

# Autorita ve vysokoškolském vzdělávání

Eva Navrátilová

---

Bakalářská práce  
2010



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií  
Ústav pedagogických věd  
akademický rok: 2009/2010

# ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Eva NAVRÁTILOVÁ**  
Studijní program: **B 7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Pojem autority ve vysokoškolském vzdělávání**

Zásady pro vypracování:

**Úvod do problematiky**

**Teoretická část:**

**Vymezení pojmů Osobnost a autorita učitele**

**Autorita vysokoškolského učitele**

**Praktická část:**

**Vymezení cílů výzkumu a výzkumných oblastí (problémů)**

**Charakteristika souboru**

**Metody a metodika výzkumu**

**Zpracování, vyjádření a ověření validity dat**

**Výsledky výzkumu, a jejich interpretace**

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

**PRUCHA, J. Učitel Současné poznatky o profesi. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7**

**VALIŠOVÁ, A. Jak získat, udržet a neztrácet autoritu. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2282-5**

**JANDOUREK, J. Sociologický slovník. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-535-0**

**MATĚJČEK, J. Rodiče a děti. Praha: Avicentrum, 1986**

**GEIST, B. Sociologický slovník. Praha: Victoria Publishing, 1992. ISBN 80-85605-28-7**

**HARTL, P. Psychologický slovník. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-803-1**

**BÍLÁ KNIHA TERCIÁLNĚHO VZDĚLÁVÁNÍ: verze projednána vládou dne 26.1.2009, Praha, MŠMT, 2009**

**Statut ČVUT v PRAZE, ve znění úprav ze dne 22.1.2009**

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Štefánia Kročková, CSc.**  
Ústav pedagogických věd

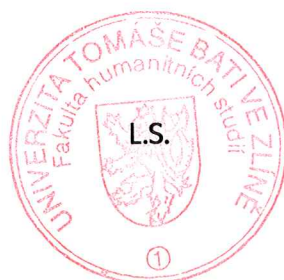
Datum zadání bakalářské práce: **11. února 2010**

Termín odevzdání bakalářské práce: **7. května 2010**

Ve Zlíně dne 11. února 2010



prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.  
*děkan*



Mgr. Soňa Vávrová, 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 užít 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 pracovala samostatně a použitou literaturu jsem citovala. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně ..... 3.5.2010 .....

.....  


*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:

(1) 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). Odpírá-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 vyšší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce se zabývá autoritou vysokoškolského učitele. V teoretické části je vymezen pojem autority včetně její typologie. Diskutovány jsou možné způsoby budování autority vysokoškolského učitele, její respektování a příčiny jejího oslabování. Samostatná kapitola je věnována osobnosti vysokoškolského učitele s ohledem na jeho kvalifikaci a psychosociální kompetence.

Praktická část je zaměřena na průzkum autority učitelů na vysoké škole z pohledu studentů. Zkoumána je míra autority vysokoškolského učitele s ohledem na pohlaví, věk, odbornost, akademické tituly. Kvantitativní výzkum formou dotazníků byl proveden u vysokoškolských studentů.

Klíčová slova: autorita, osobnost, vysokoškolský učitel, vzdělání

## **ABSTRACT**

Thesis deals with the authority of university teachers. In the theoretical part is a definition of authority, including the typology. The possible ways of building a university teacher authority are discussed, also the respect and the causes of weakening of authority. A separate chapter is devoted to individuality of university teachers with regard to their qualifications and psychosocial competence.

The practical part focuses on the Exploration of the authority of teachers in high school from the perspective of students. The level of authority university teacher with regard to sex, age, expertise, academic degrees was examined. The quantitative research was conducted by questionnaire among university students.

Keywords: authority, personality, university teacher, education.

Děkuji všem, kteří byli nápomocni při realizaci této práce a jakoukoliv měrou přispěli k jejímu vzniku. Poděkování patří všem studentům a pedagogům, kteří byli ochotni ke spolupráci na výzkumu. Zvláštní poděkování patří paní PhDr. Štefánii Kročkové, CSc. za odborné rady a metodické vedení.

