

# **Pedagog jako autorita pohledem žáka střední školy**

Ing. Zdeňka Pavelková

---

Bakalářská práce  
2016



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2015/2016

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Ing. Zdeňka Pavelková**  
Osobní číslo: **H140603**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Učitelství odborných předmětů pro SŠ**  
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Pedagog jako autorita pohledem žáka střední školy**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborných zdrojů zaměřených na klíčový význam autority ve výchově a vzdělávacím procesu.

Vymezení základní terminologie a teoretických východisek týkajících se autority, komunikace ve třídě, osobnosti a profesních specifik učitele působícího na střední škole.

Příprava metodiky empirické části práce, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím tematického psaní.

Zpracování a vyhodnocení získaných kvalitativních dat, jejich interpretace, diskuse a ukotvení v teorii.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí pro pregraduální přípravu učitelů na univerzitách.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

**DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. Učitel: příprava na profesi. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 121 s. ISBN 978-80-247-2863-6.**

**EVERTSON, Carolyn M. Handbook of classroom management: research, practice, and contemporary issues. Editor Carol Simon Weinstein. London: Lawrence Erlbaum Associates, c2006, viii, 1346 s. ISBN 0-80-58-4754-5.**

**NELEŠOVSKÁ, Alena. Pedagogická komunikace v teorii a praxi. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 171 s. ISBN 80-247-0738-1.**

**VALIŠOVÁ, Alena. Jak získat, udržet a neztrácet autoritu. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 141 s. ISBN 978-80-247-2282-5.**

**VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. Pedagogika pro učitele. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011, 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.**

Vedoucí bakalářské práce:

**Mgr. Hana Navrátilová**  
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce:

**24. listopadu 2015**

Termín odevzdání bakalářské práce:

**27. dubna 2016**

Ve Zlíně dne 24. listopadu 2015



doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.  
děkanka



doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.  
ředitelka ústavu

# PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užit své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 21.4.2016

*Zdenka Pavelková*

*1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:*

*(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.*

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce zpracovává téma autority učitele na střední škole z pohledu středoškolské mládeže. Práce je rozdělena do dvou částí. Teoretická část za pomoci studia odborných literárních zdrojů zdůrazňuje klíčový význam autority a pojmů s ní souvisejících ve výchovně vzdělávacím procesu. Pro praktickou část je zvolen kvalitativně orientovaný pedagogický výzkum, jehož cílem je získání komplexního obrazu o skutečnosti, jak je autorita vnímána středoškolskou mládeží. Data pro kvalitativní výzkum jsou získána ze psaní tematických celků žáky II. a IV. ročníku gymnázia. Po zpracování dat je provedeno jejich vyhodnocení s interpretací zjištění a vyhotovení závěrečných doporučení pro možné využití v pedagogické praxi.

Klíčová slova: osobnost učitele, autorita učitele, klima třídy, komunikace ve třídě, kázeň, výchova.

## **ABSTRACT**

This thesis is dealing with a point of view of high school students on teacher's authority. The thesis is divided into two parts. In first theoretic part, the key role of teachers authority and related concepts in students education are being studied and explained. The second part is dedicated to empiric pedagogical research. Its target is the acquisition of how is teacher's authority perceived by high school students in its big picture. The research was conducted on essays written by 2nd and 4th-grade high school students. Data are processed, evaluated and interpreted to get the final recommendation for possible use in daily practice.

Keywords: teacher's personality, teacher's authority, clima in the classroom, communication in the classroom, education

Děkuji vedoucí bakalářské práce paní Mgr. Haně Navrátilové za její odborné vedení, poskytování rad, podporu, podnětné připomínky a čas věnovaný při zpracování práce.

Motto: „Průměrný učitel vypráví. Dobrý učitel vysvětluje. Výborný učitel ukazuje. Nejlepší učitel inspiruje.“

Charles Farrar Browne

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

# OBSAH

|  |           |
|--|-----------|
| <b>ÚVOD</b> .....  | <b>10</b> |
| <b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....                             | <b>12</b> |
| <b>1 AUTORITA Z POHLEDU ODBORNÉ LITERATURY</b> .....       | <b>13</b> |
| 1.1    DEFINICE AUTORITY .....                             | 13        |
| 1.2    DRUHY AUTORITY .....                                | 14        |
| 1.2.1    Typografie a kritéria členění autority.....       | 14        |
| 1.3    AUTORITA UČITELE .....                              | 16        |
| 1.4    AUTORITÁŘSTVÍ.....                                  | 17        |
| 1.5    OSOBNOST.....                                       | 17        |
| 1.5.1    Definice osobnosti.....                           | 17        |
| 1.5.2    Osobnost učitele .....                            | 18        |
| 1.5.3    Struktura osobnosti učitele.....                  | 19        |
| 1.6    KOMUNIKACE.....                                     | 20        |
| 1.6.1    Pedagogická komunikace.....                       | 20        |
| 1.7    KÁZEŇ.....  | 21        |
| 1.8    ŠKOLNÍ KLIMA.....                                   | 22        |
| 1.9    VÝCHOVA .....                                       | 22        |
| 1.10    SHRNUTÍ PRVNÍ KAPITOLY .....                       | 23        |
| <b>2 VZTAH K AUTORITĚ V OBDOBÍ ADOLESCENCE</b> .....       | <b>24</b> |
| 2.1    CHARAKTERISTIKA OBDOBÍ ADOLESCENCE .....            | 24        |
| 2.2    ADOLESCENCE A VNÍMÁNÍ AUTORIT .....                 | 24        |
| <b>3 REALIZOVANÉ VÝZKUMY</b> .....                         | <b>27</b> |
| <b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....                             | <b>30</b> |
| <b>4 VÝZKUMNÝ PROJEKT</b> .....                            | <b>31</b> |
| 4.1    CÍL VÝZKUMU .....                                   | 31        |
| 4.2    VÝZKUMNÝ PROBLÉM: .....                             | 31        |
| 4.3    DESIGN VÝZKUMU .....                                | 32        |
| 4.4    VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....                               | 32        |
| 4.5    VOLBA VÝZKUMNÉHO VZORKU .....                       | 32        |
| 4.6    TECHNIKA SBĚRU DAT A VSTUP DO TERÉNU .....          | 33        |
| 4.7    ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT.....                          | 33        |
| <b>5 VÝSLEDKY VÝZKUMU</b> .....                            | <b>34</b> |
| 5.1    AUTORITU MUSÍ MÍT UČITEL VE SVĚM NITRU.....         | 34        |
| 5.2    KYTICE VLASTNOSTÍ UČITELE - NOSITELE AUTORITY ..... | 37        |
| 5.3    PRVNÍ DOJEM NADE VŠE .....                          | 40        |
| 5.4    PEDAGOGICKÉ STRATEGIE UČITELE.....                  | 40        |
| 5.4.1    Zavedení aktivních metod výuky .....              | 41        |



|          |  |           |
|----------|--|-----------|
| 5.5      | UČITEL MUSÍ BÝT DOBRÝ KOMUNIKÁTOR..... | 42        |
| 5.6      | NÁLEPKOVÁNÍ UČITELŮ .....              | 43        |
| 5.7      | ŽÁK UČITELEM .....                     | 44        |
| <b>6</b> | <b>DISKUSE. ....</b>                   | <b>45</b> |
|          | <b>ZÁVĚR .....</b>                     | <b>48</b> |
|          | <b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>  | <b>50</b> |
|          | <b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>              | <b>53</b> |

## ÚVOD

Autorita učitele je v dnešní době téma diskutované mezi laiky i odborníky. Informační zdroje a média velmi často poskytují zprávy o kázeňských přestupcích žáků, jejich nevhodném chování spojeném až s vulgaritou, šikanou a trestnou činností vůči pedagogům. V dřívějších dobách byly za autoritu vedle rodičů považovány vlivné osobnosti, především pan učitel, pan doktor, pan farář, pan starosta atd., které byly na veřejnosti uznávány už díky své profesi a společenskému postavení. Obrázek o autoritě pedagoga v období první republiky nemusí laik složitě hledat v literatuře, postačí shlédnout filmy pro pamětníky, jako je „Škola základ života“ či „Kantor ideál“. Období po II. světové válce až do listopadové revoluce v roce 1989, je možné označit jako období autoritativní. Autoritativnost je autorita vynucená, jedná se o autoritu na základě moci. Ve zmíněném období byla autorita vynucována prostřednictvím moci jedné vládnoucí strany ve společnosti, což velmi výrazně ovlivnilo i české školství.

Strouhal (2013, s. 192) uvádí: „Úvaha o významu a různých rovinách chápání učitelské profese nás přivádí k problematice autority ve výchově. Jedním z nejzávažnějších důsledků tzv. postmoderního myšlení je zpochybnění tradičních forem autority. Autorita se i proto stala ve výchovné teorii jedním z nejdiskutovanějších témat. Mluví se o krizi autority, či ztrátě úcty k autoritám u mladé generace. Je zjevné, že ve výchově (nejen školní) došlo v posledních dvaceti letech ke změnám právě ve způsobech oceňování a legitimizace autority. Česká předlistopadová škola byla silně ideologická a s trochou zjednodušení lze říci, že normativně chápána autorita vyplývala z neotřesitelné a ve své podstatě mocenské pozice učitele jako představitele státu, resp. státní moci. Svou roli sehrála i izolace československého edukačního prostředí od pohybů v západní Evropě, kde od šedesátých let docházelo k silné liberalizaci pedagogického prostoru, což přineslo problémy, s nimiž se naše škola začala potýkat až v posledních dvou desetiletích.“

Polistopadové období s sebou přineslo svobodu slova, svobodu myšlení, svobodu výchovy. Význam a přínos demokracie pro společnost však každý nechápe stejně. Dnes se hovoří o odmítání, poklesu autority ve společnosti, krizi autority. Současná společnost je označována na konzumní společností a mnozí z nás za autoritu považují člověka sebevědomého, krásného, mladého, bohatého, který vlastní drahé auto, vilu, jachtu, často jezdí na úžasné dovolené. Je tedy možné, aby český pedagog byl pro studenty autoritou? Je pravdou, že jen tzv. „snobské vlastnosti“ člověka mohou být pro mladou generaci autoritou? Jak si naše středo-

školská mládež představuje učitele, který je pro ně autoritou? Je pravdou, že je autorita žáky odmítána? Jaké vlastnosti má mít učitel, který je pro studenty autoritou? Jak žáci chápou autoritu? Všechny položené otázky jsou důvodem zpracování daného tématu: „Jak žák střední školy vidí svými očima pedagoga dnes na počátku 21. století.“ Cílem práce je zjistit, jaký pedagog je pro žáka střední školy autoritou, co ji utváří, případně jak se proměňuje v průběhu studia na střední škole. Projekt je složen z části teoretické a části empirické. Teoretická část za pomoci aktuální dostupné literatury stručně shrnuje dosavadní poznání daného tématu. Pro empirickou část je volena metoda kvalitativního výzkumu. Důvodem volby kvalitativního výzkumu je fakt, že autoritu pedagoga hodnotí ti, kterých se dotýká nejvíce – samotní studenti. Data jsou získávána ze psaní tematických celků studenty II. a IV. ročníku gymnázia v Novém Jičíně. Na základě výsledků kvalitativního výzkumu jsou stanoveny hypotézy a závěrečná doporučení, která budou poskytnuta škole, v níž bylo šetření provedeno. Vlastně i onen zmíněný film pro pamětníky byl možná kdysi doporučením, jak by měl vypadat ideální kantor, aby byl žáky uznáván a respektován, což by mělo směřovat ke zlepšení výchovně - vzdělávacího procesu ve škole.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 AUTORITA Z POHLEDU ODBORNÉ LITERATURY

„Samo slovo „autorita“ pochází z latinského auctor, což znamená původce, činitel, ale též podporovatel a ručitel a vzor, zatímco auctoritas značilo záruku, spolehlivost, hodnověrnost, ale též moc i radu či návrh. V dějinách byla autorita považována za nezbytnou podmínku efektivitu výchovy“ (Strouhal, 2013, s. 93).

