují kázeň. Potřebu stále kontrolovat okolí a manipulovat s druhými mají lidé, kteří často nedokážou nikomu věřit. Autoritářský přístup je tudíž přehnanou obranou proti nejistotě, pochybnostem a potencionálnímu ohrožení. Je zřejmé, že autoritářem bývá většinou ten, kdo nedokáže být autoritou. [1; 2]

Přílišná přísnost kantora může u žáků vyvolat agresi vůči tomuto učiteli. V březnu roku 2004 ubodal žák při vyučování svého pedagoga. Tragédie se odehrála na učilišti ve Svitavách. Následně se v médiích objevily informace, že zavražděný učitel útočníka cíleně zesměšňoval před třídou, tedy jej psychicky šikanoval. Ačkoli není jisté, zda se jedná o pravdivou informaci, faktem zůstává, že přílišná přísnost je velmi nevhodným extrémem, stejně jako nadměrná laskavost. [25]

Ukazuje se, že příliš autoritářští učitelé se většinou s otevřenou agresivitou studentů nesetkávají. Výše zmíněný případ je spíše výjimkou. Silnější žáci tlaku přísného kantora podlehnou a slabší jsou neurotizováni. Postoj pedagogického sboru k autoritářskému učiteli se také většinou liší. Učitelé se často rozdělí na dva tábory, kdy jeden kolegu odsuzuje a druhý obdivuje, protože udržuje ve škole pořádek. Zajímavostí je, že pokud autoritářskému učiteli hrozí odchod ze školy, obvykle se ho většina kolegů zastane. Domnívám se, že postoj kolegů pramení z obav, aby se žáci nezačali ve škole chovat příliš neukázněně. Možná jsou učitelé dokonce rádi, že je v jejich pedagogickém sboru někdo, kdo na sebe dobrovolně vzal roli „zlého učitele". [25]

4.3 Autorita začínajícího učitele

Začínající učitel se na počátku praxe potýká s mnoha problémy. Obtížněji zvládá rušivé chování žáků, protože většinou ještě nemá dostatečné pedagogické kompetence, které by mu pomáhaly v získávání autority. Řada mladých učitelů, kteří se dříve s nadšením rozhodli pro danou profesi, pak se zklamáním odchází. Důvodem ovšem nebývá pouze nízké finanční ohodnocení, ale mnoho dalších společenských faktorů. Nízký sociální status učitele, znevažování pedagogické práce veřejností, zvyšující se neukázněnost žáků a jejich častý

nezájem o výuku, vede mnoho učitelů k pocitu marnosti ze své práce a hledání jiného zaměstnání[4]. (1; 26)

Neustálé zápasy s neukázněnými žáky, usilovná snaha získat ve třídě autoritu a vytvořit alespoň trochu spolupracující klima třídy, učitele dlouhodobě a trvale vyčerpávají. Učitelé mající problémy s autoritou, vnímají děti spíše jako nepozorné, nemotivované, neposlušné, vyrušující a problémové. Někteří učitelé při nástupu do praxe zjišťují, že „nemají nervy" na zvládání nekázně a agresivity žáků, jejich hlasivky nejsou schopny mluvit několik hodin denně, atd. Mnoho učitelů, kteří přes zmíněné zkušenosti nakonec zůstanou, většinou rezignují s konstatováním, že dnešní mládež je tak málo motivovaná a navíc nezvladatelná, že je zbytečné usilovat o více než o pouhé přežití školního dne. Zmíněná rezignace však problém neřeší, ale prohlubuje. Je zřejmé, že nedostatečná motivace vede u žáků k nepozornosti a nekázni. Učitel by se měl proto stále snažit žáky motivovat a omezit tak problémy s kázní. Zároveň je důležité si uvědomit, že nekázeň žáků nemusí být výsledkem nedostatku v učitelově práci. Osobnost dítěte je totiž silně ovlivňována v rodině již před nástupem do školy, dále také působením mimoškolních podmínek, vlivem ostatních učitelů a výchovných pracovníků. Roli zde samozřejmě hrají také povahové vlastnosti dítěte a jeho vrozené dispozice. Přesto by však učitel neměl rezignovat na možnosti svého působení a upevnění autority. (1; 14; 26; 27)

Na druhou stranu existují i učitelé, s nimiž žáci spolupracují a vyrušují je spíše minimálně. Tito učitelé si praxí osvojili postupy, které jim pomáhají rušivé elementy třídy a nestandardní situace v rámci výuky spolehlivě zvládat. Zároveň je pro ně snadnější vytvořit žákům stimulující prostředí a dosahují tak lepších výsledků. (1)

Zatímco v ostatních profesích se náročnost úkolů na absolventy zvyšuje postupně, např. u lékařů, právníků, stavebních inženýrů aj., od začínajícího učitele se ihned očekává plnění všech povinností vyplývajících z jeho role. Nedostatek zkušeností však s sebou přináší řadu problémů, především s kázní a autoritou. Ukazuje to i výpověď jedné studentky, která do dotazníku napsala: (21; 26; 27; 14)

„Když nás učí naše učitelka češtiny, tak nevyrušuji, jako ostatní. Protože je mladá, tak si k ní nechci nic dovolovat, každý se musí naučit dělat svou práci. Je hrozně hodná, dokázala by i naučit, ale s těmi kluky to nejde, pořád ji zvou na rande, atd. Její autorita ve třídě je špatná, ale u mě dobrá."

[4] V letech 1990-1992 byl proveden výzkum mezi pedagogy, který zjistil, že 25% začínajících učitelů vážně uvažuje o změně své profese po konfrontaci s realitou. Výsledky výzkumu jsou publikovány v knize Šimoník,O.: *Začínající učitel.*

Začínající učitelé bývají obvykle dobře teoreticky připraveni, mají hluboké znalosti o svém předmětu, ale nedostatek zkušeností u nich způsobuje obtížnější hledání řešení výchovných problémů. Dopouští se tak řady omylů a chyb, které nelze přehlížet, ale ani je zbytečně dramatizovat. První rok ve škole se tak pro začínajícího učitele stává rokem konfrontace představ a ideálů s realitou praxe. (14; 21; 26; 27)

4.4 Pohled pedagogů gymnázia k autoritě učitele

Učitel se ve vyučování bez autority neobejde. Autorita učitele ovlivňuje jeho postavení u žáků a zároveň ovlivňuje jeho interakci s žáky. Každý učitel jako osobnost pohlíží na autoritu trochu jinak. Výsledky výzkumu[5], který je prezentován v knize Aleny Vališové Autorita ve výchově, ukázaly, že většina pedagogů přikládá autoritě několik významů. Učitelé pojímají autoritu především jako vliv osobnosti na své okolí. Vlastní autorita je pak založena na osobním charismatu a vyplývá z rysů osobnosti. Výzkum dále ukázal, že učitelé vnímají autoritu jako předpoklad svého povolání a trpce pociťují krizi autority ve společnosti. Příčiny této krize vidí v nevyjasněném vztahu ke svobodě, v přeměně autority rodičů a v celkovém snižování pocitu odpovědnosti. Dnešní člověk, který hůře navazuje vztahy a není schopen důvěry a úcty, sám potlačuje autoritu ve společnosti. (2)

V odpovědích učitelů se objevilo i rozlišení na dva typy autorit, neformální - osobní autoritu a formální autoritu, danou oficiálním postavením ve společnosti. Celková síla autority vzniká složením jednotlivých druhů autorit[6] a je ovlivněna mnoha faktory. Každý učitel musí na své autoritě pracovat a podporovat ty osobnostní vlastnosti, které autoritu vytvářejí a upevňují. Výzkum ukázal, že učitelé považují za nejdůležitější tyto vlastnosti: (2)

1. mravní síla a pevnost charakteru
2. vědomosti a odborné znalosti
3. pedagogické a didaktické dovednosti
4. partnerský vztah ke studentům
5. důslednost jednání

Položky jsou srovnány od nejdůležitějších k méně významným dle bodového hodnocení učitelů a vyplývá z nich, že učitelé považují pro autoritu nezbytnou vyzrálost osobnosti pedagoga a jeho odbornou způsobilost. Podstatné je, jak dokáže učitel studenty pro látku získat a jaké jsou jeho pedagogické předpoklady. Partnerský vztah ke studentům a

[5] V knize A.Vališové: *Autorita ve výchově* uvádí Jakub Dobal výzkum, který je zaměřený na autoritu učitele z pohledu pedagogů gymnázia. Výzkumu se zúčastnilo 24 pedagogů ze čtyř pražských gymnázií.
[6] Druhy autorit a jejich charakteristika viz kapitola č. 1.2.

respektování jejich osobnosti mu k tomu může hodně napomoci. Za nejméně významné položky považují učitelé pozici v hierarchii školy a roli učitele ve škole. [2]

Mezi nejčastěji zmiňované vlastnosti podporující autoritu učitele patřila důslednost jednání, jež ve výše zobrazeném pořadí skončila na pátém místě. Z hlediska četnosti získaly vlastnosti spoluvytvářející autoritu pedagoga toto pořadí: [2]

Vlastnost	**Četnost**
důslednost	15
znalosti, kvalifikace, odbornost	13
charakter, čestnost, morální hodnoty	7
dobrý vztah k lidem, ke studentům	7
spravedlnost	6

tabulka č. 1: Vlastnosti podporující autoritu učitele.

Mít autoritu znamená pro učitele možnost efektivně působit na žáky. Během výuky je učitel neustále konfrontován se situací, jak upoutat pozornost všech žáků a ukáznit vyrušující jedince. Jedná se o tzv. uplatňování autority. Někteří učitelé zastávají názor, že pokud musí učitel autoritu uplatňovat, potom ji nemá. Jiní zase doporučují udržovat autoritu školním a klasifikačním řádem, neboli praktikovat systém odměn a trestů. Největší skupina učitelů ovšem zastává názor, že důležité je vyvinout vysoké osobní nasazení a umět pracovat s hlasem. Tito učitelé vidí důležitost ve schopnosti zaujmout a v dodržování toho, co žádají po studentech. [2]

Autoritu podle učitelů ztrácí ten pedagog, který projeví neznalosti v oboru i ve svém všeobecném přehledu. Pedagogové uváděli tyto faktory, které oslabují autoritu učitele: [2]

Vlastnost	**Četnost**
neznalosti	12
nedůslednost	11
nečestné jednání	5
nespravedlnost	5
nerozhodnost	4

tabulka č. 2: Faktory oslabující autoritu učitele.

Z výše uvedeného vyplývá, že učitel, který má nízké sebevědomí, je nerozhodný a nejistý ve svých znalostech, nebude mít u studentů velkou autoritu. Zároveň však výsledky sondy ukázaly, že dotázaní učitelé nepociťují s autoritou problémy. Je nutné si ovšem

uvědomit, že zde prezentovaný výzkum se týkal pouze malého vzorku pedagogů vyučujících na gymnáziu a nemusí tedy ukazovat obecné stanovisko. (2)

4.5 Přístup mládeže k autoritě

Autorita uplatňovaná při výchově by měla být garantem pozitivních hodnot lidského vývoje. Kulturním ideálům však často protiřečí vzory prezentované v médiích, které mají na děti i mládež negativní vliv. Mnozí podnikatelé se orientují především na mladé spotřebitele, což dokazuje i široce rozvinutý průmysl zábavy a volného času. Přizpůsobení se vkusu a požadavkům mladých však umožňuje je také velmi účinně ovlivňovat. (2)

Mládež se vyznačuje specifickými prvky životního stylu a hierarchií hodnot. Stav společnosti se samozřejmě promítá i do formování životní orientace mládeže. Hodnotová orientace se odvíjí od liberalizace společnosti, osobních práv, otevřených možností, uvolnění hranic, ale jistě i od poklesu pracovních a sociálních jistot. V kapitalistické společnosti chybí účinná ochrana mládeže před škodlivými vlivy, která se snadněji uchyluje ke kriminalitě, prostituci, narkomanii, násilí, atd. Dramaticky se zvýšil počet nezletilých vrahů a násilníků. Mládež obtížněji nachází kladné hodnoty a ideály, které by jí pomáhaly orientovat se v dnešním složitém světě. (2)

V letech 1931-1937 provedl v českých zemích výzkum[7] týkající se kázně a autority učitele Jan Uher. Bylo zjištěno, že 70% respondentů (97 ze 138) chápe autoritu starších, rodičů, učitelů, profesorů, aj. jako samozřejmou, oprávněnou, nezbytnou, nevyhnutelnou a účelnou. Stejně tak nahlížejí na kázeň, kterou považují za rozumnou a společensky nutnou. (2)

Další výzkum[8] týkající se autority a kázně provedla v 70. letech Jana Uhlířová. Bylo zjištěno, že autorita je pro mládež široký pojem. Mladí lidé pod něj zahrnují nejbližší osoby, ale i osoby z oblasti vědy, umění, kultury či dokonce náboženské autority. Největší autoritou jsou pro mládež rodiče, pouze pro 10% studentů jsou to také učitelé a profesoři. Většina studentů odmítala autoritu despotickou a preferovala autoritu přirozenou, kamarádskou. Pojem autority a kázně se ve vědomí studentů prolínají a kázeň je podmíněna autoritou. Většina studentů považuje kázeň za nutný prvek společnosti, avšak uznávají pouze kázeň zdůvodněnou, které se podrobují z přesvědčení a dobrovolně. (2)

---

[7] Výzkum byl publikován v knize *„Středoškolský student a jeho svět"* a respondenti byli studenti pedagogické akademie.

[8] Výzkum byl publikován v rigorózní práci Uhlířové,J.: *Středoškolský student a jeho názory na kázeň a autoritu*, FF UK, Praha 1979. Respondenty byli studenti středních pedagogických škol a střední školy sociálně právní.

Autoritou a kázní se zabýval i výzkum[9] M. Uhlířové, který byl proveden v 90.letech. Otázky směřovaly ke zjištění konkrétního nositele autority a jeho vlastností, jež u mládeže vyvolávají respekt. 62% respondentů odpovědělo, že hlavní autoritou jsou rodiče. Studenti uváděli, že jejich postoj k autoritě se během vývoje měnil, což souvisí s kritičností vůči autoritě v období dospívání. Sami sebe považovali studenti za autoritu vůči mladším, což potvrzuje, že věku osoby, v níž vidí autoritu, přikládají důležitost. Nositel autority by pak měl být inteligentní, upřímný, čestný, rozhodný a spolehlivý. Dívky navíc kladly důraz na toleranci, ochotu pomoci a snahu vcítit se do problému. Chlapci zase požadovali spíše demokratičnost a respektování druhého. Kázeň byla respondenty považována za důležitou, neboť vnáší do společnosti řád a pořádek. Studenti přiznali, že kázni se podrobují nejčastěji ze společenské nutnosti a vlastní přesvědčení hraje roli až na druhém místě. Škodlivost kázně viděli respondenti v omezování rozvoje osobnosti a v přílišné striktnosti a neopodstatněnosti kázeňských požadavků. V těchto případech se totiž jedinec podřizuje kázni, i když s ní vnitřně nesouhlasí. (2)

Při srovnání výše jmenovaných výzkumů zjistíme, že v nich nejsou výrazné rozdíly. Mládež považuje za hlavní autoritu rodiče a u jiných autorit záleží především na jejich osobnostních vlastnostech. Vždy by však mělo jít o autoritu přirozenou a nikoli despotickou, kterou většina shodně odmítá. Zmíněné výzkumy tedy potvrdily kladný vztah respondentů ke kázni, kterou mládež považuje za důležitý celospolečenský jev. Rozdíly nacházíme pouze v činitelích, které respondentům ke kázni napomáhají. Ve 30. a 70. letech figurovala na prvním místě nějaká osoba, v 90. letech to bylo vlastní přesvědčení studentů. Výzkumy ukázaly, že vztah mládeže ke kázni i autoritě se během uplynulých sedmdesáti let příliš nezměnil. Nutno ovšem podotknout, že se jednalo o respondenty pedagogických škol či gymnázií, kde lze předpokládat větší zájem o studium a tím i větší respekt k autoritě učitele, proto z těchto výsledků nelze vyvozovat obecně platné závěry. (2)

V 90. letech byl proveden ještě další výzkum[10] zabývající se pohledem studentů k autoritě. Za základní metodu byl zvolen dotazník, který vyplnilo celkem 115 studentů pražských gymnázií. První část dotazníku byla zaměřena na obecné chápání autority a druhá se zabývala realizací autority ve školním prostředí, čili v konkrétním vztahu studenta a učitele. (1)

---

[9] Výzkum byl podkladem diplomové práce Uhlířové, M.: *Středoškolský student a jeho názory na kázeň a autoritu*, FF UK, Praha 1998.

[10] Výzkum byl podkladem diplomové práce Dobal, J.: *Pojetí autority pedagoga z pohledu učitele a studenta pražského gymnázia*, FF UK, Praha 1997.

Výzkum ukázal, že pro studenty je autoritou osoba, jež je nad nimi v nějakém smyslu nadřazená a má vlastnosti, pro které si jí váží a jejíž požadavky respektují. Je to především člověk, který má znalosti, zkušenosti, je upřímný a dokáže vytvořit vztah důvěry. Mít učitelskou autoritu pro studenty znamená být respektován a uznáván jako osobnost a zároveň mít důvěru i úctu okolí. Dále je to schopnost rozhodovat a usměrňovat druhé tak, že sami chtějí poslouchat. Samotná autorita je podle studentů založena především na chování a vystupování daného učitele. Pojetí autority u studentů vycházelo především z jejich osobní zkušenosti ze vztahu ke konkrétní osobě. Úkolem respondentů bylo také seřazení souboru položek, které především zakládají autoritu učitele. Určené položky získaly následující pořadí: (1)

1. mravní síla a pevnost charakteru
2. pedagogické a didaktické dovednosti
3. vědomosti a odborné znalosti
4. důslednost jednání
5. partnerský vztah ke studentům
6. společenský status
7. pozice v hierarchii školy
8. role učitele v instituci zvané škola

Nakonec měli studenti napsat pět vlastností, které autoritu učitele vytvářejí a oslabují. Vlastnosti spoluvytvářející autoritu učitele získaly toto pořadí[11]: (1)

1. znalosti
2. důslednost
3. inteligence
4. charakter
5. pedagogické dovednosti

Vlastnosti oslabující autoritu učitele získaly toto pořadí[12]: (1)

1. neznalost
2. hloupost
3. nedůslednost
4. nadřazenost
5. nezájem

[11] Uvádím pouze prvních pět míst.
[12] Opět uvádím pouze prvních pět položek.

Studenti si uvědomují své postavení ve škole i pozici učitele, který je má něčemu naučit. Partnerský vztah a respektování osobnosti studenta viděli respondenti jako pozitivní. I tak si však musí učitel zachovat určitý odstup, protože přílišné „kamarádíčkování" autoritu spíše oslabuje. Stejně tak je tomu u lhostejnosti, nezájmu, nebo pocitu nadřazenosti, který učitel prezentuje. Autoritu pedagoga považují studenti za důležitou a uznávají její potřebu ve školním prostředí. Učitel, který autoritu nemá, méně naučí a měl by ze školy odejít. Ukázalo se totiž, že učitelé bez autority nejsou náročni na úroveň znalostí ani na přístup studentů k výuce. Zajímavé výsledky ukázala také beseda se studenty čtvrtého ročníku, kteří si měli představit, jak by vypadala škola, kde by měli všichni učitelé autoritu. Studenti došli k závěru, že si to nedokáží představit, což ukazuje, že nízká úroveň některých učitelů jim umožňuje rozpoznat kvality druhých. (1)

Další výzkum[13] byl proveden mezi studenty na VŠ ekonomické v Praze, kteří se přihlásili do kurzu pedagogiky. Studenti dostali za úkol zpracovat seminární práci na téma „Můj nejhorší a nejlepší učitel". Celkem bylo získáno 85 seminárních prací. Bylo zjištěno, že všichni studenti mají poměrně jasnou představu o tom, jaký by učitel měl být i jaký by být neměl. Za nejpodstatnější kritéria upevňující autoritu učitele byla označena věcná znalost předmětu, schopnost vyučovat a přístup k žákům. Učitel, který svému předmětu nerozuměl, nebo jej neuměl vyučovat, si autoritu studentů nezískal. V přístupu k žákům je zajímavé, že studenti neoceňovali mírnost a shovívavost, ale vážili si učitele, který jim ze školních povinností nic neodpustil. Učitel by si měl vymoci autoritu, aniž by se stal postrachem žáků. Dále byla vysoce ceněna objektivnost a spravedlnost při známkování. Studenti si také všímali vztahu učitele k ostatním lidem, kde jako vysoce negativní označili pomlouvání dalších kolegů. Nelíbila se i neupřímnost a přetvařování před inspekcí, či v rámci hospitace. Z výzkumu tedy vyplynulo, že studenti si nejvíce všímají zájmu učitele o předmět, schopnost ho vyučovat a přístupu k žákům. Žádný učitel sice nemůže být vzorem pro všechny žáky, přesto o to musí usilovat. (4)

Zajímavá je rovněž studie provedená ve Finsku, která se zabývala morálními dilematy ve výchovně-vzdělávacím procesu z pohledu žáků i učitelů. Za metodu výzkumu bylo zvoleno interview a eseje. Studie vycházela z předchozích tamních výzkumů, kde bylo zjištěno, že se finští učitelé hodnotí jako vysoce schopní odborníci v procesu výuky, ale ne výchovy. V té samé studii se podobně hodnotili i američtí učitelé, kteří navíc zdůrazňovali svoji vlastní dynamiku, jež podporuje učení a zájem žáků. (28; 30; 29)

[13] Výzkum je publikován v knize: Pařízek, V.:*Učitel a jeho povolání*, 1. vyd., SPN, Praha 1988. Rok, kdy byl výzkum zpracován není uvedeno.

Ze dřívějších finských výzkumů tedy vyplynulo, že učitelé se cítí teoreticky velmi dobře připraveni na výuku, zároveň se však cítí nepřipraveni na užití autority v praxi. Za ideál vzdělávání považují takovou výuku, kde může být autorita nahrazena svobodou, protože děti mají spontánní potřebu poznávat věci kolem sebe. [28; 29]

Nový finský výzkum proběhl na dvou školách, na městské škole v Helsinkách a vesnické škole v severní části Finska. Výzkumu se zúčastnilo 58 učitelů a 93 žáků z devátých tříd. Jak už bylo uvedeno výše, výzkum se týkal morálních dilemat v prostředí školy. Všichni respondenti podstoupili interview a žáci navíc psali o daném tématu esej. Nejvíce jmenovaným problémem, a to ze strany žáků i učitelů, bylo nepřiměřené chování učitele. Toto chování se obvykle týkalo trestání a hodnocení konkrétních žáků učitelem. Empirická data ukázala, že finští učitelé mají problémy s uplatňováním jejich autority a se zneužíváním svého postavení. Důsledkem nedostatku přirozené autority se učitelé uchylují k neadekvátnímu chování, protože nejsou schopni sjednat si respekt jinak. Ukazují to i následující příklady: [28]

„Jeden hoch z naší třídy chyběl ve škole a když se vrátil, zapomněl si přinést od rodičů omluvenku, kde by byl vysvětlen důvod jeho absence. Učitelka se kvůli tomu velmi rozzlobila a nazvala žáka hlupákem. Hoch se snažil bránit, ale učitelka pokračovala ve svých výtkách a ptala se ostatních žáků na jejich zkušenosti s tímto chlapcem. Řekla: „Nemyslíte si, že mám právo nazvat ho hlupákem, když stále zapomíná to samé?" Ostatní žáci se sice postavili na stranu spolužáka, nahlas ale nic neřekli." (žák 9. třídy) [28]

„Jedna učitelka při hodině občas pronášela, že někteří z nás jsou ztroskotanci a šašci. Ostatní žáci jsou prý lepšími lidmi. Také některým klukům z naší třídy někdy říkávala, že se mohou stát pouze dělníky, protože si nejsou schopni vymyslet téma pro svoji esej." (žákyně 9. třídy) [28]

Příklady ukazují, že obě učitelky zašly ve svém slovním projevu příliš daleko a snažily se domáhat autority tímto nevhodným způsobem. [28]

Za hlavní problémy ve školství, které vznikají mezi učiteli a žáky, byly uváděny: [28]

Morální dilemata v chování učitele	učitelé (21 resp.)	studenti (51 resp.)
známkování	2	3
trestání	7	9
nedostatečná diskrétnost	2	3
necitlivý přístup	3	0
nekolegiální přístup ke studentům	5	0
neschopnost vyučovat	2	0

nezdvořilé vyjadřování učitele	0	13
nezájem o studenty	0	6
zaujatost	0	17

tabulka č. 3: Morální dilemata v chování učitele, finský výzkum.

Z uvedeného vyplývá, že zatímco učitelé nacházejí morální dilemata především v trestání a v nedostatečně přátelském a citlivém přístupu vůči žákům, studenti to vidí trochu jinak. Ti vnímají největší nedostatky finských učitelů v jejich zaujatosti, trestání a nezájmu o studenty. Nejvíce však studenti uváděli nezdvořilé vyjadřování kantora, které může být alespoň částečně vysvětleno nedostatkem skutečné autority učitele. Jestliže pedagog nemá žádoucí vliv na chování a vzdělávání svých žáků, začíná užívat manipulativních způsobů k jeho dosažení. Takové chování však budí ještě větší odpor žáků a autorita učitele je pak pouze zdánlivá. (28)

4.6 Rozdíl mezi autoritou učitelů ZŠ, SŠ

Autoritu učitele rovněž ovlivňuje typ školy, kde pedagog učí. Je důležité, zda se jedná o školu základní, střední, jestli jde o gymnázium či učiliště, o školu soukromou, církevní nebo státní. V každé z těchto škol jsou jiní žáci, kteří potřebují odlišný přístup. Na gymnáziu a výběrových středních školách se setkáme většinou s žáky, kteří mají o studium zájem, a proto jsou k autoritám přístupnější. Naopak na některých učilištích se mohou nechtěně soustředit žáci, kteří se „jinam nedostali" respektive „nedostali tam, kam chtěli", a ti potom přistupují ke studiu i autoritám o něco hůře. Zcela jiné je to na běžných základních školách, kde se nacházejí všechny typy žáků a učitelé zde musí být obzvláště důslední při upevňování své autority. (2)

Výše zmíněný výzkum[14] ukázal, že na státních gymnáziích nemívají většinou s autoritou problémy. Učitelé státních gymnázií vypověděli, že studenti se autoritám v podstatě podřizují. Poněkud odlišná byla odpověď pedagogů soukromého gymnázia, kde autorita závisí především na osobnosti každého učitele. Z uvedených odpovědí vyplývá, že někteří studenti chápou nerespektování autorit jako základní znak svobody. (2)

Autorita učitele je velice křehká a musí se neustále upevňovat. Učitel, který poleví ze svých zásad, může ztratit autoritu velmi rychle. Důležitou roli hraje i zaměření školy, přístup kolegů a dodržování školního řádu. Domnívám se, že krize autority se více dotýká škol s liberálnějším zaměřením, škol soukromých a základních. Příčina pramení zřejmě v nedostatku žáků, neboli v nadbytku vzdělávacích institucí. Školy se pak snaží nalákat

[14] Výzkum uvedený v kapitole 4.4 – Pohled pedagogů gymnázia k autoritě učitele.

každého jedince, který jim umožní další existenci. To potvrzují i tabulky Informačních středisek pro volbu povolání, kde můžeme najít, s jakým prospěchem se žáci mohou hlásit na střední školy daného kraje. Některá gymnázia[15] dnes umožňují, aby se na ně přihlásili i žáci s prospěchem do 1.7, což ukazuje snahu o naplnění všech dříve otevíraných tříd. (2; 31)

Rozdílný přístup k autoritě podmiňuje samozřejmě také věk žáků a studentů. Na středních školách by měl být pedagog více otevřen diskuzi a snažit se společně se studenty hledat hranice své autority a meze svobody studentů. Naopak učitel základní školy musí důsledně řešit všechny maličkosti, které by mohly jeho autoritu narušit. Nemůže přehlížet nenošení pomůcek na hodinu, neobalenou učebnici, pošťuchování studentů, vykřikování během výuky, nebo nezájem o výuku, atd. Zatímco vyučující státního gymnázia může při zjištění nepozornosti studenta, např. čtením časopisů pod lavicí, tuto situaci přehlížet a respektovat studentův nezodpovědný přístup ke vzdělání, učitel základní školy musí danou situaci rázně řešit, čímž se připravuje o čas výuky.

Tento podstatný rozdíl má příčinu v možnostech školy, jak si s problémovým žákem poradit. Prestižní střední školy, které snadno naplní svůj počet studentů, mohou problémového žáka relativně snadno vyloučit. Z těchto důvodů se tyto školy s problémy v oblasti autority většinou nepotýkají. Poněkud hůře jsou na tom jiné střední školy, které mají nedostatek studentů anebo jsou studenti platiči školného. Takový učitel by se vyloučením žáka ze školy mohl brzy připravit o zaměstnání, a tudíž musí svou autoritu stavět především na kouzlu své osobnosti a spoléhat na slušné chování studentů.

Učitelé základních škol, jsou na tom z daného hlediska ještě hůře, protože mohou uplatňovat pouze systém třídních a ředitelských důtek, zhoršení známky z mravů a při neplnění studijních povinností nechají žáka opakovat ročník. Tím se však budou potýkat s jeho kázeňskými přestupky o něco déle, protože vyloučit žáka ze školy není v jejich kompetenci[16]. Problém autority učitelů na základních školách se může ještě zhoršit migrací problémových žáků na základní školy v malých obcích, jejichž existence je závislá na počtu žáků. Tím může docházet k nahromadění problémových žáků v jedné třídě, ve které pak musí učitel o svoji autoritu neustále usilovat. Navíc v takové třídě mohou mít problémy úzkostliví žáci, kteří si přísnost učitele příliš vztahují na sebe a trpí pak školním strachem. (2; 21; 23)

Systém třídních či ředitelských důtek nebo snížení známky z chování však není v dnešní době příliš efektivní. Problémoví žáci pocházejí většinou z disfunkčních rodin,

[15] Viz Přehled otvíraných oborů pro školní rok 2006/2007, který vydalo Informační a poradenské středisko pro volbu povolání mládeže při Úřadu práce v Mělníku.