Motto:

*„Naši učitelé nesmějí být podobni sloupům u cest, jež pouze ukazují, kam jít, ale samy nejdou.“*

*Jan Amos Komenský*

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1 AUTORITA JAKO POJEM</b> .....	<b>12</b>
1.1 VÝVOJ CHÁPÁNÍ POJMU AUTORITA A VYMEZENÍ POJMU Z HISTORICKÉHO HLEDISKA V LITERATUŘE .....	12
1.2 KRITÉRIA ČLENĚNÍ AUTORITY A JEJÍ TYPOLOGIE .....	17
1.3 AUTORITA VYSOKOŠKOLSKÉHO UČITELE .....	20
1.4 BUDOVÁNÍ AUTORITY .....	22
1.4.1 Vyjadřování učitelova statusu .....	22
1.4.2 Kompetentní vyučování .....	23
1.4.3 Výkon manažerského řízení .....	24
1.4.4 Účinný přístup k nežádoucímu chování studentů.....	25
1.5 RESPEKTOVÁNÍ AUTORITY .....	26
1.6 SPECIFICKÉ DOVEDNOSTI NOSITELE AUTORITY .....	27
1.6.1 Strach z veřejného vystupování.....	28
1.6.2 Odolnost vůči zátěži a zvládnání konfliktu .....	29
1.7 POKLES AUTORITY VYSOKOŠKOLSKÉHO UČITELE .....	30
<b>2 VYSOKOŠKOLSKÝ UČITEL</b> .....	<b>33</b>
2.1 OSOBNOST VYSOKOŠKOLSKÉHO UČITELE .....	33
2.2 KVALIFIKACE VYSOKOŠKOLSKÉHO UČITELE .....	37
2.3 PSYCHOSOCIÁLNÍ KOMPETENCE VYSOKOŠKOLSKÉHO UČITELE .....	38
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>41</b>
<b>3 KVANTITATIVNÍ VÝZKUM</b> .....	<b>42</b>
3.1 ZHDNOCENÍ TEORETICKÝCH POZNATKŮ .....	42
3.2 CÍL VÝZKUMU .....	42
3.3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU .....	42
3.4 HYPOTÉZY K VÝZKUMU .....	43
3.5 METODY A METODIKA VÝZKUMU .....	44
3.5.1 Sestavení dotazníku .....	44
3.5.2 Fáze oslovení a sběr dat .....	44
3.6 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE.....	45
3.6.1 Souvislost autority s titulem, s požadavky kladenými na studenty, s odborností a s osobnostními vlastnostmi vysokoškolského učitele.....	45
3.6.2 Souvislost autority s praxí a odborností vysokoškolského učitele s ohledem na jeho věk .....	54
3.6.3 Souvislost autority s pohlavím vysokoškolského učitele .....	60
3.6.4 Souvislost autority s odborným růstem vysokoškolského učitele.....	64



3.7	DISKUZE VÝSLEDKŮ .....	70
<b>ZÁVĚR</b> .....		<b>74</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....		<b>75</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK</b> .....		<b>78</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ</b> .....		<b>79</b>
<b>SEZNAM TABULEK</b> .....		<b>80</b>
<b>SEZNAM GRAFŮ</b> .....		<b>81</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....		<b>84</b>
<b>PŘÍLOHA I: DOTAZNÍK</b> .....		<b>85</b>