### 1.1 Definice autority

Dle Vališové, Kasíkové a Bureše v pojmu autority neexistuje shoda. Autorita je pojem značně komplikovaný. Užívání tohoto pojmu bývá často nepřesné, někdy až zkreslené. Autoři hovoří o autoritě osobní, pravé, opravdové, přirozené, ale i o autoritě mocenské, vladařské, úřední či direktivní. Dále se uvažuje o autoritativním chování, o autoritě nadřízených, dospělých, rodičů a starších, o autoritě učitele, o autoritativním a autoritářském stylu výchovy, autoritářské osobnosti, autoritativním modelu řízení a antiautoritativní pedagogice (2011, s. 446).

V jiném zdroji literatury (Kolář a Vališová) je autorita vnímána jako antropologická konstanta, spoluvytvářející pravidla skupinového života, organizačního řádu skupiny, jež podmiňuje její biologické přežití, rozvoj jedinců ve skupině a předávání zkušeností z generace na generaci. Zaručuje hodnotové struktury a tvoří základ fungování společnosti (2009, s. 217).

Obsahová nejasnost patří k charakteristickým rysům moderní doby, nese s sebou zastření nebo překrytí významné řady ostatních pojmů s autoritou úzce souvisejících jako je svoboda, kázeň, manipulace, odpovědnost, vina, vliv, moc, hodnoty, tradice (Vališová, Kasíková a Bureš, 2011, s. 446).

Jak je zřejmé z odborných publikací definovat autoritu není jednoduché, protože souvisí s mnoha dalšími aspekty. Autorita učitele se vyvíjí od jeho osobnosti a schopnosti komunikace. Pokud má učitel autoritu, pak je nastolen ve třídě určitý řád a kázeň, což se projeví i pozitivním klimatem ve třídě. Pokud chceme definovat autoritu, musíme se zabývat i vysvětlením dalších pojmů s ní souvisejících. Autorita je tedy důležitým prvkem pro soužití lidstva v určité sociální skupině, protože přináší určitý společenský řád, komunikaci a respekt. Autorita tedy je nezbytnou součástí pro bytí ve školní třídě i škole samotné.

Dosavadní poznatky shrneme dle Průchy a Vetešky (2012, s. 42) následovně: „Autorita je obecně uznávaný vliv jedince či organizace názoru, mravního principu apod., uplatňovaný

v širším sociálním vztahu a společenských souvislostech. Když uvažujeme o autoritě jako o vzájemném vztahu mezi nositelem autority (tj. člověkem, který působí na okolí svým vlivem) a příjemcem autority (tj. adresátem vlivu, který nositele autority respektuje, uznává a v určité míře přijímá), je nutno si uvědomit dva základní aspekty: aspekt relativnosti (jedinec získává autoritu v určitém časovém období vůči svému sociálnímu okolí, vůči určitým lidem, konkrétním skupinám) a aspekt asymetričnosti (nositel autority působí na ostatní lidi ve svém okolí převažujícím vlivem, vytváří vztah vedení a následování).“

## 1.2 Druhy autority

Vališová Šubrt (2004, s. 30) přijímá za kritérium členění komplexnost autority, kde rozlišuje tyto druhy autority:

Autorita osobní - vycházejí z charakteristik významných v dynamice sociálních vztahů.

Autorita odborná - založená na znalostech uznávaných v konkrétní sociální skupině.

Autorita poziční - spojená s funkcí.

Autorita charismatická - s převahou vrozených dispozic.

### 1.2.1 Typografie a kritéria členění autority

Typologie autority vychází z kritérií členění, z nichž některá se překrývají a prakticky se používají jako synonyma:

- genetické kritérium: autorita přirozená a autorita utvářená
- sociální kritérium: dle sociálního statusu - formální a neformální
- dle důsledku chování sociálního okolí – skutečná a zdánlivá
- dle hlediska nositele ve společenském vývoji – rodičovská, silnějších, panovníků, náboženská, úřední aj. (Průcha a Veteška, 2012, s. 42).

Charakteristika jednotlivých typů autority dle Vališové (2008, s. 41 - 42):

#### **Autorita přirozená a získaná**

Autorita přirozená – vyplývá z vrozených osobnostních rysů či z profesních dovedností nositele, může být umocněna i temperamentovými dispozicemi.

Autorita získaná – podílí se na ní výchova a individuální cílevědomé úsilí zakládá se na schopnosti osvojené v průběhu života jedince. Čerpá a staví na přirozené autoritě, někdy ji kultivuje, jindy upravuje nebo omezuje.

#### **Autorita osobní, poziční a funkční**

Autorita osobní – představuje přirozený vliv pramenící z individuálních vlastností, schopností a dovedností jedince, z jeho osobního vkladu do sociální situace.

Autorita poziční – znamená míru vlivu, kterou jednotlivec získává díky svému postavení v systému organizace. Jde o oficiálně a úředně předepsaný stupeň vlivu.

Autorita funkční – představuje vliv vyplývající z očekávaného splnění úkolu, z kvality výkonu v určité roli či funkci.

#### **Autorita formální a neformální**

Autorita formální - je mírou vlivu, který plyne z postavení a jemu odpovídající činnosti v organizační hierarchii instituce či podniku, a to bez ohledu na konkrétního jedince a jeho osobnostní vlastnosti.

Autorita neformální – je založena na lidských a odborných charakteristikách jedince, který má na ostatní přirozený vliv a přímý vliv.

#### **Autorita skutečná a zdánlivá**

Autorita skutečná – spočívá v tom, že podřízení respektují stanovenou strategii, projevují vstřícnost k pokynům, aktivita skupin se vyznačuje trvalostí a soudržností i v krizových situacích.

Autorita zdánlivá – ve skupině existují projevy nedůvěry podřízených, neochota ke spolupráci. Přes existenci symbolů uznání nemá nositel autority v náročné situaci u spolupracovníků oporu.

Poslední, v jistém smyslu shrnující členění specifikuje různé typy osobního vkladu.

#### **Autorita statutární, charismatická, odborná a morální**

Statutární autorita – bývá ztotožňována s formální či poziční autoritou.

Charismatická autorita – vyplývá z osobnosti, její sílu ovlivňuje vyzařovaná energie, zdravé sebevědomí, komunikativní dovednosti, laskavosti takt.

Odborná autorita – získává se profesními znalostmi a dovednostmi.

Morální autorita – rozvíjíme ji poctivým a odpovědným vztahem k sobě, druhým lidem a světu (Vališová, 2008, s. 41 - 42).

Pohled na různé typy a vymezení autority je pro nás velmi užitečný, protože při jednání o autoritě učitele a o funkci autority ve vyučování, v práci učitele se žáky, se lze setkat se všemi těmito polohami autority a každá z nich má v práci školy určitý smysl.

Problémem každého z nás je nacházet míru vztahů mezi jednotlivými druhy autorit při jejich používání v konkrétních situacích v profesním i osobním životě. A právě ve škole je značný problém skloubení různých typů autority v konkrétní osobnosti konkrétního učitele. Výzvou se stává důraz na propojenost a vyváženost mezi používáním statutární, odborné a osobní (případně charismatické) autority v podmínkách školy, ale i rodiny. Někdo pro nás znamená autoritu odbornou, jiného si vážíme lidsky a morálně, dalšího respektujeme pouze z titulu jeho statutární autority a z toho vyplývající mocenské pozice. Poslední varianta by se učiteli neměla stávat. Vhodná kombinace všech druhů autority, i když situačně a časově podmíněná, bývá shrnována pod komplexním pojmem globální autorita (Kolář a Vališová, 2009, s. 219).

### 1.3 Autorita učitele

Ve výkladovém slovníku z pedagogiky Kolář (2012, s. 19,20) uvádí: „Autorita učitele spočívá ve třech základních dimenzích:

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

Je ovlivněna profesními dovednostmi učitele, vzdělávacími koncepcemi, interakčními schémata v edukačním prostředí, situačním chováním zúčastněných a celkovým sociálním klimatem.“

Je možné tento výklad stručně shrnout dle Koláře a Vališové (2009, s. 220) kteří uvádí, že autorita učitele vyplývá z autority, tedy důležitá pro pedagoga je moc vědění, moc postavení a moc osobního kouzla.

Zahraniční literatura přirovnává autoritu pedagoga k roli, která je učiteli přidělena:

Role učitele a autorita.



Ve třídě vychází role učitele z jeho postavení v rámci instituce. Z titulu své role učitel zadává úkoly, hlídá činnosti studentů a hodnotí jejich výkon. Vysvětluje, rozdává instrukce a očekává (správné) odpovědi k položeným otázkám. Pomáhá, napomíná, podporuje, schvaluje i nesouhlasí. Když studenti pracují na úkolech, které mají jak správné tak špatné odpovědi, učitel udává postup a očekává, že bude úzce následován. Dohlíží na práci studentů a snaží se předcházet chybám, aby se co nejméně plýtvalo cenným časem, který učitel spravuje (Evertson, 2006, s. 528).

## 1.4 Autoritářství

Mocenskou pozici autority by pedagog neměl zneužívat. Pedagog by neměl být autoritářskou osobností. Studenti odsuzují pedagogy, kteří mají vždy pravdu, jsou přísní a odmítají názory druhých.

Výkladový slovník pedagogiky pojem autoritářský vysvětluje: „Prosazující zájmy své, svého postavení, své organizace, s důrazem na dodržování pravidel, řádu prostředky především mocenskými, využívání svého postavení (formálního) k řízení a omezování svých podřízených“ (Kolář, 2012, s. 20).

Vyučující mají sice řídicí roli. Svoji autoritu a autoritu vycházející z jejich pedagogické role potřebují trénovat. Freire ovšem zdůrazňuje rozdíl mezi autoritou a autoritářstvím. Autorita vycházející z pedagogické role, nedegraduje do autoritářství. Demokratický učitel nikdy netransformuje autoritu do autoritářství (Shol and Freire 1987:91 on this, also see Horton and Freire, 1990:181) (cit. In. Rubenson, 2011, s. 68).

## 1.5 Osobnost

Pokud se zabýváme autoritou učitele, je třeba objasnit pojem jeho osobnosti. Existuje celá řada teorií a výkladu pojmu osobnosti. Vesměs každá teorie osobnosti se snaží vymezit základní charakteristiky a podstatu osobnosti. Ve většině definic se vyzdvihuje, že osobnost představuje souhrn, souvislost či propojení charakteristik, temperamentu, schopností a také konstitučních vlastností člověka (Cakirpaloglu, 2012, s. 16).

### 1.5.1 Definice osobnosti

Kolář (2012, s. 89) ve výkladovém slovníku pedagogiky uvádí: „osobnost je charakterizována specifickými biologickými, sociálními a psychologickými aspekty, s jeho zákony

učení a vývoje, vztahy mezi schopnostmi a zájmy, temperamentem a charakterem. Termín osobnost se užívá i ve smyslu významných originálních jedinců.“

### 1.5.2 Osobnost učitele

Osobnost učitele lze tedy charakterizovat jako osobnost, která má u svých žáků, ale i mimo školu přirozenou autoritu, která se především opírá o odbornou zdatnost a o osobnostní kvality, občanské ctnosti i pedagogické kompetence – vše ve specifické individuální jednotě (Kolář, 2012, s. 90).

V předkládané práci se nebudeme zabývat jednotlivými druhy temperamentu osobnosti a kompetencí učitelů, ale rozebereme výše uvedenou definici Koláře pomocí názorů dalších odborných autorů:

Holeček (2014, s. 13) nedefinuje osobnost pedagoga. Uvádí však požadavky, které jsou kladeny na profesi učitele: „ Co učitel musí:

- Vychovávat tj. formovat osobnost svěřených žáků, spoluutvářet jejich charakter, vůli, postoje, hodnoty, zájmy, sebe regulační vlastnosti, temperament. Toto vše předpokládá, že takový člověk velmi dobře zná psychiku žáka a umí používat pedagogicko-psychologické poznatky, tj. umí psychologicky myslet a jednat.