[16] Dle zákona 561/2004 Sb. je povinná školní docházka stanovena na 9 let. Paragraf 31 čl. 2. dále uvádí, že vyloučit žáka ze školy lze pouze v případě, že má splněnou povinnou školní docházku.

případně z rodin, kde mají samotní rodiče s autoritou problémy. Tito rodiče zastávají názor, že především škola má výchovnou funkci a musí tedy umět žáka usměrnit. Vliv má samozřejmě i nedostatek studentů hlásících se na střední školy, které potom ke známkám z chování příliš nepřihlížejí. Tak se mohou na některá učiliště dostat především problémoví žáci a krize autority se tím prohlubuje. Učiliště se pak potýkají s nevhodným chováním svých studentů, které se mnohdy stupňuje v agresi vůči učiteli. [25]

4.7 Autorita ve výchově

Autorita má úzkou spojitost s výchovou. Při výchově musí mít učitelé, vychovatelé, rodiče a všichni, kdo pracují s dětmi dostatečnou autoritu, neboť čím je autorita větší, tím účinnější je výchovné působení. Jde o interakci sociálních rolí, kdy jedna je role vedoucí a druhá přijímající. Obě role se vzájemně dotvářejí, čili jsou komplementární, nelze je ovšem ztotožňovat. Děti nemohou odvrhnout autoritu, jako by byly v postavení menšiny utlačované většinou dospělých, i když se o to moderní výchovná praxe pokoušela. Stejně tak nemohou dospělí zavrhnout svoji autoritu, protože by tím odmítli převzít odpovědnost za svět, do něhož přivedli své děti. Výchovná praxe ukazuje, že škola, rodina i celá společnost bez autority a smysluplného režimu neplní svůj účel a ztrácí svou hodnotu a základní funkce. Jedinec se rodí do společnosti, která má ustálený systém hodnot a norem. Úkolem výchovy je tedy uvést jedince do tohoto systému. V autoritě máme zakotveny normy a hodnoty společnosti, které jsou jejím prostřednictvím prezentovány a prosazovány. Výchova se orientuje na učení hodnot a norem preferovaných společností. V pedagogické interakci jsou tyto hodnoty a normy společnosti prosazovány. [1; 9; 32]

Je zřejmé, že se autorita ve výchově neobejde bez řady manipulativních prvků. Dítě nelze nechat volně pobíhat po frekventované silnici, nelze mu dovolit hrát si volně s dráty elektrického vedení, musí se naučit zásady hygieny, atd. Výchova vede dítě k osvojení řady návyků, které jsou ve společnosti považovány za prospěšné. [1]

V původním latinském použití znamenala autorita vedení. V některých pedagogických směrech je výchova odmítána právě proto, že obsahuje prvek vedení. Rezignace na autoritu však znamená rezignaci na výchovu. Pojetí a užití autority je totiž podstatnou charakteristikou výchovného působení a v některých koncepcích se dokonce stává měřítkem pro posuzování výchovné práce. Existují samozřejmě i jiné pedagogické koncepce, které se domnívají, že autorita do výchovy nepatří. Snad právě proto vyvolává autorita učitele a kázeň ve výchově tolik otázek. [1; 2]

Autorita ve výchově neznamená tvarovat člověka podle univerzálního modelu, zbavovat ho možnosti být sám sebou a omezovat jeho možnosti. Vychovávat znamená socializovat jedince v souladu s kulturou a prostředím, kde žije. Právě v tom je každá výchova do jisté míry autoritativní, protože učí jedince respektovat zájmy společnosti. [1; 2]

Existuje několik forem výchovy, je to sebevýchova, a školní, mimoškolní a rodinná výchova. Dále rozlišujeme několik výchovných stylů, které používají autoritu v různé míře. Odborníci se shodují na třech základních stylech výchovy, nazývají je však rozdílně[17]. Rozhodla jsem se zde uvést výchovné styly podle J. Čápa, který vychází z výzkumu psychologa K. Lewina. První styl se nazývá autokratický, někdy také autoritářský či autoritativní. Právě pojem autoritativní někteří odborníci slučují s pojmem autoritářský[18], čili s přísnou až despotickou výchovou vyznačující se silnou autoritou vychovatele. Druhým výchovným stylem je liberální a třetím demokratický styl. Zatímco demokratický, neboli integrační styl je považován za optimální a vyvážený, dva další se pohybují v extrémním příklonu či odklonu od autority. [1; 9; 14; 33]

4.7.1 Autokratický neboli autoritativní styl výchovy

Autoritativní styl se vyznačuje vyžadováním naprosté poslušnosti a snahou řídit jednání dětí prostřednictvím trestů. Hlavním aktérem výchovného působení se stává vychovatel, který se snaží docílit vysoké kázně, která tak nastupuje na místo původních cílů výchovy. Učitel má zpravidla malé pochopení pro potřeby a přání dětí a také pro jejich individuální odlišnosti. Je zřejmé, že tento styl nedává dětem prostor k samostatné aktivitě a rozhodování. Děti se tak často stávají závislými na pochvale a snaží se na sebe upoutat pozornost. Tím tento styl podporuje vzájemnou rivalitu mezi dětmi a vychovává submisivní, závislé a málo iniciativní osobnosti a někdy dokonce osoby agresivní vůči autoritám. [8; 14; 33]

4.7.2 Liberální styl výchovy

V liberálním výchovném stylu je autorita značně potlačena. Vychovatel má vřelý vztah k dětem, které jen málo řídí, směruje a velmi zřídka trestá. Často je tento styl popisován jako slabé vedení, neboť na děti jsou kladeny minimální požadavky, jejichž splnění není většinou ani kontrolováno. Důsledkem bývá nízká aktivita a výkon dětí, jejichž pozornost je roztříštěna a osobnost nemá příležitost se rozvíjet. Ve skupině převládá nejistota a chaos vedoucí k velkým časovým ztrátám a malé efektivitě společné práce. Přesto tento výchovný

[17] Pro srovnání jednotlivých pojmů uvádím v příloze č. 15.2 rozdělení výchovných stylů dle některých odborníků.
[18] V diplomové práci jsou pojmy autoritářský a autoritativní považovány za totožné.

styl nemusí být úplnou rezignací autority, ale může být výrazem vysoké důvěry v autoritu vnitřní na úkor autority vnější. Většinou se opírá o důvěru v moudrost dětí, které mají právo samy směřovat svůj vývoj. [8; 14; 33]

4.7.3 Demokratický styl výchovy

Demokratický styl výchovy představuje určitou kombinaci výše popsaných stylů. Vyznačuje se demokratickým přístupem vychovatelů, kteří jsou vůči dětem nároční, ale zároveň jsou v jednání pevní a přímí. Svoji autoritu zakládají na racionálním přístupu, tzn. své požadavky formulují na věcném základě a jsou ochotni o nich diskutovat. Prostřednictvím diskuze má učitel přehled o přáních a potřebách dětí, jejich individualitě a má tak pro ně větší pochopení. Snaží se je ovlivňovat především vlastním příkladem, namísto příkazů a přísnosti. Demokratický styl bývá často označován za nejvhodnější, protože učitel zde méně přikazuje a spíše děti podněcuje k samostatné činnosti a iniciativě. Tento styl nejvíce pomáhá rozvíjet sociálně zralou osobnost, protože vytváří příznivou citovou atmosféru a důvěru mezi lidmi, čímž je učí ke vzájemné spolupráci. [8; 14; 33]

4.8 Rodičovská autorita a výchova

Mezi základní povinnosti rodiny patří výchova dětí. Tradiční rodina byla založena na patriarchálním modelu, kde měl rozhodující slovo muž-otec. Tato otcovská moc byla všeobecně uznávána bez ohledu na osobnostní vlastnosti daného muže. Žena byla v podřízeném postavení a děti v područí, což bylo podporováno církevní představou, že jsou více náchylné k hříchu. Pro rodiče z toho vyplýval požadavek udržovat tvrdou kázeň a nutit děti k poslušnosti. Silná autorita rodičů byla podporována přístupem společnosti, která brala přísnost a neoblomnost rodičů jako povinnost. [2]

Teprve v 18. století došlo postupně k demokratizaci rodiny, ke zlepšení postavení ženy a změně postavení dítěte. Dítě přestalo být hospodářskou výhodou, neboť již nebylo bráno jako pracovní síla a jeho výživa a výchova něco stojí. V té době také došlo k rozšíření poznání týkající se tělesného a duševního vývoje dítěte. Změnily se cíle výchovy, které se dříve orientovaly na naučení tradičních vzorců chování a myšlení. Novým cílem výchovy se stalo úsilí o začlenění dítěte do společenské struktury při plném respektu jeho osobitosti. Z výchovného procesu ustoupily metody nátlaku, které předtím zaujímaly přední místo. Začal se klást důraz na empatii a dobrovolné podřízení rodičovské autoritě na základě citového pouta. [2]

Můžeme rozlišit čtyři způsoby řízení v rodinné výchově: [14]

1. Silné řízení v rodinné výchově, které se vyznačuje přehnanou kontrolou dítěte, důrazem na plnění povinností a nucením k maximálnímu výkonu bez ohledu na schopnosti a zájmy dítěte. Za dítě je rozhodováno a na jeho názory, motivaci a potřeby se nebere zřetel. Výsledkem je strach z rodičů, trestů a celkový odpor vůči autoritám v rodině, škole i společnosti. (14)
2. Slabé řízení v rodinné výchově je charakteristické nízkou, nedůslednou a nebo úplnou absencí kontroly povinností dítěte. Samotní rodiče na dítě nekladou žádné nároky a naopak spíše plní jeho požadavky. Např. napíšou dítěti omluvenku do školy, i když nebylo nemocné, atd. Odstraňování překážek však není dobrou přípravou na další život. (14)
3. Dalším výchovným typem je rozporné řízení, které obsahuje prvky silného i slabého řízení zároveň. Rozporuplná může být osoba jednoho z rodičů, která se chová nepředvídatelně anebo může tento výchovný styl vzniknout odlišným přístupem k výchově mezi matkou a otcem. V takovém případě je většinou jeden z rodičů příliš přísný a druhý naopak benevolentní. (14)
4. Posledním typem je střední řízení v rodinné výchově, které jasně vymezuje povinnosti a práva jednotlivých členů rodiny. Každý zde má svou odpovědnost a považuje plnění povinností za samozřejmé. (14)

Z výše uvedeného vyplývá, že při výchově uplatňují rodiče autoritu různou měrou a s různým podílem obou pohlaví. Výchovný styl rodičů je ovlivněn výchovou, kterou zažili oni sami. Může být autokratický, autoritativní, demokratický, liberální, aj. Rodiče, kteří zastávají autoritářský styl výchovy, nesnesou sebemenší odklon od pravidel a neposlušnost. Příliš liberální rodiče zase neumí říkat „ne", protože to pro ně znamená neschopnost být dobrým rodičem. V situaci, kdy mají dítě pokárat, se jim může vybavit vlastní traumatizující zážitek z dětství, a proto jsou příliš benevolentní. Nebo se naopak v takové situaci ztotožní s autoritářským stylem jednání a začnou dítě bít či na něho křičet. Nevědomky se tak chovají stejně jako kdysi jejich rodiče k nim. Ukázalo se však, že časté trestání, může vést ke ztrátě důvěry v dospělé, v sebe sama i v jakýkoli pořádek. Výsledkem takového jednání je nekázeň dítěte, které se odmítá podřídit autoritě učitele, nespolupracuje a neplní školní povinnosti. Samotný učitel pak může na tyto žáky působit jedině za předpokladu změny situace v rodině. (2; 34; 35)

K získání rodičovské autority pomáhá péče o dítě a poskytování mu pocitu lásky, jistoty a bezpečí. Významným prostředkem rodinné výchovy je tedy především obsah rodinného života. Dítě snadno přijímá hodnoty rodiny, kde vyrůstá, a proto je žádoucí, aby se

hodnoty rodičů shodovaly s důležitými hodnotami společnosti. Vzájemné chování členů rodiny a její životní styl mají na dítě především v počátečním období života obrovský vliv. Pokud rodina neplní svoji funkci a rodiče zde nemají přiměřenou autoritu, dítě hůře respektuje i jiné autority. Učitelé se potom setkávají s problémovými žáky či studenty, jejichž rodiče sami přiznávají, že na ně nestačí a žádají od školy pomoc. Výchovné působení školy však nikdy nenahradí rodičovskou péči a výchovu. [2; 9]

Proměna rodičovské výchovy a autority se odráží i ve školním prostředí. Ukazuje se, že dnes již není pro rodiče prioritní výchova dětí k poslušnosti, jak tomu bylo v dřívější době. Děti tak nejsou z domova navyklé podřizovat se autoritě, což vede ke školní nekázni. Pro efektivitu výuky je však jistá kázeň nutná, a proto je učitel ve složité situaci, kdy na jedné straně vyžaduje kázeň a plnění povinností, na straně druhé musí respektovat individualitu žáka a jeho potřeby. [1]

Dnešní rodiny jsou navíc poznamenány vysokou rozvodovostí, nestálostí vztahů, hádkami, úbytkem morálních zábran a dokonce zanedbáváním i týráním dětí. Také vliv médií, který formuje veřejné mínění, může mít negativní dopad na vývoj dětí i mládeže, která si často neuvědomuje značné odlišnosti filmového světa od reálného. [2]

4.9 Vytváření vztahů k autoritě v dětství a dospívání

Přístup k autoritě se během života utváří a mění. Pokud dítě vyrůstá ve funkční rodině, vnímá okolní svět jako převážně dobrý a přátelský. Stejně tak, pokud bylo s dítětem zacházeno necitelně, bude i v budoucnu očekávat podobné jednání od svého okolí. Způsob jednání vůči dítěti později podmiňuje jeho očekávání a zároveň utváří jeho vlastní sociální strategie. Výchova dítě učí, že lidský život se odehrává v určitých formách, které mají své struktury, způsoby komunikace a hierarchizované autoritativní či mocenské vazby. Později se dítě dovídá, že formy kulturního soužití významně ovlivňují osobnosti, které si získaly autoritu veřejnosti. Tyto vzory lze následovat, pokud se budeme snažit získat jejich kompetence. Autorita dospělých se pak může zakládat na schopnosti zprostředkovávat vědomosti a mravní kvality potřebné ke vzestupu jedince na společenské a osobní dráze. [1]

Vztah dítěte k autoritě utváří především rodina, která je většinou prvním zprostředkovatelem poznání okolního světa. Sociální vztahy v rodině významně podmiňují schopnost navazovat vztahy i s okolním světem. Pokud u dítěte nemají autoritu rodiče, nelze očekávat, že bude respektovat a přijímat jiné dospělé vzory. Jakmile má však dítě pozitivní zkušenost s autoritou z primární rodiny, nabude přesvědčení, že výchovná autorita je založena na empatii, akceptaci a autenticitě a je ochotno ji přijmout. [1; 9]

Děti, které byly vychovávány nadmíru autoritativně, přichází do školy s pocitem, že učitel je příliš mocný a ony nemohou vyhovět jeho požadavkům. Takové děti se autoritě snadno podřizují, ale zároveň mají nízké sebevědomí. Velmi autoritativní výchova může vést k nesmělosti a bezvýhradné poslušnosti. Nízké sebevědomí a nedůvěra ve vlastní schopnosti snadno vyústí v neustálé hledání nějakých autorit, které budou za jedince rozhodovat a zbaví ho odpovědnosti. Jedinec se pak netouží osamostatnit a má tendenci k submisivnímu jednání, které ho může provázet i v dospělém životě. To se pak projevuje, např. v zaměstnání, ve vyhledávání despotických partnerů, nebo v propadnutí do nějaké náboženské sekty, kde je rozhodující autoritou vůdce. (1; 37)

Naopak snahu získat co největší pozornost vyvíjí dítě, které se doma necítilo rovnoprávným partnerem a snaží se tak kompenzovat svůj pocit nedůležitosti. Stejně tak není dobrou přípravou na život přílišné hýčkání dětí, neboť ostatní lidé nebudou ochotni splňovat jejich očekávání. (1; 38)

Dítě předškolního a mladšího školního věku respektuje autority snadněji, neboť přijímá dospělé osoby za své vzory. Pokud byly dítěti požadavky systematicky předkládány a respektovaly zákonitosti jeho psychického a fyzického vývoje, dítě je přijímá a plní. Konflikty zde způsobují situace, kde se protichůdně uplatňují různé autority, např. prarodičů, rodičů, učitele, aj., které mají odlišné požadavky. Dítě uznává požadavky osob, kterým věří a které uznává. Jeho přirozená motivace spočívá především v citové autoritě a uvádí dítě do světa norem. Tato situace přetrvává i v počátcích školní docházky a její změna nastává u každého dítěte individuálně. (1; 32)

S nástupem do školy se musí dítě přizpůsobit novému životnímu rytmu, nucenému vstávání, vyučovacím hodinám děleným přestávkami a odpolední či večerní přípravě na školu. Zároveň získává podřízenou roli žáka a symetrickou roli spolužáka. Škola se navíc k dítěti staví jako k jednomu z mnoha dětí a žádá po něm, aby se ukáznilo a učilo. Nástup do školy nutí dítě k větší samostatnosti a k přijetí zodpovědnosti za vlastní jednání a jeho následky. Zpočátku je nejvýznamnější osobou pro dítě učitel, který se stává autoritou konkurující autoritě rodičů a později také vrstevníků. Malý školák nemůže přijmout osobu učitele neutrálně a jeho vztah k učiteli vychází z citového prožívání. Citová vazba na učitele pomáhá školákovi zvládat jeho novou roli a zároveň posiluje pocit jistoty a bezpečí. S osobním vztahem k učiteli je spojena i motivace při plnění školních povinností. Názor učitele na jednotlivé spolužáky je v tomto období často bez výhrad akceptován, pokud není přímo v rozporu s názorem rodičů. Závislost na učiteli se tedy neprojevuje pouze

v sebehodnocení žáka, ale má vliv i na jeho vztahy ke spolužákům. Tyto vztahy postupně nabývají na významu a solidarita se spolužáky se zvyšuje. [1; 7; 32; 33; 37]

Dítě středního školního věku, tzn. mezi třetí a pátou třídou, má ke škole vyhraněný postoj, jeho vztah k učiteli je neutrálnější a roste jeho potřeba kontaktu s vrstevnickou skupinou. Jedinec zjišťuje, že vrstevníci mohou uspokojit mnohé z jeho potřeb a ve třídě se vytvářejí různé skupinky. Ve vztahu k učiteli již většinou nejde o emocionální vazbu, učitel je však nadále vnímán jako autorita. Dítě se více dožaduje racionálního zdůvodňování požadavků autorit a jeho dosavadní poslušnost se začíná přetvářet na vědomou kázeň. Tato kázeň vytváří u dítěte respekt k určitým sociálním normám, jejichž garantem je právě autorita učitele. [1; 7; 33; 37]

S rozvojem abstraktního myšlení dochází ke kritičnosti, která otřásá i dosavadní pevnou vírou v autority. Nárůst kritičnosti pak vrcholí v pubertě, kdy dochází k prudkému racionálnímu rozvoji. Tato kritičnost se týká všech oblastí života, tzn. všech vztahů a autorit. Nelze ovšem říci, že by mládež vůbec nerespektovala autority, pouze je v tomto období podrobuje přísné kritice. Mladí lidé odmítají především normy a hodnoty, které jim autority předkládají. Hledají si své vlastní hodnoty a ideály, mají sklony k absolutistickým hodnocením, tzn. chtějí mít vše dokonalé, nebo to úplně zavrhnou. Odtud pak pramení negativní postoj mládeže k životním zásadám dospělých. Proměna v přístupu k autoritám vede u dospívajícího k novému pohledu na poslušnost a kázeň. Poslušné podřízení autoritě, pouze z důvodu její mocenské pozice, chápe pubescent jako projev omezení své svobody a tlaku do dětské role. Je ochoten však přijmout to, co mu imponuje a čeho si váží. Problém tedy spočívá ve špatné prezentaci žádoucích hodnot, čili v neschopnosti normy dostatečně přiblížit dospívajícím a učinit je pro ně přitažlivými. [1; 32; 37]

Zatímco rodiče se snaží uchovat si svou autoritu, protože je významnou součástí jejich identity, dospívající se odmítají vydat po jimi vyšlapaných cestách a trvají na svobodě rozhodování za každou cenu. V daném období pak musí větší míru tolerance projevit především rodiče, kteří jsou zralejší a zkušenější. Mládež se brání vedení z vnějšku a odmítá si myslet a dělat něco, co není jejím vlastním přesvědčením. Dospívající nechtějí být vykonavateli cizí vůle ani tehdy, když připouštějí, že to s nimi dospělí „myslí dobře." Problém nastává zejména tehdy, pokud mladí lidé nemají dostatečný přehled o svých možnostech a volí zápornou hodnotu pouze z odporu vůči autoritám. Přitom si často neuvědomí, že právě tato volba není svobodnou, ale vzdorovitou. Vychovatel, který dokáže přimět mládež k tomu, aby se ztotožnila se společensky kladnými normami, je pak opravdovým mistrem svého oboru. [1; 37]

Posledním stádiem před dosažením věkové dospělosti je období adolescence. Na začátku adolescence dochází k ukončení povinné školní docházky a k přechodu na střední školu. Mládež se připravuje na svou budoucí profesi a vstup do života. Mění se postoj k budoucnosti, která je viděna jako možnost mnoha svobodných voleb, a proto adolescenti zatím neradi volí nějakou definitivní alternativu. Naopak rodiče se zaměřují především na budoucnost svých dětí a chtějí, aby adolescenti podřídili přípravě na budoucnost převážnou část své aktivity. Rodiče si přejí, aby se adolescenti dobře učili, zvládli maturitu, atd. Způsob absolvování školy však pro adolescenty nebývá důležitý, a proto jim často chybí motivace k lepšímu výkonu. Lhostejnost vůči škole se samozřejmě projevuje i ve vztahu k autoritě učitele a ke kázni. Laxní přístup k výuce a časté záškoláctví je častým znakem mnoha středních škol a především učilišť. Nelze ovšem říci, že by adolescenti automaticky odmítali všechny hodnoty a normy dospělých, ale spíše o nich uvažují a zaujímají k nim vlastní, často radikální postoj. Adolescenti hledají dospělého, který by pro ně byl přirozenou autoritou, tzn. který by jim imponoval a zároveň je bral jako rovnocenné partnery. [37]

Z tohoto hlediska se jako nejefektivnější jeví výchova, která vede děti a mládež k chápání a předvídání důsledků svého chování a učí je tak rozeznávat řád v mezilidských vztazích i ve společnosti. [38]

4.10 Autorita a kázeň

Různé pedagogické směry přistupují ke kázni a autoritě z mnoha hledisek. Ve 30. letech se problematikou kázně zabýval v českých zemích J. Uher. Ten chápe kázeň jako dobrovolné či nucené podřizování se určité autoritě, pořádku, nebo řádu. Kázeň tak rozlišuje na vnitřní a vnější, které chápe jako dvě fáze téhož procesu výchovy a rozvoje jedince. Kázeň lze pojímat jako mechanické podřízení autoritě a nebo jako uvědomělý vztah ke společenským normám. Norma zde představuje soubor obecných požadavků, jež klade společnost na jednotlivce. Problémem je přesvědčit jedince, aby se této normě podřídil a korigoval dle ní své chování. Kázeň je tedy schopností a připraveností jedince či skupiny řídit se platnými normami společnosti. [1; 2; 37]

V historii kladl veliký důraz na kázeň J. A. Komenský, který se chtěl vyvarovat všech krajností. Při zdůrazňování svobody nezapomínal připomínat i nutnost kázně, kterou bral jako udržovatelku řádu ve společnosti. Nechtěl ji využívat pouze jako prostředek k učení, ale jako nápravu mravů. Dostatečnou kázeň měla ve třídě zajistit autorita učitele. Učitel má mít takovou autoritu, aby žák na porušení kázně vůbec nepomýšlel. Komenský viděl kázeň jako základ školy a společnosti, zároveň však zdůrazňoval laskavost pedagoga vůči dětem. [23; 40]

Odlišný pohled na kázeň měl J. J. Rousseau, který zdůrazňoval, že člověk je svou přirozeností dobrý, a proto se jeho kvality budou rozvíjet v hranicích dobra, pokud je společnost nenaruší. Ve výchově se snažil realizovat neohraničenou svobodu individua a důraz kladl především na zájmy dítěte. Autorita má být založena na morálních kvalitách vychovatele, na jeho demokratičnosti, lásce ke svobodě a úctě k osobnosti dítěte. (1)

Naopak přesné vymezení výchovného vedení dítěte vytvořil J. F. Herbart. Ten chápal dospělého jako vzor pro dítě, které má být na úroveň tohoto vzoru pozdviženo všemi dostupnými prostředky. Dítě má přijímat požadavky vychovatele jako nositele, i kdyby s nimi vnitřně nesouhlasilo. Autorita učitele je zde dána jeho postavením. Učitel je chápán jako nositel moci a výchovných prostředků, jeho osobní kvalita je až druhořadá. (1)

Je zřejmé, že obě výše uvedené krajní varianty nejsou žádoucí. Efektivním se jeví přístup J. A. Komenského. Řád a kázeň pomáhá v procesu učení a zvyšuje úspěch spolupráce učitele a žáků. Bylo zjištěno, že přijetí autority zefektivňuje práci skupiny. Cílem kázně je tedy zajistit učitelům a žákům bezpečí a vytvářet prostředí podporující učení. Nekázeň totiž představuje pro řadu žáků a učitelů v různých školách nezanedbatelný stresor. Dnešní školství se potýká s mnoha problémy, které narušují kázeň a řád školy. Jedná se např. o šikanu, drogy, alkohol, atd. V některých řádech středních škol se už objevují zákazy nosit do školy střelné zbraně. Situace někdy zachází tak daleko, že se do školy bojí chodit nejen žáci, ale i učitelé. Bohužel se již i v České republice objevily útoky[19] na učitele, z nichž některé skončily dokonce jeho smrtí. (1; 8; 37)

Školní kázeň představuje dodržování školou zadaných norem v souladu se zákony společnosti. Kázeň ve smyslu pravidel chování je tedy jasně daná a určená. Pokud žák odmítá s učitelem spolupracovat a je neukázněný, může se vyučující obrátit na třídního učitele, příp. ředitele nebo výchovného poradce školy. (31; 37)

Existuje mnoho příčin, proč jsou žáci při výuce neukáznění. Mohou to být např. problémy v rodině, výchovný styl rodiny, který nepodporuje respekt vůči autoritám, ekonomické problémy rodiny, špatné vztahy vůči učitelům, strach ze školy a učitelů, chování učitele, vzdělání neodpovídající potřebám, nuda nebo přetíženost dětí, konfliktní vztahy mezi vrstevníky, osobní problémy, vrozená agresivita, zneužívání drog, jiné delikventní chování, stav společnosti, životní prostředí, atd. Nejčastějším projevem neukázněnosti žáků je snaha získat pozornost, a to buď od učitele nebo od spolužáků. Zejména v kolektivu neoblíbení žáci se během výuky na sebe snaží upoutat, aby ostatním ukázali, jak jsou odvážní. Jejich ignorace

[19] Viz kapitola č. 4.12 a příloha č. 15.4.

požadavků učitele, drzé poznámky a vyrušování pramení z touhy získat si ve třídě alespoň určitou míru přijetí. Touha po pozornosti může být ale i projevem nedostatku zájmu vlastní rodiny. [1; 17; 37]

V dnešní době si učitelé více stěžují na neukázněnost žáků, kteří se ohání pojmem demokracie. Neukáznění žáci chápou demokracii jako možnost svobodného konání, aniž by nesli důsledky svého jednání. Vytvoření norem a jejich dodržování je však nutné, neboť pomáhá k orientaci ve společnosti. Učitel by měl žákům během výuky jasně dávat najevo, jaká pravidla v jeho hodinách platí. Tato pravidla se samozřejmě musí opírat o školní řád a normy společnosti. Prostřednictvím norem jedinec ví, jak se má ve společnosti chovat a co od něj společnost očekává. Důležitý je také důvod dodržování norem. Obecně nacházíme tři základní důvody pro podřizování se pravidlům. Prvním je strach z následků při nedodržení normy. Druhým je absence síly pro vzepření se normě, i přes jedincův vnitřní odpor vůči ní. A třetím je dobrovolné podřizování z vlastního přesvědčení, kdy si jedinec uvědomuje správnost a potřebnost dané normy. [1; 18; 23]

Každý učitel volí mezi různými prostředky jak ukáznit žáka. Jejich volby vychází z učitelovy výchovné filozofie a ze zkušeností, kdy byl sám žákem. Je zřejmé, že kázeňské prostředky korespondují s charakterem učebního předmětu. Jiné používá učitel v matematice, jiné v dějepisu a jiné v tělesné výchově. Zatímco učitel humanitních předmětů se musí snažit předávat látku co nejpoutavěji, v matematice vyplývá jistá dávka sebekázně žáků již z jejího charakteru, neboť počítat nelze bez zvýšené pozornosti a soustředěnosti. Efektivitu kázeňských prostředků pak ovlivňují zejména tři faktory, autorita učitele, postoj žáků a postoj rodičů. Čím větší má učitel autoritu, tím lépe může výchovně působit a jeho prostředky jsou účinnější. Dále je důležité, jaký postoj mají k daným metodám sami žáci a rodiče. Pokud rodiče výchovný systém školy uznávají, pomáhají posilovat autoritu učitele a tím i efektivitu výuky. [37]

V souvislosti s kázní a autoritou vyvstává také otázka, zda můžeme člověka, který vždy splní příkaz autority, považovat za ukázněného. Odpověď je ne, protože v takovém případě by šlo spíše o slepou poslušnost vůči autoritě. Pouhá poslušnost ještě neznamená, že se jedná o dobrého člověka. Je zřejmé, že přizpůsobení se autoritě za všech okolností může mít i negativní následky, např. v podobě nezabránění zla páchaného na ostatních, atd. Pravá kázeň musí vycházet z lidského nitra a musí být uvědomělá. Významnou součástí takové ukázněnosti je odpovědnost za sebe i ostatní a k tomu má být vedena mladší generace. [1; 41]

Žádná společnost se nemůže obejít bez kázně a také se nemůže obejít bez autority. Efektivita výuky je podmíněna kázní ve třídě. Kázeň je složitým jevem zasahujícím do mnoha

oblastí lidského života. Vztah mezi kázní a autoritou ve škole lze vyjádřit tím, že učitel, který má autoritu, má zároveň i kázeň ve třídě. Stejně tak učitel, který si dovede udržet u žáků kázeň, má z tohoto důvodu u nich i autoritu. Zde však může jít pouze o autoritu úřední, kdy žáci respektují učitele z pozice jeho sociální role, ale nerespektují ho jako osobnost. Klíč k zavedení dobré kázně je v tom, aby žáci přijali postavení učitele a uznali jeho roli ve třídě. Pro dobrou kázeň je nutné pochopení studentů, že učitel má právo a povinnost řídit jejich chování a průběh učení ve třídě. Kázeň má vést k celkové kultivaci jedince a je přímou cestou k rozvoji jeho uvědomělého jednání. [1; 37; 42]

4.11 Uplatňování autority v rámci pedagogické interakce

Autorita učitele je významným faktorem ovlivňujícím interakci mezi učitelem a žáky. Pro tuto interakci jsou nezbytné sociální kompetence, které by měl rozvíjet každý učitel. Kantor je během praxe často vystavován neobvyklým situacím a musí se neustále rozhodovat, jak se zachová. Povolání učitele je náročné, neboť děti i mládež se ze své přirozenosti soustavně snaží narušit nějakým způsobem výuku a prověřují tak schopnosti daného učitele. Sociálně zdatný učitel dokáže na neobvyklou školní situaci efektivně zareagovat, aniž by oslabil svoji autoritu. Mnohdy tím naopak svoji autoritu upevní, ačkoli to může zhoršit jeho vztah k provokatérům. Pokud však učiteli chybí potřebná sociální zdatnost, snadno se stane, že svoji autoritu ztratí. [2; 14]

Vyučování je dynamický proces, kterého se účastní celá osobnost učitele i žáka. Během výuky se utvářejí vzájemné vztahy mezi učitelem a žáky, mezi žáky navzájem a také jejich postoje k učení. Vztah učitele k žákům není neutrální, ale je ovlivněn jeho představami o nich. Bylo zjištěno, že učitel má ve vztahu k žákům různá nevědomá přání, která mohou být zcela protichůdná. Prvním takovým přáním je touha uplatňovat moc a mít nad žáky autoritu. Ačkoli je ve skutečnosti úlohou učitele žáky vzdělávat a vést je k samostatnosti, jeho nevědomé přání může způsobit, že povede žáky spíše k závislosti na něm samotném. Dalším nevědomým přáním učitele je být uznáván a oblíben. Takový učitel může naopak ze strachu ze ztráty oblíbenosti u žáků odmítat uplatňovat svoji autoritu. [1; 33; 34; 43]

Cílem učitele by měla naopak být snaha o vytvoření dobrých vzájemných vztahů mezi žáky navzájem i vůči učitelům. Kantor by měl dbát na rozvíjení demokratického cítění a myšlení žáků, na vzájemnou ohleduplnost, toleranci a porozumění. [31]

4.11.1 Ohrožení autority učitele v nezvyklých školních situacích

Během pedagogické interakce je chování učitele velmi důležité, zejména v neobvyklých situacích, neboť právě v nich je jeho autorita nejvíce ohrožena. Pařízek rozděluje nezvyklé školní situace do několika skupin, jsou to: [34]

1. Protesty a nekázeň žáků.
2. Zvláštní vztahy učitele k jednotlivým žákům.
3. Žákovské žerty.
4. Přestupky a nesnáze žáků.
5. Spory mezi žáky.
6. Zásahy z okolí školy.