- Vyučovat, vzdělávat, tj. utvářet klíčové kompetence, řídit osvojování vědomostí, dovedností a návyků. K tomu je třeba znát dobře nejen svůj obor (být kvalitní odborník), ale zároveň jej umět dobře vysvětlit (být dobrý pedagog, didaktik).“

Učitelovu osobnost je třeba chápat jako obecný model osobnosti člověka, vyznačující se především psychickou determinací. Věda, která zkoumá osobnost učitele, se nazývá pedeutologie, uplatňuje dva přístupy – normativní a analytický. Cílem normativního přístupu je určit, jaký má být učitel, jestliže má být ve své profesi úspěšný. Normativní přístup je spojen s deduktivní metodou, kterou se určuje ideální vzor učitele, jemuž by se měl učitel profesně přiblížit. Analytický přístup je takový, jehož cílem je zjistit, jací konkrétní učitelé jsou a jaké mají reálné vlastnosti. Při uplatňování tohoto přístupu se využívá metod indukce, kterými může být analýza výpovědí žáků o učitelích, sebereflexe učitelů apod. (Kohoutek 1996 cit. In. Dyrtrtová a Krhutová, 2009, s. 15).

### 1.5.3 Struktura osobnosti učitele

Dle Holečka (2014, s. 13) je povolání učitele náročné také proto, že na rozdíl od jiných povolání učitel působí celou svojí osobností. Pro své žáky se často stává celoživotním vzorem třeba tím, že se pak věnují oboru, pro který je učitel získal. Nebo bývá příkladem (kladným, ale i záporným), který napodobují nejen v jeho pozorovatelném chování, ale i také v jeho způsobu života, přebírají jeho životní postoje, hodnoty, názory apod.

Podle Průchy (2002, s. 188, 189): V málokteré jiné profesi hrají charakteristiky osobnosti zúčastněných subjektů tak velkou roli, jako je tomu v případě učitelů. Již u antických učenců se vytyčovaly požadavky na žádoucí rysy osobnosti učitelů a tyto snahy byly formulovány J. A. Komenským a dalšími pedagogy teoretiky. Jednou z prvních příruček, které u nás specifikovaly charakteristiky osobnosti a činnosti učitele, byl Rádce pro školní čekancy, pomocníky a učitele v císař. králov. zemích, jehož autorem byl J. Engelbert (1814). Je pozoruhodné, jak již na počátku 19 století si pedagogická teorie byla vědoma důležitosti rysů osobnosti učitele, jako jsou:

Motivace k povolání: „náchylnost k tomuto úřadu“, „dobrá vůle, obcování s dětmi nesmí jemu ošklivost, ale radost působiti,

talent pro povolání: „učitelská schopnost“,

kognitivní vybavenost: „zdravý rozum, zdravé rozvážení, dobrá paměť a nějaký podíl přirozeného vtipu“ atd.

Tedy se tyto charakteristiky týkaly pouze mužů, jelikož ženy profesi učitele mohly zastávat až koncem 19. století. V současné době jsou výzkumy orientované na učitele zaměřeny hlavně na dvě oblasti:

1. osobnostní charakteristiky učitelů
2. charakteristiky činnosti učitelů ve výuce

Holeček (2014, s. 13) popisuje osobnost učitele pomocí těchto pěti oblastí:

1. motivace k učitelskému povolání
2. charakterově volní vlastnosti
3. sebe regulační vlastnosti
4. dynamické vlastnosti, temperamentem

5. výkonové vlastnosti, speciální schopnosti a dovednosti učitele.

Uvedené charakteristiky a popis osobnosti odbornými autory je možné shrnout za pomoci autorky Nelešovské (2005, s. 11) osobností se v psychologii rozumí individuální jednota člověka, vyznačující se integrací, interakcí a směřováním k cíli. Na učitele a jeho osobnost se kladou požadavky spojené s dosažením vyšší úrovně morálních vlastností úzce spojených s výkonem jeho profese. Vyzrálá učitelská osobnost má široký kulturně politický rozhled a vysokou erudovanost ve svém oboru. Neobejde se bez komunikativních dovedností a hlubokého a vřelého vztahu k dětem. Učitel by měl tedy disponovat nejen širokým všeobecným a odborným rozhledem, ale také souborem pedagogických kompetencí, které se stanou východiskem jeho komunikace se žáky. To vše se odrazí do pojetí výuky, jež se promítne do jeho vyučovacího stylu.

## 1.6 Komunikace

Pojem komunikace má mnoho různých významů. Tento fakt přikládáme několika důvodům – lidé například komunikují v množství situací, ve kterých sledují různé cíle a dospívají k rozličným výsledkům. Původ slova nacházíme již v latinském výrazu “communicare”, který nese význam radit se s někým, informovat či oznamovat (Gavora, 2005, s. 9).

Jeden z dalších požadavků, který je kladen na učitelskou profesi je schopnost komunikovat se žáky.

Na podněty okolního světa každý z nás reaguje určitým způsobem. Vyjadřuje své pocity a myšlenky, přijímá názory a postoje ostatních. V řadě životních situací vstupuje do vzájemných vztahů, jejichž kvalita v mnohém záleží na porozumění druhým lidem i sobě samému. Na které učitele vzpomínáme? Kteří učitelé byli pro nás v dětství vzorem? Byli to nejen učitelé, kteří byli fundovanými odborníky, jak je uvedeno výše, ale i pedagogové se kterými jsme si jako děti rozuměli, v jejichž jednání nebyly žádné nejasnosti, zahalenosti, neupřímnosti, kteří s námi jednali otevřeně, jasně, s porozuměním (Vališová, Kasíková a Bureš, 2011, s. 225).

### 1.6.1 Pedagogická komunikace

Skalková (2007, s. 171) pak rozvíjí pojem komunikace na pedagogickou komunikaci, čili komunikaci v didaktice, jež je zvláštním případem komunikace sociální. Při pedagogické komunikaci dochází k sociální interakci. Sociální interakcí nazýváme vzájemné působení lidí (jedinců i skupin), kdy jeden subjekt svým chováním vyvolává změnu v druhém sub-

jektu a současně je tímto subjektem ovlivňován. Při pedagogické interakci dochází ke vzájemnému působení učitelů a žáků, vychovatelů, rodičů aj. Pedagogická komunikace je zaměřena na dosažení výchovných a vzdělávacích cílů, mívá vymezený obsah, sociální role účastníků je stanovena a jsou dohodnuta komunikační pravidla.

Podobně charakterizuje pedagogickou komunikaci i Gillernová a Krejčová (2012, s. 13): „Jedná se o vzájemnou výměnu sdělení mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu, která slouží jeho cílům. Sdělované informace jsou předávány jazykovými i neязыkovými prostředky, předávané informace se netýkají jen věcné stránky sdělovaných obsahů, ale i sdělování emociálních stavů, postojů a pravidel další komunikace.“

Nelešovská (2005, s. 28) vychází z definice pedagogické komunikace dle P. Gavory, z níž vyplývají dvě důležité funkce:

Pedagogická komunikace je prostředkem k realizaci výchovy a vzdělávání.

Zprostředkovává vztahy, společnou činnost mezi účastníky komunikace - učitelem a žákem, žáky navzájem.

Pedagogická komunikace má tedy v edukačních procesech klíčové postavení. Bez nadsázky platí, že optimalizovat komunikaci ve škole, přispívá k vytváření a rozvíjení příznivého emočního i sociálního klimatu ve školní třídě a v celém pedagogickém procesu, umožňuje efektivně řídit sociálně psychologické procesy ve skupině, vytváří lepší podmínky pro rozvoj motivace žáků i jejich školní výkonnost a úspěšnost (Gillernová a Krejčová, 2012, s. 13).

## 1.7 Kázeň

Průcha, Waltrová a Mareš (2008, s. 98) definují kázeň jako „vědomé přesné plnění zadané sociální role, stanovených úkolů, určených činností, spojených s respektováním autority.“

Dodržování norem chování by mělo přinášet prospěch nejen jednotlivému žákovi, ale také jeho spolužákům, třídě, škole, obci a celé společnosti. Kázeň by měla nést své úroky „sladké ovoce“ v podobě kultivování mravního charakteru, usnadňování orientace ve společnosti, zajišťování pocitu bezpečí a jistoty, zvyšování výkonu efektivitu lidského konání. Kázeň ve škole, její cíle, podoba, strategie a metody jejího dosahování by měly být v souladu s principy humanismu (Bendl, 2015, s. 242).

Dle Čapka (2016, s. 16) je pojem kázně obtížné definovat, přestože mu každý jistě dobře rozumí. Každý z nás by však rozdílně charakterizoval, jakým způsobem se kázeň či nekázeň projevuje, nebo jaké jsou její znaky. Autor uvádí, že kázeň je jedna z položek třídního klimatu.

Definice jsou sice napsány odlišně, ale shodují se v názoru, že kázeň je dodržení určité normy. Ve škole je normou, kterou je třeba dodržovat a respektovat školní řád, komunikační pravidla ve třídě. Při stanovení normy a metod jejího dosažení musí být však respektována základní práva dítěte. Dodržování a respektování norem vede i k utváření pozitivního klimatu ve třídě.

## 1.8 Školní klima

Celistvý pohled na dění ve třídě nám poskytne koncept třídního klimatu: Klima třídy můžeme chápat jako trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci.

Činnosti, kterými se učitel nejvýrazněji podílí na třídním klimatu, jsou:

1. způsob, jakým vyučuje (používané metody, aktivity, formy práce)
2. způsob, jakým ve třídě hodnotí (zejména známkuje)
3. způsob, jakým odměňuje a trestá
4. způsob, jakým sám komunikuje ve třídě a komunikační pravidla, která ve třídě panují
5. způsob, jakým nechává žáky participovat (spolupodílet se) na životě třídy, výuce, na hodnocení apod.
6. pravidla, která stanovil a důslednost se kterou je upevňuje a vymáhá

Kázeň (respektive nekázeň) úzce souvisí se všemi těmito body (Čapek, 2014, s. 21).

## 1.9 Výchova

Velmi často se setkáváme s názorem, že mladá generace je dnes nevychovaná, drzá, sebevědomá, vulgární, neukázněná. Problematika výchovy v rodině nebo edukace ve škole by mohla být tématem pro napsání samostatné práce. Je třeba se však o výchově alespoň zmínit, protože s kázní a autoritou je spjata.

Jak lze tedy vyjádřit vztah mezi autoritou a výchovou? Normy a hodnoty společnosti jsou zakotveny v autoritě a jejím prostřednictvím jsou prosazovány. To, jak jsou prezentovány, je současně záležitostí procesu výchovy, související s výchovnými styly, rodičovskými postoji, způsoby řízení a s použitou mírou emočního vztahu mezi dospělými a dětmi. Na základě této teze lze uvažovat, že výchova a autorita jsou stejného původu a že autorita nemůže být od výchovy oddělována: v obou případech jde o zprostředkování hodnot a norm společnosti (Vališová a Kasíková, 2011, s. 450).

Pro zajímavost Novák (2014, s. 21) uvádí: „Jasná výchovná strategie současným rodičům chybí. Jak v poradenské praxi, tak i v médiích se objevují názory naznačující všeobecný úpadek mravů projevující se mimo jiné i zpustlostí dětí. Následuje otázka, kam to všechno povede. Odpovědět lze citáty: „Naše mládež miluje přepych. Nemá správné chování. Neuznává autoritu a nemá žádnou úctu ke stáří. Dnešní děti jsou tyraní. Odmlouvají rodičům, klábosí ve společnosti jiných vrstevníků, srkají při jídle a tyranizují své učitele.“ Z jiného pramene: „Ztratil jsem všechny naděje, pokud jde o budoucnost země, převezme-li dnešní mládež zítra do svých rukou otěže řízení. Ta mládež je nesnesitelná, neukázněná, prostě strašná.“ Do třetice: „Rod otců ztratil ctnosti svých praotců a my pak mnohem zkaženější, zplodíme potomky ještě horší“. Autorem prvního výroku je Sokrates, druhý je připisán Hésiodovi (720 př. n. l.). Třetí je povzdech Horatiuv.“

Nečekali bychom, že uvedené citáty slavných osobností jsou aktuální i pro 21. století a byly vyřčeny před několika tisíci lety.

## 1.10 Shrnutí první kapitoly

Dle výše popsaných skutečností za pomoci odborných autorů vidíme vzájemnou souvislost mezi jednotlivými pojmy, které jsou v první kapitole prezentovány. Všichni odborní autoři se shodují na faktu, že autorita je považována za hlavní podmínku výchovy. Autorita učitele je spjata s jeho osobností a s ní i souvisí komunikace, kázeň, třídní klima a výchova. Pro shrnutí tématu jsou použita slova následujícího autora:

Dle Čapka (2014, s. 18) „Autoritu je třeba vnímat celistvě, přesně jako tóny a rytmy jedné písně, protože zvuk naší oblíbené heavymetalové kapely se v uších sousedů ozývá také jeden. Její stupeň u žáků má jistou úroveň, mění se, zvyšuje se nebo snižuje, je stálý nebo akceleruje, posiluje nebo naopak. Ale reálně má pedagog pouze jednu autoritu, která může být v různých třídách odlišná.“

## 2 VZTAH K AUTORITĚ V OBDOBÍ ADOLESCENCE

Je zřejmé, že mládež autoritu neodmítá, jak soudí mnozí dospělí, autoritu vnímá, autoritu očekává, od autorit se neodvrací, autoritu potřebuje a svým způsobem i přijímá.

### 2.1 Charakteristika období adolescence

Termín adolescence pochází z latinského slova *adolesco*, které znamená dospívat, vyvíjet se a sílit. Celkově tedy představuje sled důležitých změn, začínajících pohlavní zralostí a končících zralostí duševní (Kriegelová, 2008, s. 49).

Sedláčková (2009, s. 31) adolescenci charakterizuje: „Období adolescence je druhou fází relativně dlouhého časového úseku dospívání. Ohraničují jej dva sociální mezníky – prvním je ukončení povinné školní docházky, druhým je dovršení přípravného profesního období. Hranicí zde je ekonomická samostatnost“.

Změny během období adolescence tedy nezahrnují jen tělesný růst a mohutnění, ale rovněž modifikace sebepojetí, vymezování se v interpersonálních vztazích a vývoj kritického myšlení. Formulují se trvalejší osobnostní rysy, stabilizují se povahové vlastnosti, adolescenti zkoušejí různé role a modifikují je na základě reakcí okolí. Jedinci hledají období na existenciální otázky, časté je potom kolísání sebedůvěry a pocity vnitřního zmatku (Kriegelová, 2008, s. 49).

Adolescence je tedy časem tělesného a pohlavního dozrávání, rozvíjení emocionálních strategií potřebných k vyrovnání se s těmito změnami i obdobím proměny uvažování. Je to období odchodu ze školy, ze sociálního hlediska pak období diskontinuity. Kumulace různých proměn psychicky zatěžuje všechny zúčastněné. Adolescent již není dítě závislé na dospělých. Nebývá však považován za člověka, který je schopen převzít odpovědnost za důsledky svých rozhodnutí. Běžný adolescent má možnost experimentovat s širokou paletou rolí, aniž by při tom byl zatížen plným očekáváním okolí, jež z dané role vyplývají. Je to zvláštní svět těch, kteří nepatří nikam, nejsou to ani děti ani dospělí (Černá, 2015, s. 179).

### 2.2 Adolescence a vnímání autorit

Podle Vágnerové (2010, s. 283) je kritičnost a polemika v období adolescence výrazem potřeby ujasnit si vlastní názory a z toho vyplývající obsah své identity i její budoucí zaměření. Je to nový způsob komunikace s autoritou, kterou dospívající alespoň částečně



uznává. Občas mu dokonce slouží v některých oblastech jako model. Adolescenti často hledají dospělého, který by jim imponoval, představoval přirozenou autoritu a bral je vážně, jako stejně hodnotné partnery. Potřebují, aby jim poskytl potřebnou korekci jejich názorů a projevů. Akceptovaná autorita jim pomáhá rozlišovat, jaké chování je pro společnost ještě únosné. Podle E. Z. Friedenberga (1967) lze toto hledání vysvětlit jako projev existenciální úzkosti, potřeby najít nějakou vnější moc, která by dospívajícímu poskytla podporu a nejistotu odstranila.

V dospívání už formální autorita určitě mnoho nezmůže. Spíše se hovoří o významu role mentora, tedy dospělého, který „provází“ dospívajícího do dospělosti. Je jim partnerem k diskuzi, dává jim najevo důvěru, dokáže je podpořit, když to potřebují. Dospívající nejsou zmenšeniny dospělých ani přerostlé děti. Úkolem dospělých je vybalancovat komunikace s nimi do takové podoby, aby dospívající akceptovali jejich rady či pokyny a současně je vnímali jako významné osoby ve svém životě. Revolta vůči autoritám v době dospívání je mýtus, který se udržuje ojedinělými příklady zoufalých dospívajících, kteří nenašli mezi dospělými žádnou podporu a mnohé jejich potřeby jsou významně opomíjeny (Mertin a Krejčová, 2013, s. 83).

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

Názor každého z nás na autoritu může být individuální. Zmiňujeme se zde o faktu, že současná mládež autoritu úplně neodmítá, dokonce podporu a pochopení dospělého očekává a revolta vůči dospělým ze strany dospívajících se projeví tehdy, pokud dospělý neakceptuje potřeby mladého člověka, nedokáže s ním komunikovat.

Revolta mladých lidí vůči autoritám je v dnešní době také spojována s rychlým vývojem informačních technologií.

Vališová, Bratská a Sliwerski (2005, s. 228) k této skutečnosti rychlého vývoje civilizace uvádí: „Současná mládež se proti jiným generacím mládeže odlišuje od starších generací řadou významných fenoménů. Má oproti nim zkušenosti s drogami, existenční strach z nezaměstnanosti, osobní zkušenosti ze studia na zahraničních školách, zkušenosti z rozevírání se sociálního pole. Snad největší rozdíl je však v zapojení mládeže do komputelizace a

přenos života do kyberprostoru a virtuální reality. Daleko masivnější je také mediální manipulace a vliv masové kultury. Tyto výrazně odlišné zkušenosti jsou zesilovány propagandistickou tezí, že starší generace, protože žily a formovaly se v předlistopadové totalitní společnosti, jsou méně hodnotné a nové generace, formující se po listopadu 1989 jsou již pouhým tímto faktem automaticky hodnotnější. Značná část mladé generace se s touto tezí ztotožňuje. Odlišné generační podmínky socializace a odlišný generační profil přispívají nejen ke generační propasti, ale také k tomu, že mládež u starších generací obtížně nachází autority.“

### 3 REALIZOVANÉ VÝZKUMY

*„Učitel je obyčejný člověk s nesnadným a velice těžkým posláním. Je to někdo, kdo má povinnost vychovat a do života připravit generace dětí, mládeže a téměř dospělé lidi: Má už tedy učitel autoritu předepsanou? Nebo si ji musí trnitou cestou získat? Tohle jsou individuální otázky pro mnoho lidí a studentů. Všichni je dobře známe. Jsou lidé, kteří nám nesedí, nemáme je rádi, tím pádem si jich ani nevážíme, na druhou stranu jsou lidé, kterých si vážíme, uznáváme jejich práci i charakter. Můžeme to tak brát i u učitelů?“* (slova studenta IV. ročníku gymnázia Nový Jičín).

Otázky, které si klade student čtvrtého ročníku gymnázia, jsou otázkami, kterými se zabývá v souvislosti s tématem autority a osobnosti pedagoga, mnoho studentů i odborných vědeckých pracovníků. Dané téma je aktuální v současné době, která je spojována s úpadkem autorit. V posledních letech jsou realizovány výzkumy, které se týkají především osobnosti učitele, autority učitele a obrazu ideálu učitele očima studentů.

Dlouhodobý výzkum, který se zabýval zkoumáním požadavků na osobnost úspěšného učitele, probíhal na katedře psychologie FPE v Plzni v letech 1991 – 2013. Tento výzkum byl zahájen s žáky základní školy zadáním dotazníku (eventuálně byly vedeny rozhovory na téma vlastnosti učitele či obliba předmětů) v každém ročníku tj. od šesté do deváté třídy.

Stejná skupina žáků pak byla vyhledána a sledována na středních školách. Ve vývoji názorů žáků na úspěšného učitele došlo k významným změnám. Většina žáků na základní škole považovala za úspěšného učitele toho, který byl hodný a oblíbený (často také pro svoji malou náročnost). Ve středních školách pak stejného učitele zařadili naopak mezi učitele neúspěšné, protože dodatečně zjistili, že málo naučil a pro žádného z nich se nestal životním vzorem. Výzkum dospěl tedy k závěru, že pravděpodobně nejobjektivnější hodnocení podávají žáci zpětně po několika letech, když už jsou na škole střední či vysoké a mohou objektivněji posoudit vlastnosti učitele, kterého si nejvíce váží (nejen jako odborníka vyučovaného oboru, ale i jako člověka) V letech 1991 – 2013 byl proveden výzkum za pomoci dotazníkového šetření v prvních ročnících středních škol především Plzeňského, ale také Karlovarského a Středočeského kraje. Ve výzkumu byly hledány vlastnosti úspěšného učitele. Výzkumu se účastnilo 684 žáků středních škol. Výzkumem bylo rovněž zjištěno, že požadavky žáků na vlastnosti úspěšného učitele se skutečně mění, vyvíjí se v souvislosti s probíhajícími změnami v naší společnosti. Na základě výsledků výzkumu byly pak sestaveny normy pro úspěšného učitele, které platí pro první ročníky středních škol. Nejvíce

žáci u úspěšného učitele oceňují, když je spravedlivý. V devadesátých letech na druhém místě v žebříčku hodnocení učitele byla položka „chová se přátelsky“, v současné době se na druhé místo zařadila položka: úspěšný učitel je rozhodný, s přehledem řeší případné konfliktní situace, tato položka před dvaceti lety byla na předposledním místě. Z didaktických schopností úspěšného učitele je na prvním místě jasný, srozumitelný a přesvědčivý výklad, úspěšný učitel dokáže hodně naučit. Dále je na učiteli žáky oceňována radost z jejich úspěchů, oslovování žáků křestním jménem, vždy si na žáky udělá čas (Holeček, 2014, s. 99,100,101).

Budoucí učitelé mají často na počátku studia učitelství svou vlastní představu o tom, jaký by měl být učitel. V posledních letech byl uskutečněn výzkum zaměřený na charakteristiku osobnosti učitele. Studenti učitelství (352 respondentů) vyjádřili svůj názor na to, které vlastnosti by měl mít učitel. Výzkum byl prováděn metodou dotazníku na třech univerzitách v Čechách, na Slovensku a v Nizozemí mezi studenty učitelství na počátku prvního ročníku studia. Cílem výzkumu bylo zjistit, jak budoucí učitelé vidí sebe sama, jak se hodnotí a jakou představu mají o ideálním učiteli. Ve výpovědích respondentů k charakteristice učitele se objevují morální nároky na osobnost pedagoga, požadavky na odbornost na schopnost komunikace a empatie, smysl pro spravedlnost, smysl pro humor, trpělivost, tvořivost, ale i přísnost a důslednost (Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 61, 65).

Podle Hrubé: Z výzkumu agentury STEM/MARK pro MŠMT (duben 2009) vyplynulo, jak si rodiče a žáci představují ideální školu. Jejich odpovědi se kupodivu příliš neliší, rozdíl je pouze v pořadí kritérií. Čísla v závorkách znamenají procento respondentů, kteří považují kritérium za důležité.

Pro rodiče jsou ve škole nejdůležitější odborně připravení učitelé (95 %), kteří mají k žákům spravedlivý přístup (92 %). Měli by být lidsky kvalitní, skutečné osobnosti (91 %). Hned potom je v pořadí škola vybavená moderní technikou a učebními pomůckami (90 %), s přátelskou atmosférou a vlídným prostředím (87 %), kde je výuka atraktivní a zajímavá (83 %), kde vládne kázeň a spolužáci nevyrušují (83 %) a kde je příjemné a hezké prostředí (82 %). Více než tři čtvrtiny rodičů by uvítaly také individuální přístup učitelů k jednotlivým žákům, dobrou pověst a prestiž školy a partnerský přístup pracovníků školy k žákům a rodičům.

Žáci považují ve škole za nejdůležitější spravedlivý přístup učitelů k žákům (95 %), přátelskou atmosféru a vlídné prostředí (93 %) a odborně připravené učitele (92 %), vybavení

moderní technikou a pomůckami (91 %), příjemné a hezké prostředí a přitažlivý, zajímavý způsob výuky (90 %), školu, kde by působili lidsky kvalitní učitelé – osobnosti (87 %) a přístup učitelů a ředitele k žákům a rodičům by byl partnerský (80 %). Téměř tři čtvrtiny žáků by uvítaly kázeň ve třídě a kvalitní stravování (74 %) a schopnost učitelů věnovat se každému žákovi (72 %).