Odborná literatura uvádí mnoho příkladů neobvyklých situací ukazujících různé reakce učitelů, jež způsobily oslabení či upevnění jejich autority. Přestože se zmíněná jednání nedají použít jako univerzální návod na řešení neobvyklých školních situací, uvedu zde alespoň ty, které mě nejvíce zaujaly. [34; 44]

V jednom středním odborném učilišti si jedna začínající učitelka stěžovala řediteli, že se k ní žáci chovají jako hulváti. Ke konci hodiny matematiky chtěla učitelka dokončit závěr posledního příkladu a počítala dál, ačkoli zvonilo na přestávku. V tu chvíli si několik chlapců v posledních lavicích vytáhlo svačiny a začalo jíst. Když je učitelka napomenula, argumentovali tím, že podle nich hodina skončila a oni mají právo se najíst. Při řešení situace se ředitel rozhodl, že studenty nepokárá, ale ukáže jim jejich chování. Požádal vyučujícího, který měl mít v dané třídě další hodinu, aby ho tam na chvíli pustil. Jakmile zazvonilo, vzal si ředitel šálek kávy a noviny a vešel do třídy. Beze slova pak došel ke stolu, posadil se, dal si nohy na stůl, začal číst noviny a napil se kávy. Když se ozvalo přidušené hihňání, pohlédl skrze noviny do třídy, především směrem k provinilým chlapcům. Potom vstal a řekl studentům, že věří, že se jim to nelíbilo a že takhle by se k nim mohl chovat jedině v případě, kdyby si jich přestal úplně vážit. Dále řekl, že doufá, že si sami studenti nepřejí, aby k tomu někdy došlo. Pak za absolutního ticha odešel ze třídy. Chlapci v zadních lavicích klopili oči a situace se již neopakovala. [44]

Výše zmíněný příklad říká, že pro účinné řešení problémových školních situací je dobré studentům ukázat, jak se chovají. Ředitel zmíněného učiliště to dokládá i na příkladě, kdy se mu nějaký student tzv. rozvalí v lavici. V takové situaci se mu osvědčilo požádat všechny studenty o setrvaní v dosavadních polohách a potom je vyzvat, aby se podívali na uvolněného provinilce. Následně všichni včetně vyučujícího zaujmou danou polohu a viník se musí jít dopředu podívat, jak to „pěkně" vypadá, když se všichni usadí jako on. Výsledkem je

smějící se třída včetně viníka, který už ke konci hodiny sedí jako člověk. Cílem takové výchovy je ukázat žákům i studentům především to, jak mají jednat a ne jim pouze něco zakazovat. (34)

Každá nestandardní situace má většinou několik řešení a záleží pouze na učiteli, kterou variantu jednání zvolí. Může jít s žáky do konfliktu a snažit se je přinutit poslouchat pomocí trestů, může zvolit nějaké kompromisní řešení anebo se může vzdát. Poslední varianta přístupu však značně oslabuje učitelovu autoritu a je projevem rezignace na výchovnou funkci školy. Takovou situaci popisuje i následující příklad: (34)

Na jedné střední škole šli všichni studenti do kina na film o A. Jiráskovi. Byli seřazeni podle tříd s doprovodem učitelů. Učitelka studentů třetího ročníku šla v průvodu daleko před svou třídou, protože byla zabrána do rozhovoru s jinou vyučující. Na jedné křižovatce toho první dvojice studentů ze třetího ročníku využila a zahnula do postranní ulice. Následovala ji celá třída. Teprve před kinem si učitelka všimla, že její třída vůbec nedorazila. Studenti zatím seděli v nejbližší restauraci nebo se rozešli domů. Další den samozřejmě s napětím očekávali, jak učitelka na situaci zareaguje. Ta se však o celé události vůbec nezmínila a studenti samozřejmě také ne. (34)

Usnadněním práce utrpěla autorita učitelky, která měla přinejmenším projevit nesouhlas s chováním studentů. Navíc se zde nabízela možnost, jak žáky vhodně potrestat, např. tím, že by museli napsat podrobný obsah filmu. Při používání trestu ve výchovném procesu není nejdůležitější jeho obsah, ale jeho funkce. Trest zde nesmí být pomstou nebo odplatou, ale výchovným opatřením vedoucím žáky k odpovědnosti za vlastní jednání. Při stanovení trestu se tedy musí přihlížet i k budoucímu vývoji žáků. (34)

Autoritu učitele podmiňují také jeho vztahy k jednotlivým žákům a k celé třídě. Pokud s učitelem spolupracují vůdčí osobnosti třídy, jeho autoritu to posiluje. Zároveň je důležitá důslednost v jednání a stejné měřítko vůči všem členům třídy, neboť na to jsou žáci velmi citliví. Jak může učitel ničit svoji autoritu vlastní nedůsledností a nespravedlností, ukazuje i následující příklad: (34)

Učitelka češtiny jednoho gymnázia rozdala studentům třetího ročníku opravený diktát. Spolužačka premiantky Evy si všimla, že má Eva v práci tři neopravené chyby a měla by tudíž dostat horší známku. Během hodiny proto žádala Evu, aby to řekla profesorce. Když to Eva neudělala, šla po hodině spolužačka sama za profesorkou a upozornila ji na dané chyby. Učitelka pak Evě opravila jedničku na trojku a poznamenala, že každý se může splést. Zdálo se, že tím je celá záležitost vyřízena, ale události se začaly teprve vyvíjet. Druhý den si učitelka pozvala Evu do kabinetu, kde odsoudila chování spolužačky, přiznala svůj omyl,

avšak zdůraznila, že Eva za ní měla přijít se sešitem sama. O věci pak informovala i třídního učitele, který udělal třídnickou hodinu, aby zjistil, co si o události myslí celá třída. Ta byla rozdělena na tři skupiny, malá skupina spolužaččino chování obhajovala, většina však byla na straně Evy a odsuzovala žalování. Několik studentů se nepřiklonilo na žádnou stranu. Třídní profesor nakonec uzavřel situaci tím, že i učitel se může zmýlit a také zdůraznil, že Eva měla za vyučující přijít sama. Dále řekl, že není třeba dělat z věci takový problém, protože jedna známka z diktátu klasifikaci tolik neovlivňuje. (34)

Situace by se začala uklidňovat, kdyby ji z jiné strany učitelka češtiny opět nerozvířila. Při zkoušení Evy, která správně odpověděla, na to profesorka reagovala slovy: „Vím, že to umíte, ale aby se zase nevyskytly nějaké připomínky vašich spolužáků, dám vám raději dvojku." Zároveň vyvolala již zmíněnou spolužačku, kterou chválila a hodnotila lépe, než by odpovídalo výkonu. To se opakovalo několikrát. Po dvou měsících si profesorka Evu opět zavolala do kabinetu, kde jí vysvětlila, že její slovní komentáře jsou pro Evino dobro, aby se ostatní styděli za žalování a zároveň si uvědomili, jak jsou za Evou ve znalostech pozadu. Napětí ve třídě rostlo a nikdo nechápal, proč učitelka ten diktát stále připomíná a má připomínky ke každé Evině známce. Autorita učitelky postupně klesala a třída dokonce vyslala delegaci k řediteli s žádostí, aby v pololetí dostali jinou profesorku. Vyvrcholením pak bylo pololetní vysvědčení, na němž měla výborná Eva dvojku a její spolužačka, dříve chvalitebná nebo dobrá, měla výbornou. Češtinářka navíc Evinu známku okomentovala slovy: „Víte, Evičko, velice mě mrzí, že jsem vám dala chvalitebnou, ale v příštím pololetí už to tak nebude. Vím, že byste měla dostat výbornou." Teprve v dalším pololetí, snad zásahem třídního profesora, se již celá záležitost nekomentovala a také hodnocení bylo objektivnější. Ztracenou autoritu však učitelka už nikdy zpět nezískala. (34)

Na autoritu učitele mají vliv také zásahy z okolí. Takovým vnějším zásahem do vyučování je hospitace ředitele či zástupce školy, inspektora, ostatních učitelů, nebo i rodičů a studentů. Každá návštěva mění obvyklou atmosféru ve třídě, a tím i chování učitele a žáků. V takových situacích bývají žáci ukázněnější, více se hlásí a pomáhají i méně oblíbenému učiteli. Své jednání často nevědomě mění i učitel. Vyvolává lepší žáky, je vlídnější, mluví spisovněji, hodina je často lépe připravena, má větší spád, atd. Žáci však každou takovou změnu zaznamenávají a pokud je proti běžné výuce výrazná, mají to učiteli za zlé, neboť to vnímají jako přetvářku a nedostatek odvahy. Situace pak snižuje učitelovu autoritu, zejména tu neformální, která je založena na dobrovolném respektu ze strany žáků. (34)

Stejný efekt má i nepřiměřeně přísná reakce učitele, která neodpovídá dané situaci. Dokládá to i následující příklad, který se odehrál na jedné finské škole:

„Během hodiny začal jeden žák nepřetržitě vyrušovat a kazit tak výuku. Navíc se jednalo o žáka nepatřícího do skupiny, kterou kantor právě učil. Učitel proto nejdříve přátelsky požádal žáka, aby odešel, ten mu ale nevyhověl. Naopak si žák začal dělat z učitele legraci, který se následkem toho velmi rozzlobil. Následně jej učitel chytil a vyrazil za dveře, přičemž ho postrkoval před tabulí a pronášel nepřátelské komentáře.“ [28]

Samotný učitel o situaci vypověděl, že svoji reakci považuje za neadekvátní. Své chování vysvětloval tím, že si následkem naštvání nemohl pomoci. Navíc měl pocit, že by za dané situace nic jiného nepomohlo. Tento příklad ukazuje, že nedostatek autority může vést u učitele ke hrubému či jinak nevhodnému chování. [28]

Z výše uvedeného vyplývá, že problémy s autoritou mají učitelé v mnoha zemích. Každý učitel se v praxi setkává s řadou nezvyklých situací, které na něj kladou mimořádné nároky. Tyto situace vyvolávají nejčastěji žáci, někdy však také samotný učitel, případně vnější okolnosti. V jejich zvládání se projevují učitelovy kompetence, a to nejen pedagogické a odborné, ale především osobnostní a sociální. [34]

4.11.2 Upevňování autority pomocí asertivního jednání učitele

Jednou ze strategií řízení třídy je asertivní model výchovy, který pomáhá rozvíjet osobní autoritu učitele a spolupracující atmosféru ve třídě. Sociální dovednosti jsou učením získané předpoklady pro adekvátní sociální interakci a komunikaci. Tyto dovednosti představují schopnost poznávat a posuzovat sebe i druhé, umění s nimi jednat, společenský takt, asertivitu, dovednosti v řízení činností lidí, schopnost se objektivně rozhodovat a hodnotit. Asertivita zde však neznamená utlačit svými argumenty každého, kdo se nám postaví do cesty. Je to schopnost taktní a tolerantní komunikace, kdy vzájemně chápeme svá práva i povinnosti. [1; 2; 17]

Umění asertivity může učitelům významně pomoci při komunikaci se žáky a jejich rodiči. Asertivní jednání je založeno na možnosti vzájemně si vyložit své názory, pocity i potřeby. Faktem však zůstává, že sklouznout z asertivního chování k nepřiměřené sebejistotě, nepřátelství až agresivitě je velmi snadné. Proto by se měl pedagog snažit své komunikativní schopnosti neustále rozvíjet. [2; 41]

Metoda asertivní kázně[20] pomáhá učitelům účinně řešit problémy s chováním žáků. Je založena na odborné a sociální kompetenci a na pochopení a respektování role učitele a žáka, nikoli na jejich zaměňování či splývání. Výchova má mít komunikativní charakter, což znamená, že vychází ze vzájemného porozumění a možnosti sdělování postojů a pocitů.

[20] V příloze č. 15.3 uvádím pravidla metody asertivní kázně L.a M. Canterových.

Učitelé mají ke kázni přistupovat systematicky, vytyčit si nezpochybnitelné hranice chování žáků a současně nezapomínat, že žáci potřebují laskavou a citlivou emoční podporu. Asertivní učitelé taktně říkají, co si myslí, a myslí si, co říkají. Vyžadují při výuce klid, kázeň a na nežádoucí chování žáka reagují hned zpočátku. Zároveň ale vždy ocení dodržování stanovených pravidel a podpoří správné chování. Takoví učitelé nevidí žáka jako podřízeného, ale jako někoho, kdo potřebuje vedení. Snaží se rozvíjet svoje kompetence tak, aby mohli žáky řídit i vést. (1; 41)

Pro efektivní řízení třídy je důležité stanovit srozumitelná pravidla vzájemného vztahu mezi učitelem a žáky. Tato pravidla, vytvořená na základě odborných, výchovných, morálních a bezpečnostních požadavků, musí být podpořena školním řádem a zajištěna systémem pochval a sankcí. V zájmu vytvoření přátelských vztahů však učitel nesmí žákům podsouvat víru, že mají více svobody a moci, než je jim ochoten sám zajistit. (1)

Dobré vztahy mezi učitelem a žáky závisí na vzájemném respektu. Učitel by měl být uznáván jako nositel formální i osobní autority pro své pedagogické schopnosti, osobní kvality a profesionalitu. Kantor by měl naopak respektovat individualitu každého žáka a vážit si jeho studijního úsilí. K tomu všemu může napomáhat asertivita, která vychází z předpokladu, že změna v chování vyvolá i změny v prožívání a uvažování. Umění komunikace pak vede ke zlepšení lidských vztahů a ke zvyšování sebeúcty a sebedůvěry. Asertivní jednání je založeno na partnerském pojetí vzájemného vztahu mezi dospělým a dítětem. Jde o oboustranný respekt a hledání kompromisů, aniž by učitel rezignoval na svou výchovnou a vzdělávací funkci. (2; 18; 31; 41)

Vztahy mezi učitelem a žáky ovlivňuje také funkce školy, která připisuje učiteli ve třídě funkci formujícího vůdce. V chování učitele pak nalézáme vědomě či nevědomě plánovaný a strukturovaný mechanismus operací, které směřují k vytčenému cíli. V partnerském vztahu, kdy se strany vzájemně respektují, je upřednostňováno kooperativní chování jednotlivých členů. Podmínkou skutečné kooperace je pak společný cíl a záměr všech zúčastněných. Při analýze cílů učitelova chování musíme brát v úvahu i cíle dané školy. Pojetí učitelovy role není jednotné, protože každá skupina, ať už rodičů, žáků, vedení školy, veřejnosti, očekává od kantora něco jiného. Snaha o splnění všech těchto očekávání může u učitele vést ke konfliktům sociálních rolí. (1; 7; 41)

Z hlediska sociální role se od učitele očekává především zprostředkování vědomostí a vytvoření spolupracující atmosféry ve třídě. Důležité jsou při tom nejen potřeby a očekávání žáků, ale i očekávání kolegů, vedení školy a rodičů. Při vymezení sociální role učitele je tedy

nutno brát ohled na sociální roli žáka, a také na jejich vzájemnou interakci v konkrétních situacích. [1; 14]

4.11.3 Asertivita žáka

Asertivní chování může uplatňovat nejen učitel, ale i žák či student. Asertivita, založená na vzájemném respektu totiž autoritu učitele neboří, ale podporuje. Jednání žáka by se ovšem nemělo opírat pouze o jeho práva, ale zároveň o chápání a plnění jeho povinností. Schopnost projevit slušně svůj názor, je jistě žádoucí a pomáhá budovat žákovo sebevědomí. Asertivitu, založenou na vzájemné toleranci, může uplatňovat žák i učitel, neboť oba mají právo být „sami sebou". Nácvikem asertivity je jedinec schopen lépe komunikovat a tím i navazovat vztahy s druhými. Zároveň se naučí lépe chápat sám sebe, své prožívání a tak může zvyšovat svoji sebedůvěru, sebeúctu a snižovat svoji zranitelnost. [1; 41]

4.12 Práva učitelů a agresivita mládeže

Základem výchovného systému je respektování stanovených norem a pravidel společného soužití. Každý člen společnosti by si měl osvojit svoje práva a povinnosti, která vyplývají z jeho společenské role. Prostřednictvím výchovy se dítě setkává se svými povinnostmi a právy. Nadace Naše dítě a jiné organizace, se snaží nezletilé informovat, jaká mají práva[21] a co dělat v případě jejich porušování. Existují linky bezpečí, kam se mohou děti obracet se svými problémy. Ve škole pak mají děti právo vyjádřit svůj názor, ale neznamená to, že se učitel musí zachovat podle jejich přání. V dnešní době se děti vůči učitelům často ohánějí svými právy, často ale zapomínají, že i učitelé mají svá práva. [2; 45]

Právě práva učitelů jsou mnohdy opomíjena a sami pedagogové, je příliš nevyužívají. Někdy je chování studentů a žáků natolik závažné, že by učitelé mohli podat trestní oznámení, většinou to ale neudělají. Např. v USA a Anglii začaly vznikat soudy pro mladistvé již na přelomu 20. stol. Cílem soudů pro mladistvé nebyla snaha dokázat vinu či nevinu, ale zjistit souvislosti v životě adolescenta, které vedly ke spáchání deliktu. U nás se začala objevovat různá výchovná zařízení za první republiky. Po roce 1989 se stejně jako v jiných demokratických zemích začal zvažovat smysl trestu odnětí svobody a jeho účinek. Proto dnes výchovné a diagnostické ústavy umožňují svým chovancům vycházky, které jsou odměnou za vzorné chování. [25; 45; 46; 47]

Je smutnou pravdou, že celková agresivita mládeže mezi sebou i vůči kantorům se zvyšuje. Pokud děti prolomí svojí agresivitou autoritu učitele, mluvíme o syndromu týraného

[21] Podrobný seznam dětských práv najdeme např. na www.detskaprava.cz.

učitele. Žáci nerespektují své učitele a mají problémy s přístupem k autoritě. F. Dobal tuto zvyšující se agresi nazývá šikanou učitelů. Šikanování[22] je záměrné chování s cílem ublížit jedinci. Zahrnuje v sobě slovní nadávky, vyhrožování, ponižování, sexuální obtěžování či fyzické útoky. Jedná se tedy především o porušování lidské důstojnosti. Oběti šikany často trpí dlouhodobými či celoživotními následky na duševním i tělesném zdraví. (2; 25)

Psychoterapeut M. Kolář, který je odborníkem na šikanu ve školství, uvádí, jak se agrese k učiteli postupně rozvíjí. Nejdříve se u studentů objevuje nezájem o výuku, který přerůstá v úplné odmítání vykonávat zadané úkoly. Situace následně přerůstá v agresi vůči učiteli, kdy se mladší žáci chovají jako smečka a starší jako mafie, jejímž cílem je škodit vyučujícímu. (25)

Nejčastějšími projevy agrese vůči pedagogům je vulgární oslovování při hodině i o přestávkách, v soukromí i před kolektivem. Věty[23] typu: „Jdi do hajzlu.", „Co chceš ty prase?", „Chceš pěstí?", Co si myslíš, ty čuráku?", „Nelez mi na nervy, kreténe!" jsou dnes častými projevy žáků vůči učitelům především na základních školách. Slovní urážky pak někdy doprovázejí jakoby nechtěné fyzické ataky, kdy žák jde a do učitele vrazí. Agrese se však může vystupňovat až k vyhrožování zabití učitele či jeho blízkých. V České republice se již také odehrály případy, kdy student zabil svého učitele či vychovatele[24]. (25; 37)

Dochází k situacím, že žáci učitele fyzicky omezují nebo ho přímo napadají. Je znám případ, kdy si učňové natočili na videokameru, jak ponižují svého mistra. Učňové během výuky do mistra různě cvrnkali. Okolo stáli další mistři a celou situaci ignorovali. Navíc prý šlo o šikovného mistra, který však byl příliš laskavý a žáci toho zneužívali.(25)

Policistka A. Plšková, která je specialistkou na kriminalitu dětí a mládeže, uvádí, jaké stanovisko by měl učitel k agresi žáků zaujmout. Jakmile dojde k prvnímu verbálnímu projevu agrese, učitel by měl na žáka reagovat okamžitě. Ohradit se proti jeho chování a zeptat se ho, co ho k takovému jednání vedlo. Podle uvážení se pak rozhodnout, jestli hned nevyužít některého z výchovných opatření. Dále by se měl učitel v nejbližší hodině zaměřit na pravidla slušného chování ve vztahu žáka a pedagoga a upozornit, že při porušení norem budou následovat konkrétně zmíněné sankce. Zároveň by měl kantor informovat o incidentu výchovného poradce a zeptat se, jestli se někomu z kolegů na škole již něco podobného se stejným žákem také nepřihodilo. Pokud se učitel s projevy verbální agrese setkal u stejných

[22] Pojem šikana není přímo právně ošetřen, zákon se však vztahuje k útisku, krádeži, ublížení na zdraví atd., tedy ke konkrétním projevům šikany.
[23] Zmíněné věty jsou uvedeny v knize Bendl, S.: *„Jak předcházet nekázni"* a byly zaznamenány při hospitacích na ZŠ. S lítostí musím konstatovat, že některá vulgární oslovení znám i ze své vlastní praxe.
[24] Seznam nejzávažnějších případů napadení učitele či vychovatele uvádím v příloze č. 15.4.

žáků několikrát, měl by rozhodně informovat vedení školy a trvat na provedení písemného zápisu. Když nepomůže ani to, nebo pokud ředitel odmítá takto postupovat, měl by se učitel obrátit na policii a podat trestní oznámení na konkrétní osobu nebo na neznámého pachatele. V každém případě by měl kantor podat oznámení, když mu je vyhrožováno, byl mu poškozen majetek nebo byl dokonce napaden. Pokud si pedagog podobné jednání nechá líbit, žáci své chování stupňují a dále zkoušejí, jak učitel zareaguje. Zároveň se tak stále více utvrzují v pocitu, že učitel je vůči nim bezmocný. (25)

Adekvátní postih agresora je často problematický, zejména pokud je útočník mladší patnácti[25] let. Jak jsem již zmínila výše, základní škola nemůže agresivního žáka před dokončením povinné školní docházky vyloučit, takže má k dispozici pouze výchovná opatření. Podobný problém nastává i v případě středních škol s nedostatkem žáků a škol soukromých, kde jsou žáci hlavním zdrojem financí. Přesto by v případě vážného provinění měl učitel viníkovi sdělit, že pokud se bude situace opakovat, důsledky mohou být vážnější, než je jen důtka nebo snížená známka z chování. Vrcholem tlaku na kantora je situace, kdy je výuka ve třídě velice obtížná, neboť vyučující zde již nemá žádnou autoritu. Jakmile učitel zjistí, že není schopen s danou skupinou dále pracovat, měl by požádat o odbornou pomoc. (25)

Problém se prohlubuje tehdy, když učitel nemá oporu v pedagogickém sboru a škola odmítá situaci řešit. Někdy se stává, že učitel agresivitu přehlíží a stydí se o potížích mluvit. Takový učitel očekává, že bude kolegy označen za slabou osobnost, která nezvládá svoji profesi. (25)

4.13 Ztráta autority a syndrom vyhoření

S rizikem syndromu vyhoření, „burnt out", se setkávají všechna povolání, která mají jako hlavní náplň kontakt s lidmi. Učitelé vstupují během své pracovní činnosti do četných a namáhavých kontaktů s velkým množstvím lidí, a proto se povolání učitele jeví z tohoto pohledu jako nejrizikovější. V málokterém povolání totiž najdeme tolik různých situací a podnětů, na které musí učitel umět v kontaktu se žáky bezprostředně reagovat. Kantor je vystaven mnoha stresovým situacím a pracovní problémy na něj často doléhají i doma. Bylo zjištěno, že více náchylní k syndromu vyhoření jsou lidé nastupující do zaměstnání plni očekávání, mající vysokou motivaci a nadšení pro svůj obor. (3; 17; 40; 49; 50)

Příčiny syndromu vyhoření mohou být různé, neboť praxe s sebou přináší množství problémů. Znevažování učitelského povolání, změna učitelské role, odmítání autority, psychické vypětí, malý prostor pro seberealizaci a rozpor mezi idealizovanou představou

[25] V nedávné době Senát ČR jednal o snížení trestní odpovědnosti z patnácti na čtrnáct let, návrh byl zamítnut.

vzdělávání a realitou z praxe. To vše silně napomáhá k rozvinutí syndromu vyhoření. Marný boj s neukázněností žáků, kdy selžou osvědčené prostředky či sankce, vzbuzuje u učitele pocit úzkosti a marnosti pedagogické práce. Učitel se může této úzkosti bránit jejím popíráním, může přenášet odpovědnost na žáky, nebo před ní utíkat tím, že se v práci přestane angažovat, či dokonce usiluje o změnu zaměstnání. Ztráta autority, vedoucí k nemožnosti s třídou pracovat, stresuje učitele a vede k psychickému vyčerpání. Je smutným faktem, že chronický stres vede ke zničení lidí, kteří dříve patřili k nejnadanějším, nejenergičtějším a nejtvořivějším. [1; 3; 27; 40; 49; 50]

Některá preventivní opatření proti syndromu vyhoření se právě v prostředí školy nedají realizovat. Například kariérní postup, který napomáhá seberealizaci a motivaci pracovníka, ve škole vlastně není. Zde jsou všichni učitelé a jeden z nich je ředitelem. Různé jiné funkce, jako třídní učitel, vedoucí kabinetu, atd., jsou jen dalším zdrojem starostí a tedy stresu. [40]

Pedagog trpící syndromem vyhoření působí vyčerpaně, nervózně a má na žáky přehnané požadavky. Chybí mu motivace, kreativita, je netolerantní a negativní vůči kolegům i studentům. Zvláště učitel mající problémy s autoritou potřebuje oporu svého okolí, neboť právě on je více ohrožen syndromem vyhoření. Ukázalo se, že největší význam má v této situaci opora od stejně postavených pracovníků. [21; 40; 49]

Samotný proces vyhořívání probíhá u učitelů v několika stadiích: [49]

1. Nadšení: Učitel má vysoké ideály a velmi se angažuje pro školu a žáky.
2. Stagnace: Ideály se nedaří realizovat, mění se jejich zaměření, požadavky žáků, rodičů a vedení školy začínají učitele pomalu obtěžovat.
3. Frustrace: Učitel vnímá žáky negativně, na kázeňské problémy častěji reaguje donucovacími prostředky. Škola pro něj představuje velké zklamání.
4. Apatie: Mezi učitelem a žáky vládne nepřátelství. Učitel dělá jen to nejnutnější, vyhýbá se odborným rozhovorům a jakýmkoli aktivitám.
5. Syndrom vyhoření: Je dosaženo stadia úplného vyčerpání.

Existují však opatření, která mohou syndromu vyhoření předcházet. Jedním z nich je podporující klima školy, jež dává učiteli najevo, že si kvalitní práce váží. Přátelské prostředí, kde učitelé cítí důvěru ve vedení školy a mají vždy otevřené dveře do ředitelny, pomáhá syndromu vyhoření bránit. Stát by potom měl zajistit učitelům odpovídající finanční ohodnocení, snížit počet žáků ve třídě, podporovat další vzdělávání učitelů a snažit se změnit pohled veřejnosti na školství a učitele. [40; 52]

Dalším významným prostředkem obrany proti syndromu vyhoření je dodržování duševní hygieny. Učitel by si měl uvědomit, že i on může udělat chybu, jeho výsledky nemusí být perfektní a má právo hovořit o svých problémech. Školní problémy by se měly řešit hned ve škole, přičemž přiměřená asertivita ke kolegům i žákům je nutná. Dále pomáhá naučit se relaxovat, a to nejen ke zklidnění, ale také ke schopnosti uvažovat o stresových situacích bez znepokojení. Pedagog by se měl snažit stále vzdělávat, ale zároveň by práce neměla být jediným smyslem jeho života. Každý by si měl osvojit zdravý způsob života, myslet spíše pozitivně, mít smysl pro humor a udržovat si okruh přátel a zálib mimo školu. [17; 52]

5 Cíl práce

Cílem mé diplomové práce je zobrazit postoje studentů středních škol k autoritě učitele. Zároveň mě zajímal i pohled pedagogů, který však nebyl zadáním mé práce a vzhledem k malému množství respondentů má spíše ilustrativní charakter.

Dřívější výzkumy zabývající se autoritou ukázaly, že studenti autoritu učitele přijímají a chápou ve škole její nutnost. Vždy by však mělo jít o autoritu přirozenou a nikoli despotickou, kterou většina studentů shodně odmítá. Zajímá mě tedy, na čem především je možno tuto přirozenou autoritu učitele budovat, a které vlastnosti kantora studentům imponují. Mládež, jakož i jiné skupiny, je ochotna akceptovat zejména požadavky toho, kdo je jí sympatický a koho si váží. Práce tedy zkoumá schopnost studentů reflektovat problematiku autority ve školství a odhaluje faktory, které autoritu učitele posilují i oslabují. Autorita ve školství vyvolává vzhledem k proměně společnosti spoustu otázek, a proto jsem chtěla zjistit, jak konkrétně může kantor svoji autoritu podpořit. Zároveň mě zajímá, čeho by se měl učitel v pedagogické praxi vyvarovat.

6 Metody výzkumu

Za výzkumnou metodu jsem si zvolila dotazník. Jeden dotazník byl určen studentům a jeden pedagogům. Oba dotazníky obsahovaly otevřené i uzavřené otázky – viz příloha č. 15.5 a 15.6. Při hodnocení otevřených otázek byly některé položky tematicky sloučeny. Všude, kde se v podstatě jednalo o jednu oblast, ve které spolu položky velmi úzce souvisely nebo se vzájemně ovlivňovaly či doplňovaly, byly při hodnocení sjednoceny. Každá položka tak získala jeden bod, který jí mohl být započten několikrát, pokud ji respondent uvedl vícekrát. Množství položek však bylo početně omezeno, takže respondent mohl dát jedné položce omezený počet bodů. Takto byly hodnoceny otázky číslo 5. a 6. v dotazníku učitelů a otázka č. 11. v dotazníku studentů.

Tématické sloučení se týkalo, např. partnerského vztahu učitele ke studentům. Někteří studenti tento vztah popisovali jako respekt vůči studentům, respektování jejich názorů, jiní to ještě rozvíjeli zájmem učitele o studenty, který z daného respektu nepochybně vyplývá. Učitel, který je ochoten si vyslechnout názory studentů, tím totiž zároveň projevuje svůj zájem. Stejně tematicky byly sloučeny i další otázky, přičemž jednotlivé slovní varianty odpovědí jsou uvedeny v příslušných tabulkách.

Při hodnocení dalších otevřených otázek, tj. otázky č. 6, 8 d), 9, 10 k) v dotazníku studentů a otázky č. 7 v dotazníku pedagogů, byly výsledky rozděleny do skupin podle

obsahové shodnosti jednotlivých odpovědí. Slova studentů a pedagogů jsou v diplomové práci uváděna kurzívou.

Statistická analýza dat byla provedena pomocí softwaru MS Excel XP a NCSS2000. V otázkách, kde šlo o nominální hodnoty, se zkoumala závislost odpovědí respondentů vzhledem k jejich pohlaví a typu školy. Závislost se ověřovala pomocí statistické metody chí-kvadrát testu.

U otázky č.10, kde data nevykazují normální rozložení, byl pro zjištění potenciální závislosti odpovědí na pohlaví použit neparametrický Kolmogorov-Smirnov test. Tento test představuje neparametrickou variantu t-testu. Zde je zásadní rozdíl vůči t-testu, který testuje shodu průměrů a vyžaduje tzv. normální rozložení dat. Naopak Kolmogorov-Smirnov test počítá s tzv. nenormálním rozložením dat a testuje jejich rozložení, tzn. vzájemně porovnává tvar křivky.

7 Hypotézy

Hypotéza I. – faktory, které nejvíce ovlivňující autoritu učitele

Ráda bych zjistila, jestli studenti preferují u učitele spíše přísnost či benevolenci, a kterou z těchto vlastností považují v rámci pedagogické interakce za více negativní. Jako mladá učitelka se domnívám, že studenti u učitele oceňují především jeho přátelský přístup k nim samotným a jeho zájem o ně.

Hypotéza II. – pohlaví učitele a jeho vliv na autoritu učitele

Odborná literatura uvádí, že autoritu učitele ovlivňuje celá jeho osobnost, částečně tudíž i jeho pohlaví. Také dnešní přefeminizované školství k této otázce přímo vybízí, a proto jsem se studentů zeptala, zda u nich mají větší autoritu muži či ženy. Jiná otázka se v tomto ohledu ptala, zda jsou jako učitelé studentům sympatičtější muži či ženy. Při sledování autority z hlediska genderu mě však především zajímalo, zda studenti preferují na určitý předmět muže nebo ženu, podle své pozitivní zkušenosti s těmito učiteli. Zároveň očekávám, že studenti vnímají některé předměty spíše jako „mužské“ a jiné jako „ženské“. Výrazná preference učitele či učitelky na výuku určitého předmětu ze strany studentů by tuto hypotézu mohla objasnit. Předpokládaný rozdíl očekávám především v českém jazyce, kde budou dle mého názoru upřednostňovány ženy a naopak v matematice muži.