Ideální učitel má podle většiny žáků hluboké znalosti ve svém předmětu, umí dobře vysvětlit látku, má smysl pro humor, je veselý a zábavný, objektivní, spravedlivý a nikomu nenadržuje, používá metody výuky, které žáky vtáhnou, zaujmou, je přátelský a snaží se každému žákovi pomoci k úspěchu. Přísnost a náročnost si třetina žáků s oblíbeným pedagogem nespojuje (Hrubá, 2010).

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 VÝZKUMNÝ PROJEKT

V teoretické části práce je za pomoci odborné literatury provedeno stručné shrnutí o dosavadních poznatcích k danému tématu. V praktické části je provedena analýza dle tematických výpovědí žáků, jak samotní žáci vidí pedagoga, který je pro ně autoritou. Nejprve je stanoven cíl výzkumu, na základě výzkumného cíle je stanoven výzkumný problém a zvolen typ výzkumu, po té jsou stanoveny výzkumné otázky a určen výzkumný vzorek, objasněna technika sběru dat a vstup do terénu. Získaná data jsou analyzována a interpretována.

### 4.1 Cíl výzkumu

Maxwell (2005 in Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 63) rozlišuje trojí typ cílů: 1) intelektuální – jakým způsobem přispěje projekt k rozšíření odborného poznání, 2) praktický – zda budou moci být výsledky praktickým způsobem využity, 3) personální – jak práce na projektu obohatí výzkumníka samotného.

Cílem kvalitativního výzkumného projektu je zjištění, jak vnímají a jakou mají reálnou představu o autoritě pedagoga konkrétní studenti gymnázia v prostředí jejich střední školy, zda některý z učitelů, se kterým se v životě setkali, splnil jejich očekávání učitele - nositele autority. Vnímání každého jedince je individuální, tudíž autorita učitele je zjišťována na základě subjektivního vnímání každého žáka. Výzkum má rovněž praktický cíl. Na škole, kde výzkum probíhal, budou o závěrech výzkumu podány informace. Získané výsledky mohou být využity pro zlepšení efektivity práce pedagogů k zajištění zvýšení kvality edukačního a vzdělávacího prostředí školy. Cílem výzkumu je rovněž význam personální s možností obohacení nejen samotného výzkumníka, ale i budoucích pedagogů, o současný názor a zkušenosti žáků s autoritou ve výchovně - vzdělávacím procesu.

### 4.2 Výzkumný problém:

Práce je zaměřena na autoritu pedagoga z pohledu žáka střední školy, který je klíčovou součástí edukačního prostředí. Výzkumným problémem je zjištění vnímání a hodnocení autority učitele samotnými žáky. Jedná se o subjektivní pohled žáka na pedagoga, který je nositelem autority. Na základě stanovení výzkumného problému - získání nových poznatků o vnímání autority pedagoga samotnými aktéry ve vybraném školním prostředí, je zvolena metoda kvalitativního výzkumu.

Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů, založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka, provádějícího kvalitativní výzkum, je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 17).

### **4.3 Design výzkumu**

Je zkoumána autorita učitele v autentickém prostředí střední školy, konkrétně gymnázia s cílem získat komplexní a ucelený obraz autority ze subjektivních názorů studentů, za pomoci kvalitativního empirického šetření. Gymnaziální studenti své požadavky a představy na autoritu učitele uvedli zpracováním esejí.

### **4.4 Výzkumné otázky**

Základní výzkumná otázka je odvozena z hlavního cíle výzkumu a je formulována:

Jak je vnímána autorita učitele pohledem žáků střední školy?

Základní výzkumná otázka je ještě tvořena dalšími podotázkami:

Jaké vlastnosti má mít dle názorů studentů učitel, který je nositelem autority?

Jaké schopnosti učitele vnímají žáci jako klíčové pro autoritu učitele?

Za pomoci analýzy tematických celků (písemných sdělení studentů) jsou výzkumné otázky podrobně rozebrány a je na ně hledána odpověď.

### **4.5 Volba výzkumného vzorku**

Pro výzkum byli vybráni žáci Gymnázia a Střední odborné školy v Moravskoslezském kraji. Gymnázium a střední odborná škola poskytuje všeobecné vzdělávání ukončené státní maturitní zkouškou ve třech oborech vzdělávání (gymnázium čtyřleté, gymnázium šesti-leté a pedagogické lyceum). Konkrétně se jedná o dva ročníky čtyřletého gymnázia, které reprezentují žáci druhého a čtvrtého ročníku. Výzkum vzorek představuje 26 žáků II. ročníku a 22 žáků IV. ročníku. Výzkumný vzorek byl vybrán náhodně a do výzkumu bylo zapojeno celkem 48 žáků ve věku cca 16 až 18 let.



## 4.6 Technika sběru dat a vstup do terénu

V předkládaném výzkumu, jehož úlohou je zjištění autority pohledem žáků samotných, na základě jejich subjektivního vnímání, je jako technika sběru dat použita analýza tematických celků zpracovaných žáky. Nejdříve byl osloven ředitel školy s žádostí o spolupráci a vysvětlením podstaty plánovaného výzkumu. Po schválení realizace výzkumu ředitelem školy byly požádány o pomoc učitelky českého jazyka v obou ročnících při jeho zajištění. Po osobní konzultaci výzkumníka s učitelkami českého jazyka bylo výzkumníkem připraveno písemné zadání tématu reflexivní práce. V měsíci listopadu v rámci seminářů z českého jazyka byl výzkum prováděn. Žákům byl nejprve objasněn účel výzkumu - využití jejich písemných výpovědí ke zpracování bakalářské práce. Žáci byli stručně seznámeni s pojmem autorita, žákům bylo vysvětleno, že jejich výpovědi jsou zcela anonymní, jejich jména nebudou zveřejňována. Žáci byli informováni, o přínosu výzkumu a možném využití jejich výpovědí ke zlepšení atmosféry školního prostředí a vzájemných vztahů ve škole. Po krátkém úvodu bylo žákům rozdáno zadání písemné práce, kde dostali za úkol zpracovat reflexivní práci na téma „Pedagog jako autorita pohledem žáka střední školy“.

## 4.7 Analýza získaných dat

Pro analýzu reflexivních prací žáků je ve výzkumu použita metoda otevřeného kódování.

Kódování obecně představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem. Při otevřeném kódování je text jako sekvence, rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu výzkumník dále pracuje (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 211).

Tematický celek (slohová práce) každého žáka byl nejprve pečlivě analyzován na jednotlivé kódy, které byly pojmenovány a vytvořeny jejich seznamy. Po vytvoření seznamů kódů byly tyto tříděny do základních kategorií pro získání odpovědí na jednotlivé výzkumné otázky.

## 5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

V poslední kapitole praktické části jsou interpretována data, která byla získána výzkumným projektem. Jsou zde podrobněji rozebrány jednotlivé kategorie, které vedou k odpovědi na dílčí výzkumné otázky a ze zjištěných údajů bude vysvětlena i cílová otázka, která vyplývá ze zadání bakalářské práce: vykreslit obraz autority učitele pohledem žáka střední školy. Než bude přistoupeno k interpretaci žákovských sdělení, je třeba se zmínit, že jednotlivé práce byly různorodé. Lišily se délkou sdělení i samotným obsahem. Žáci přistoupili k úkolu zodpovědně. Každé sdělení bylo zajímavé a žáci využili prostor pro vyjádření svého subjektivního názoru na reálnou představu učitele – nositele autority. Následně je provedena analýza jednotlivých kategorií.

### 5.1 Autoritu musí mít učitel ve svém nitru

Název kategorie je převzat z tzv. in vivo kódu.

Použití in vivo kódů znamená, že jako kódy fungují některé výrazy, které užívají sami respondenti (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 215).

Do kategorie jsou zahrnuty výpovědi žáků o skutečnosti, jak vnímají pojem autorita a zda se s učitelem, který je pro ně autoritou během svých studií skutečně setkali. Odpovědi studentů jsou velmi různorodé a v této kategorii je zjišťován rozdíl při porovnání písemných výpovědí druhých a čtvrtých ročníků. Z výpovědí žáků čtvrtých ročníků je zřejmé, že starší studenti si již plně uvědomují rozdíl mezi autoritou přirozenou a autoritou formální. Uvědomují si, že být dobrým učitelem se nedá naučit jen vystudováním pedagogické fakulty, a tímto delegováním do profese učitele. Pro názorný příklad, že žáci čtvrtých ročníků jsou schopni rozlišit rozdíl mezi přirozenou autoritou člověka a autoritou, která vyplývá z postavení člověka, jsou uvedeny následující výpovědi žáků:

*„Je samozřejmostí, že každý učitel musí mít vystudovanou vysokou školu, ale pokud člověk chce být opravdovým učitelem, potřebuje mít více než vysokoškolský diplom.“*

*„Autorita.... Je snad nějaký návod, jak ji získat? Dle mého názoru je to nejtěžší úkol všech pedagogů.“*

*„Učitelem se člověk musí narodit.“*

*„Autorita musí vycházet z nitra učitele.“*

Zajímavým zjištěním je, že převážná část žáků čtvrtých ročníků uvádí, že učitelé na škole základní nebyli pro ně autoritou. Výpovědi z reflexivních prací:

*„Na střední škole jsou učitelé lepší než na škole základní.“*

*„Na základní škole si učitelé na autoritu jen hráli.“*

Z písemných výpovědí studentů není patrné, z jakého důvodu jsou učitelé lepší na škole střední než na škole základní. Pro většinu žáků čtvrtých ročníku je nositelkou autority jejich třídní učitelka:

*„Zářným příkladem autority je naše třídní učitelka.“*

*„Naše třídní učitelka je vtipná a flexibilní.“*

*„Třídní učitelka nás má ráda, má o nás obavy, ale bývá otrávená, když něco nevíme.“*

*„Třídní učitelka je naší školní mámou.“*

Žáci čtvrtých ročníků uvádí, že učitel, který má u žáka autoritu, by měl být přísný. Přísnost žáci často spojují se spravedlivostí.

*„Učitele, který je pro mě autoritou, vidím jako přísného, neoblomného, ale spravedlivého člověka.“*

*„Potřebná u učitelů je přiměřená přísnost.“*

*„Učitel s autoritou musí být přísný, ale spravedlivý.“*

*„Autorita je být přísným a férovým.“*

Naopak žáci druhých ročníků častěji uváděli příklad autority učitele, se kterým se setkali, konkrétního učitele ze školy základní. Vzpomínají na učitele fyziky, biologie a matematiky, tedy učitele méně oblíbených předmětů. Důvodem pro spojení učitele méně oblíbených předmětů s autoritou, byl jejich styl výuky, obohacení výuky novými metodami a technikou, pochopení předmětu. Žáci druhých ročníků učitele ze základní školy považují za své vzory a stále se na ně obrací se žádostí o pomoc a pochopení.

*„Vzorem autority je pro mě učitelka biologie ze školy základní. V hodinách na nás byla milá, ale i mimo hodinu jsme za ní mohli s čímkoliv přijít, svěřit se jí a ona nám vždy pomohla.“*

*„Autoritou byl pro mě učitel na základní škole, učil nás fyziku a byl to opravdu frajer. Za tímto člověkem se vždycky vracím pro radu i pro pokec.“*

*„Autoritou pro mě byla učitelka matematiky ze základní školy, úsměv na rtech, plná hlava nápadů, jak výuku obohatit.“*

Žáci druhých ročníků si autoritu učitele nespojují s jeho křikem a přísností, jak je zřejmé z jejich výpovědí, očekávají od učitele pomoc.