Hypotéza III. – věk učitele a jeho vliv na autoritu učitele

Při sestavování dotazníku mě rovněž napadlo, jaká je souvislost mezi autoritou a věkem učitele, což pak zkoumala otázka č. 4. Vzhledem k problémům začínajících a mladších učitelů předpokládám, že autoritu mají spíše učitelé staršího věku, kteří jsou pedagogicky zkušenější.

Hypotéza IV. – závislost odpovědí vzhledem k pohlaví dotázaných studentů a typu školy

Dále mě u jednotlivých otázek zajímá závislost odpovědí vzhledem k pohlaví a typu školy, kterou studenti navštěvují. Předpokládám např., že studenti gymnázia si nutnost autority učitele uvědomují více, protože se u nich dá očekávat větší zájem o výuku. Tuto hypotézu by měla objasnit otázka č. 8, která zkoumá vliv autority učitele na efektivitu výuky. Zároveň u této otázky očekávám, že většina respondentů bude s daným tvrzením souhlasit, tzn., že učitel s autoritou naučí více látky.

Hypotéza V. – závislost odpovědí vzhledem k věku dotázaných studentů

Naopak neočekávám jakoukoli závislost odpovědí vzhledem k věku respondentů, neboť studenti byli záměrně zvoleni tak, aby se jednalo o homogenní skupinu.

Hypotéza VI. – rozdíly mezi odpověďmi studentů a učitelů

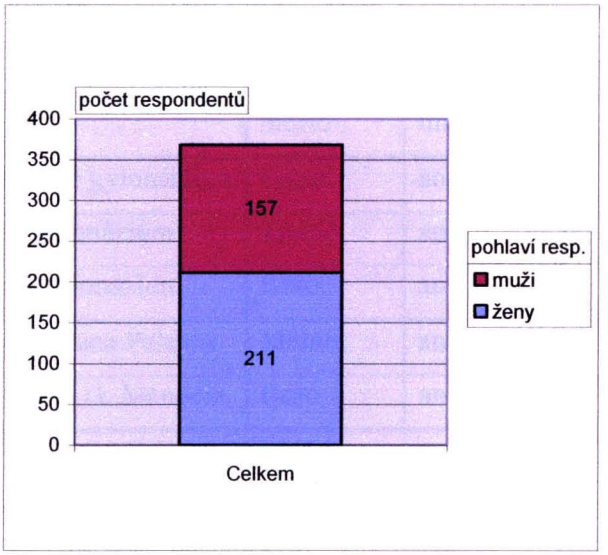
Vzhledem k minimálním rozdílům mezi odpověďmi pedagogů a studentů ve výzkumu J. Dobala, kde respondenti rovněž hodnotili faktory oslabující a posilující autoritu učitele, nepředpokládám nápadné rozdíly ani při srovnání odpovědí studentů a učitelů ve vlastním výzkumu.

8 Vzorek zkoumaných respondentů

Výzkumu se zúčastnilo 157 chlapců a 211 dívek, celkový počet respondentů je 368 studentů.

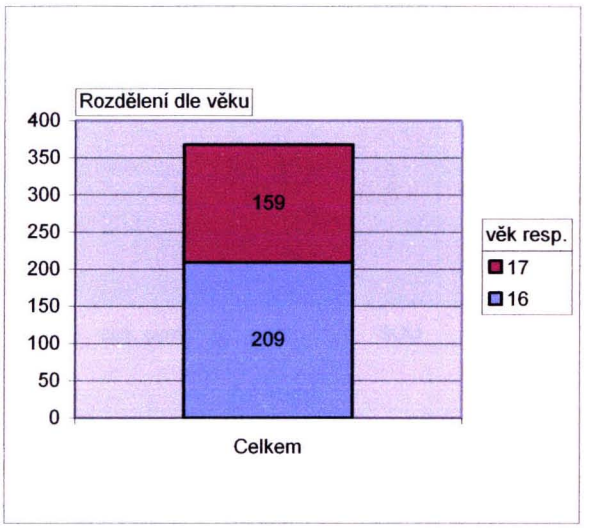
počet respondentů pohlaví a věku	ženy	muži	16 let	17 let	celkem
N	211	157	209	159	368
procenta	57%	43%	57%	43%	100%

tabulka č. 4: Počet dotázaných studentů dle jejich pohlaví a věku.



Graf č. 1: Počet respondentů dle jejich pohlaví.

Dotazník byl zaměřen pouze na studenty druhého ročníku střední školy, tzn. na respondenty ve věku 16 a 17 let. Dotazníky mladších či starších studentů, byly vyřazeny z důvodu nesplnění předem daného věkového omezení[26]. Přesto byla u každé otázky závislost odpovědí vzhledem k věku respondentů vypočítána.



Graf č. 2: Rozdělení respondentů dle jejich věku.

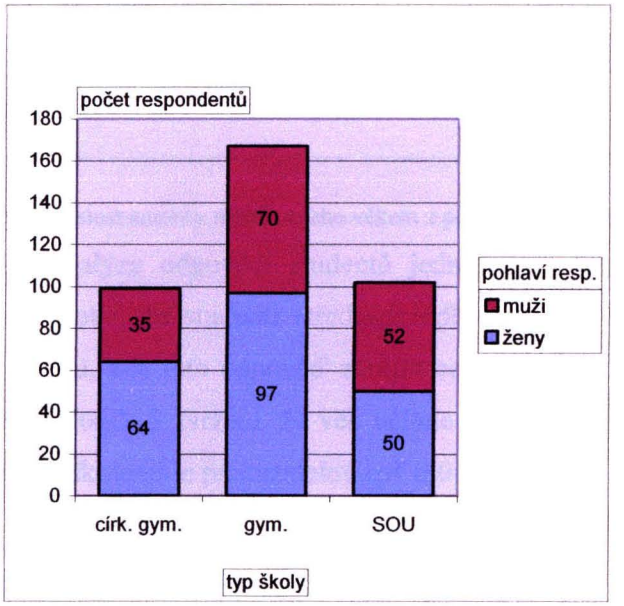
Výzkumu se celkově zúčastnilo 8 středních škol, které byly následně sloučeny do tří skupin podle svého zaměření. Vytvoření kategorií dle typu školy bylo nutné pro získání skupin s větším počtem respondentů. Jinak by nejpočetnější skupinu tvořila gymnázia s celkovým počtem 266 respondentů, následovala by učiliště bez maturity s 85 respondenty a

[26] Dva respondenti uvedli 15 let, jiní dva 18 let, tři respondenti 19 let a na učilištích se objevili i respondenti ve věku 20 let. Skupiny těchto studentů by byly však tak malé, že by je nešlo statisticky hodnotit.

nejmenší skupinu by tvořily odborné obory s maturitou, kde odpovídalo pouze 17 respondentů. Z těchto důvodů byly ze sebraných dat utvořeny tyto tři skupiny:

název školy	město	maturita	poč. respon.	skup.+ poč.respondentů
Arcibiskupské gymnázium	Praha	ano	37	
Katolické gymnázium	Třebíč	ano	35	církevní gymnázia
Biskupské gymnázium	Brno	ano	27	99
Gymnázium Jana Palacha	Mělník	ano	81	státní gymnázia
Gymnázium J.G. Mendela	Brno	ano	86	167
Střední odborné učiliště	Mikulov	ne	47	
Střední odborné učiliště	Hustopeče	ne	38	SOU + SOŠ
Hotelová škola - SOŠ	Mikulov	ano	17	102

tabulka č. 5: Rozdělení studentů dle typu školy.



Graf č. 3: Rozdělení respondentů dle typu školy.

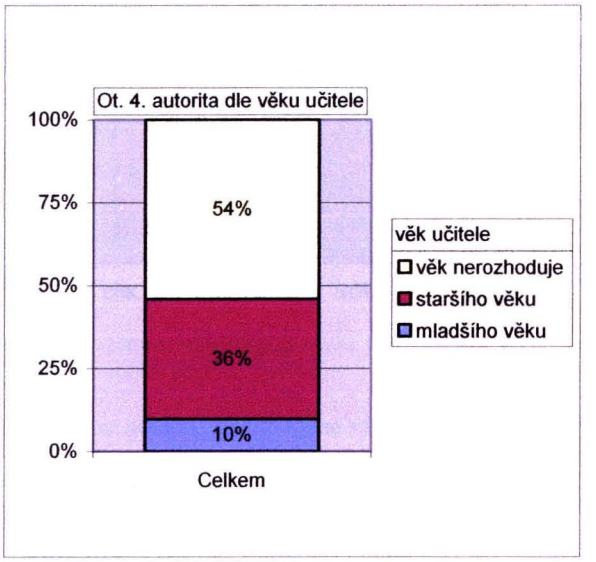
Dále se výzkumu zúčastnilo také 13 pedagogů gymnázií, viz kapitola č.10. Vzhledem k malému vzorku respondentů z řad pedagogů, nešlo jejich odpovědi statisticky hodnotit, a proto byla data zkoumána pomocí obsahové analýzy.

9 Analýza odpovědí studentů

9.1 Autorita učitele z hlediska jeho věku

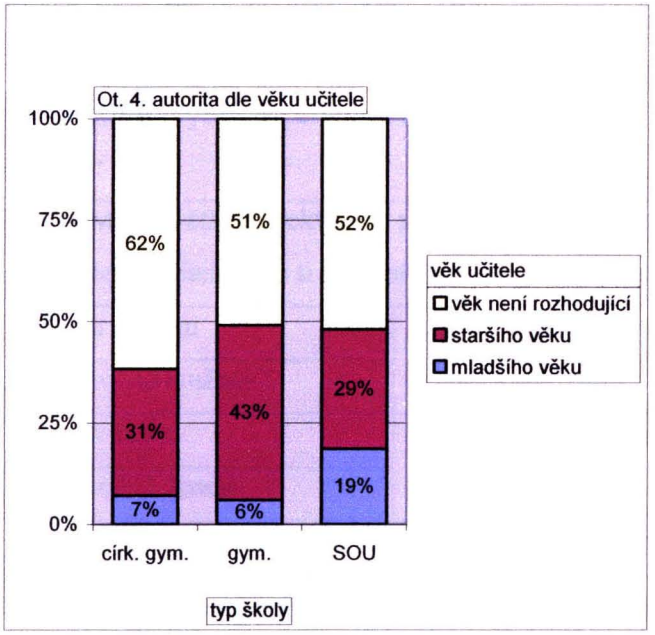
Souvislost autority učitele s jeho věkem zkoumala otázka č. 4. Ačkoli jsem předpokládala, že autoritu u studentů mají spíše učitelé staršího věku, výzkum ukázal, že

autorita učitele s jeho věkem nesouvisí. Pouze 36% respondentů uvedlo, že má větší respekt před učitelem staršího věku. Naopak 10% respondentů má větší respekt před učitelem mladšího věku a pro 54% studentů je věk učitele vzhledem k jeho autoritě nepodstatný. Moje hypotéza, že autoritu mají vzhledem k problémům začínajících a mladších učitelů spíše učitelé staršího věku, byla výsledky vyvrácena.



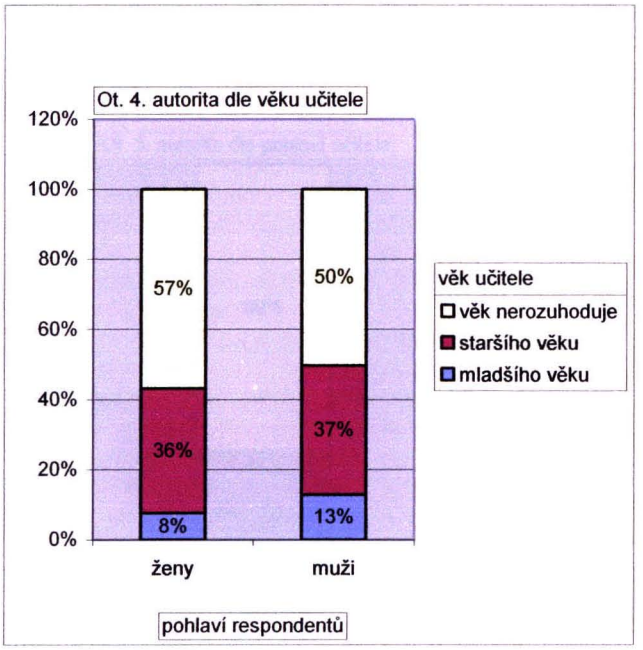
Graf č. 4: Souvislost autority učitele s jeho věkem z pohledu studentů.

Při analýze odpovědí studentů jednotlivých škol byly zjištěny zajímavé rozdíly. Ukázalo se totiž, že studenti středních odborných učilišť mají větší respekt před učiteli mladšího věku, kde tuto odpověď zvolilo celých 19% respondentů. Ačkoli i zde se většina studentů přiklonila k tvrzení, že věk učitele není pro jeho autoritu rozhodující, rozdíl mezi jednotlivými školami je prokazatelný ($p < 0,01$).



Graf č. 5: Souvislost autority učitele s jeho věkem z pohledu studentů, rozdělení odpovědí respondentů dle typu školy.

Z hlediska závislosti odpovědí na pohlaví respondentů se však žádné rozdíly neprokázaly, jak potvrzuje i následující graf:



Graf č. 6: Souvislost autority učitele s jeho věkem z pohledu studentů, rozdělení respondentů dle jejich pohlaví.

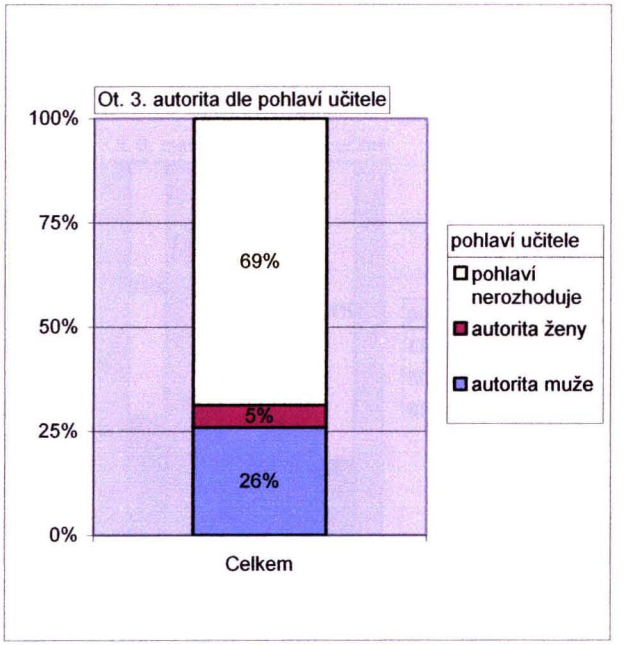
9.2 *Autorita učitele z hlediska jeho pohlaví*

Autority učitele z hlediska genderu zkoumaly otázky číslo 3, 5, 6, a 7. V otázce číslo 3 a 5 si studenti mohli vybrat z pěti odpovědí, které byly při analýze dat tematicky sloučeny – viz tabulka č. 6:

Ot. 3: Míváš větší respekt spíše před učitelem mužem nebo ženou? Ot. 5: Jako učitelé jsou ti sympatičtější spíše muži nebo ženy, a proč?	
a) spíše mužem	=> respekt před mužem, sympatie k mužům
b) rozhodně mužem	
c) spíše ženou	=> respekt před ženou, sympatie k ženám
d) rozhodně ženou	
e) pohlaví učitele nerozhoduje	pohlaví učitele nerozhoduje

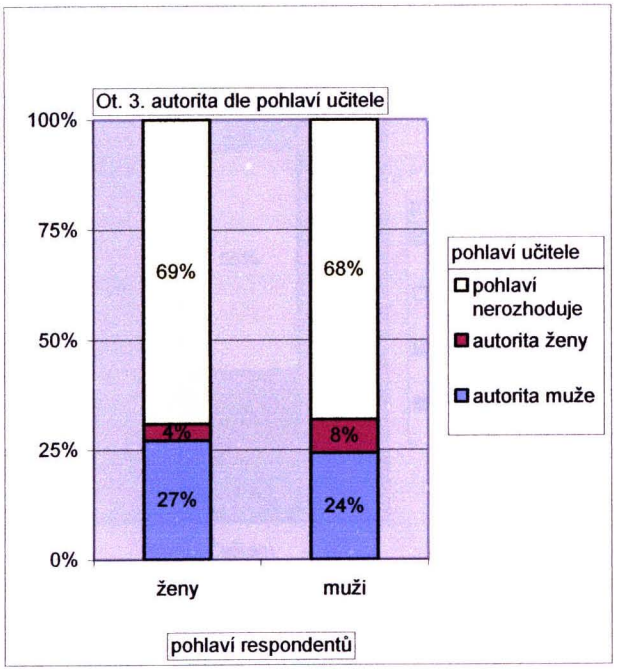
tabulka č. 6: Sloučení podobných odpovědí v otázce č. 3 a č. 5 v dotazníku studentů.

Vyhodnocením otázky č. 3 bylo zjištěno, že pohlaví učitele nemá na jeho respekt od studentů významný vliv. Tuto odpověď zde zvolilo 69% respondentů. Pozoruhodný je však rozdíl v názoru zbývajících 31%, kde má pouhých 5% respondentů větší respekt vůči ženám a 26% respondentů vůči mužům. Výsledky tudíž ukazují, že muži mají přece jenom o něco větší respekt.

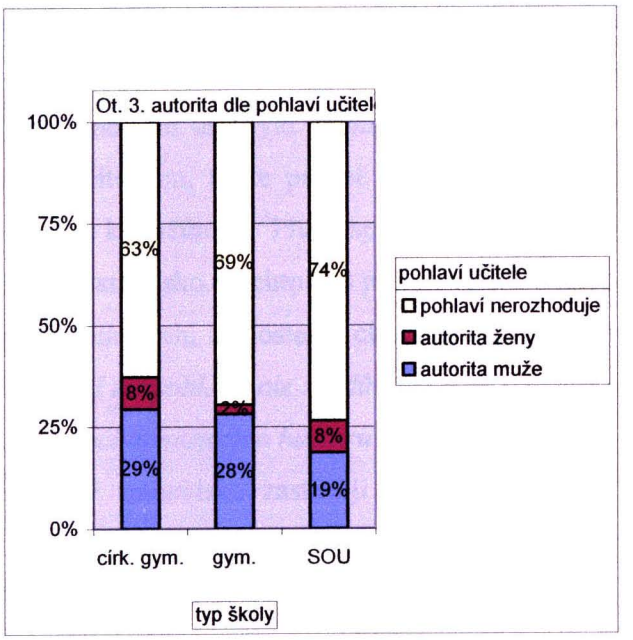


Graf č. 7: Souvislost autority učitele s jeho pohlavím z pohledu studentů.

Při analýze odpovědí vzhledem k pohlaví respondentů nebyla prokázána závislost. Významné rozdíly se neobjevily ani při rozdělení respondentů do jednotlivých typů škol, jak dokládají uvedené grafy:

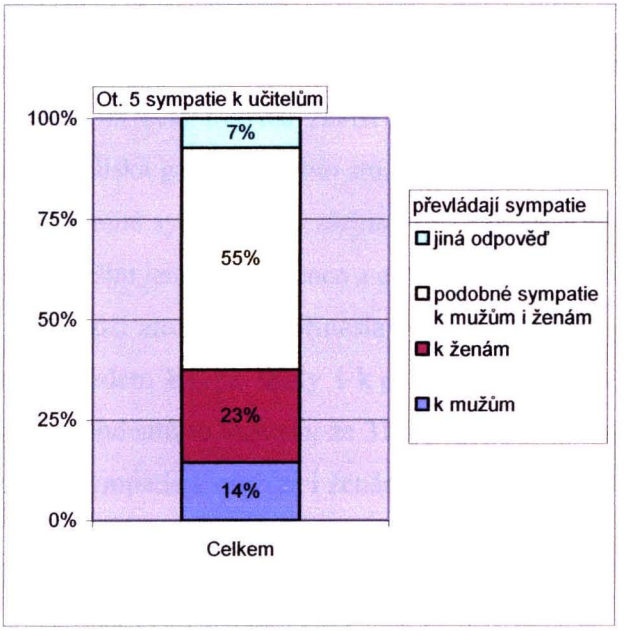


Graf č. 8: Souvislost autority učitele s jeho pohlavím z pohledu studentů, rozdělení odpovědí respondentů dle jejich pohlaví.



Graf č. 9: Souvislost autority učitele s jeho pohlavím z pohledu studentů, rozdělení odpovědí respondentů dle typu školy.

Na problematiku autority z hlediska genderu navazují i otázky č. 5 a č. 6, které se týkají sympatií respondentů k učitelům nebo učitelkám. Studenti zde měli napsat, zda jsou jim jako učitelé sympatičtější spíše muži či ženy a v otázce č. 6 měli svoji odpověď zdůvodnit.



Graf č. 10: Sympatie studentů vůči učitelům s ohledem na pohlaví učitele.

počet resp.	podobné sympatie	větší k ženám	větší k mužům	jiná odpověď
N	203	85	53	27
procenta	55%	23%	14%	7%

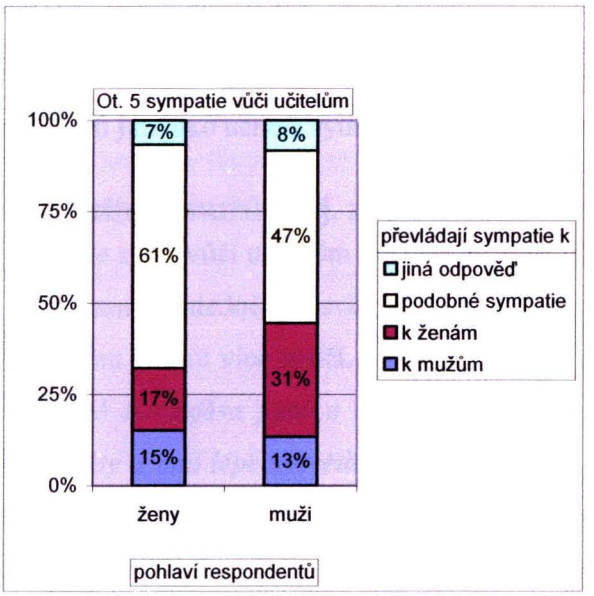
tabulka č. 7: Sympatie studentů vůči učitelům s ohledem na pohlaví učitele.

Vyhodnocením dat bylo zjištěno, že 55% dotázaných studentů má stejné sympatie k učitelům i učitelkám, takže pro ně otázka pohlaví nehraje roli. 23% má větší sympatie k ženám, 14% k mužům a 7% respondentů zvolilo jako možnost jinou odpověď, kde vysvětlili své stanovisko. Těchto 7% představuje 27 studentů, z nichž 12 uvedlo, že sympatie závisí na schopnostech, znalostech, charakteru a vystupování daného učitele. Studenti psali např.: *„Nezáleží na pohlaví, ale na důvtipu a spravedlnosti kantora." „Záleží na znalostech, organizačních schopnostech a humoru." „Nejvíc záleží na charakteru."*

Podobné stanovisko zastávají i jiní tři studenti, kteří napsali, že vždy záleží na konkrétním vyučujícím a sympatie jsou individuální záležitostí. Dalších šest respondentů sdílí názor, že nejdůležitější je přístup učitele vůči studentům a jeho pochopení pro mládež. *„Sympatie mám k těm, kteří se k nám chovají jako k rovnocenným."* Jiní tři studenti zase napsali, že sympatie k učiteli se odvíjí především na základě oblíbenosti daného předmětu. Jedna studentka uvedla, že celkově jsou jí sympatičtější spíše mladší učitelé.

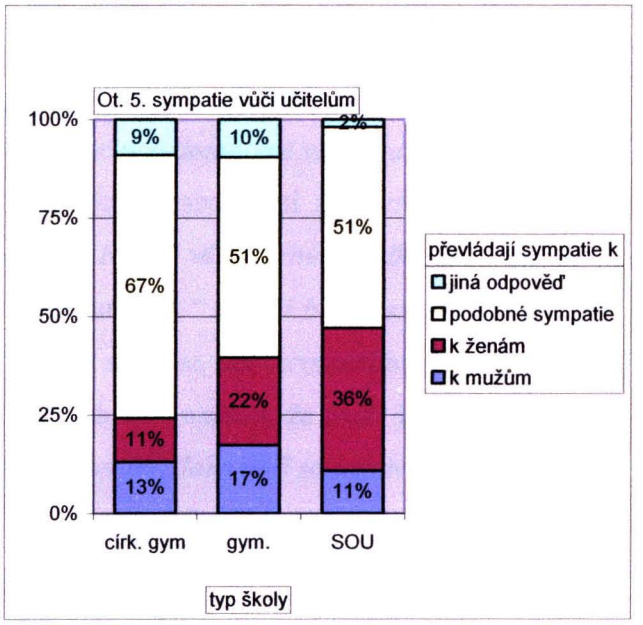
Z odpovědí studentů, kteří zvolili jako možnost variantu f), tj. jiná odpověď (vypiš), vyplývá, že někteří studenti otázku spíše nepochopili. Studenti se totiž měli zamyslet, zda jsou jim jako učitelé sympatičtější spíše muži, ženy anebo je jim to jedno. Možnost f) měla dát respondentům prostor vyjádřit případné nesympatie k učitelům, tak jak to učinily dvě studentky, které napsaly, že nemají žádné sympatie k učitelům a učitelkám. Cílem otázky tedy nebylo zjistit, na čem nejvíce závisí sympatie vůči učitelům, ale ke komu mají studenti sympatie z hlediska genderu. Proto studenti, kteří otázku nepochopili, psali na jakém základě se odvíjí vzájemné sympatie. Je zřejmé, že z tohoto hlediska nehraje pohlaví učitele stěžejní roli, ale především jeho kompetence a charakter, jak to vnímá většina dotázaných studentů.

Také další analýza dat přinesla zajímavé výsledky, neboť zde byla zjištěna závislost odpovědí vzhledem k typu školy i k pohlaví respondentů. Při analýze odpovědí vzhledem k pohlaví respondentů se ukázalo, že 31% dotázaných chlapců má větší sympatie k učitelkám. U dívek byly sympatie k mužům i ženám poměrně vyrovnané. Viz graf č.11:



Graf č. 11: Sympatie studentů vůči učitelům s ohledem na pohlaví učitele, rozdělení odpovědí studentů dle jejich pohlaví.

Při testování závislosti odpovědí vzhledem k typu školy bylo zjištěno, že respondenti středních odborných učilišť mají mnohem větší sympatie k učitelkám, kde se k této odpovědi přiklonilo 36% studentů. Na rozdíl od církevních gymnázií, kde byly sympatie k učitelkám nejnižší, pouhých 11% a byly dokonce převáženy sympatiemi k mužům - 13%. Nutno však podotknout, že na církevních gymnáziích byl největší podíl respondentů majících podobné sympatie k učitelům i učitelkám. Viz graf č.12:



Graf č. 12: Sympatie studentů vůči učitelům s ohledem na pohlaví učitele, rozdělení odpovědí studentů dle typu školy.

V další otevřené otázce č. 6 měli studenti zdůvodnit svoji odpověď u otázky č. 5, tzn. napsat, proč jsou jim jako učitelé sympatičtější muži, ženy, či obě pohlaví.

9.2.1 Sympatie k mužům, tj. zdůvodnění odpovědi a) a b)

Sympatie spíše vůči učitelům mužům uvedlo celkem 53 respondentů. Z toho 17 z nich píše, že muži umí přehledněji vysvětlit látku, jsou při výuce aktivnější, umí lépe zaujmout žáky a díky tomu všemu více naučí. *„Muž si většinou nechá záležet na svém výkladu a není tam tak vypjatá atmosféra jako u žen." „Muži mají více pochopení, mají větší zájem o sportovní aktivity a umí lépe vysvětlovat." „Muži lépe vysvětlují učivo." „Muži mají silnější hlas a dokážou lépe zaujmout při výkladu." „Muži se, jak známo, soustředí vždy jen na jednu věc, a to je u učitele výklad. Ten je potom mnohem přehlednější a jasnější."*

Osm studentek svoji odpověď zdůvodnilo jako přirozené sympatie ke druhému pohlaví. *„Sympatičtější jsou mi spíše muži, poněvadž jsem žena a na opačné pohlaví se lépe a jinak dívá." „Především mladí muži imponují většině dívek našeho věku." „Mladý učitel je zpříjemnění nudné hodiny."*

Šest respondentů svoji odpověď spíše nezdůvodnilo, neboť napsali, že jsou jim muži „prostě" sympatičtější. *„Na naší škole jsou sympatičtější a lepší chlapi." „Mě je to jedno, ale přece jen jsou mi sympatičtější muži, protože mám s nimi lepší zkušenosti."*

Jiné čtyři studentky zase uvedly, že muži mají lepší přirozenou autoritu a dokážou si snadněji získat respekt. *„Protože žen učitelek je hodně, jsou muži ve školství neobvyklí. Muži mají větší autoritu a donutí mě většinou učit."*

Další čtyři respondenti zdůraznili, že muži řeší věci s nadhledem a lépe se s nimi komunikuje. *„Hodně věcí berou s nadhledem, nejsou tolik konzervativní jako učitelky a lépe se s nimi komunikuje." „Muži berou všechno jinak. Přistupují lidštějším způsobem k žákům. Hlavně vše, co se stane, tak nerozpatlávají a jdou dál."*

Čtyři chlapci napsali, že muži jsou jim sympatičtější, protože jsou stejného pohlaví. Jeden z nich uvedl: *„Jako muž se zastávám svého pohlaví."*

Jiní tři respondenti zase napsali, že s muži je výuka veselejší, neboť mají větší smysl pro humor. *„S muži je větší legrace, nejsou tak upjatí jako učitelky." „Je s nimi legrace a výuka probíhá zábavnou formou."*

Další tři studenti zastávají názor, že muži jsou klidnější a vyrovnanější. *„Muži mi připadají klidnější." „Ani nevím, chlapů je ve školství méně a přijde mi, že jsou méně nervózní."*

Jiná studentka napsala: *„Více se snažím, nevím proč."* A další studentka zase vysvětluje své sympatie k mužům na základě oblíbenosti technických předmětů: *„Muži více rozumí technickým předmětům, které mě přijdou zajímavější."* Jeden student uvádí, že muži jsou spravedlivější, neboť ženy ve většině případů nadržují dívkám. Poslední student svou odpověď stručně zdůvodnil slovy: *„Nemám rád feministky."*

9.2.2 Sympatie k ženám, tj. zdůvodnění odpovědi c) a d)

Větší sympatie k ženám uvedlo z celkového počtu 368 dotázaných studentů 84 respondentů. Třináct z nich svoji odpověď vůbec nezdůvodnilo. Podobné přednosti, které byly v předchozí kapitole přisuzované mužům, se samozřejmě objevovaly i v odpovědích vůči ženám. Největší skupinu zde vytvořilo 23 chlapců, kteří napsali, že ženy jsou jim sympatické jakožto opačné pohlaví[27]. Někteří to navíc rozvedli tím, že ženy jsou milé, krásné, tajemné, hezky se na ně dívá atd. *„Ženy jsou atraktivnější než muži." „Mají hezkou postavu, je se na co dívat, a tak je víc posloucháme." „Sympatické jsou hlavně učitelky mladé a pěkné." „Neboť myslím, že sympatie ženy na muže působí více." „Protože s opačným pohlavím se lépe dorozumím." „Na hezké baby se dobře kouká." „Jelikož jsem muž, s největší pravděpodobností jsou mi více sympatické ženy."*

[27] Vůči mužům tuto odpověď uvedlo pouze osm studentek, viz kapitola č. 9.2.1.