*„Autorita není o tom, že jsme zticha, autorita je odnést si něco z kantorovy hodiny.“*

*„Přísností a křikem se autorita nezíská.“*

*„Autorita se nedá získat hysterickým křičením a promlouváním do duše.“*

Z výpovědí žáků čtvrtého ročníku plyne, že dokáží rozlišit přirozenou autoritu učitele a autoritu, která mu byla pouze přidělena na základě jeho vysokoškolského diplomu. Většiny učitelů na střední škole si váží. Příkladem přirozené autority je jejich třídní učitelka, kterou přirovnávají ke školní mámě, jež je vede a učí stejně jako matka při jejich vstupu do života. Žáci vidí autoritu i v přísnosti, avšak přísnost musí se snoubit se spravedlností. Výjimečně někteří žáci vidí i zavedení zpět tělesných trestů, aby opět měli učitelé vážnost a získali si autoritu. Dle zjištěných skutečností z písemných výpovědí studentů čtvrtých ročníků je zřejmé, že studentům imponuje učitel s přirozenou autoritou, který je bere jako partnery, je k nim spravedlivý, avšak pro udržení kázně ve třídě je nutná i přísnost. V subjektivním vnímání autority učitele jsou tedy shledány rozdíly v písemných pracích žáků, je možné, že příčinou rozdílného pohledu na autoritu je věkový rozdíl žáků, byť nepatrný. Žáci druhých ročníků se stále ještě na škole adaptují, vzpomínají na pedagogy ze základních škol. Autoritu učitele si spojují s jeho stylem výuky, jak předmět obohatit, aby byl pro všechny pochopitelný. Žákům druhého ročníku imponuje učitel, který je ochoten podat pomocnou ruku a žáka vyslechnout. Tento pohled na autoritu vyplynul z většiny písemných výpovědí žáků. Rozdíl byl shledán pouze u jedné výpovědi žáka druhého ročníku, který uvedl:

*„Autorita učitele bývá většinou problém na základní škole, na střední škole jsou děti dospělejší a vztah s učitelem bývá lepší, tedy aspoň v mém případě.“*

Podstatným zjištěním, i přes rozdílné výpovědi žáků, je skutečnost, že autoritu neodmítají a přijímají. V každé z písemných výpovědí jsou s pojmem autorita uvedeny subjektivní názory respondentů na autoritu učitele a její úlohu v prostředí školy. Pouze v jedné z výpovědí je zaznamenán negativní pohled na autoritu pedagoga, revoltu vůči autoritě.

*„Autorita je potřebná pouze v systémech. Autorita je ochranná rouška, obvykle ochraňuje vlastní omezenost. Kdyby kterýkoliv učitel měl být mnou nazván jako autorita, bylo by to učiněno jako urážka.“*

Většina studentů obou ročníků si uvědomuje i nesnadné postavení učitelské autority (viz teoretická část, kapitola 2.2) v období dostupnosti informačních technologií, kdy žáci nabývají dojmů, že učitele vůbec nepotřebují, že vše podstatné pro život se dá dohledat na internetu. Zde je za všechny uveden názor, který se v obměnách ve výpovědích několikrát opakoval.

*„Autorita je nesnadná v období internetu, kdy si studenti myslí, že výuku nepotřebují a vše se dá dohledat“.*

Závěrem jen slova žáka, z nichž je odvozen název kategorie:

*„Autoritu musí mít učitel v sobě, nedá se naučit.“*

## **5.2 Kytice vlastností učitele - nositele autority**

Název kategorie je rovněž převzat z jedné z prací žáků, kde je uvedeno: *„kytici vlastností učitele, který je pro mě autoritou, je třeba uvít ...“*

Kytice, která je uvitá z vlastností učitele, který je pro žáka autoritou je opravdu obrovská, neboť na osobnostní vlastnosti pedagoga se žáci zaměřovali nejvíce a kategorie je příliš obsáhlá a v každé práci je uvedena minimálně jedna z kladných vlastností, která je potřebná k zisku autority. Z písemných výpovědí je zřejmé, že si žáci uvědomují vzájemnou interakci s učitelem ve školním prostředí. Uvědomují si, že škola je pro ně místem, kde přece jenom tráví spoustu času a že právě učitelé jsou ti, kteří je vedou a vychovávají. Ve dvou žákovských pracích je uvedeno: „Učitelé jsou naše druhé maminky“: „Třídní učitelka je naše školní máma“ (viz uvedeno výše). Dokonce v názorech na vlastnosti učitele, který je pro žáka autoritou, nebyly zaznamenány rozdíly ve výpovědích mladších a starších studentů. Stejně jako maminka při výchově dětí musí být velmi trpělivá, studenti ve svých pracích uvádí, že i učitel musí být trpělivý.

*„Trpělivost ve smyslu opakovat a vysvětlovat některé věci stále dokola.“*

*„Trpělivost je klíčová, je spjata s ochotou a zájmem, což vede k dobře odprezentovaným hodinám“.*

Vedle trpělivosti požadují, aby byl učitel vlídný, férový, klidný, vstřícný, chápající, upřímný, tolerantní, ochotný, na studenty hodný, spravedlivý, lidský, musí umět dětem pomoci, mít respekt k názorům žáků. Přirovnání pedagoga k mamince je velmi výstižné, protože i ona je ve výchově svého dítěte již od jeho prvních krůčků trpělivá, milá chápavá a tolerantní. Výčet těchto vlastností byl uveden ve většině žákovských prací, což je vcelku pochopitelné, protože každý z nás vyžaduje vlídné zacházení a pochopení ze strany druhé osoby. Žáci vyššího ročníku si však uvědomují, že pokud má mít učitel autoritu musí být i přísný a rázný, musí si vybudovat určitý respekt. Zajímavé jsou názory, že učitel má být pro studenta kamarád, ale musí být určena míra kamarádství. Zde jsou opět shledány rozdíly ve výpovědích druhých a čtvrtých ročníků. Většina slohových prací druhých ročníků zmiňuje kamarádství pedagoga jako důležitou vlastnost učitele s autoritou. Žáci druhých ročníků se ještě na střední škole adaptují a snaží se do prostředí školy začlenit, tudíž od učitelů očekávají kamarádský a neodmítavý přístup.

*„Učitel by měl být spíše jako náš kamarád.“*

*„Učitel by měl být pro žáka přítelem.“*

*„Mimo vyučování by se měl chovat přátelsky.“*

Pro srovnání jsou uvedeny i výpovědi ze slohových prací žáků čtvrtých ročníků, kteří se již do prostředí školy plně začlenili a uvědomují si, že postavení žáků a učitelů není rovnocenné v prostředí školy. Měla by zde být určitá dělicí čára, která rozděluje kompetence obou aktérů.

*„Učitel má být kamarádem žáka, ale zároveň musí být i přísný.“*

*„Učitel má být kamarádský, ale nesmí to přehnat.“*

*„Učitel by měl být našim kamarádem, ale musí odhadnout míru tolerance kamarádství, aby se z něj nestal fackovací panák.“*

Důležitou vlastností učitele je i smysl pro humor. U žáků si autoritu získává učitel, který do hodin chodí s úsměvem, je vtipný a nechybí mu smysl pro humor.

*„Vtipný učitel zaujme a získá sympatie žáků, hodiny okoření humorem.“*

*„Přidat do hodiny humor není na škodu.“*

*„Smysl pro humor je lepší než zahořklý protiva.“*

*„Vtipný učitel musí pobavit ne však být komikem.“*

Zde se téměř ve všech analyzovaných pracích objevovala výpověď žáků, že důležitou vlastností je kantorův smysl pro humor. Pouze jeden respondent připouští:

*„Smysl pro humor není u kantora tak důležitý, ale je výhodou, jak si žáky pedagog získá.“*

Kytici učitele, který má být pro žáka autoritou, by nebyla uvitá dle žakovských výpovědí těmito vlastnostmi: arogantností, nadřazeností, egoismem, neměl by učitel být protivný a zbytečně našťvaný. Názory studentů druhých ročníků se neliší od názorů studentů ročníků čtvrtých. Žáci středních škol, jak je uvedeno v jedné z písemných výpovědí, se cítí při příchodu na střední školu již dospělejší a očekávají rovnocenné, partnerské jednání ze strany učitelů a není se tedy čemu divit, že kantor, který se chová nadřazeně a povýšeně je pro ně nepřijatelný.

*„Učitel, který si myslí, že je nejlepší na světě a my ti blbí, není pro mě autoritou.“*

*„Učitel nemá nepříjemné věci z domova přenášet do školy.“*

*„Učitelé chodí z domova do školy našťvaní a pak si na žácích vylévají zlost.“*

*„Nemám v lásce učitele, kteří shazují žáky před třídou.“*

Pro srovnání jsou uvedeny písemné výpovědi druhých ročníků:

*„Učitel, který si myslí, že vše ví nejlíp, je největší zlo.“*

*„Autoritou není učitel, který si myslí, že je nejlepší a my jsme nuly.“*

*„Učitel nesmí dávat najevo svoji nadřazenost.“*

Rovněž velmi zajímavým zjištěním z reflexních výpovědí respondentů střední školy je, že kytičce, uvitá z dobrých vlastností pedagoga nemusí být krásná, musí však být upravená a voňavá. Respondenti, kteří se ve svých výpovědích vyjadřovali ke vzhledu kantora, uváděli, že nemusí být krásný, že na jeho vzhledu nezáleží, ale musí chodit čistý a upravený. Studenti požadují pedagoga upraveného, slušně oblečeného, dodržujícího základní hygienická pravidla. Nezáleží na tom, zda vyučuje typ modelky či manekýna, ale jakým způsobem vyučuje:

*„Na vzhledu nezáleží, je třeba dodržovat pravidla hygieny a být slušně oblečený.“*

*„Vzhled je mi upřímně jedno, kantor má být učitelem ne modelem.“*

*„Na vzhledu nezáleží, nemusí mít výšku metr devadesát.“*

*„Vzhled není podstatný, musí být však slušně oblečen a upraven, neposlouchal bych člověka, který by vypadal jako bezdomovec.“*

*„Na vzhledu nezáleží, důležité je chování.“*

Věk na názor studentů na vzhled učitele nehraje roli. Studenti druhého i čtvrtého ročníku se ve svých výpovědích nelišili, což je uspokojivé zjištění, že upřednostňují u učitelů rovnocenné a vstřícné jednání a hlavně předávání znalostí a zkušeností. Není pro ně důležité mít za katedrou ideál krásy.

### **5.3 První dojem nade vše**

Žáci ve svých výpovědích uváděli, že důležitější než pedagogovy zkušenosti, je první dojem, který na ně udělá už při svém prvním vstupu do třídy. Žáci neumí zkušeného učitele definovat. Uvádí, že zkušenosti musí učitel získat. Zkušeného učitele si vybavují jako staršího učitele, který již odučil pěknou řádku let. Většina studentů však vypověděla, že dobrý učitel je mladý učitel. Někteří žáci konkretizovali věk mezi 30-ti až 35-ti léty. Mladší učitelé jsou pro ně přijatelnější z důvodu toho, že se nebrání inovacím ve výuce. Někteří žáci mírou zkušeností srovnávají s mírou kantorových vědomostí.

*„Mladý učitel má ke studentům vřelý vztah.“*

*„Starší učitel není otevřený novým nápadům!“*

*„Učitel středního věku je věčně nespokojený a svůj problém ventiluje skrz žáky.“*

*„Zkušenosti by měly být na takové úrovni, aby objasnily problematiku, která uskuteční žákům nabytí nových vědomostí.“*

*„Dobrý učitel je mladý učitel, říká se, že starší učitel má více zkušeností, ale bohužel mně ani jak vím ostatním nevyhovují.“*

*„Důležitější než zkušenosti je to, jak se učitel u žáků zapíše při vstupu do třídy.“*

*„Důležité je, jaký na Vás učitel již udělá první dojem.“*

### **5.4 Pedagogické strategie učitele.**

Žáci chtějí získat informace co nejsrozumitelnější cestou, aby informacím porozuměli a tyto využili i v praktickém životě. Žáci si plně uvědomují, že pedagogické strategie učitele jsou provázány s jeho vztahem k předmětu, schopností s žáky komunikovat. Nejpodstatnější strategií pedagoga je jeho styl výuky, jakým je učivo studentům předáváno.



Téměř všichni účastníci výzkumu uváděli, že učitel musí předmětu, který učí rozumět, musí mít k předmětu pozitivní vztah. Musí vědět čím je jeho předmět prospěšný a jak žáci teoretické poznatky, které získali, využijí v praktickém životě. Učitel, aby si získal u žáků autoritu, musí jednak vědět, co učí a jakým způsobem učivo předat dál. Dle studentů nesmí však lásce k předmětu propadnout natolik, aby jen preferoval svůj předmět. Musí však také pochopit, že na gymnáziu jsou i předměty ostatní a neměl by jeho předmět být středem zájmu. Skoro v každé práci studenti uvádí:

*„Učitel, který chce mít u studentů autoritu, musí milovat předmět, který učí.“*

*„Učitele musí předmět bavit, aby svým nadšením nakazil studenty.“*

#### **5.4.1 Zavedení aktivních metod výuky**

Nejpodstatnějším je pro získání autority u žáků učitelův styl výuky. Zavedení aktivního zapojení žáků do výuky s pedagogickou strategií souvisí a aktivní vyučování samotní žáci vyžadují. Styl výuky byl stěžejním tématem a byl obsažen ve všech slohových pracích. Žáci odmítají monotónní výklad se psaním hromady zápisků, ze kterých je bolí horní končetina.