Dalších šestnáct respondentů vyzdvihlo přátelský, komunikativní a empatický přístup učitelek, které jsou ochotné studenty vyslechnout a případně jim pomoci. *„Se ženou se mohu více rozpovídat a mám menší zábrany." „Učitelky nám více rozumí, jsou přátelské, dokážou se lépe vcítit do problémů." „Učitelky jsou více tolerantní, chápavé a nejsou tolik přísné."*

Osm respondentů uvedlo, že ženy umí látku lépe vysvětlit[28], protože jsou chápavější a empatičtější. *„Učitelky dokážou látku lépe vyložit a neberou věci za samozřejmé." „Když učí muž, bývá výuka sušší a nezáživná, ale záleží také na osobnosti vyučujícího." „Předměty, které máme jsou spíše pro kluky a učitelka umí pochopit, že tomu jako holky moc nerozumíme a snaží se nám to vysvětlit po svém." „Učitelky se dovedou lépe vcítit do role nechápavého žáka, kterému je třeba něco polopaticky vysvětlit."*

Na pedagogické schopnosti žen pronesl názor i další student, který to ale udělal kritikou výuky mužů. Respondent napsal: *„Muži často berou výuku s nadhledem a někdy dávají najevo, že je nezajímáme, proto jsou mi sympatičtější spíše ženy."*

Sedm studentek uvedlo, že si se ženami lépe rozumí, neboť jsou také ženy. *„Myslím si, že ženy se navzájem chápou víc než žena s mužem." „Protože jsem také žena, takže jsme si blíže a více si rozumíme." „Sympatičtější jsou mi spíše ženy, protože jsem holka, takže mě víc rozumí a já jim."*

Šest respondentů uvedlo, že ženy jsou hodnější, vlídnější a bývají méně autoritativní. *„Ženy jsou příjemnější a hodnější." „Často bývají mírnější v hodnocení a dají se lépe ovlivnit." „Nepřipadají mi až tak autoritativní." „Ženy jsou většinou vlídnější a nejsou výbušné."*

Tři studentky napsaly, že ze zkušenosti jsou jim sympatičtější ženy, záleží ovšem hlavně na osobnosti konkrétního učitele. *„Záleží na tom, o jakou učitelku jde a ne všechny jsou mě sympatické, většina ale ano."*

Tři respondenti vyjádřili názor, že ženy mají větší smysl pro humor než muži. *„Ženy mají lepší smysl pro humor." „Učitelky nejsou tak vážné, jako muži." „Myslím si, že sympatičtější jsou rozhodně ženy, mají větší smysl pro humor i pro povinnost."*

Jedna studentka napsala: *„V podstatě je to jedno, myslím si však, že ženy by měly učit spíše humanitní předměty a muži ty technické, záleží ale i na osobnosti."* Další studentka uvedla stručnou odpověď: *„protože to tak cítím."* A jiná studentka napsala: *„U žen nejsou tak časté dvojsmyslné narážky."*

[28] Vůči mužům tuto odpověď uvedlo sedmnáct respondentů, viz kapitola č. 9.2.1.

Poslední je originální a poněkud feministická odpověď jedné studentky, která napsala: *„Protože muži všeobecně jsou hadí plémě, nemusím většinu mužů a výjimku si nezaslouží ani (nebo obzvláště) učitelé. (Pouze minimum mužů – učitelů uznávám.)"*

9.2.3 Podobné sympatie k učitelům i učitelkám, tj. zdůvodnění odpovědi e)

Odpověď e) zvolilo 55% respondentů, tj. 203 respondentů z celkového počtu 368 dotázaných studentů má podobné sympatie k učitelům mužům i ženám. 23 respondentů svoji odpověď vůbec nezdůvodnilo. Největší skupinu pak vytvořilo 138 respondentů, jejichž odpovědi se týkaly především pedagogických schopností učitelů a jejich vztahu k žákům. Studenti uváděli, že pro vybudování sympatií je nejdůležitější přístup učitele ke studentům a jeho schopnost vyložit látku, smysl pro humor, jeho chování a charakter. *„Vlastnosti učitelů se neváží k pohlaví, záleží na jejich přístupu k látce a ke studentům." „Záleží především na způsobu jednání se studenty, smyslu pro humor a pedagogických a didaktických dovednostech." „Pohlaví učitele většinou nerozhoduje o tom, zda je mi sympatický. Záleží hlavně na jeho vlastnostech, umění pochopit své žáky, pomoci jim, poradit...jeho smyslu pro humor. atd." „Nezáleží na pohlaví, ale na chování učitele a způsobu výuky." „Záleží na tom, jaký je jako člověk. Učitel i učitelka mohou být blbí nebo úžasní." „Sympatický je mi učitel podle svých vědomostí a svého chování ke studentům." „Záleží spíše na povaze vyučujícího, jak umí učit, jak se k nám chová atd." „Sympatie závisí na tom, zda je učitel(ka) hodný(á), jestli umí dobře vysvětlit látku a jestli je prostě v pohodě." „Myslím, že nezáleží na tom, jestli je učitel muž nebo žena, ale na tom, jak vystupuje, jak se chová a zda je ochoten s žáky vždy komunikovat, jestli se je snaží podpořit, nebo si na nich vybíjí zlost." „Nezáleží na pohlaví ani na věku učitele. Důležitý je jeho přístup k žákům. Pokud je učitel milý a tolerantní, potom je radost trávit s ním hodiny." „Důležité je jaký učitel je, jaké rady nám může dát do dalšího života a studia. Jak umí vysvětlit látku."*

O pedagogických schopnostech a chování učitele hovoří i jiný student, který svou odpověď rozšířil i o zodpovědnost žáka. Student napsal: *„Je mi sympatičtější učitel, který je přívětivý a dá se s ním vždy rozumně dohodnout, pokud ví, že i já jsem rozumný a zodpovědný člověk, tak by neměl být problém."*

Podobně to vyjádřil jiný respondent, pro kterého je rozhodující chování žáka. *„Pohlaví učitele u mě nerozhoduje, je to hlavně o chování daného žáka."*

Originální a vyloženě kladné bylo zase vyjádření dalších dvou respondentů, kteří napsali: *„Ke všem učitelům cítím sympatie." „Každý z učitelů je mi sympatický a každý trochu něčím jiným."*

Další významnou skupinu tvoří 26 respondentů, kteří uvedli, že sympatie se odvíjí ke konkrétnímu jednotlivci a záleží tedy na konkrétním případu a učiteli či učitelce. *„Někdy mi prostě více rozumí učitelé a někdy učitelky, je to individuální." „Je to různé, někdy jsou lepší muži a jindy ne." „Každý je jiný, proto mé sympatie patří učitelům i učitelkám." „Setkala jsem se s dobrými učiteli i učitelkami, stejně tak se špatnými učiteli a učitelkami." „Někdy je lepší profesor, jindy profesorka." „Vyhovují mi někteří učitelé a některé učitelky, to platí i naopak." „Rozumím si jak s učitelem, tak s učitelkou. Učitelka poradí v ženských záležitostech a učitel v mužských." „Myslím, že učitel muž i žena má rozdílné kvality a slabé stránky, ale obecně si myslím, že ani jedno pohlaví není sympatičtější a záleží spíše na jednotlivci."*

Šest studentů uvedlo, že sympatie vůči učiteli závisí na jednotlivém předmětu. *„Někdy mi rozumí více učitel, jindy učitelka, podle toho o jaký předmět se jedná." „Jak ve kterém předmětu, myslím, že učitel mi sice může být sympatický, ale nemusí mě nic naučit." „V jednotlivých předmětech jsou mi sympatičtější ženy, v jiných zase muži. Záleží na předmětu a povaze učitelů a učitelek."*

Spíše negativní pohled na vyučující vyjádřilo pět respondentů, kterým je lhostejné, kdo je učí, protože všichni učitelé jsou stejní. *„Je mi jedno, jestli je to žena nebo muž, protože je to učitel, jako učitel." „Je mi jedno, který mě učí, jestli učitel nebo učitelka, nikdy si nevyberete a učitelé jsou skoro všichni stejní."*

A neobvyklá byla i odpověď poslední studentky: *„Samozřejmě nezáleží na pohlaví, na učitele se nedívám jako na potencionálního partnera."*

9.2.4 Jiná odpověď (vypiš), tj. zdůvodnění odpovědi f)

Odpověď f) zvolilo 27 respondentů z celkového počtu 368 dotázaných studentů. Šest studentů svoji odpověď vůbec nezdůvodnilo. Dvanáct z těchto 27 studentů uvedlo, že záleží především na osobnosti daného učitele. *„Musí to prostě být charakterní osobnost."*

Tři chlapci napsali, že záleží především na učitelově schopnosti učit. Jeden z nich to vyjádřil slovy: *„Nezáleží mi na pohlaví učitele ani na jeho věku, jde mi hlavně o to, jestli umí učit. Ze zkušenosti vím, že věk ani zkušenosti toho nejsou zárukou."*

Dvě studentky napsaly, že sympatie a autorita učitele závisí na daném předmětu. *„Například na tělocvik mám radši pochopitelně ženy a za třídní učitelku mám také raději*

ženu, mám pocit, že mě může více pochopit. Ale třeba před muži mám větší respekt a v něčem jsou mi sympatičtější.“

„V předmětu, kde jde o vysvětlení látky je lepší žena, protože má většinou i větší trpělivost, zatímco u předmětů, kde je třeba se jen látku naučit, je mi to jedno.“

Jiná studentka zase vyzdvihla přátelský přístup učitele k žákům: *„Sympatický profesor je pro mě spíše ten, který k nám má lidštější a kamarádský přístup. Dokáže si ze sebe udělat srandu a přiznat chybu, na rozdíl od profesorů, kteří se striktně drží osnovy a řádu.“*

Další studentka zase napsala: *„Nejdřív mě napadlo „spíše ženy“, neboť k nim mám mnohem bližší vztah a důvěru svěřovat se jim se svými problémy, protože žena to ve většině případů lépe pochopí. Na druhou stranu má pro mě muž vyšší autoritu, sice ne o mnoho, ale má. Což je pro holku zřejmě typické.“*

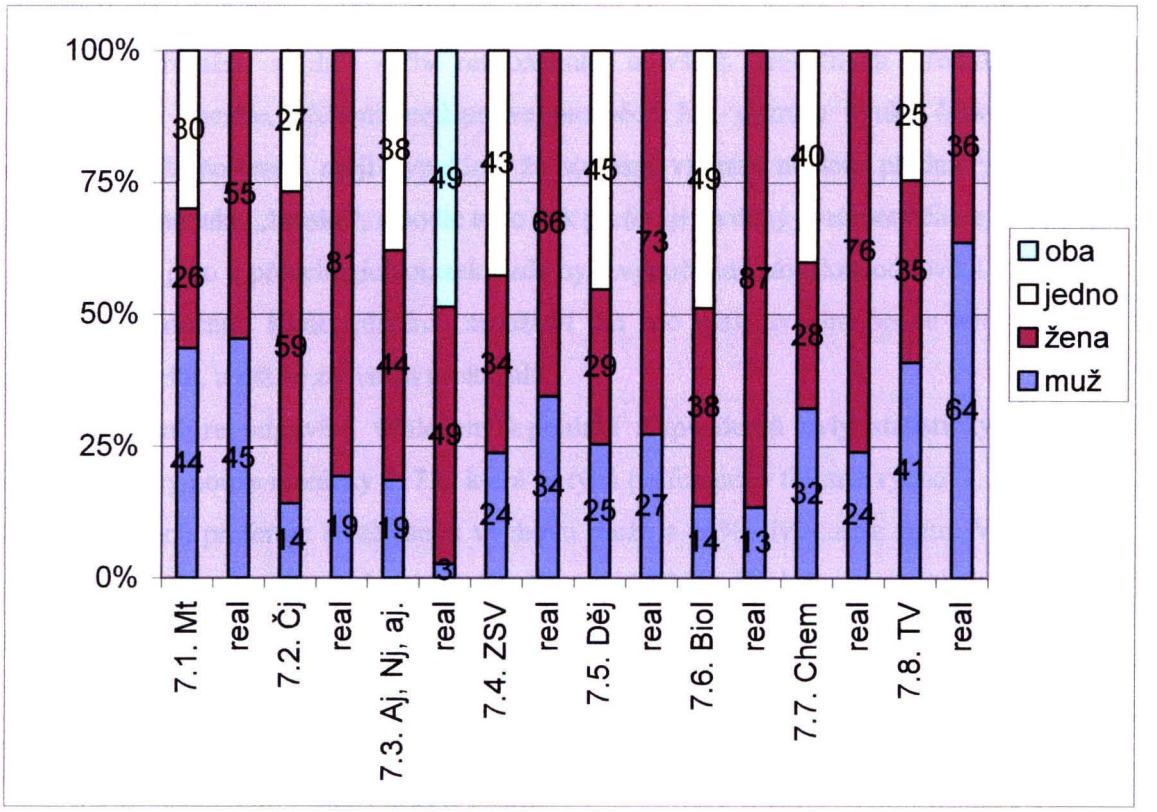
Jeden student napsal, že jsou mu celkově sympatičtější mladší učitelé, což zdůvodnil takto: *„Mladší učitelé mívají čerstvější názory, stále ještě nějaké ideály. Nejsou ovlivněni dlouholetými zkušenostmi, což může i nemusí být na škodu!“*

Odlišná byla odpověď dvou posledních studentek gymnázia, které napsaly, že nemají sympatie k profesorům. *„Nerada chodím do školy, tak nevím, proč bych měla mít sympatie ke svým profesorům.“ „Nemám sympatie ani k učitelům, ani k učitelkám, většina z nich stojí stejně za nic, ať je to žena nebo muž.“*

9.2.5 Preference učitelů na výuku jednotlivých předmětů s ohledem na jejich pohlavní příslušnost

V další otázce (č. 7) měli studenti napsat, zda preferují na daný předmět učitele muže či ženu, nebo je jim to jedno. Zároveň měli uvést, kdo je ve skutečnosti předmět vyučuje. Zajímalo mě, jestli studenti na určité předměty upřednostňují spíše muže či ženy na základě pozitivní zkušenosti s jejich výukou. Vzhledem k faktu, že na dotázaných učilištích studenti některé předměty nemají, např. dějepis, základy společenských věd a biologii, protože mají více odborných předmětů, nelze u otázky zjistit závislost odpovědí dle jednotlivých typů škol.

Přesto se vyhodnocením získaných dat objevily velice zajímavé výsledky. Ačkoli studenti v předchozích odpovědích uváděli, že pro autoritu a sympatie učitele není jeho pohlaví rozhodující, zde se k tomuto názoru přiklánělo v průměru pouhých 37% u každé otázky. Výstižně to dokládá graf č. 13, kde první sloupec představuje preference studentů a druhý realitu, tj. kdo studenty ve skutečnosti učí. Do výsledků byly započítány i preference respondentů z učilišť, kteří některé předměty v realitě nemají, ale koho by si na ně přáli, do dotazníku uvedli.



Graf č. 13: Preference učitelů na jednotlivé předměty s ohledem na jejich pohlaví z pohledu studentů.

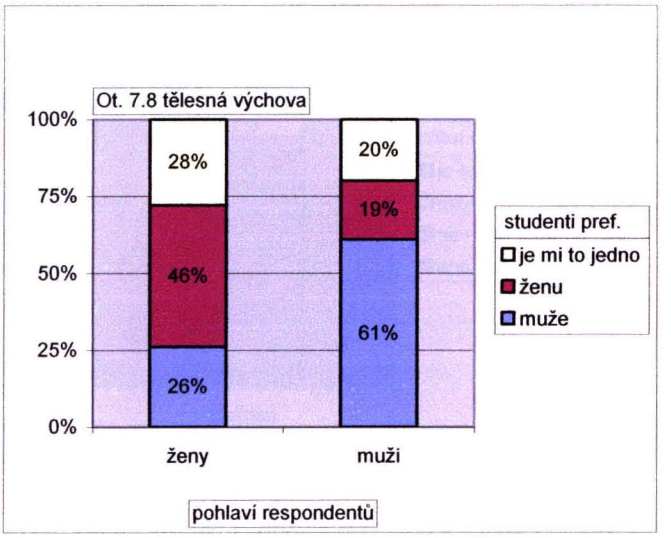
Z odpovědí vyplynulo, že 44% respondentů preferuje na matematiku muže, 26% ženu a 30% je to jedno. Naopak na češtinu preferuje 59% ženu, 27% je to jedno a 14% respondentů by chtělo raději muže. U cizích jazyků dává 44% respondentů přednost ženě, 19% muži a 38% je lhostejné, zda je daný předmět učí muž nebo žena. Podobné odpovědi se objevily i u základů společenských věd, kde 34% respondentů preferuje ženu, 24% muže a 43% je to jedno. V dějepise byly preference učitelů dle jejich pohlaví poměrně vyrovnané. 25% respondentů uvedlo, že by na dějepis mělo raději muže, 29% ženu a 45% je to lhostejné. V biologii preferuje 38% respondentů ženu, pouze 14% muže a 49% je to jedno. V chemii jsou preference docela vyrovnané 32% ve prospěch mužů, 28% ve prospěch žen a 40% zvolilo odpověď c) je mi to jedno. Na výuku tělesné výchovy preferuje 41% respondentů muže, 35% respondentů ženu a 25% je lhostejné, zda je učí muž či žena. Je však zřejmé, že tělesná výchova je specifickým předmětem a preference zde ovlivňuje také pohlaví respondentů, viz níže.

Sumarizací výsledků otázky č. 7 zjistíme, že odpověď c), tj. je mi to jedno, volilo v průměru u každé otázky pouze 37% respondentů. Zajímavé je také srovnání odpovědí a) a b), tzn. preferencí mezi mužem a ženou. To ukázalo, že studenti na většinu předmětů preferují spíše ženy. Preference ve prospěch mužů se objevila pouze u matematiky (44%) a u chemie

(32%). V ostatních předmětech studenti uváděli, že upřednostňují na výuku ženu. Tuto odpověď v průměru zvolilo 40% respondentů u všech zmíněných předmětů, kromě matematiky a chemie, přičemž nejlépe ve prospěch žen vyzněla výuka českého jazyka. Výsledky tudíž potvrzují moji hypotézu, že studenti vnímají některé předměty spíše jako „mužské" a jiné jako „ženské", a podle toho pak preferují na daný předmět učitele či učitelku.

Stejně jako u předchozích otázek i zde byla vypočítána závislost odpovědí vzhledem k pohlaví respondentů. Kvůli velkému množství dat zde však uvádím pouze ten graf, který zobrazuje otázku, u níž se závislost prokázala.

Při analýze odpovědí vzhledem k pohlaví respondentů byly statisticky významné rozdíly zjištěny pouze u otázky č. 7.8, která se týká preferencí v tělesné výchově. Ukázalo se, že 61% chlapců preferuje na tělesnou výchovu muže a 46% dívek zase ženu. Vzhledem ke specifičnosti tělesné výchovy je zároveň zajímavé, že 26% dívek by zde naopak preferovalo muže a 19% chlapců zase ženu ($p<0,01$).



Graf č. 14: Preference učitelů na výuku tělesné výchovy s ohledem na jejich pohlaví z pohledu studentů a rozdělení odpovědí respondentů dle jejich pohlaví.

Ostatní výpovědi potvrzují fakta popsaná již v předchozích odstavcích, že respekt a sympatie studentů vůči pedagogům nesouvisí ani s pohlavím učitele, ani s pohlavím respondentů.

9.3 *Vliv autority učitele na efektivitu výuky*

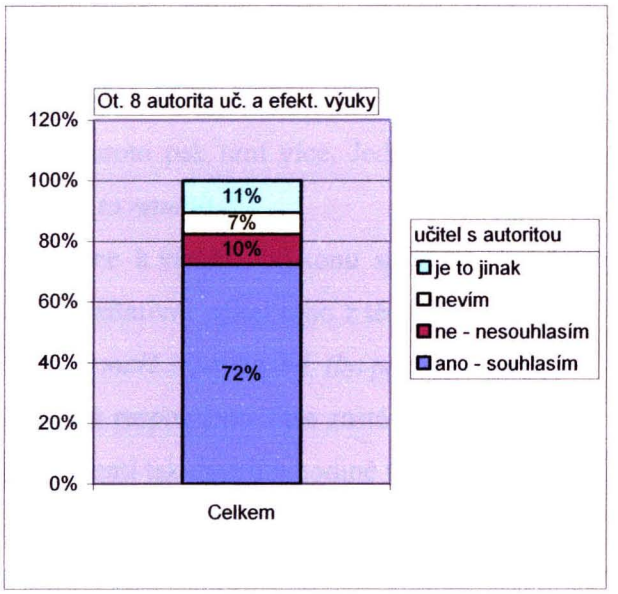
Všechny výše zmiňované výzkumy ukázaly, že kázeň a autorita je pro efektivní výuku nezbytná. Žáci neodmítají autoritu jako takovou, ale pohrdají autoritou despotickou. Vyžadují, aby normy byly založeny na logickém základě a chtějí mít možnost o nich diskutovat. Zároveň si však uvědomují, že pro efektivitu výuky je autorita nutná a jsou

ochotni se jí v zájmu kolektivu podřídit. Výzkum z 90. let navíc zobrazil postoj studentů k učiteli, který nemá dostatečnou autoritu. Studenti byli názoru, že takový učitel má ze školy odejít právě proto, že kvůli nedostatku autority toho méně naučí. Z těchto důvodů jsem do dotazníku zařadila otázku, týkající se efektivity výuky podmíněné autoritou učitele. Otázka zněla: „Máš zkušenost s tím, že pokud má učitel ve třídě větší respekt, větší autoritu, více toho také žáky naučí?" Studenti si mohli vybrat ze čtyř nabízených odpovědí:

a) ano souhlasím
b) ne – nesouhlasím
c) nevím
d) je to jinak (vysvětli):

	a)	b)	c)	d)
procenta	72 %	10 %	7 %	11 %
N	266	37	26	39

tabulka 8: Souvislost autority učitele s efektivitou výuky z pohledu studentů.



Graf č. 15: Souvislost autority učitele s efektivitou výuky z pohledu studentů.

Stejně jako v předchozích výzkumech i zde se potvrdilo, že studenti vnímají autoritu učitele jako velmi důležitou. Celých 72% respondentů s tvrzením souhlasilo, a tudíž se hypotéza předpokládající rozhodující vliv autority učitele na efektivitu výuky potvrdila. Pouze 10% z celkového počtu respondentů s výrokem nesouhlasilo a 7% nevědělo. Dalších 11% studentů zvolilo možnost vlastního vysvětlení souvislosti mezi autoritou a výukou. Z těchto 39 respondentů jich 16 uvedlo, že na efektivitu výuky a rozsah znalostí studentů má největší vliv schopnost učitele předmět dobře a zajímavě podat. Tito respondenti zdůraznili především učitelovy kompetence a jeho přístup ke studentům. Studenti např. psali: *„Záleží na tom, jestli kantor umí a chce učit, jestli dokáže udělat hodinu zajímavou." „Záleží na tom, jak svůj předmět žákům podá a jak ho vysvětlí. Respekt je samozřejmě také důležitý, ale není to*

všechno.“ „Není to podle autority, ale podle toho, jak naučí, jak se snaží a jak umí zacházet s mládeží.“ „Záleží na přístupu učitele k výuce. Může hodně naučit a nemusí mít vůbec autoritu.“

S výrokem, že učitel s autoritou toho také více naučí, souhlasilo pět studentů, kteří uvedli, že to tak většinou bývá, ale není to pravidlem. Také další studentka s výrokem souhlasila, ale zdůraznila, že velmi důležité je, zda žáka předmět baví a zajímá. Jiná studentka, která nezpochybňuje význam autority, zase napsala: *„Naučí nejspíš nejvíc, pokud umí podat látku, ale žáci si často k tomuto předmětu vybudují odpor.“*

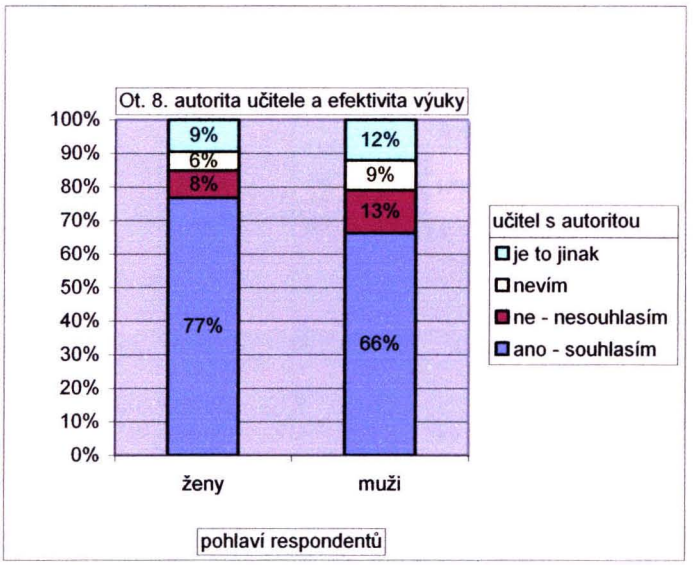
Autoritu vycházející z osobnostních vlastností učitele zdůraznili také další tři studenti, kteří jsou ochotni podřídit se požadavkům učitele, kterého si váží. *„Pokud mají mít k učiteli žáci respekt, musí jim ten učitel dávat příklad, jak se mají chovat.“ „Autorita, které si vážíme, nás jistě naučí mnohem více.“*

Další tři studenti zase napsali, že předmět autoritativního učitele se studenti učí hlavně ze strachu, a proto pak umí více. Jeden z nich to vyjádřil slovy: *„Spíš studenty vyšikanuje k tomu, aby se to naučili.“*

Motivace k většímu výkonu strachem je neúčinná podle dalších tří studentů, kteří uvedli, že autoritativní učitel toho z těchto důvodů naučí méně. *„Učitel, který na žáky pouští hrůzu, má sám malé sebevědomí, tím pádem nemůže být autoritou a dobře učit.“*

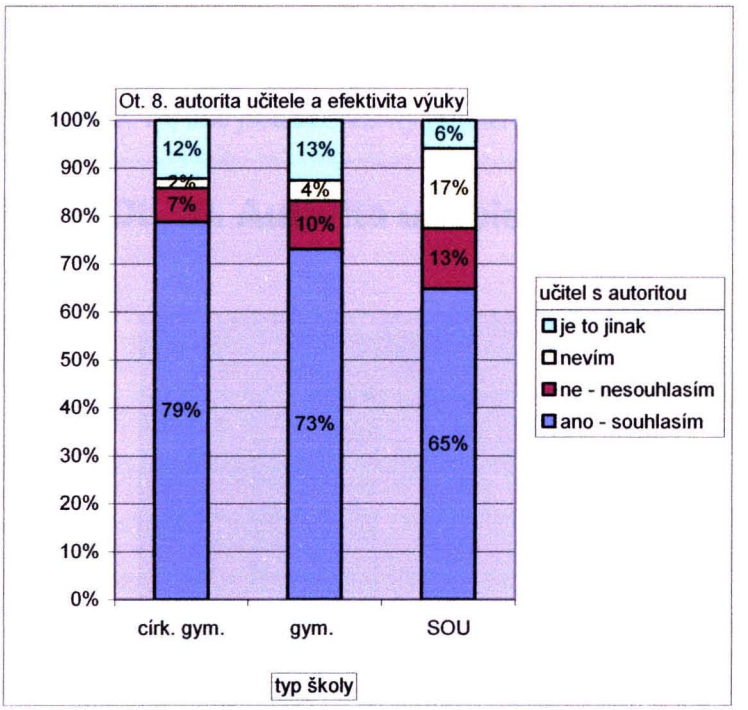
Jiní dva respondenti zase zastávají názor, že učitel s autoritou si umí sjednat ve třídě pořádek a studenti tak dávají v hodině větší pozor, čímž se také více naučí. Na to měly odlišný názor další 3 studentky, které sice uznávají, že u učitele s autoritou dávají žáci větší pozor, na reálné vědomosti to ale dle jejich názoru nemá vliv. Poněkud skepticky se na autoritu učitele a její vliv na vědomosti žáků dívala dívka, která napsala: *„Je to možné, ale někteří učitelé nás nejsou schopni něco naučit.“* Skeptický byl i názor posledního studenta: *„Učitel, který má respekt a chová se jako Bůh, je špatný učitel...Má moc vysoké nároky a myslí si, že se neučíme nic jiného, než jeho předmět.“*

Při rozboru osmé otázky mě ještě zajímal rozdíl v odpovědích chlapců a dívek. Bylo zjištěno, že 77% dívek s názorem souhlasí a souhlas projevilo i 66% chlapců. V odpovědích respondentů se tedy neobjevily průkazné rozdíly vzhledem k jejich pohlaví.



Graf č. 16: Souvislost autority učitele s efektivitou výuky z pohledu studentů, rozdělení odpovědí respondentů dle jejich pohlaví.

Dále jsem se zaměřila na závislost odpovědí vzhledem k jednotlivým typům škol, kde se rovněž neobjevily výrazné rozdíly. Pomocí chí-kvadrát testu byla sice závislost prokázána, avšak některé kombinace odpovědí vykazovaly nižší četnost než pět, což snižuje významnost tohoto statistického výpočtu. Z těchto důvodů byl test opakován, s vynecháním odpovědí c) a d), které nebyly časté u některých typů škol a zároveň v podstatě neposkytují odpověď na položenou otázku. Tento výpočet již žádnou závislost neprokázal. Moje hypotéza, že studenti gymnázií si nutnost autority učitele lépe uvědomují, protože kantor s autoritou toho více naučí a oni mají o výuku větší zájem, se tedy nepotvrdila.



Graf č. 17: Souvislost autority učitele s efektivitou výuky z pohledu studentů, rozdělení odpovědí respondentů dle typu školy.

9.4 *Faktory posilující autoritu učitele*

Faktory posilující autoritu učitele zkoumala otázka č. 9 a 10. V otevřené otázce č. 9 měli studenti popsat nějakého učitele, který má u nich autoritu. Vyhodnocením jsem zjistila, že výsledky v podstatě potvrzují data získaná z následující otázky, kde si studenti vybírali z jednotlivých položek, a proto se nejdříve zaměřím na rozbor otázky č. 10.

V otázce č. 10 měli studenti přiřadit libovolný počet bodů v rozmezí od 1-10, přičemž největší počet bodů měla dostat nejvýznamnější položka, na které podle studenta nejvíce závisí autorita učitele. Zároveň však nesměla mít žádná položka stejný počet bodů. Vyhodnocením získaných dat získaly položky následující pořadí:

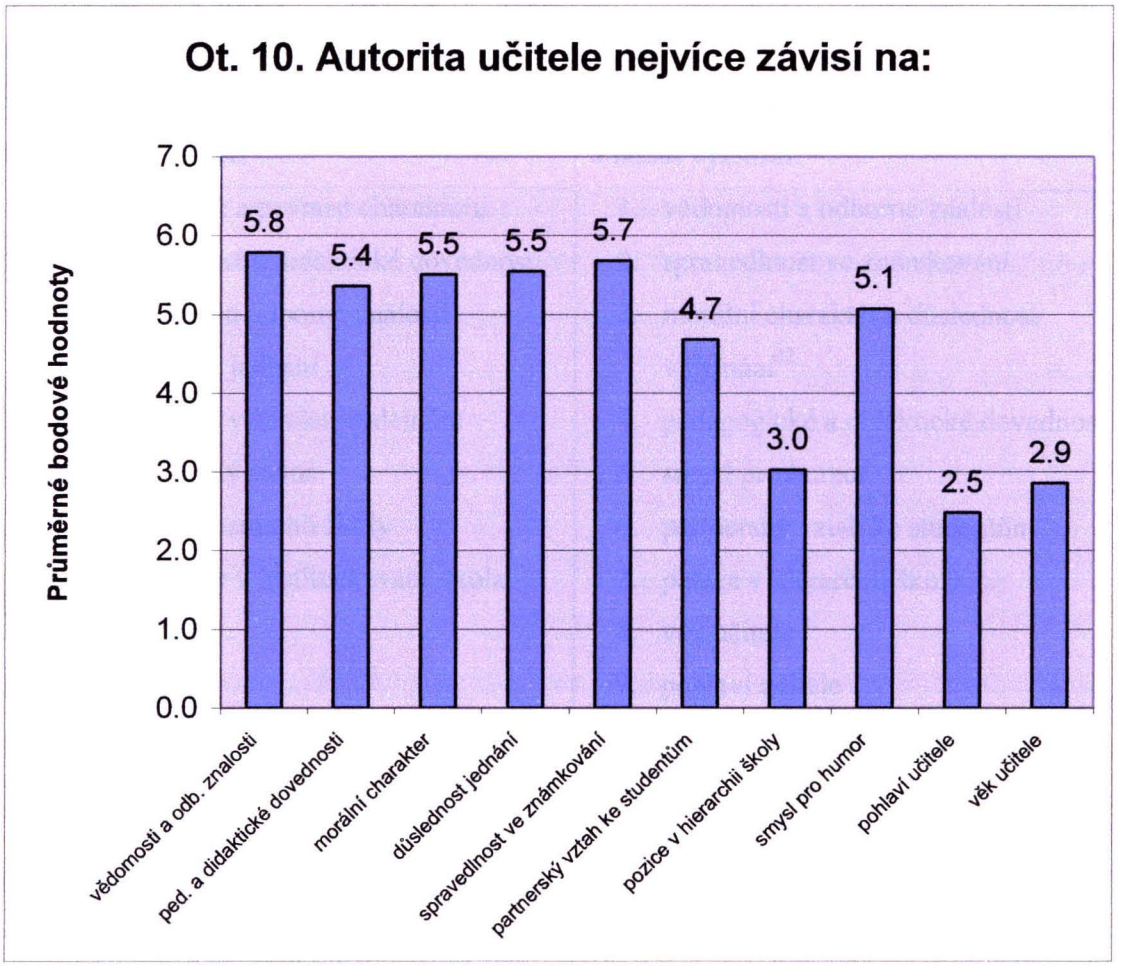
1) vědomosti a odborné znalosti
2) spravedlnost ve známkování
3) morální charakter a důslednost v jednání[29]
4) pedagogické a didaktické dovednosti
5) smysl pro humor
6) partnerský vztah ke studentům
7) pozice v hierarchii školy

[29] Samostatné položky morální charakter a důslednost v jednání získaly stejný počet bodů a umístily se tak společně na třetím místě.

8) věk učitele

9) pohlaví učitele

Viz graf č. 18, kde jsou zobrazeny průměrné bodové hodnoty jednotlivých položek.



Graf č. 18: Pohled studentů a jejich bodové hodnocení uvedených faktorů, které ovlivňují autoritu učitele.

Studenti mohli také zvolit odpověď k), kde měli možnost napsat další vlastnost, na které závisí autorita učitele. Učinilo tak pouhých pět respondentů, kteří napsali:

„Autorita závisí také na vzhledu" Respondent jí dal dva body. Stejně odpověděla i další studentka, která vzhledu udělila 10 bodů. Jiná studentka zase napsala, že záleží na sympatiích, kterým přidělila 11 bodů. Další student z těchto pěti uvádí: *„Učitel se musí umět chovat k žákům v klidu, i když ho/ji neposlouchají." (9 bodů)* Stejný počet bodů uděluje i poslední student, který říká: *„Záleží na charisma, na způsobu výkladu a na průběhu hodin."* Vzhledem k tomu, že odpovědí k) se objevilo velice málo a jsou to odpovědi rozdílné, nelze

z nich vyvodit žádné závěry[30]. Uvedenou problematiku blíže osvětluje kapitola č. 9.5 týkající se faktorů oslabujících autoritu učitele.

Z výše uvedeného tedy vyplývá, že studenti kladou největší důraz na vědomosti a odborné znalosti učitele a spravedlnost ve známkování. Při srovnání s podobným výzkumem z 90. let zjistíme, že pořadí položek se prakticky nezměnilo. Viz tabulka č. 9:

Výzkum[31] z 90. let: (1)	**Vlastní výzkum:**
1. mravní síla a pevnost charakteru	1. vědomosti a odborné znalosti
2. pedagogické a didaktické dovednosti	2. spravedlnost ve známkování
3. vědomosti a odborné znalosti	3. morální charakter a důslednost v jednání[32]
4. důslednost jednání	4. pedagogické a didaktické dovednosti
5. partnerský vztah ke studentům	5. smysl pro humor
6. společenský status	6. partnerský vztah ke studentům
7. pozice v hierarchii školy	7. pozice v hierarchii školy
8. role učitele v instituci zvané škola	8. věk učitele
	9. pohlaví učitele

tabulka č. 9: Srovnání vlastního výzkumu s výzkumem z 90. let se zaměřením na pořadí faktorů ovlivňujících autoritu učitele.

Pro analýzu rozdílu odpovědí vzhledem k pohlaví respondentů jsem použila Kolmogorov-Smirnov test, což je neparametrická varianta t-testu. Tento test musel být použit z důvodu nesplnění normality dat. Ukázalo se, že v otázce č. 10 existuje závislost vzhledem k pohlaví respondentů pouze u varianty j), která se týká věku učitele. Dívky zde přiřazovaly průměrnou bodovou hodnotu 2,65 a chlapci 3,14. Z čehož vyplývá, že chlapci kladou o něco větší důraz na věk učitele než dívky. Při analýze rozdílu odpovědí vzhledem k věku respondentů nebyla závislost prokázána.

Otázku č. 10 významně dokresluje otázka č. 9, která byla záměrně položena před ní, aby se studenti nenechali ovlivnit následujícími položkami. Studenti zde měli popsat nějakého učitele, který u nich má autoritu, což z celkového počtu 368 respondentů učinilo 309 z nich. Většina studentů popisovala konkrétního učitele a zdůrazňovala především ty vlastnosti,

[30] Z těchto důvodů se odpověď k) neobjevuje ani v předchozím grafu, kde jsou uvedeny průměrné bodové hodnoty jednotlivých položek. U varianty k) nelze průměrnou hodnotu vypočítat právě vzhledem k rozdílnosti odpovědí.

[31] Výzkum byl podkladem diplomové práce Dobal, J.: *Pojetí autority pedagoga z pohledu učitele a studenta pražského gymnázia*, FF UK, Praha 1997.

[32] Samostatné položky morální charakter a důslednost v jednání získaly stejný počet bodů a umístily se tak společně na třetím místě.

kterými svou autoritu podporuje. Pouze pět studentů otázku příliš nepochopilo a do dotazníku uvedlo přímo jméno jistého učitele, bez uvedení jeho vlastností, případně popsali vzhled daného učitele. Např.: *„Muž, vysoký, tmavé prošedivělé vlasy, mohutná postava, 40-50 let. V jeho hodinách nikdo nevyrušuje a všichni dávají pozor."*

Nejvíce respondentů, tj. 263, zdůrazňovalo především ty vlastnosti, které se objevily v otázce č. 10. Studenti psali, že autoritu učitele nejvíce ovlivňují jeho pedagogické schopnosti, umění vysvětlit srozumitelně učivo, vzdělanost a inteligence učitele, jeho přístup k žákům, smysl pro humor, schopnost sjednat si pořádek, přiměřená přísnost, spravedlnost, atd. Pro ilustraci zde uvádím alespoň některé odpovědi:

„Je s ní legrace, je taková roztomile zbrklá, ale ne popletená. Dokáže nám vše vysvětlit a snaží se vysvětlovat tím nejjednodušším způsobem. Radí nám mnemotechnické pomůcky, podle kterých se to sama učila. Ani si nikdy nemusela sjednávat ve třídě pořádek, všichni ji poslouchali a měli rádi. Měla k nám přátelský vztah, zaváděla nové názvy, třeba p orbitalu jsme říkali „ušiska". Nám říkala: „moji malí chemici". Bohužel už na škole není, ale byla skvělá."

„Celou hodinu se zabývá jen tématy, které máme probrat, neříká zbytečné nepodstatné věci. Má i smysl pro humor, ale dokáže důrazně říct nebo dát najevo, že to už stačí. Je inteligentní a neustále nás zahrnuje svými vědomostmi a vlastními zkušenostmi. Tyto zážitky jsou mnohem lepší než nějaké trapné pokusy o vtip."

„Učitel, který má autoritu si umí ve třídě udržet pořádek a klid i přesto, že v hodině pronese pár zábavných výroků, kterými se studenti alespoň na malou chvíli odreagují. Je spravedlivý ke všem bez ohledu na jiné okolnosti. Jeho hodina není vyčerpávající, ale přitom si student odnese mnoho nových poznatků. Učitel musí mít schopnost přednášet svůj předmět s humorem a zaujatostí, naučit se kvalitně jednat."

„Pro mě je autoritou starší dáma, která má spoustu zkušeností, vyzařuje z ní životní moudrost a člověk si jí musí pro něco vážit, neumím ale říci, co přesně to je. Ve třídě vyžaduje ticho a pozornost studentů, má přísné požadavky a vyžaduje, abychom uměli vše, co nám nadiktovala do sešitu. Přísně známkuje a její oblíbená věta vzhledem ke zkoušení je: „Kdo nebyl, bude, kdo byl, bude zas." Proto se člověk učí z hodiny na hodinu. Nikdy bych se neodvážila nenaučit se. Stejně tak bychom se neodvážili odmlouvat a protestovat proti jejímu rozhodnutí."

„Je to muž, který když přijde do třídy, tak je ihned ticho. Všichni se těší, co budeme probírat. Výklad dokáže podat zábavnou formou, ale v patřičných mezích. Ke studentům má přátelský vztah, můžeme se na něj spolehnout a kdykoli za ním s něčím přijít, třeba si jen tak

popovídat. Na jeho hodiny se připravujeme a on nám vychází vstříc. Podniká se žáky nějaké výlety a mimoškolní akce. Je usměvavý, hodný, se zkušenostmi, vědomostmi, ale především s humorem. U žáků má respekt, autoritu a to ve všech ohledech. Známkuje celkem spravedlivě a na nic si nehraje."

„Pro mě je autoritou každý učitel, který je svým způsobem zajímavý a dokáže žáky zaujmout svým výkladem. Umí se zasmát, ale také si ve třídě udělat pořádek a klid. Učitel by měl mít svoji práci hlavně rád, a proto by měl k žákům přistupovat trochu lidštějším způsobem. Jeho povaha by měla být hlavně přátelská, ale také temperamentní. (Ale takových je málo.)"

„Největší respekt u mě osobně měla moje bývalá profesorka dějepisu. Je to starší příjemná dáma, která když vešla do třídy, tak nastalo hrobové ticho. Její prioritou bylo všechno nás co nejlépe naučit. To se jí povedlo, protože neproběhla snad jediná hodina, kdy někdo nebyl na dějepis připravený. Striktně oddělovala školu od zábavy a to mi od ní připadalo fér."

„Pro mě je to profesorka s dobrou pověstí. Velmi přísná s osobitým způsobem, ale velmi spravedlivá a zásadová. Má inteligentní smysl pro humor, umí pochválit za odvedenou práci, umí poradit i v běžném životě."

„Je velmi přísný, upřímný. Když řekne nějaký svůj názor, stojí si za ním. Své sliby i pohrůžky plní. Na hodinu s ním se připravuji, protože vím, že mi učivo v životě přece jenom k něčemu bude. Vím, že hodina bude zajímavá a různorodá. Učitel používá různé metody a je vtipný."

„Chová se příjemně, když ho potkám na chodbě ve škole. Předmět, který učí ovládá dokonale. Když se ho zeptám na doplňující otázku nebo potřebuji cokoli zopakovat, tak mi ochotně odpoví bez přípravy. Nehledá jednouché otázky v encyklopedii, atd. Je s ním legrace v hodinách, diskutuje s námi i mimo téma předmětu, i mimo vyučování. Na školních akcích, když zlobíme, tak nám jenom trochu pohrozí a my ztichneme, ale on si na nás vztek už dál nevybíjí."

„Je to člověk vzdělaný, znalý svého oboru, zapálený pro věc, metodik schopný systematicky předávat své znalosti dál. Rád pracuje s mladými lidmi, chce s nimi spolupracovat a směřovat je k dalšímu rozvoji. Jde jim příkladem, chce být pro ně zároveň profesorem a respektovaným přítelem. Chce jim poskytovat jiný úhel pohledu, má porozumění, nevyžaduje přesné perfekcionistické papouškování, ale naopak poskytuje prostor pro jejich vlastní názor a vyjádření. Umí vést dialog, má smysl pro humor a jiné vhodné vlastnosti."

„Je spravedlivý. Dokáže žáky napomenout, ale má rád i humor. Vyslechne názor studenta a teprve potom ho zhodnotí. Student ví, co si může dovolit a jaké meze nesmí překračovat. Učitel by měl rozumět svému oboru a mít navrch nad žáky. Neměl by se bát připomínek žáků. Také si umí sjednat ve třídě klid, má respekt. Dokáže studenty pochopit, bavit se s žáky i mimo svůj obor a vtipkovat."

„Autoritu má milý, hodný učitel, který by měl mít takové vlastnosti, aby byl pro studenty vzorem. Měl by vědět, co chce, mít pedagogické schopnosti a znalosti. Určitá autorita je již vrozená. Měl by mít pochopení pro studenty a být jim otevřený. Nebýt náladový a mít smysl pro humor. Učitel by měl mít hlavně rád své studenty i své povolání, které by ho mělo bavit, ne že ho dělá pro peníze, ale jako poslání. Potom ho má třída ráda a nechce mu škodit."

„Dokáže si sjednat pořádek, ne tím, že by vyhrožoval nebo křičel, ale svým zajímavým výkladem a zapojováním žáků během výuky, kdy dává žákům různé otázky a ti jsou tak nuceni myslet. Nedrží se striktně definic a učebnice, cílem je, aby student látku pochopil a dokázal ji vysvětlit vlastními slovy, ne jen přesně odříkal. Nesmí být příliš benevolentní, ale zase ani nesmyslně přísný. Má mít hranici, pod kterou nejde."

„Je hodný, ale dokáže být i přísný. Má studenty rád, věří jim. Studenti znají hranici toho, co si mohou dovolit. Je to dobrý člověk, který se umí vcítit do druhých. „Neškatulkuje" si žáky, neznámkuje podle toho, kdo písemku psal, ale jak ji napsal. Je ochoten látku znovu vysvětlit. Má smysl pro humor. Jeho zájem o žáky nekončí s koncem jeho hodiny. Slušné chování, které vyžaduje po studentech, by měl dodržovat také. Vztah mezi ním a žáky je důležitější než vyučování, škola, atd."

Výpovědi ukázaly, jaké učitele studenti mají a jaké si přejí, co autoritu podporuje a co ji ničí. Právě o „negativní" autoritě, založené na strachu žáků psalo dalších 29 respondentů z různých škol. Studenti popisovali autoritu přísného učitele, ke kterému si nesmí nic dovolit, jenž hodně křičí a žáci z něj mají spíše strach. Někteří studenti se navíc rozepsali o záporných vlastnostech takových učitelů. *„Jeho povaha je velmi nevyzpytatelná, vlastnosti má spíše špatné než dobré, autorita se projevuje spíše strachem ze zkoušení a posléze špatnou známkou."*

„Je to člověk, který je výbušný, puntičkář, kterému všechno vadí, místo aby nás podržel, tak nás spíš shazuje. Beru ho jako autoritu proto, že nechci, aby zbytečně křičel, tak raději poslouchám a dělám, že ho beru. Ale jinak je pro mě nezajímavým a hodiny s ním jsou někdy utrpením. Strach má z něho asi každý žák na škole, a tedy i já."

„Jeho povaha je spíše pesimistická a často dává najevo, že on je v hodině pánem. Místo toho, aby se se studenty více spřátelil, tak se od nich distancuje." „Největší autoritou je pro mě vždy učitel, který se ve škole chová odměřeně a nikdo se ho pomalu neodváží na něco zeptat." „Učitel, který je přísnější v hodinách, má více nepřátel, ale podrží si svoji autoritu." „Dává často špatné známky. Mám z něj strach, před každou hodinou se stresuji."

„Profesor, kterého budu popisovat pro mě není moc velkou autoritou, tento člověk chce mít autoritu za každou cenu. Povahou je cholerik, je neosobní, arogantní a má zbytečně povýšené chování. Myslím, že u tohoto profesora to není ani tak o autoritě, jako o strachu z něj. Studenty zbytečně stresuje a v každé jeho hodině jsme všichni dost ve stresu. Když něco nevíme, hned je to největší katastrofa na světě. Jeho předmět je úplně ten nejdůležitější, nic jiného nevidí a netoleruje, že se potřebujeme učit i do jiných předmětů. Schválně nám dává úkoly, které později „náhodou" nestihneme zkontrolovat."

„Tento učitel má nelidskou povahu, je netolerantní, zatvrzelý, bez smyslu pro humor, nepříjemný při zkoušení. Ve třídě, ale nejen tam je velkou autoritou, protože mu nikdo neřekne, co všem vadí. Ve škole snad není člověk, který by ho měl trochu rád, působí stejně na žáky i učitele."

„Největší autoritu má u mě učitel, ze kterého mám strach, to mi ovšem značně ztěžuje pobyt ve škole."

„Skoro celá třída se ho bojí. Je velice dobrý profesor, ale dokáže člověka psychicky vydeptat. A to nejen pohledem, ale i otázkou, kterou dokáže položit. Jen jeho postoj ke studentům mě děsí. Podle mě je velice inteligentní, díky tomu, že hodně cestuje, toho hodně ví, a jsou to opravdu zajímavosti. Jeho hodiny jsou zajímavé, ale zároveň plné stresu a napětí."

„Takový učitel je velmi inteligentní, mám z něj docela strach. Z jeho ponížení, že ze mě udělá před třídou hlupáka."

„Nikdo se neodváží ho přemlouvat, zeptat se, zda můžeme jít na záchod, atd. Tahák samozřejmě nepřichází v úvahu a napovídání také ne. Ve třídě panuje totální ticho a strach. Známkování je dost přísné. Všichni mají dojem, že může úplně vše."

Je zřejmé, že autorita těchto učitelů je spíše formální a žáci je respektují ze snahy vyhnout se případnému konfliktu. Sympatie žáků pak většinou patří jiným učitelům, jejichž autorita je založena na vzájemném respektu a přátelském přístupu ke studentům.

Sedm jiných studentů zase uvedlo, že pro ně není žádný učitel autoritou. *„Tady ve škole není žádný učitel, ke kterému bych měla autoritu." „Nikdo pro mě není autorita, jestliže je učitel." „Žádný učitel na této škole pro mě není autorita.....je to tady banda šoumenů a šoumenek....až na pár."*

Poněkud odlišná byla odpověď dalších dvou studentek, které zdůraznily především přirozenou autoritu učitele, jež vychází z charismatické osobnosti. *„Učitel, který má autoritu, má většinou v sobě něco, čím dokáže upoutat pozornost a získat si autoritu. Ten člověk už to má v sobě od narození, nejde to nijak získat.“*

„Pro mě je autoritou učitel, který si umí udělat ve třídě pořádek. Od začátku nadiktuje svoje pravidla, ze kterých nebude ustupovat, ale také dá prostor pro nějaký kompromis. Určitě by se mělo jít mezi kantorem a studentem domluvit. Myslím si, že učitel nezíská autoritu jen tím, že bude na studenty neustále zvyšovat hlas, nebo za každou cenu dávat co nejhorší známky. Právě naopak, autoritu už má člověk podle mě v sobě, někdo míň, někdo víc, ale podle mě se autorita nedá nějak naučit.“

Jiná studentka zase psala o problémech s autoritou u jejich začínající učitelky. Tato výpověď je uvedena v teoretické části diplomové práce v kapitole č. 4.3 - autorita začínajícího učitele

Výrazně kladná byla odpověď jednoho studenta, který napsal: *„Pro mě je autoritou každý učitel.“* Jiný student zase uvedl: *„Mě je to jedno, hlavně ať nezkouší.“*

9.5 Faktory oslabující autoritu učitele

Otevřená otázka č. 11 žádala po studentech, aby sami vypsali 5 vlastností oslabujících autoritu učitele. Při analýze všech 368 dotazníků byla zjištěna následující četnost uvedených vlastností, které tím získaly toto pořadí:

Vlastnost učitele	**četnost**
benevolence, mírnost, mírnost ve známkování, nevyžadování splnění úkolů, tzn. nerozhodnost, nedůslednost v jednání a z toho vyplývající nespolehlivost, učitel je příliš hodný a není schopen si sjednat pořádek	258
nepřátelský přístup ke studentům, nedůvěra a podezírání studentů, nepochopení pro mládež, projevy arogance, namyšlenosti, nadřazenosti, povyšování nad studenty a jednání s nimi jako s malými dětmi, špatná komunikace učitele se studenty, učitel se vyhýbá diskusi, nevšímavost, nezájem a nerespektování studentů a jejich názorů	215
zmatek při vyučování, neschopnost organizace hodiny, zapomnětlivost, zmatený výklad až chaos, neumí vysvětlit látku, neschopnost učit, nic nenaučí, špatné pedagogické dovednosti, neupoutání zájmu studentů, nezajímavá a nudná výuka	143
nespravedlnost ve známkování i v jednání, mírnější k jednomu pohlaví, nadržování, předpojatost	131
nevzdělanost, nedostatečná aprobace, málo vědomostí, hloupost, nízké IQ,	126

Vlastnost učitele	četnost
nepřipravenost hodiny	
vzhled, neupravenost, mimika	66
mluví nezřetelně – potichu, neumí se vyjadřovat, zadrhává	60
žádný smysl pro humor	52
bezohlednost, hrubost, podlost, mstivost, vzteklost, časté překřikování a křičení, výbušnost, umíněnost, nečestné jednání projevující se zejm. neohlášením písemné práce či zkoušením z neprobrané látky	51
odporuje si v jednání, (ne ve smyslu benevolence učitele a jeho nedůslednosti, ale ve smyslu přetvařování učitele), učitel se nechová podle toho, co říká, používá nesmyslné argumenty, je neupřímný a přetvařuje se při hospitacích, špatná morálka a charakter	47
nadměrná přísnost, puntičkářství, zbytečná náročnost	41
strach z žáků, nadměrná plachost	39
nervozita, psychicky labilní, nemá nervy na to být učitelem	30
věk učitele (z toho- přílišné mládí 10, přílišné stáří 8, 11 respondentů nespecifikovalo)	29
nechuť vyučovat, lhostejnost k učení, nechuť učit se nové věci o svém oboru, nezájem o vlastní předmět, učitel bere výuku pouze jako způsob své obživy	26
trapné vtipy, příliš humoru	26
náladovost	25
zesměšňování - shazování žáka před ostatními	16
přílišné kamarádění se žáky a vstřícnost vůči žákům	15
nízké sebevědomí	14
nezkušenost, učitel absolvent	13
neschopnost uznat chybu	11

tabulka č. 10: Pořadí faktorů oslabujících autoritu učitele z pohledu studentů.

Další položky získaly méně než deset bodů. Tvoří je: nedochvilnost, uzavřenost a introvertní povaha, prosazování svého předmětu, hysterie, neschopnost psát na tabuli, prskání při mluvení, snaha se zalíbit, pohlaví učitele, nedorozumění mezi pedagogy, flirt se studenty, netrpělivost, přetahování hodin a důležitost samotného předmětu, který kantor vyučuje.

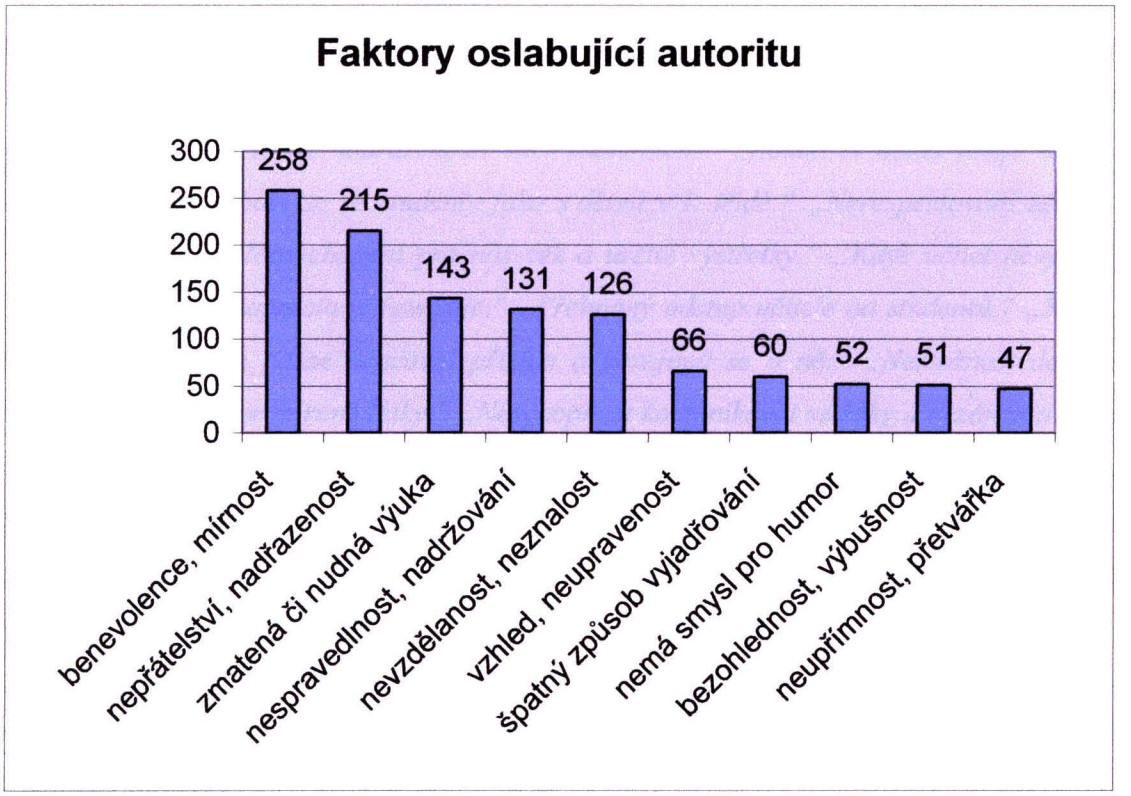
Odpověď na výše zmíněnou hypotézu týkající se preferencí benevolence či přísnosti je tedy zřejmá. Studenti si více váží učitele přísnějšího, než učitele příliš benevolentního. Jak

ukazuje tabulka, značná mírnost učitele byla pedagogům jednoznačně vytýkána a považována při výuce za nežádoucí. Někteří studenti chápali neschopnost učitele sjednat si pořádek dokonce jako nezájem o to, co se ve třídě děje. Naopak nadměrná přísnost učitelů tolik vytýkána nebyla a skončila až na jedenáctém místě (viz tabulka č. 10). Z uvedeného však můžeme vyvodit, že větší přísnost učitele vadí studentům méně, než jeho mírnost a nadměrně přátelský a benevolentní přístup k žákům. Výsledky tedy potvrzují i data zmíněná výše, že při upevňování autority záleží především na vědomostech, spravedlnosti, důslednosti v jednání a pedagogických dovednostech učitele, nikoli na jeho přátelském přístupu ke studentům, který získal při hodnocení otázky č. 10 až šesté[33] pořadí (viz tabulka č. 9). Moje hypotéza, že pro autoritu učitele je rozhodující jeho přístup ke studentům, se tudíž nepotvrdila. Nepřátelský přístup učitele vůči studentům byl sice v otázce č. 11. hodně kritizován a získal zde druhé pořadí, při vzájemném srovnání otázek č. 9., 10. a 11. je však vidět, že autoritu učitele přednostně upevňují jeho pedagogické a didaktické znalosti, důslednost a spravedlnost. Přesto je zřejmé, že přístup učitele ke studentům pro ně důležitý je, nesmí se ovšem vyznačovat přílišnou mírností a benevolencí. Zároveň se ukázalo, že přátelského přístupu učitele ke studentům si respondenti nejvíce cenili při vysvětlování vzájemných sympatií (viz kapitola č. 9.2.3). Můžeme tedy říci, že zatímco pro získání sympatií studentů je u učitele důležitý jeho přátelský přístup k nim, v získávání autority je rozhodující jeho důslednost a přiměřená přísnost.

Zajímavé je, že zatímco ve finském výzkumu studenti nejvíce učitelům vytýkali nezdvořilé vyjadřování, u nás se vulgarita učitelů neobjevila v žádném dotazníku. Čeští respondenti psali v souvislosti se slovním projevem učitele především o obavách ze zesměšnění studenta před třídou. Jak ukazuje výše uvedená tabulka č. 10, tato položka skončila až na osmnáctém místě. Nutno ale dodat, že na druhém místě se umístila arogance a nadřazenost učitele vůči studentům, která s komunikací úzce souvisí.

Pro lepší přehlednost uvádím v následujícím grafu č. 19 nejčastěji zmiňované negativní faktory, které autoritu učitele oslabují:

[33] Viz výše, kapitola č. 9.4 str. č. 79.



Graf č. 19: Bodové hodnoty faktorů, které oslabují autoritu učitele z pohledu dotázaných studentů.