*„Učitele s mono litým přednesem, při jehož zapsání nelze půl den pohnout pravačkou, nepovažuji za autoritu!“*

*„Učitel nemůže jen stát před tabulí a diktovat zápisky.“*

Žáci, což si mnozí kantoři nemyslí, jsou velmi bystrými posluchači i kritiky. Učitel opravdu nemá postavení jednoduché, protože žáci, což plyne i z jejich esejí, v době informačních technologií jsou velmi všímaví a naklonění inovacím. Vyžadují od pedagoga, aby uměl spojit teorii s praxí, sledoval novinky v oboru, který vyučuje.

*„Mám rád kantory, kteří dokáží vypíchnout z předmětu to podstatné pro život.“*

*„Dobrý učitel není učitel, který třicet let učí stejně.“*

*„Učitel, který je profesionál, se musí ve svých znalostech neustále zdokonalovat.“*

Dle obsahové analýzy prací převážná většina žáků se chce do výuky zapojit, prosadit svůj názor, vyžadují dialog v hodině s učitelem. Žáci se odvolávají na americké školství, uvádí, že zde je dialog běžný. Žáci se chtějí do výuky zapojit a chtějí, aby výuka byla zajímavá, jak uvádí okořeněná. Vyučování by mělo být vylepšeno o kvízy, soutěže, praktická cvičení, někdy by hodina měla probíhat volněji promítáním filmů, především v jazykových ho-

dinách. Opět nejsou písemné výpovědi u obou ročníků rozdílné. Na níže uvedených výpovědích je patrné, že monotónní frontální výuka není u žáků vůbec populární.

*„Průběh výuky nesmí být nudný od ranních až do pozdních odpoledních hodin.“*

*„Učitel musí umět výuku okořenit četbou, videem, zajímavou prezentací.“*

*„Výuku je třeba obohatit kvízy, praktickým cvičením.“*

*„Hodinu musí vést volněji, například sledováním filmů v anglickém jazyce.“*

Žáci mají potřebu prosadit svůj názor a s pedagogem o učivu diskutovat. Role učitele je opravdu velmi těžká, protože jeho výuka nemá být nudná, musí zaujmout. Kategorii shrneme slovy studenta:

*„Opravdový učitel musí mít více než vysokoškolský diplom.“*

## **5.5 Učitel musí být dobrý komunikátor**

Z prací žáků též vyplývá, že ke kvalitnímu stylu výuky přispívá pedagoga schopnost komunikace. Zajímavým zjištěním je, že právě, jak kantor mluví, jak se při přednesu chová, jak gestikuluje, žáci velmi pozorně sledují. Žáci si u pedagoga všímají nejen komunikace verbální, ale i komunikace neverbální. Důležitý je pro žáky oční kontakt, styl mluvení, hlasitost řeči. Vyžadují stanovení pevných pravidel především pro zkoušení k opakování probrané látky. Oznámení zkoušení a písemné práce předem, což by mělo být jasně zakotveno v komunikačních pravidlech. Žáci se dožadují hlavně dodržování komunikačních pravidel ze strany učitele. Žáci zdůrazňují, že správná učitelova komunikace, stanovení pravidel a vzájemná komunikace, ovlivňuje pozitivní a příjemnou atmosféru ve třídě. Zde byla ve výpovědích shledána shoda u mladších i starších studentů. Výpovědi studentů v této kategorii není třeba dále komentovat. Udávají jasnou výpověď o tom, že učitel, který je uznáván, musí být dobrým komunikátorem.

*„Styl mluvení je důležitý.“*

*„Učitel musí být dobrý řečník.“*

*„Učitel nesmí mluvit stejným tónem.“*

*„Tichý hlas je únavný, vyčerpávající a někdy se stane, že studenti usnou.“*

*„Učitel musí navodit oční kontakt.“*

*„Zkoušení musí oznámit předem.“*

*„Jak komunikuje, se pozná už na chodbě, jak a zda vůbec odpoví na pozdrav.“*

*„Dodržuje pravidla, která stanovil.“*

*„Jak se mám v životě rozvíjet, když mám strach mluvit.“*

## **5.6 Nálepkování učitelů**

Často se setkáváme se zvykem učitelů nálepkovat své žáky. V jedné písemné výpovědi respondentů je pohled na autoritu pedagoga vypracován pomocí nálepkování, tentokrát škatulkování učitelů. Uvedenou reflexi je vhodné zařadit do samostatné kategorie, protože velmi vtipně a výstižně představuje nositele autority v individuálním sdělení žáka. Ve své podstatě žák sám provedl seřazení jednotlivých kategorií.

*„Učitel studený čumák*

*Do hodin chodí zásadně včas, někdy dříve, aby nás mohl hlídat, zda si někdo nedělá domácí úkol, a pak nás mohl v hodinách potrestat rafinovaným zkoušením. V hodinách řve, i když je u něj většinou ticho než u všech učitelů dohromady. Často nám něco nevysvětlí a potom nechápe, proč to vlastně nevíme.*

*Učitel kamarád*

*Další typ učitele, který by se na školách neměl vyskytnout, je učitel kamarád. Taky chodí do hodin dřív, ale jenom proto, aby si s námi kamarádsky pokecal. Je slizký a často dělá vtipy, kterým se směje jen on a pár vybraných studentů. Myslí si, že jste rádi, když je náš učitel, a proto není nic moc autorita. Pro každého si během roku vytvořil nějakou většinou urážlivou přezdívku.*

*Učitel střed vesmíru*

*Učitel si myslí, že jeho předmět je střed vesmíru, nejúžasnější, nejdůležitější a pro nás nejpotřebnější. Křičí, že je hluk, i když je ticho. Dává nesplnitelné cíle. Chodí po třídě a pořád se na něco ptá. Většinou na odborné věci, o kterých slyšíme poprvé.*

*Učitel je mi to jedno*

*Je líný a nechce být ve škole víc než my. Dokonce ho nebaví psát ani testy.*

*Učitel, kterého bychom chtěli všichni*

*Je milý, chápe studenty, klidně jim bez řečí pomůže, na chodbě pozdraví nazpět. V hodinách si umí sjednat pořádek. Ptá se na názor, ale nevtírá se do soukromí. Umí si dělat srandu ze sebe i ze studentů. Do hodin chodí chvilku po zvonění.“*

## 5.7 Žák učitelem

Otázka, kdybych byl učitelem, jaký bych byl – byla připravena v zadání tematické slohové práce. Danou otázkou se zabývala větší polovina studentů (konkrétně odpověď na otázku byla shledána u 30-ti prací). Pozoruhodným zjištěním je, že jen čtyři žáci uvedli, že jsou rozhodnutí věnovat se pedagogickému povolání. U dvou studentů jejich pevné rozhodnutí věnovat se povolání učitele ovlivnila svou osobností a stala se pro ně nositelem autority učitelka biologie ze základní školy. Ve třetí práci se volba pedagogického povolání opírá o skutečnost, že je velmi náročný přechod ze základní školy na školu střední a učitel by měl poznat, že není něco v pořádku, měl by být poradcem a pomocníkem. U čtvrtého respondenta není ještě rozhodnutí kantorem být pevné: *„Pro studium pedagogické fakulty si ponechávám zadní vrátka.“* Jeden respondent se přiznal, že ze zkušeností z rodiny se pedagogem stát vůbec nechce.

Většinou respondenti kdyby se stali pedagogy, vypověděli, že by se chovali přesně, jak uvedli ve svých písemných sděleních. Zaměřovali se na vlastnosti učitele, zajímavě a zábavně vedenou výuku, ohlášení zkoušení a známkování předem, měli by kladný vztah k žákům. Rozdíly ve výpovědích žáků shledány nebyly. Všichni žáci si uvědomují, že povolání učitele je těžké povolání.

Z výpovědí žáků:

*„Učitel musí být zapálený do své profese, musí jí dělat srdcem.“*

*„Pokud chcete být v dnešní době učitelem, jste půlkou těla na psychiatrii.“*

*„Já bych učitelkou být nemohla, protože studenti dnes o vzdělání nestojí.“*

*„Těžké je žákům zavděčit se, naleznou na Vás drobnost a roznesou Vás na kopytech.“*

*„Na povolání učitele mě lákají tak akorát prázdniny.“*

Výše uvedené výpovědi není třeba více komentovat. Žáci jsou si vědomi, že pedagog je velmi nesnadné povolání a na závěr slova z jedné práce: *„Povolání pedagoga je vlastně posláním.“*

## 6 DISKUSE.

Zadáním bakalářské práce je kvalitativně orientovaný pedagogický výzkum zaměřený na vnímání autority učitele v prostředí střední školy očima žáků s cílem získání komplexního obrazu o skutečnosti, jak je autorita pedagoga vnímána středoškolskou mládeží. Výzkum poukazuje na skutečnost, že představa u každého žáka o učiteli, který si u něho získá autoritu, je odlišná. Z výsledků kvalitativního výzkumu je provedena indukce všech kategorií, které jsou ve výzkumu zahrnuty, a je sestaven vzor učitele, který je pro žáka autoritou. Zhodnocením a propojením všech kategorií je dána konkrétní odpověď na základní výzkumnou otázku i její podotázky.

Pro získání autority jsou důležité osobnostní charakteristiky učitele. Učitel musí být trpělivý, ochotný žákům vždy pomoci. Musí mít pozitivní vztah k dětem a být spravedlivý (své povolání nedělá jen pro peníze a vidinu prázdnin). Spravedlivost spočívá i v požadavku na učitele, aby nedělal rozdíly mezi žáky. Učitel s autoritou by měl být přísný. Starší ročníky vyžadují přísnost nutnou k udržení kázně, mladší si naopak s přísností autoritu nespojují. Čtvrté ročníky vnímají rozdíl mezi autoritou přirozenou a autoritou formální a za učitele s autoritou považují kantory na střední škole. Naopak žáci druhého ročníku vzpomínají na své učitele ze základní školy, kteří je uměli naučit a stále se k nim mohou vracet pro cenné rady. Všichni respondenti se shodují, že učitel má být pro žáka oporou i kamarádem. Učitel však musí rozpoznat hranici kamarádství pro udržení kázně. Zásadní je u učitele i smysl pro humor, musí se umět zasmát, ne se však stát třídním komikem. Neměl by se nad žáky nadřazovat a povyšovat, nesmí přenášet své problémy do vyučování.

Tato oblast prezentovaného výzkumu se plně shoduje s následujícími výzkumy uvedenými v kapitole 3 teoretické části: AGENTURA STEM/MARK pro MŠMT (duben 2009): Žáci považují ve škole za nejdůležitější spravedlivý přístup učitelů k žákům (95 %), přátelskou atmosféru a vlídné prostředí (93 %).

Rovněž ve výzkumu u vysokoškolských studentů, který publikuje Dytrtová a Krhutová (2009, s. 61, 65), se ve výpovědích respondentů k charakteristice učitele objevují morální nároky na osobnost pedagoga, požadavky na odbornost, na schopnost komunikace a empatie, smysl pro spravedlnost, smysl pro humor, trpělivost, tvořivost, ale i přísnost a důslednost.

Učitel, který má být pro žáka autoritou, nemusí být krásný, do školy musí však chodit upravený a čistě oblečený s dodržováním pravidel základní hygieny. Na pedagogických

zkušenostech nezáleží, důležitý je moment prvního dojmu. Učitel by měl být mladý nikoliv kvůli vzhledu, ale kvůli podporování nových nápadů ve výuce, s čímž souvisí i další zkoumaná oblast pedagogických strategií. Mladý učitel se nebrání novým aktivizujícím vyučovacím metodám výuky. Učitel musí umět učit a hlavně komunikovat, jak verbální tak neverbální komunikací. Musí mít kladný vztah k předmětu, který učí a stanovit jasná pravidla při zkoušení a psaní písemek. S žáky diskutuje ve výuce, výuku dělá zajímavou, oživenou prezentací, videem, promítáním filmu.