Z uvedeného vyplývá, že studenti nejvíce odsuzují přílišnou mírnost učitele, jeho benevolenci a z toho plynoucí nedůslednost či snadnou ovlivnitelnost. V dotaznících se objevovaly odpovědi typu: *„Učitel, který je příliš ovlivnitelný a nestojí si za svým názorem." „Moc hodný učitel, který často ustupuje a není se schopen rozhodnout v dané chvíli." „Omlouvání známky, kterou učitel dal." „Když je učitel až moc hodný a nechá si všechno líbit." „Přílišná ochota učitele a jeho neschopnost sjednat si pořádek ve třídě." „Příliš mírný, tichý a přátelský učitel, což vede ke kamarádské konverzaci a srandě bez učení." „Do některých předmětů se nemusíme učit, protože učiteli je jedno, jestli to student umí." „Příliš malé nároky na studenty." „Když je učitel příliš hodný a povoluje malé bavení, které se často změní ve velké vyrušování." „I přes hluk v hodinách, dále vede svůj výklad a nedokáže uklidnit třídu." „Když učitel neokřikne žáky, že se baví a nechá si nadávat."*

Na druhém místě oslabuje autoritu učitele především jeho přístup k žákům. Pokud učitel není schopen respektovat názory studentů, nezajímá se o ně, je k nim nepřátelský, nebere je za rovnocenné partnery a naopak dává najevo svoji autoritu pomocí arogance a nadřazenosti, docílí respektu studentů pouze formálně. Ačkoli má takový učitel většinou při výuce klid, jeho skutečný vliv na postoje studentů je minimální a studenti ho respektují a učí se jeho předmět pouze z nutnosti. *„Autoritu oslabuje, když učitel nemá kladný vztah ke*

studentům" „Nenávist ke studentům." „Namyšlené chování a záporný vztah ke studentům." „Jednání typu: já jsem učitel a co jste vy? Nic..." „Nepřátelský a nadměrně nadřazený vztah ke studentům." „Projevy nadřazenosti vůči studentům." „Pokud si učitel hraje, že on ví všechno nejlépe a baví se se studenty jako s dětmi v 1. třídě." „Nerespektování názorů ze strany studentů." „Nepochopení pro náš věk a určité výstřelky." „Když učitel nevyslechne názory studentů a naprosto je ignoruje." „Přehnaný odstup učitele od studentů." „Když má učitel ke studentům pouze pracovní přístup a nezajímá se o ně." „Nemožnost debatovat s učitelem na téma probírané látky." „Neschopnost komunikovat se žáky a nezájem o ně jako o lidi." „Povyšuje se nad studenty a vyhýbá se diskusi s nimi." „Nebaví se se žáky jako člověk, ale jako něco víc než my." „Nadřazování, nepuštění žáka ke slovu a neschopnost připustit žákův názor." Kam až může vést nezájem učitelů o žáky, ukazuje i výpověď jedné studentky: *„Na některých školách se většinou neřeší šikana mezi žáky."*

Hned za netolerancí vůči žákům se umístila neschopnost vysvětlit látku, efektivně zorganizovat hodinu a příliš velký zmatek při výuce. Studenti si stěžovali na nedostatečné pedagogické schopnosti vyučujících, nudnou výuku, případně absolutní neschopnost učit. V dotaznících se objevily následující odpovědi: *„Zmatený výklad." „Neschopnost podat srozumitelným způsobem látku." „Neschopnost vysvětlit pořádně učivo." „Nedostatečné pedagogické dovednosti." „Nedokáže si získat pozornost žáků v hodinách, je popletený." „Zmatený učitel dělá zmatek v hodině." „Když neumí vykládat látku zajímavě a navíc mluví rychle." „Učitel vede sáhodlouhé monology a tím nás nudí." „Monotónnost hodin typu: zápis-písemka." „Nesnaží se upoutat pozornost, jen si odvykládá látku a odejde." „Když učitel neumí žákům vysvětlit látku." „Neumí podat látku, kterou vyučuje, mluví monotónním hlasem a uspává své žáky." „Nesystematický výklad a nepoutavý přednes." „Když má učitel svůj předmět jenom naučený a neumí studentům podat látku i jiným způsobem, či jim o ní říci nějaké zajímavosti." „Špatně vysvětluje látku, nejde to pochopit." „Neměl by vysvětlovat látku sám sobě."*

Čtvrté místo získala nespravedlnost a nadržování některým žákům třídy, což je vlastnost oslabující nejen autoritu učitele, ale především ničící sympatie studentů vůči učiteli. Studenti zde nejčastěji stručně uváděli „nespravedlnost", pouze někteří svoji odpověď rozvedli: *„Učitel, který je mírnější k jednomu pohlaví." „Když je učitel nespravedlivý ve známkování a zasedne si na nějakého studenta." „Učitel, který si vybírá ze třídy pár oblíbenců." „Nedodržování rovnoprávnosti v rámci třídy."*

Za nespravedlností následovaly nedostatečné vědomosti, kde studenti nejčastěji poukazovali na množství chyb ve výkladu, nedostatečnou aprobaci některých učitelů a

nezájem o nové poznatky z oboru. *„Učitel ztrácí autoritu, pokud žák musí věčně opravovat a upozorňovat učitele na chyby ať už v zápisech, nebo jinde. (Celá třída s tím máme zkušenost.)" „Nejistota ve vlastním předmětu – neznalost." „Když učitel často říká věty typu: já nevím, ale zeptám se." „Je hrozné, když učitel sám neví, co učí." „Autoritu oslabuje, když dá učitel najevo, že vyučovaný předmět, moc neumí." „Učitel, který je neochotný odpovídat na naše otázky proto, že nezná odpověď a my to na něm poznáme." „Časté chyby ve výkladu a jejich nepřiznání." „Pokud učitel neví, o čem mluví, nebo neumí učit." „Když se učitel neumí v ničem orientovat." „Časté omyly ve výkladu nebo hodnocení písemných prací." „Student ví víc, než učitel."*

Za další faktor oslabující autoritu učitele byl označen jeho vzhled. Velmi mě překvapilo, že tato položka získala takovou četnost, celkem 66 bodů. Kritika vzhledu učitelů se týkala postavy – malý, tlustý, hygieny – zapáchající dech, nevyholené podpaží, ale samozřejmě také oblečení, gest a mimiky. *„Komický vzhled nebo způsob mluvení." „Nesympatický vzhled." „Když se blbě směje a obléká do divných hadrů." „Ošklivý vzhled." „Když zapáchá." „Autoritu ovlivňuje i postava a obličej." „Větší počet brad." „Nepřitažlivý zevnějšek." „Záleží na výrazu ve tváři a oblečení." „Při pohledu na něj se začne smát celá třída. Často se to stává." „Hloupý vzhled a styl oblékání." „Zapáchající dech."*

Významným faktorem ovlivňujícím autoritu učitele je také jeho přednes a hlasové možnosti. Studenti zdůrazňovali, že autoritu oslabuje příliš tichý a nevýrazný hlas. *„Málo mluví a to polohlasem, zadrhává se." „Mluví příliš tichým hlasem." „Když mluví potichu a monotónně a zadrhává se při výkladu." „Málo důrazný hlas." „Tichá řeč a chyby v řeči." „Když mluví potichu a není mu rozumět." „Chyby v řeči a neschopnost se správně vyjadřovat." „Rychlost řeči." „Nepříjemný hlas." „Není mu rozumět." „Nedokáže plynně hovořit." „Špatně se vyjadřuje." „Jazykové indispozice."*

Osmé místo získala neschopnost smyslu pro humor. Učitel, který je příliš vážný, vede hodiny spíše nudně a často bývá také vztahovačný a vtípky žáků chápe jako útok na vlastní osobu. Studenti zde své odpovědi příliš nerozváděli a nejčastěji uváděli: *„Když učitel nemá žádný smysl pro humor." „Nedostatek smyslu pro humor."*

Na devátém místě se objevila hrubost, bezohlednost, výbušnost a neférové jednání. *„Bezohledné chování, např. nebere ohledy na individuální problémy či ostatní předměty." „Nechová se dle morálky, má extrémistické názory." „Neměl by často řvát a buzerovat žáky." „Neférové jednání, dává do písemky látku, co jsme nebrali."*

Desáté místo obsadila neupřímnost, přetvářka a špatný charakter. Studenti vyčítali učitelům hlásání zásad, které sami nedodržují a odporují si tak ve svém jednání. *„Když učitel*

nedodržuje zásady, které sám zavedl." „Když se nechová podle toho, co říká." „Odporuje si a pokaždé se chová jinak." „Když hraje něco jiného před námi a jinak před vedením." „Neschopnost rozeznat způsoby chování učitele ve škole a mimo školu."

Z dalších výpovědí, které již neměly takovou četnost, mě zaujala především bojácnost učitele vůči žákům, kdy žáci sami vycítí tento strach. Respondenti zde např. uváděli: *„Viditelný strach před žáky." „Bázlivost před studenty." „Když se učitel bojí svých žáků."*

Docela časté bylo i upozornění na nervovou labilitu a nervozitu některých vyučujících, což ukazuje na náročnost učitelské profese. Respondenti uváděli: *„Učitel, který má slabé nervy a není schopen vyrovnat se s poznámkami žáků" „Osobní nevyrovnanost a duševní stav učitele, slabá povaha." „Nevyrovnanost učitele." „Nervová labilita."*

Ojedinělá, ale přesto šokující byla poznámka týkající se flirtování učitelů, které samozřejmě oslabuje jeho autoritu. Flirt zde zmínily dvě studentky, přičemž každá je z jiné školy. Jedna z nich napsala: *„Když se začne mnohem více zajímat o studentky a flirtovat s nimi."*

Zajímavá byla také výpověď jednoho studenta, který mimo stanovené otázky napsal do dotazníku tuhle negativní zkušenost s jedním vyučujícím, jež zničila vzájemné vztahy vůči danému učiteli.

„Latinu nás již dva roky učí jeden profesor, který je absolutně zažraný do svého předmětu. Každou hodinu píšeme písemky a latinu probíráme nejrychleji ze všech předmětů: Jakýkoli argument, že probíráme látku příliš rychle, se nepřipouští, ačkoli 70% třídy neví, o co se jedná. To by nebylo tak hrozné, ale tento učitel už svým chováním ztratil veškeré naše sympatie. Stalo se to na konci minulého školního roku, kdy měl s námi jet na pětidenní třídní výlet na vodu. Byl jeden z mála, kterého chtělo vedení pustit a byl ze zvažovaných učitelů nejmladší. Jenže 4 hodiny před naším odjezdem účast odmítl s tím, že je špatné počasí. Tehdy bylo asi 18 °C ve stínu a polojasno. Všichni jsme měli zaplacené peníze za pronájem lodí, ale takhle jsme nemohli nikam jet, protože dle vyhlášky jsme neměli zajištěn pedagogický dozor. Takže jsme narychlo ve škole sháněli jiný pedagogický dozor. Vyšlo to nakonec jen díky obětavosti jiných profesorů, kterým nevadilo, že se vše dozvěděli tak narychlo a navíc je vedení bylo ochotné pustit jen na jeden den, takže se během výletu museli prostřídat."

Uvedená výpověď není něčím tak neobvyklým, neboť dokazuje, že stejně jako všude jinde, i ve školství najdeme lidi chápavé a vstřícné, nebo nikoli. Cílem mé práce bylo poukázat právě na ty vlastnosti, které napomáhají zlepšení vzájemných vztahů mezi žáky a učiteli a podporují učitelovu autoritu.

Nutno ještě podotknout, že u uzavřených otázek byla také zjišťována závislost odpovědí vzhledem k věku respondentů. Testována byla otázka č. 3, č. 4, č. 5, č. 8, č. 10 a všechny podotázky u otázky č. 7. Vzhledem k homogennosti dotazované skupiny studentů se však v odpovědích neobjevily žádné výrazné rozdíly. Tudíž se hypotéza, která nepředpokládala závislost odpovědí vzhledem k věku respondentů, potvrdila.

10 Vzorek zkoumaných respondentů z řad pedagogů

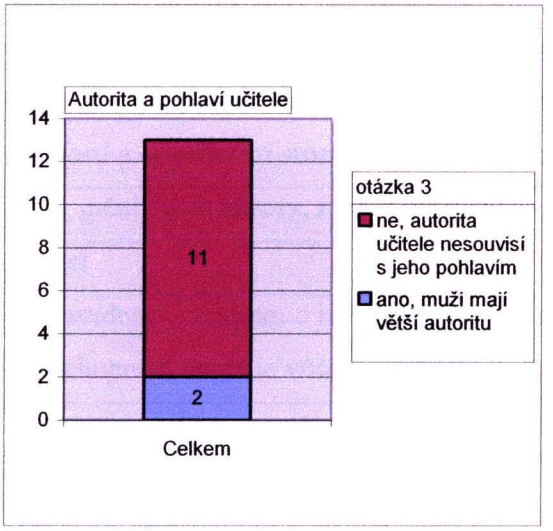
Při sbírání dat týkajících se pohledu studentů na autoritu učitele jsem ve školách nechávala i anonymní dotazníky[34] pro pedagogy, abych zjistila, jaký mají na danou problematiku názor oni. Dotazník mi vyplnilo pouhých 13 pedagogů, přičemž vždy se jednalo o učitele z gymnázií. Šest z nich učí na Biskupském gymnáziu v Brně, pět na Arcibiskupském gymnáziu v Praze a dva učitelé na Gymnáziu Jana Palacha v Mělníku. Vzhledem k malému počtu respondentů je při analýze dat nelze dělit na jednotlivé skupiny dle školy, pohlaví a věku. Pro přesnost však uvádím, že dotazník vyplnilo 10 žen, z toho jich 5 bylo mladších 35 let a dalších 5 se věkově pohybovalo mezi 45 až 60 lety. Dále dotazník vyplnili tři muži, z nichž dva byli mladší 35 let a jeden ve věku mezi 35 až 45 lety.

11 Analýza odpovědí učitelů gymnázií

11.1 Souvislost autority učitele s jeho věkem a pohlavím z pohledu pedagogů

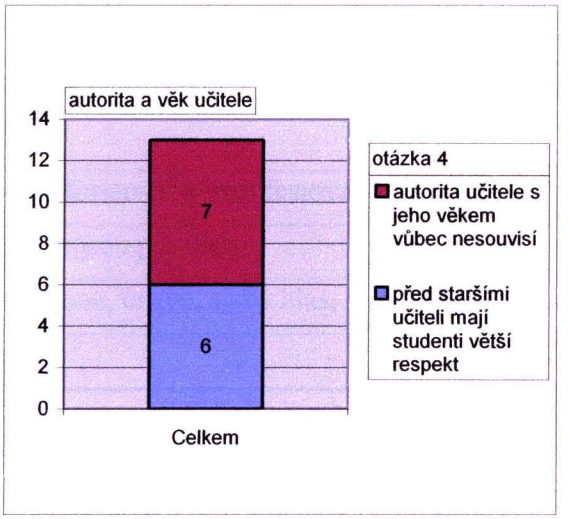
První dvě otázky se týkaly věku a pohlaví učitele. Teprve třetí otázka se ptala, zda si daný kantor myslí, že autorita učitele souvisí s jeho pohlavím. Pouze dvě učitelky zvolily odpověď a) - ano, muži mají větší autoritu. Ostatní respondenti zastávají názor, že autorita učitele s jeho pohlavím nesouvisí.

[34] Viz příloha č. 15.6, dotazník pro pedagogy.



Graf č. 20: Souvislost autority učitele s jeho pohlavím z pohledu pedagogů.

Ve čtvrté otázce se měli kantoři zamyslet, zda autorita učitele souvisí s jeho věkem. Zde šest respondentů uvedlo, že před staršími učiteli mají studenti větší respekt. Pro přesnost podotýkám, že z těchto šesti učitelů byli tři mladší 35 let. Opačný názor zastává zbývajících 7 pedagogů, kteří napsali, že autorita učitele s jeho věkem vůbec nesouvisí.



Graf č. 21: Souvislost autority učitele s jeho věkem z pohledu pedagogů.

11.2 Faktory oslabující autoritu učitele z pohledu pedagogů

V páté otázce měli učitelé napsat, jaké vlastnosti učitele podle nich oslabují jeho autoritu. Vzhledem k četnosti získaly uváděné položky toto pořadí:

Vlastnost	četnost
nekvalifikovanost , neznalost, neodbornost, nepřipravenost, neschopnost prezentace svých vědomostí a dovedností srozumitelnou formou, roztržitost	11
nedůslednost, mění svoje názory, rozhodnutí	10
nespravedlnost	7
nerespektuje studenty, nezájem o jejich názory, neschopnost komunikovat se studenty, neschopnost empatie vůči studentům	7
benevolence, trpění nekázně, mírnost, ústupnost, nízké nároky	6
indiferentnost v postojích a názorech, nemorálnost, nekonzistentnost, odporuje si v jednání	4
křik a rozčilování se, nervozita, hysterie	4
nejistota	3
nerozhodnost	2
snaha se zalíbit (typ: vyhovím vám vždy a ve všem)	2
přehnaná přísnost, neodpuštění, mstivost	2
tváří se, jako by pobral všechnu moudrost, nadřazenost učitele vůči studentům	2
nedochvilnost	2
náladovost	1
neschopnost formovat a manifestovat morální hodnoty	1
nedostatek smyslu pro humor	1
oslabení (nemoc, únava, slabý hlas, nedostatek energie atd.)	1
pesimismus	1

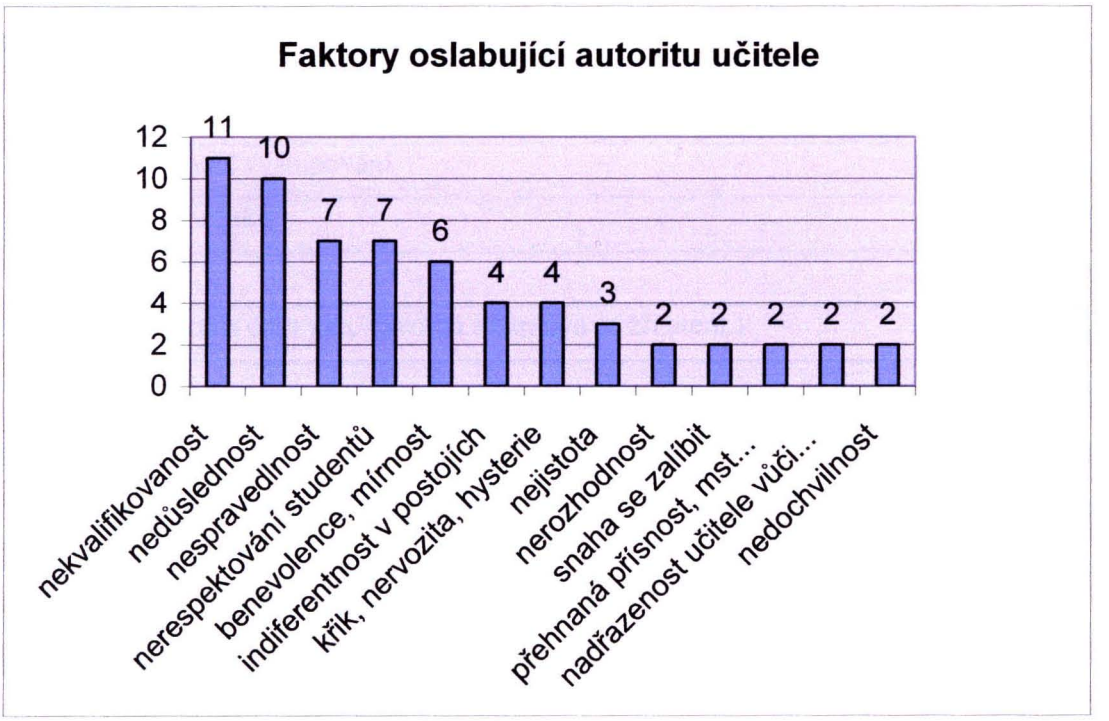
tabulka č. 11: Pořadí faktorů oslabujících autoritu učitele z pohledu pedagogů.

Při srovnání odpovědí studentů a učitelů zjistíme, že pořadí faktorů oslabujících autoritu se docela shodovalo. Prvních pět míst obsadily v podstatě stejné položky. Rozdílný údaj tvoří pouze „zmatek při výuce, neschopnost učit" u studentů a „nedůslednost v jednání" z pohledu pedagogů. Vzhledem k tomu, že z řad učitelů se výzkumu zúčastnilo málo respondentů, nelze říci, zda by v opačném případě získaly položky stejné pořadí. Přesto je vidět, že pedagogové i studenti vnímají faktory oslabující autoritu učitele podobně, viz tabulka č. 12.

studenti		učitelé	
vlastnost	četnost	vlastnost	četnost

1.	benevolence, trpění nekázně, mírnost, nevyžadování úkolů, ústupnost, nízké nároky	258	nevzdělanost, nekvalifikovanost, nízké IQ, nedostatečná aprobace, málo vědomostí	11
2.	nerespektuje studenty, nezájem o jejich názory, špatná komunikace se studenty, neschopnost empatie	215	nedůslednost, mění svoje názory, rozhodnutí	10
3.	zmatek při vyučování, neumí vysvětlit látku, neschopnost učit, nudná či zmatená výuka	143	nerespektuje studenty, nezájem o jejich názory, špatná komunikace se studenty, neschopnost empatie	7
4.	nespravedlnost ve známkování i v jednání, mírnější k jednomu pohlaví, nadržování,	131	nespravedlnost ve známkování i v jednání, mírnější k jednomu pohlaví, nadržování,	7
5.	nevzdělanost, nízké IQ, málo vědomostí, nekvalifikovanost	126	benevolence, trpění nekázně, mírnost, ústupnost, nízké nároky	6

tabulka č. 12: Pořadí faktorů oslabujících autoritu učitele z pohledu dotázaných studentů a pedagogů.



Graf 22: Bodové hodnoty faktorů, které oslabují autoritu učitele z pohledu pedagogů.

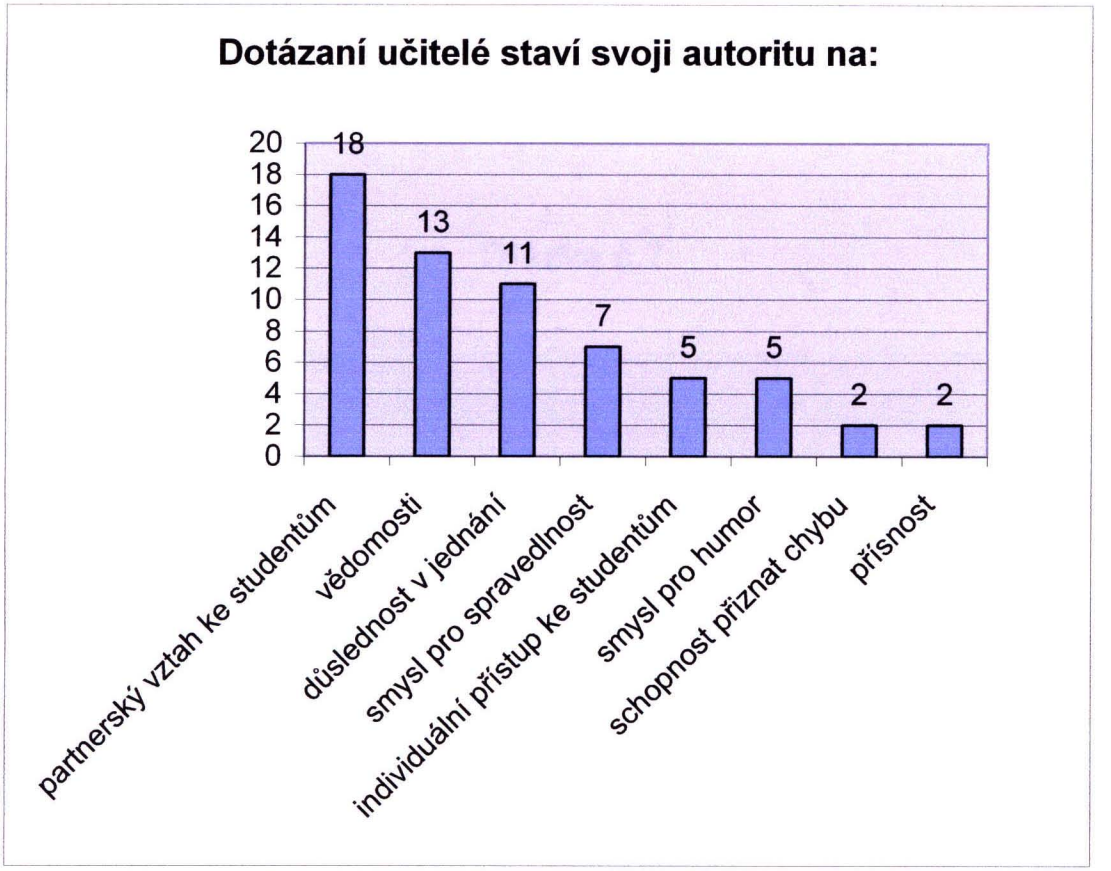
11.3 Vlastnosti, na kterých staví dotázaní učitelé svoji autoritu

Otázka č. 6 se naopak zabývala vlastnostmi, které autoritu učitele posilují. Pedagogové zde měli napsat, na čem konkrétně staví svoji autoritu právě oni. Přes nízký počet respondentů se jednotlivé odpovědi opakovaly, takže bylo možno sestavit následující pořadí:

Vlastnost	četnost
partnerský vztah ke studentům, zájem o studenty, vstřícná komunikace se studenty	18
vědomosti, odborné znalosti, pedagogické schopnosti, připravenost výuky	13
důslednost v jednání, dodržování slibů, kultura jednání	11
smysl pro spravedlnost, snaha o spravedlnost	7
zájem o studenta, individuální přístup ke studentům	5
smysl pro humor	5
schopnost přiznat chybu	2
přísnost	2
vlastní energie	1
vědomí povinnosti a odpovědnosti	1
upřímnost	1
umění být nad věcí	1
jistota, sebevědomé vystupování	1
chválení úspěchu žáků	1
dochvilnost	1
Concordia sermonis cum vita. (Svorná rozmluva se životem.)	1

tabulka č. 13: Bodové hodnoty faktorů, na kterých staví svoji autoritu dotázaní pedagogové.

Stejně jako v předchozích otázkách, i zde byly položky tematicky sloučeny. Někteří učitelé totiž podobně jako studenti, rozvíjeli spíše jeden faktor, na kterém staví svoji autoritu. Proto se „partnerský vztah ke studentům" řadí na první místo s 18 body, ačkoli dotázaných pedagogů bylo pouze 13.



Graf č. 23: Bodové hodnoty faktorů, na kterých staví svoji autoritu dotázaní pedagogové.

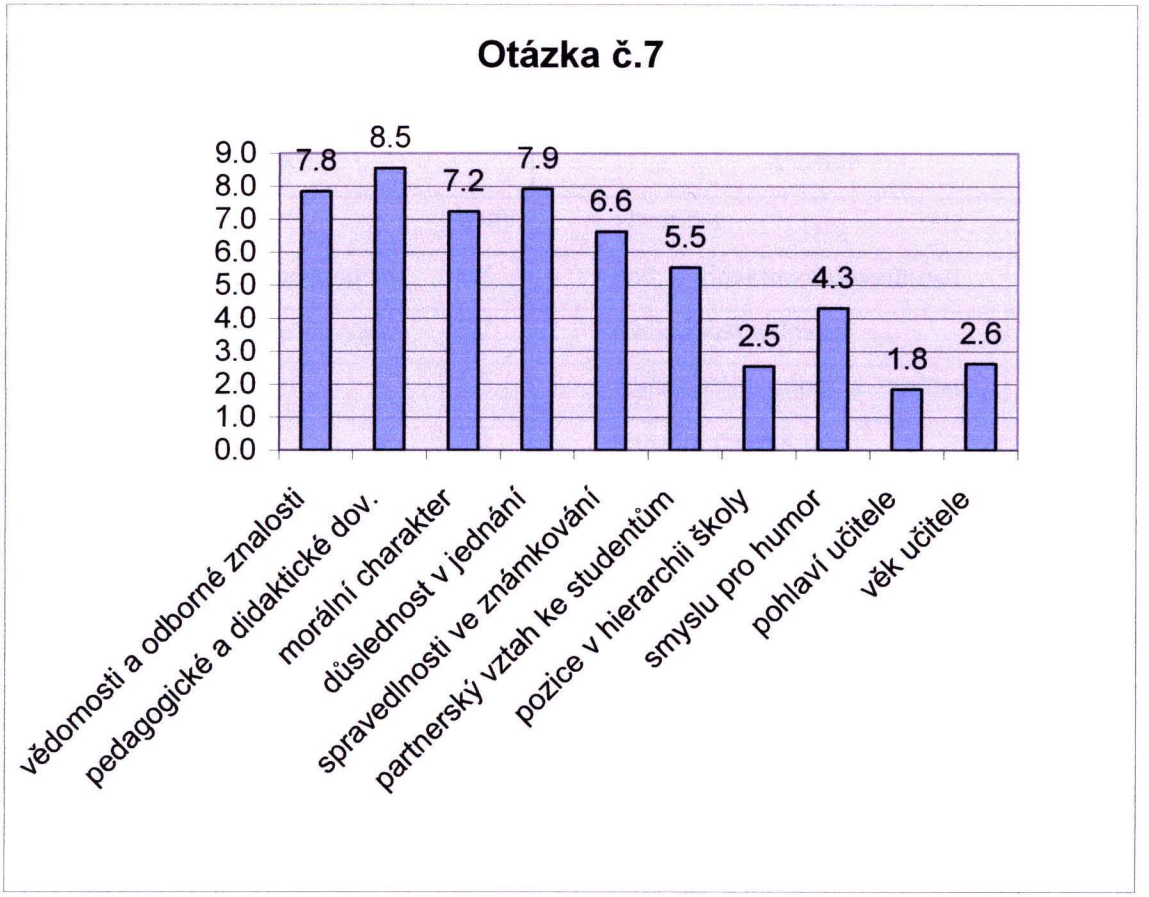
11.4 Srovnání otázky č. 7 a č. 10

Otázka č. 7 byla stejná jako otázka č. 10 v dotazníku určeném studentům. Cílem bylo zjistit, jakou důležitost přiřazují pedagogové jednotlivým položkám v souvislosti s autoritou učitele. Vyhodnocením získaly položky toto pořadí:

Vlastnost		**bodová hodnota**
1.	pedagogické a didaktické dovednosti	8.5
2.	důslednost jednání	7.9
3.	vědomosti a odborné znalosti	7.8
4.	morální charakter	7.2
5.	spravedlnost ve známkování	6.6
6.	partnerský vztah ke studentům	5.5
7.	smysl pro humor	4.3
8.	věk učitele	2.6
9.	pozice v hierarchii školy	2.5

Vlastnost		bodová hodnota
10.	pohlaví učitele	1.8

tabulka 14: Bodové hodnocení uvedených faktorů ovlivňujících autoritu učitele a jejich pořadí z pohledu dotázaných pedagogů.



Graf č. 24: Pohled pedagogů a jejich hodnocení uvedených faktorů, které ovlivňují autoritu učitele.

Stejně jako studenti i učitelé mohli u dané otázky navíc zvolit otevřenou odpověď k), kde uvedli, na čem ještě závisí autorita učitele. Tuto možnost zvolilo pět pedagogů, kteří psali:

„Být nadšený pro svou věc. Kdo chce zapálit, musí hořet." „Mimoškolní akce věnované studentům." „Sebevědomí, důstojnost, sociální inteligence (včetně určité „prohnanosti"), energie." „Schopnost povznést se nad konflikty." „U studentů nižších ročníků je to spíše ten smysl pro humor a kamarádství. U studentů vyšších ročníků vědomosti, důslednost a partnerství."

Při srovnání otázky č. 7 v dotazníku pro učitele s autentickou otázkou č. 10 v dotazníku studentů zjistíme, že jednotlivé položky obsazovaly podobná místa. Uvedené položky si většinou pouze obměňovaly pozici o jedno místo, z čehož vyplývá, že studenti i

pedagogové se v názoru, jak upevňovat autoritu učitele, docela shodují. Nápadná diference se objevila pouze při průměrném bodovém ohodnocení daných faktorů. Ukázalo se, že u studentů byla odlišnost v odpovědích mnohem větší, a proto mají položky nižší průměrné bodové hodnoty a ani mezi jednotlivými odpověďmi není výrazný bodový rozdíl. Naopak učitelé se ve svých volbách více shodovali a zároveň dokázali dané faktory lépe rozlišit, tudíž jdou bodové hodnoty jednotlivých položek mnohem zřetelnější. Viz tabulka:

Studenti			**Učitelé**		
	vlastnost	body		vlastnost	body
1.	vědomosti a odborné znalosti	5.8	1.	ped. a didaktické dovednosti	8.5
2.	spravedlnost ve známkování	5.7	2.	důslednost jednání	7.9
3.	důslednost v jednání	5.5	3.	vědomosti a odborné znalosti	7.8
3.	morální charakter	5.5	4.	morální charakter	7.2
4.	ped. a didaktické dovednosti	5.4	5.	spravedlnost ve známkování	6.6
5.	smysl pro humor	5.1	6.	partnerský vztah ke studentům	5.5
6.	partnerský vztah ke studentům	4.7	7.	smysl pro humor	4.3
7.	pozice v hierarchii školy	3.0	8.	věk učitele	2.6
8.	věk učitele	2.9	9.	pozice v hierarchii školy	2.5
9.	pohlaví učitele	2.5	10.	pohlaví učitele	1.8

tabulka č. 15: Srovnání bodového hodnocení uvedených faktorů ovlivňujících autoritu učitele a jejich pořadí z pohledu dotázaných pedagogů a studentů.

Závěrem lze konstatovat, že celkový pohled studentů a učitelů na problematiku autority učitele se příliš neliší, stejně jak předpokládala moje hypotéza.

12 Diskuse

Hypotéza I – faktory, které nejvíce ovlivňují autoritu učitele

Hypotéza I zkoumala, zda studenti preferují u učitele spíše přísnost či benevolenci, a kterou z těchto vlastností považují v rámci pedagogické interakce za více negativní. Jako mladá učitelka jsem předpokládala, že studenti u učitele oceňují především jeho přátelský přístup a jeho zájem o ně. Analýzou a srovnáním otázek č. 9, č. 10 a č. 11 však bylo zjištěno, že studenti si více váží učitele přísnějšího, než učitele příliš benevolentního. Mírnost byla pedagogům jednoznačně vytýkána a při výuce považována za nežádoucí. Někdy byla dokonce chápána jako nezájem učitele o dění ve třídě (viz kapitola č. 9.5 a č. 9.4).

Naopak nadměrná přísnost učitelů tolik vytýkána nebyla a skončila až na jedenáctém místě (viz tabulka č. 11). Z uvedeného je tedy zřejmé, že větší přísnost učitele vadí studentům méně, než jeho mírnost a nadměrně přátelský či benevolentní přístup k žákům. Upevňování autority pak především záleží na vědomostech, spravedlnosti, důslednosti v jednání a pedagogických dovednostech učitele, nikoli na jeho přátelském přístupu ke studentům. Hypotéza, že pro autoritu je rozhodující přátelský přístup, se tudíž spíše nepotvrdila. Nepřátelský přístup učitele vůči studentům byl sice v otázce č. 11 hodně kritizován a získal zde druhé pořadí (viz tabulka č. 11), výsledky však spíše ukazují, že přístup učitele je pro studenty důležitý. Následným vyhodnocením a srovnáním výše zmíněných otázek se ovšem ukázalo, že se tento přístup nesmí vyznačovat přílišnou mírností a benevolencí. Přátelského přístupu si respondenti nejvíce cenili pouze při budování vzájemných sympatií (viz otázka č. 6, kapitola č.9.2). Můžeme tedy konstatovat, že zatímco pro získání sympatií studentů je přátelský přístup učitele rozhodující, v získávání autority má větší význam důslednost učitele a jeho přiměřená přísnost.