Rovněž kategorie žák učitelem je shodná s výzkumem, který popisuje Dytrtová a Krhutová, kdy jejich cílem bylo zjištění, jak budoucí učitelé vidí sebe sama, jak se hodnotí a jakou představu mají o ideálním učiteli. Ve výpovědích respondentů k charakteristice učitele se objevují morální nároky na osobnost pedagoga, požadavky na odbornost na schopnost komunikace a empatie, smysl pro spravedlnost, smysl pro humor, trpělivost, tvořivost, ale i přísnost a důslednost (2009, s. 61, 65).

Respondenti předkládaného výzkumu rovněž ve svých písemných výpovědích uvádí, že v případě rozhodnutí být pedagogem budou vstřícní, spravedliví se smyslem pro humor, schopností komunikace a stanovení pevných pravidel a zavádění nových výukových metod.

Přínosem výzkumu je nálepkování učitelů, kdy žák samostatně provedl seřazení kategorií a ve své podstatě velmi výstižně vystihl svou představu a názor na učitele, který má pro něho být autoritou. Dalším poznatkem, který kvalitativní výzkum přinesl je nízký zájem žáků o pedagogické povolání. Studenti vypovídali, že lepší jsou mladí pedagogové, kteří sice nemají zkušenosti, ale nebrání se inovacím. Žáci si však uvědomují náročnost povolání učitele. Z výzkumu vyplynulo, že pouze čtyři studenti gymnázia mají jasno v rozhodnutí stát se pedagogem, tři studenti jsou rozhodnuti pevně a jeden ze studentů stále váhá. Z uvedeného zjištění vyplývají následující předpoklady:

Studenti gymnázií volí studium pedagogické fakulty, aniž jsou přesvědčeni, že budou vykonávat učitelskou profesi.

Většina studentů pedagogických fakult nebude vykonávat učitelskou profesi z důvodu náročnosti tohoto povolání.

V kvalitativním výzkumu, byť je prováděn na malém vzorku respondentů, mají respondenti možnost zcela vlastního úsudku. Anonymita zaručila otevřenost a upřímnost ve výpovědích respondentů a je zachována i v jeho interpretaci. Zajímavým zjištěním byl i názor „že

*autorita je chyba systému a neexistuje.*“ Na závěr diskuze je uveden jeden zajímavý názor žáka: *„Žádný z učitelů na škole není bezchybný, kdyby učitelé nebyli bez chyb, neměli by si studenti na co stěžovat.“*

## ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývá řešením tématu autority učitele z pohledu žáka střední školy. Teoretická část čerpá z odborné aktuálně dostupné literatury a přibližuje nezastupitelnost autority v lidské společnosti. Autorita je téma příliš obsáhlé, které je propojeno s jejím nositelem i příjemcem. Autoritou se zabývá celá řada odborníků. Odborné literatury, ze které je možné čerpat, je velké množství. Každá kniha, která se specializuje na vzdělávání a výchovu, popisuje autoritu. Nejvíce se z českých autorů dané problematice komplexně věnuje Vališová. Autorita je rodu ženského a dalo by se říci, že tato dáma je stejně stará jako lidstvo samo. Ve společnosti je však potřebná a má své nezastupitelné místo. Společností je přijímána i zatracována. Během lidského bytí prošla dlouhým vývojem a byla i zneužívána. Tato dáma je úzce spjata s osobností člověka, je důležitým článkem pro komunikaci, ve výchově hraje rovněž důležitou roli, snoubí se s kázní. Jejím hlavním významem je vytvoření únosného a příjemného klimatu – prostředí ve společnosti. Teoretická část přibližuje význam autority a pojmů s ní souvisejících v prostředí školy a její význam a vnímání v období adolescence. Praktická část se zabývá kvalitativním výzkumem - zjištění vnímání autority jejími příjemci ve školním prostředí. Důvodem pro volbu kvalitativního výzkumu je skutečnost, že pohled každého z nás na autoritu je individuální a odlišný. Hlavním cílem práce je, jak autoritu - „starší a zkušenou dámu“ přijímají mladí středoškolsky se vzdělávající lidé, což bylo důvodem zahrnutí do výzkumu mládež ve věku 16 – 18 let. Výzkumným nástrojem jsou tematické celky – eseje studentů gymnázia. Po provedení výzkumu byly tematické celky podrobeny analýze za pomoci otevřeného kódování a výsledky jsou interpretovány a srovnávány již s realizovanými výzkumy. Hlavní cíl práce byl splněn. Dle výpovědí studentů byl sestaven obraz pedagoga, který je pro studenta autoritou. Díky anonymitě tematických prací, která je výzkumníkem zachována i při jejich závěrečné interpretaci, studenti dostali prostor pro svá otevřená vyjádření. Výzkum splnil i názory odborníků a očekávání výzkumníka, že v období adolescence je autorita přijímána, nikoliv zavrhována, jak dnes mnozí soudí. Sice i ve výpovědích žáků se našli někteří revoltující jedinci, kteří autoritu odmítají a považují za chybu systému. Rovněž jsou splněny i další stanovené cíle. Práce je poskytnuta škole, kde výzkum probíhal. Závěrečná interpretace žákovských sdělení by měla vést ke zlepšení edukačního i vzdělávacího procesu a prostředí, především realizací nových aktivizujících metod výuky, které studenti na svých kantorech vyžadují. Zpracování práce obohatilo výzkumníka – nepedagoga, jak po stránce teoretické, tak po stránce praktické pro přípravu na povolání kantora. Na samotný závěr je nutné podotknout,



že výzkum byl prováděn mezi mládeží středoškolskou, která může mít pohled na autoritu jiný než mládež učňovská. Bylo by dobré současné výzkumy obohatit o jejich realizaci ve vzdělávacím prostředí praktické výuky. Povolání pedagoga je povoláním velmi náročným, rovněž by bylo vhodné provést i ověření závěrečných doporučení, zda studenti gymnázií volí pedagogickou fakultu jen z důvodu, že se nedostali na jinou školu a zda vůbec studenti posledních ročníků pedagogických fakult jsou rozhodnuti povolání učitele vykonávat. Povolání pedagoga je vlastně posláním a nesmí se dělat jen pro vidinu peněz a prázdnin, jak je uvedeno v jedné z prací.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] BENDL, Stanislav, 2015. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. 1. vyd. Praha: Grada, 306 s. ISBN 978-80-247-4248-9.
- [2] CAKIRPALOGLU, Panajotis, 2012. *Úvod do psychologie osobnosti*. 1. vyd. Praha: Grada, 287 s. ISBN 978-80-247-4033-1.
- [3] ČAPEK, Robert, 2014. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2. přeprac. vyd. Praha: Grada, 186 s. ISBN 978-80-247-4639-5.
- [4] ČERNÁ, Marie, 2015. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 222 s. ISBN 978-80-246-3071-7.
- [5] DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ, 2009. *Učitel: příprava na profesi*. 1. vyd.. Praha: Grada, 121 s. ISBN 978-80-247-2863-6.
- [6] EVERTSON, Carolyn M, 2006. *Handbook of classroom management: research, practice, and contemporary issues*. Editor Carol Simon Weinstein. London: Lawrence Erlbaum Associates, 1346 s. ISBN 0805847545.
- [7] GAVORA, Peter, 2005. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno, 165 s. ISBN 80-7315-104-9.
- [8] GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ, 2012. *Sociální dovednosti ve škole*. 1. vyd. Praha: Grada, 247 s. ISBN 978-80-247-3472-9.
- [9] HOLEČEK, Václav, 2014. *Psychologie v učitelské praxi*. 1. vyd. 1. Praha: Grada, 223 s. ISBN 978-80-247-3704-1
- [10] KOLÁŘ, Zdeněk, 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. 1. vyd. Praha: Grada, 192 s. ISBN 978-80-247-3710-2.
- [11] KOLÁŘ, Zdeněk a Alena VALIŠOVÁ, 2009. *Analýza vyučování*. 1. vyd. Praha: Grada, 230 s. ISBN 978-80-247-2857-5.
- [12] KRIEGELOVÁ, Marie, 2008. *Záměrné sebepoškozování v dětství a adolescenci*. 1. vyd. Praha: Grada, 174 s. ISBN 978-80-247-2333-4
- [13] MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ, 2013. *Problémy s chováním ve škole - jak na ně: individuální výchovný plán*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer, 198 s. ISBN 978-80-7478-026-4.

- [14] NELEŠOVSKÁ, Alena, 2005. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 171 s. ISBN 80-247-0738-1.
- [15] NOVÁK, Tomáš, 2014. *Mnohem menší dareba, než jste čekali*. 1. vyd. Praha: Grada, 125 s. ISBN 978-80-247-5069-9.
- [16] PRŮCHA, Jan, 2002. *Moderní pedagogika*. 2. přepr. a aktual. vyd. Praha: Portál, 488 s. ISBN 80-7178-631-4)
- [17] PRŮCHA, Jan a VETEŠKA Jaroslav, 2012. *Andragogický slovník*. 1 vyd. Praha: Grada, 294 s. ISBN 978-80-247-3960-1.
- [18] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2008. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 322 s. ISBN 978-80-7367-416-8.
- [19] RUBENSON, Kjell, 2011. *Adult learning and education*. London: Academic, 2011, xii, 313 s. ISBN 0123814898.
- [20] SEDLÁČKOVÁ, Daniela, 2009. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. 1.vyd. Praha: Grada, 123 s. ISBN 978-80-247-2685-4.
- [21] SKALKOVÁ, Jarmila,2007. *Obecná didaktika*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7.
- [22] STROUHAL, Martin, 2013. *Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. 1. vyd. Praha: Grada, 192 s. ISBN 978-80-247-4212-0
- [23] ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [24] VÁGNEROVÁ, Marie, 2000. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 522 s. ISBN 80-7178-308-0.
- [25] VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ, 2011. *Pedagogika pro učitele*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.
- [26] VALIŠOVÁ, Alena, 2008. *Jak získat, udržet a neztrácet autoritu*. 1. vyd. Praha: Grada, 141 s. ISBN 978-80-247-2282-5.
- [27] VALIŠOVÁ, Alena, Mária BRATSKÁ a Bogusław ŚLIWERSKI., 2005 *Relativizace autority a její dopady na současnou mládež*. 1 vyd. 1. Praha: ISV, 314 s. ISBN 80-86642-43-7.

- [28] VALIŠOVÁ, Alena a ŠUBRT Richard, 2004. *Jak získat a neztratit autoritu, aneb, Proč má maminka vždycky pravdu*. 1. vyd. Praha: ISV, 116 s. ISBN 80-86642-29-1.

### **Elektronické zdroje**

- [29] HRUBÁ, Jana. Jak by měla vypadat ideální škola a učitel. In: *Metodický portál RVP.CZ* [online]. 2010 [cit. 2016-04-20]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/a/9689/7707/JAK-BYMELA-VYPADAT-IDEALNI-SKOLA-A-UCITEL.html/>

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P1: Zadání tématu reflexivní práce

## **PŘÍLOHA P I: ZADÁNÍ TÉMATU REFLEXIVNÍ PRÁCE**

Milá studentko, studente,

obracím se na Vás s žádostí o vypracování písemné práce k níže uvedenému tématu. Vámi zpracovaná písemná práce bude podkladem pro zpracování mé bakalářské práce, která je zaměřena na vnímání autority učitele v prostředí střední školy očima studentů. Práce je anonymní, nemusíte se pod ní podepisovat.

Děkuji za vypracování písemných prací Ing. Zdeňka Pavelková (III. ročník studia Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, fakulty humanitních studií).

|  |
|--|
| Téma: Pedagog jako autorita pohledem žáka střední školy.   |
| Zpracování: Vypracujte jednostránkovou esej (cca 250 slov) k danému tématu.  |
| 1. Zamyslete se nad vlastnostmi učitele, který je pro Vás autoritou (osobní vlastnosti, pedagogické zkušenosti, vztah k předmětu, styl výuky, vztah k žákům, smysl pro humor, vnější znaky). |
| 2. Kdybych byl učitelem, jaký bych byl?  |