Hypotéza II – pohlaví učitele a jeho vliv na autoritu učitele

Autoritu učitele ovlivňuje celá jeho osobnost a do jisté míry i jeho pohlaví. Při sledování autority z hlediska genderu mě především zajímalo, zda studenti preferují na určitý předmět spíše muže nebo ženu. Předpokládala jsem, že tato preference vychází z pozitivní zkušenosti s výukou daného předmětu, kde studenti sami vnímají rozdílné způsoby výkladu u mužů a žen. Výrazné rozdíly jsem očekávala především mezi humanitními a přírodovědnými předměty, kde by preference učitele či učitelky na výuku určitého předmětu ukázala, že studenti vnímají některé předměty spíše jako „mužské" a jiné jako „ženské". Tato hypotéza se vyhodnocením otázky č. 7 potvrdila. Bylo zjištěno, že studenti preferují na většinu

předmětů spíše ženy. Nejlépe ve prospěch žen vyzněla výuka českého jazyka, kde ženu preferuje 59% respondentů. Ve prospěch mužů naopak vyzněla matematika (44%) a chemie (32%). Studenti tedy vnímají některé předměty spíše jako „mužské" a jiné jako „ženské" a podle své pozitivní zkušenosti s výukou mužů či žen pak na daný předmět preferují učitele či učitelku. Výsledky navíc vzbuzují domněnku, že některé předměty dokážou lépe vysvětlit ženy a jiné muži. Nelze však určit, jakou roli zde hrají představy studentů o tom, kdo by jim na daný předmět lépe vyhovoval.

Hypotéza III – věk učitele a jeho vliv na autoritu učitele

Dalším faktorem, který alespoň částečně ovlivňuje autoritu učitele, je jeho věk. Vzhledem k problémům začínajících a mladších učitelů jsem předpokládala, že autoritu mají spíše učitelé staršího věku, kteří jsou pedagogicky zkušenější. Tuto hypotézu zkoumala otázka č. 4 v dotazníku studentů, která se ptala, jestli má u studenta větší autoritu učitel mladšího či staršího věku, anebo zda věk učitele není rozhodující. Poslední zmíněnou možnost zde zvolilo 54% respondentů, čímž byla hypotéza vyvrácena. Výsledky tedy ukázaly, že věk učitele z pohledu studentů nemá na jeho autoritu výrazný vliv.

Hypotéza IV – závislost odpovědí vzhledem k pohlaví dotázaných studentů a typu školy

U jednotlivých otázek mě zajímala závislost odpovědí vzhledem k pohlaví respondentů a typu školy, kterou studenti navštěvují. Závislost odpovědí byla zkoumána u všech uzavřených otázek, tzn. u otázky č. 3, č. 4, č. 5, č. 7, č. 8 a č. 10, přičemž výrazné rozdíly v odpovědích se objevily v těchto otázkách:

Otázka č. 4. – Autorita učitele vzhledem k jeho věku

Výsledky ukázaly, že větší procento studentů středních odborných učilišť má respekt spíše před učiteli mladšího věku, kde tuto odpověď zvolilo 19% respondentů. Ačkoli i zde se většina studentů přiklonila k tvrzení, že věk učitele není pro jeho autoritu rozhodující, rozdíl mezi jednotlivými školami je prokazatelný.

Otázka č. 5 – Sympatie studentů vůči učitelům mužům či ženám

Sumarizací výsledků bylo zjištěno, že 31% dotázaných chlapců má větší sympatie k učitelkám. Je zřejmé, že tato přízeň má určitý sexuální podtext, neboť sympatie k opačnému pohlaví nabývají v období adolescence na významu. V tomto období dochází k utváření prvních partnerských vztahů a rozvíjí se mužská a ženská role, která je významnou složkou identity adolescenta. Dokládají to i odpovědi studentů, kteří uváděli: *„Pěkná mladá učitelka*

je zpestřením hodiny, alespoň je se na co dívat.“ Zároveň je zajímavé, že u stejně starých dívek byly sympatie k mužům i ženám poměrně vyrovnané.

Naopak další závislost odpovědí se u dané otázky objevila při vyhodnocení dat vzhledem k typu školy. Ukázalo se, že studenti středních odborných učilišť mají mnohem větší sympatie k učitelkám, kde se k této odpovědi přiklonilo 36% respondentů. Na rozdíl od církevních gymnázií, kde byly sympatie k učitelkám nejnižší, pouhých 11% a byly dokonce převáženy sympatiemi k mužům - 13%. Nutno však podotknout, že na církevních gymnáziích byl největší podíl respondentů majících podobné sympatie k učitelům i učitelkám.

Otázka č. 7.8 – Preference učitele na výuku tělesné výchovy

Při analýze závislosti vzhledem k pohlaví respondentů se ukázalo, že studenti preferují na výuku tělesné výchovy spíše učitele, který je stejného pohlaví jako oni. Dle zjištěných odpovědí preferuje 61% chlapců na výuku tělesné výchovy muže a 46% dívek zase ženu. Vzhledem ke specifičnosti tělesné výchovy je zároveň zajímavé, že 26% dívek by zde naopak preferovalo muže a 19% chlapců zase ženu.

Otázka č. 8 – Souvislost autority učitele s efektivitou výuky

Vliv autority učitele na efektivitu výuky zkoumala otázka č. 8, která se ptala, zda učitel s autoritou naučí více látky. U dané otázky jsem předpokládala výrazný rozdíl v odpovědích mezi jednotlivými školami. Domnívala jsem se, že studenti gymnázia si nutnost autority učitele více uvědomují, protože se u nich dá očekávat větší zájem o výuku. Tato hypotéza se však nepotvrdila a mezi jednotlivými školami se neukázaly výrazné rozdíly.

Na druhou stranu se potvrdilo, že autorita učitele má na efektivitu výuky rozhodující vliv, neboť s tvrzením, že učitel s autoritou toho více naučí, souhlasilo 72% respondentů.

Hypotéza V– závislost odpovědí vzhledem k věku dotázaných studentů

Dále byla u všech uzavřených otázek zjišťována také závislost odpovědí s ohledem na věk respondentů. Testována byla otázka č. 3, č. 4, č. 5, č. 8, č. 10 a všechny podotázky u otázky č. 7. Vzhledem k homogennosti dotazované skupiny studentů se však v odpovědích neobjevily žádné výrazné rozdíly a zmíněná hypotéza, která nepředpokládala závislost odpovědí vzhledem k věku respondentů, se tudíž potvrdila.

Hypotéza VI – rozdíly mezi odpověďmi studentů a učitelů

Rovněž se potvrdila i poslední hypotéza, která nepředpokládala výrazné rozdíly při srovnání odpovědí studentů a pedagogů, kteří hodnotili faktory oslabující a posilující autoritu učitele.

13 Závěr

Vyhodnocením získaných dat bylo zjištěno, že studenti jsou schopni reflektovat svůj vztah k učitelům i problematiku autority. Dále se ukázalo, že na autoritu je nutno pohlížet s ohledem na další faktory, které ji ovlivňují. Autorita souvisí s řádem společnosti, jejími hodnotami, mocí, sociální rolí, úctou, respektem, kázní, výukou, výchovou, ale také se svobodou a odpovědností. Způsob vnímání autority je tedy ovlivněn chápáním těchto a příbuzných pojmů. Z těchto důvodů vyvolává nahlížení na autoritu často značné rozpory. Na jednu stranu je podřizování se autoritě odmítáno, zejm. v demokratické společnosti založené na svobodě rozhodování, a na druhou stranu vyžadováno. Aby společnost mohla fungovat, je nutno podřídit se platným normám a zákonům dané společnosti. Z tohoto hlediska se od žáků očekává, že budou respektovat autoritu učitele a podrobí se jeho požadavkům v rámci plnění stanovených cílů výuky. Zároveň je samozřejmostí, že autorita učitele nikdy nesmí upírat či omezovat lidská práva žáků, např. právo se svobodně vyjádřit. Škola však může svým řádem stanovit, jakou formou bude toto právo žáků svobodně se vyjádřit umožňováno. Např. otevřenými dveřmi do ředitelny či sborovny, nebo vytvořením žákovského parlamentu, atd. Je zřejmé, že uplatňování dětských práv musí být v souladu s právy učitelů a nesmí ohrožovat či rušit cíle školy, která má především vychovávat a vzdělávat.

Autoritu učitele je ve školství nutno uplatňovat přiměřenou měrou. Analýza dat totiž stejně jako předchozí výzkumy potvrdila, že autorita učitele je v procesu výchovy a výuky nezbytná. Samotní studenti nutnost autority nepopírají a naopak jí přikládají zásadní vliv na efektivitu výuky. S tvrzením, že autorita učitele podmiňuje efektivitu výuky, souhlasilo 70% respondentů.

Dále bylo sumarizací výsledků zjištěno, že autorita učitele závisí především na jeho osobnostních předpokladech, jeho vlastnostech, pedagogických schopnostech a přístupu ke studentům. Naopak ji oslabuje přílišná mírnost, benevolence, nevyžadování výkonu, nespravedlnost, nezájem o studenty, arogance a nerespektování studentů. Ukázalo se, že zatímco pro budování autority je nejdůležitější důslednost a přiměřená přísnost učitele, pro získání sympatií studentů je rozhodující jeho přátelský přístup. Naopak nemá na autoritu učitele významný vliv jeho pohlaví či věk. Přesto studenti na většinu předmětů preferují spíše ženu, přičemž výjimku tvoří pouze matematika a chemie, kde byl více preferován muž. Rozdíl se objevil také u tělesné výchovy, kde studenti preferovali učitele stejného pohlaví.

Důraz na osobnostní vlastnosti učitele a jeho pedagogické schopnosti při budování autority odhaluje její křehkost a nutnost na ní ustavičně pracovat. Výpovědi studentů v otevřených otázkách totiž ukázaly, že jejich pojetí autority vychází především z osobní

zkušenosti ze vztahu ke konkrétním osobám. Učitel by se tedy měl naučit takové přísnosti, která nebude na studenty působit jako nepřátelství a despekt vůči nim. Zároveň by měl budovat svoji autoritu především na vzájemném respektu, toleranci, vlastním důsledném a spravedlivém jednání a nezapomínat na nutnost neustálého rozvoje svých pedagogických dovedností a znalostí svého oboru.

Podobné závěry vyplynuly i z názorů pedagogů, které jsem v analýze dat pečlivě srovnávala s výpověďmi studentů. Je vidět, že učitelé si nestálost autority uvědomují a snaží se ji podpořit různými prostředky. V této oblasti považují, stejně jako studenti, za nejdůležitější pedagogické dovednosti, odborné znalosti, důslednost, spravedlnost a přátelský přístup ke studentům.

14 Resume

Diploma thesis describes teacher authority from many views. It clarifies conception of the authority and it deals with the role of authority in the society and in the education. Thesis characterizes authority in the range of teaching and it focuses especially on teacher impact during pedagogical work. Diploma thesis investigates factors that effect teacher authority from student's and teacher's views respectively. Data from question-forms, which were obtained from eight schools from different cities, are basis for this work. 381 respondents participated in this investigation. 368 respondents were students and only 13 respondents were teachers. Results from this investigation validate authority as a necessity in the teaching and show types of competences that underline teacher authority. On other hand, manifestation of factors that attenuate teacher authority revealed complexity of interactions between teacher and student. Also severity of teacher work implies from presented investigation.

On the base of presented work we can bring together that teacher authority is very important in the teaching. Students attach importance to authority as a key factor in the teaching. Gender and age are not so important factors that affect the teacher authority. The teacher authority depends on his/her personality, pedagogical skills and approach of the teacher to the students. Teacher authority is affected negatively by excessive benevolence, low attention to student's skills, injustice and low interest in students.

Very similar views presented teachers on theirs authority. Views from students and teachers were precisely compared. It is clear that teachers aware instability of theirs authority and they attempt to support theirs authority by several ways. Teachers consider, as students similarly, that pedagogical skills, consistency, justice and friendly relationship to the students are important steps how to obtain authority.

15 Přílohy

15.1 Alternativní školy existující v ČR

- ♣ Waldorfská - MŠ, 1. i 2. stupeň ZŠ, SŠ [11]
- ♣ Montessori - MŠ, 1. i 2. st. ZŠ [11]
- ♣ Daltonská - MŠ, 1. i 2. st. ZŠ, SŠ [11]
- ♣ Začít spolu - MŠ, 1. st. ZŠ [11]
- ♣ Zdravá škola - MŠ, 1. i 2. st. ZŠ, SŠ [11]
- ♣ Integrovaná tematická výuka - MŠ, 1. st. ZŠ [11]
- ♣ Domácí vzdělávání - 1. st. ZŠ [11]

15.2 Členění výchovných stylů dle různých autorů

Většina odborníků vymezuje tři základní styly výchovy. Rozdíly v pojetí výchovných stylů mezi odborníky neplynou z odlišného těchto stylů, ale z jejich různého pojmenování. (14 s. 332; 33 s.148; 1 s. 82)

Jméno odborníka	1. styl výchovy	2. styl výchovy	3. styl výchovy
Oden, Mednick, Cugmas	autoritářský	autoritativní	dovolující
Brophy	autoritářský	autoritativní	laissez-faire
Rys	autoritativní	demokratický	laissez-faire
Čáp	autokratický = autoritativní	demokratický	liberální
Linhartová	autoritativní = autoritářský	demokratický	liberální

15.3 Pravidla metody asertivní kázně L. a M. Canterových [1 s. 73]

1. Učitelé přesně vymezují, jaké specifické chování od žáků vyžadují a jaké naopak nebude tolerováno.
2. Učitelé používají styl asertivního jednání souvisejícího s výcvikem „trvání na svém".
3. Učitelé rozpoznávají opodstatněnost důvodů pro omlouvání chování, které je nespolupracující a nežádoucí.
4. Učitelé vypracovávají tzv. disciplinární plán, aby eliminovali nespolupracující chování.
5. Učitelé velmi odpovědně sestavují plán pro povzbuzování spolupracujícího chování a systém odměn za pozitivní chování žáků.
6. Učitelé hledají a očekávají podporu rodičů, vedení školy, zkušených pedagogů i školních inspektorů.
7. Učitelé jsou vytrvalí, důslední, důrazní, současně však i citliví, taktní a spravedliví při prosazování stanovených plánů a pravidel vzájemného soužití.

Tento program asertivní disciplíny uplatňují stovky základních a středních škol v USA a v současné době i ve Velké Británii. [1 s. 74]

15.4 Nejzávažnější případy napadení učitele či vychovatele v ČR

- **leden 1998** - Na soukromém gymnáziu v Rájci-Jestřebí na Blanensku zaútočil šestnáctiletý žák při vyučovaní na učitelku němčiny. Pravděpodobným motivem bylo to, že propadal. (25 s. 16)
- **leden 1998** - Ve výchovném ústavě v Chrastavě na Liberecku zavraždil kusem dřeva sedmnáctiletý svěřenec vychovatelku při nočním útěku. Její kolegyni těžce zranil. Odsouzen byl na osm let. (25 s. 16)
- **říjen 1999** - Dva žáci, příbuzní deváťáka, kterému kvůli kázeňským prohřeškům hrozil odchod do výchovného ústavu, ve škole napadli a zranili ředitelku speciální školy v Bruntále. (25 s. 16)
- **prosinec 1999** - Pravděpodobně při útěku ze střediska výchovné péče v Podlesí u Vlašského Meziříčí na Vsetínsku způsobil chovanec vychovatelce četná zranění.
- **leden 2002** - Výhružkami smrtí a pokusem o fyzické napadení vyvrcholila půlroční šikana vůči učitelce ostravské ZŠ. (25 s. 16)
- **říjen 2002** - Šestnáctiletý žák ve speciální škole ve Vodňanech srazil učitelku ze schodů, protože bránila děti, které on šikanoval. (25 s. 16)
- **únor 2003** - Sedmnáctiletý svěřenec výchovného ústavu ve Žluticích na Karlovarsku zlomil vychovateli ruku. (25 s. 16)
- **prosinec 2003** - Duševně nemocný student politologie na Univerzitě Hradec Králové baseballovou pálkou napadl učitele a psychologa v jedné osobě. (25 s. 16)
- **březen 2004** - Na učilišti ve Svitavách žák při vyučování ubodal svého pedagoga. (25 s. 16)
- **březen 2004** – Ve Vidnavě na Jesenicku dva uprchlí svěřenci z místního ústavu napadli pěstmi svého mistra i členy jeho rodiny v jejich rodinném domě. (25 s. 16)

15.5 Dotazník – autorita učitele

Vážení studenti,
dostává se Vám do rukou anonymní dotazník, jehož prostřednictvím budou získány podklady pro zpracování mé diplomové pedagogické práce na HTF UK. Získané informace nebudou sloužit k jiným účelům. Svými upřímnými odpověďmi pomůžete objasnit postoje studentů středních škol k autoritě učitele. Zvolenou odpověď vždy zakroužkujete nebo vypište.
Děkuji Vám za čas a práci, kterou jste mi věnovali.

1. **Pohlaví:** a) žena b) muž

2. **Věk:** .....

3. **Míváš větší respekt spíše před učitelem mužem nebo ženou?**
   a) spíše mužem
   b) rozhodně mužem
   c) spíše ženou
   d) rozhodně ženou
   e) pohlaví učitele nerozhoduje

4. **Má u tebe větší autoritu spíše učitel, který je:**
   a) mladšího věku
   b) staršího věku
   c) věk učitele není rozhodující

5. **Jako učitelé jsou ti sympatičtější spíše muži nebo ženy a proč?**
   a) spíše muži
   b) rozhodně muži
   c) spíše ženy
   d) rozhodně ženy
   e) mám podobné sympatie k učitelům i k učitelkám
   f) jiná odpověď (vypiš): .....

6. **Vysvětli svoji odpověď u otázky č. 5:**
   .....
   .....
   .....

7. **Vyber, jakého učitele bys preferoval(a) podle jeho pohlaví u jednotl. předmětů: (Zároveň do tabulky vpravo napiš, zda tě daný předmět učí muž nebo žena.)**

7.1. matematika	a) muže	b) ženu	c) je mi to jedno	
7.2. český jazyk	a) muže	b) ženu	c) je mi to jedno	
7.3. cizí jazyk	a) muže	b) ženu	c) je mi to jedno	
7.4. základy spol. věd.	a) muže	b) ženu	c) je mi to jedno	
7.5. dějepis	a) muže	b) ženu	c) je mi to jedno	
7.6. biologie	a) muže	b) ženu	c) je mi to jedno	
7.7. chemie	a) muže	b) ženu	c) je mi to jedno	
7.8. tělesná výchova	a) muže	b) ženu	c) je mi to jedno	

8. **Máš zkušenost s tím, že pokud má učitel ve třídě větší respekt, větší autoritu, více toho také žáky naučí?**
   a) ano - souhlasím
   b) ne - nesouhlasím
   c) nevím
   d) je to jinak (vysvětli): .....

9. **Pokus se popsat učitele, který je pro tebe autoritou. (Jaká je jeho povaha, jaké má vlastnosti, jak se jeho autorita ve třídě projevuje atd.)**
   .....
   .....
   .....
   .....
   .....
   .....
   .....
   .....
   .....
   .....

10. **Na čem podle tebe nejvíce závisí autorita učitele? (Každé možnosti přiřaď 1 až 10 bodů, přičemž <u>10 bodů dej nejvýznamnější</u> položce. Žádná položka však nesmí mít stejný počet bodů.)**
    a) vědomostech a odborných znalostech
    b) pedagogických a didaktických dovednostech
    c) morálním charakteru
    d) důslednosti jednání
    e) spravedlnosti ve známkování
    f) partnerském vtahu ke studentům
    g) pozici v hierarchii školy
    h) smyslu pro humor
    i) pohlaví učitele
    j) věku učitele
    k) něčem jiném (vypiš): .....

11. **Napiš pět vlastností učitele, které oslabují jeho autoritu:**
    1. .....
    2. .....
    3. .....
    4. .....
    5. .....

15.6 Autorita učitele – dotazník pro pedagogy

Vážená paní učitelko, Vážený pane učiteli,
dostává se Vám do rukou anonymní dotazník, jehož prostřednictvím budou získány podklady pro zpracování mé diplomové práce na HTF UK. Získané informace nebudou sloužit k jiným účelům. Svými upřímnými odpověďmi pomůžete objasnit postoje pedagogů středních škol k autoritě učitele. Ve své diplomové práci bych ráda srovnala postoje studentů a pedagogů k autoritě. V případě Vašeho zájmu Vám výsledky diplomové práce ráda zašlu elektronickou formou. Zvolenou odpověď vždy zakroužkujete nebo vypište.
Děkuji Vám za čas a práci, kterou jste mi věnovali.

1. **Pohlaví:** a) žena b) muž
2. **Věk:** a) pod 35 let b) mezi 35 až 45
   c) mezi 45 až 60 d) nad 60 let
3. **Myslíte si, že autorita učitele souvisí s jeho pohlavím?**
   a) ano, muži mají větší autoritu
   b) ano, ženy mají větší autoritu
   c) ne, autorita učitele nesouvisí s jeho pohlavím
4. **Myslíte si, že autorita učitele souvisí s jeho věkem?**
   a) ano, před staršími učiteli mají studenti větší respekt
   b) ano, před mladšími učiteli mají studenti větší respekt
   c) ne, autorita učitele s jeho věkem vůbec nesouvisí
5. **Napište pět vlastností učitele, které jeho autoritu oslabují:**
   1. .....
   2. .....
   3. .....
   4. .....
   5. .....
6. **Napište pět vlastností, na kterých stavíte svoji autoritu:**
   1. .....
   2. .....
   3. .....
   4. .....
   5. .....
7. **Na čem podle Vás nejvíce závisí autorita učitele? (Každé možnosti přiřaďte 1 až 10 bodů, přičemž 10 bodů dejte nejvýznamnější položce. Žádná položka však nesmí mít stejný počet bodů.)**
   a) vědomostech a odborných znalostech
   b) pedagogických a didaktických dovednostech
   c) morálním charakteru
   d) důslednosti jednání
   e) spravedlnosti ve známkování
   f) partnerském vtahu ke studentům
   g) pozici v hierarchii školy
   h) smyslu pro humor
   i) pohlaví učitele
   j) věku učitele
   k) něčem jiném (vypište).....

16 Literatura:

1. VALIŠOVÁ, A. a kol.: *Autorita jako pedagogický problém.* 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998. 135s. ISBN 80-7184-624-4
2. VALIŠOVÁ, A. a kol.: *Autorita ve výchově, vzestup, pád, nebo pomalý návrat.* 1.vyd. Praha: Karolinum, 1999. 188s. ISBN 80-7184-857-3
3. PAŘÍZEK, V.: *Základy obecné pedagogiky.* Praha: PedF UK, 1996. 77s. ISBN neuvedeno.
4. PAŘÍZEK, V.: *Učitel a jeho povolání.* 1. vyd. Praha: SPN, 1988. 128s.
5. VALIŠOVÁ, A.: *Jak získat a neztratit autoritu, aneb proč má maminka vždycky pravdu.* 1.vyd. Praha: ISV, 2004. 120s. ISBN 80-86642-29-1
6. BOCHENSKI, I.: Was ist Autorität? Einfuhrung in die Logik der Autorität. Freiburg: Verlag Herder, 1974. In TIRRI, K., PUOLIMATKA, T.: *Teacher Authority in Schools: a case study from Finland.* Journal of Educatino for Teaching: Jul 2000; 26, 2; Academic Research Library pg. 157.
7. MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A.: *Mládež a delikvence.* 1. vyd. Praha: Portál, 1998. 336s. ISBN 80-7178-226-2
8. PRŮCHA, J. a kol.: *Pedagogický slovník.* 1. vyd. Praha: Portál, 1995. 298s. ISBN 80-7178-029-4
9. JŮVA, V.: *Úvod do pedagogiky.* 2.vyd. Brno: Paido, 1995. 98s. ISBN 80-85931-06-0
10. CHLUP, O.; KUBÁLEK, J.; UHER, J.: *Pedagogická encyklopedie, I.-III.* Praha: Novina, 1938 – 1940. In VALIŠOVÁ, A. a kol.: *Autorita jako pedagogický problém.* 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998. 135s. ISBN 80-7184-624-4
11. HRÁZOVÁ, J.: Alternativní školy v ČR. Diplomová práce na PedF OU, 2005. (cit. 16.2.2006) Dostupný z: URL: http://www.webpark.cz/alternativy/
12. PRŮCHA, J.: *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání.* 1 vyd. Praha: Portál, 2001. 144s. ISBN 80-7178-584-9
13. RÝDL, K.: *Alternativní pedagogická hnutí v současné společnosti.* 1.vyd. Brno: Marek Zeman, 1994. ISBN: 80-900035-8-3
14. ČÁP, J.: *Psychologie výchovy a vyučování.* 1. vyd. Praha: Karolinum, 1993. 416s. ISBN 80-7066-534-3
15. MORKES, F.: *Úskalí učitelského povolání.* Učitelské noviny. 2004, roč. 107, č.35, s. 18.
16. VANIŠ,L. a kol.: *Úvod do pedagogiky.* 1. vyd. Bratislava: Veda, 2000. 130s. ISBN 80-224-0629-5

17. FONTANA, D.: *Psychologie ve školní praxi.* 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 384s. ISBN 80-7178-063-4
18. PETTY, G.: *Moderní vyučování.* 1. vyd. Praha: Portál, 1996. 384s. ISBN 80-7178-070-7
19. KIRSCHNER, J.: *Manipulieren – aber richtig.* München: Knaur 1974, s. 36. In VALIŠOVÁ, A a kol.: *Autorita jako pedagogický problém.* 1.vyd. Praha: Karolinum, 1998. 135s. ISBN 80-7184-624-4
20. MATOUŠEK, O. a kol.: Člověk a práce. Praha: Svoboda, 1972. s. 62. In PAŘÍZEK, V.: *Základy obecné pedagogiky.* Praha: PedF UK, 1996. 77s. ISBN neuvedeno.
21. PRŮCHA, J.: *Učitel, současné poznatky o profesi.* 1.vyd. Praha: Portál, 2002. 160s. ISBN 80-7178-621-7
22. LÁŠEK, J.: *Komunikační klima ve školní třídě.* Časopis Pedagogika, 44, 1994, č.2, s. 155-162. In PRŮCHA, J.: *Učitel, současné poznatky o profesi.* 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 160s. ISBN 80-7178-621-7
23. PODLAHOVÁ, L.: *Ze studenta učitelem.* 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. 146s. ISBN 80-244-0444-3
24. NOVÁK, T.: *Mít autoritu neznamená být autoritativní.* Rodina a škola. 2005, roč. 52, č.10, s. 18.
25. DOUBRAVA, L.: *Učitelé jsou šikanováni, ale neví se o tom.* Učitelské noviny, 2004, roč. 107, č. 11, s. 15-16.
26. ŠIMONÍK, O.: *Začínající učitel.* 1. dotisk 1. vyd. Brno: PedF MU, 1995. 102s. ISBN 80-210-0944-6
27. PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika.* 2. vyd. Praha: Portál, 2002. 481s. ISBN 80-7178-631-4
28. TIRRI, K., PUOLIMATKA, T.: *Teacher Authority in Schools: a case study from Finland.* Journal of Educatino for Teaching: Jul 2000; 26, 2; Academic Research Library, pg. 157.
29. TIRRI, K., TELLA, S.: *Education innovations as identified by Finish decision-makers, European Identity in Change: the meeting between German, Russian and Nordic educational traditions.* Pedagogiska rapporter Östenbottens högskola, 1997. In TIRRI, K., PUOLIMATKA, T.: *Teacher Authority in Schools: a case study from Finland.* Journal of Educatino for Teaching: Jul 2000; 26, 2; Academic Research Library, pg. 157.

30. TIRRI, K.: *Evaluating Teacher Effectiveness by Self–assessment: a cross-cultural study, reserch report 122.* Department of Teacher Education, Helsinky: University of Helsinky 1993. In TIRRI, K., PUOLIMATKA, T.: *Teacher Authority in Schools: a case study from Finland.* Journal of Educatino for Teaching: Jul 2000; 26, 2; Academic Research Library, pg. 157.
31. BENDL, S.: *Neukázněný žák. Cesta institucionální pomoci.* 1. vyd. Praha: ISV, 2004. 104s. ISBN 80-86642-36-4
32. CHLUP, O. a kol.: *Pedagogika.* 1.vyd. Praha: SPN, 1965. 350s.
33. LINHARTOVÁ, D.: *Psychologie pro učitele.* 41. vyd. Brno: MZLU v Brně, 2000. 258s. ISBN 80-7157-476-7
34. PAŘÍZEK, V.: *Učitel v nezvyklé školní situaci.* 1. vyd. Praha: SPN, 1990. 104s. ISBN 80-04-23897-1
35. SALADIN-GRIZIVATZ, C.: *Rodičovská autorita.* 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 100s. ISBN 80-7178-676-4
36. AUGER, M.-T., BOUCHARLAT, CH.: *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením.* 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 128s. ISBN 80-7178-907-0
37. VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie.* 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 528s. ISBN 80-7178-308-0
38. DREIKURSOVÁ, E.: *Adlerovská teorie.* Tišnov: Sursum, 1993. In VALIŠOVÁ, A. a kol.: *Autorita jako pedagogický problém.* 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998. 135s. ISBN 80-7184-624-4
39. BENDL, S:: *Jak předcházet nekázni aneb kázeňské prostředky.* 1.vyd. Praha: ISV, 2004. 212s. ISBN 80-86642-14-3
40. KOMENSKÝ, A.: *Velká didaktika.* In VALIŠOVÁ, A. a kol.: *Autorita jako pedagogický problém.* 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998. 135s. ISBN 80-7184-624-4
41. VALIŠOVÁ, A.: *Asertivita v rodině a ve škole.* 2. vyd. Praha: H+H, 1994. 152s. ISBN 80-85787-29-6
42. KYRIACOU, CH.: Klíčové dovednosti učitele. Praha: Portál, 1996. In VALIŠOVÁ, A. a kol.: *Autorita jako pedagogický problém.* 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998. 135s. ISBN 80-7184-624-4
43. THOMAS,V. a kol.: *Fantasme et formation.* Paris: Dunod, 1980. In AUGER, M.-T., BOUCHARLAT, CH.: *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením.* 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 128s. ISBN 80-7178-907-0

44. ČERVENKA, S.: *Angažované učení.* 1. vyd. Praha: Tomáš Houška, 1992. 96s. ISBN 80-900704-8-5

45. DOUBRAVA, L.: *Máte svá práva, ale také dospělí je mají.* Učitelské noviny. 2004, roč. 107, č.8, s. 12.

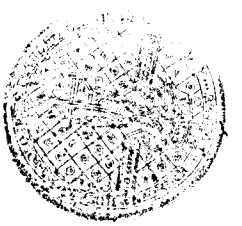
46. ODEM, M. E.: *Delinquent daughters: Protecting and policing adolescent female sexuality in the United States 1885-1920.* Chapel Hill & London: University of North Carolina Press, 1995. In LESKO, N.: *Making Adolescence at the Turn of the Century: Discourse and the Exclusion of Girls,* Education and Social Exclusion. 2000, Volume 2, Number 2 / April 30. Dostupný z URL: www.tc.columbia.edu/CICE/Archives/2.2/22lesko.pdf

47. LESKO, N.: *Making Adolescence at the Turn of the Century: Discourse and the Exclusion of Girls,* Education and Social Exclusion. 2000, Volume 2, Number 2 / April 30. Dostupný z URL: www.tc.columbia.edu/CICE/Archives/2.2/22lesko.pdf

48. ČAPEK, R.: *Jak nevyhořet? Burnt-out syndrom v povolání učitele.* Moderní vyučování, listopad 2004, č.9., s. 6-7.

49. KEBZA,V., ŠOLCOVÁ, I.: *Syndrom vyhoření.* 2.vyd. Praha: Státní zdravotní ústav, 2003. 23s. ISBN 80-7071-231-7

50. POLÁK, M.: *Nechejme učitele učit!* Učitelské noviny. 2003, roč. 106, č. 7, s. 17-18.

51. HENNING, C., KELLER, G.: *Antistresový program pro učitele.* 1. vyd. Praha: Portál, 1996. 100s. ISBN 80-7178-093-6

52. POLÁK, M.: *Syndrom vyhoření ředitele. Syndrom vyhoření a učitelé.* PedF UP v Olomouci. Konference Prachatice 2005 (cit.16.2.2006). Dostupný z URL: http://www.arg.cz/Konference_zapis.htm