## ÚVOD

Každý člověk se během svého vzdělávání setkává s učiteli. Setkává se s nimi nejdříve v mateřské škole, později na základní a střední škole, někteří ještě na vysoké škole. Učitel hraje při výchově a vzdělávání velmi důležitou úlohu, ovlivňuje vývoj osobnosti dítěte ať už kladným nebo záporným směrem. Během relativně dlouhého vzdělávacího období potká každého žáka nebo studenta velké množství pedagogů, nespočetné množství osobností. Každá taková osobnost je autoritou, i když mnohdy autoritou s menší či větší mírou. Přestože mnozí učitelé kárají a trestají, přes všechny jejich různorodé osobnostní vlastnosti je žáci či studenti respektují, mají k nim úctu a vysoké mínění. Jaké faktory způsobují, že učitel se spoustou negativních vlastností je pro řadu studentů vzorem a naopak učitel s velkým množstvím kladných vlastností si nezíská oblibu, nevzbudí zájem studentů apod.

Téma zaměřené na autoritu vysokoškolského učitele jsem si vybrala jako téma pro bakalářskou práci z toho důvodu, že je mi velmi blízké. V rámci studia oboru Sociální pedagogika na Fakultě humanitních studií UTB ve Zlíně se setkávám s velkým množstvím vysokoškolských učitelů, s velkým množstvím různých autorit. Zajímá mne názor vysokoškolských studentů na jejich pedagogy nejen z odborného hlediska, ale zejména z hlediska nositele autority.

V teoretické části bakalářské práce se zabývám autoritou obecně včetně její typologie, autoritou vysokoškolského učitele, možnostmi budování a udržení autority a také problematikou ztracení autority. Další oblast, která je rozebrána v teoretické části, je osobnost vysokoškolského učitele, jeho kvalifikace a psychosociální kompetence.

Praktická část je zaměřena na autoritu vysokoškolského učitele z pohledu studentů. V rámci kvantitativního výzkumu jsou zkoumány názory studentů na autoritu učitele z pohledu stáří učitele a studenta, z pohledu pohlaví učitele, jeho odborné kvalifikace a také předmětu, který učí.

V práci si nekladu za cíl udělat rozsáhlý výzkum s velkým statistickým výzkumným vzorkem. Cílem je utřídit a pochopit poznatky týkající se autority vysokoškolského učitele a na malém výzkumném vzorku studentů podhalit názory studentů na své pedagogy.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 AUTORITA JAKO POJEM

### 1.1 Vývoj chápání pojmu autorita a vymezení pojmu z historického hlediska v literatuře

Autorita patří dlouhá léta k často diskutovaným sociálním tématům. Ve společnosti je tento pojem skloňován v různých pádech a je zmiňován při mnohých příležitostech. Položíme-li však několika lidem otázku, co si představují pod pojmem autorita, zpravidla dostaneme rozdílné odpovědi. Podle některých je to přežitek, naopak podle jiných je základem pro fungování společnosti. Velmi často lidé spojují autoritu s mocí. Také při nahlédnutí do odborné literatury zjistíme, že v chápání pojmu autorita není jednoznačná shoda. V literatuře se hovoří například o autoritativním chování, o autoritě rodičů a dospělých, o pedagogovi jako velké autoritě, ale i naopak o pedagogovi s malou autoritou. Řada odborných knih je přímo věnována autoritě člověka, rodičovské autoritě nebo autoritě učitele. Autorita je velmi obsáhlý a komplikovaný pojem, v povědomí lidí je často tento pojem zkreslený a jeho používání je nepřesné a volné.

K samotnému pojmu autorita považujeme za důležité uvést, že slovo autorita má původ ve třech latinských slovech: auctor, auctoritas a augere. V latinsko-českém slovníku lze najít, že slovo auctor znamená původce, autor. Slovu auctoritas odpovídají v českém jazyce slova důležitost, moc, pravomoc a vliv. Překlad posledního latinského slova augere znamená rozmnožovat, zvětšovat, zveličovat.

Pojem autorita má za sebou dlouhý vývoj. Ohlédnutím do historie zjistíme, že v různých historických obdobích a v různých kulturách bylo s pojmem autorita odlišně nakládáno. Německá filozofka Hannah Arendtová vidí základy autority již ve starém Řecku a Římě. Římané autoritou rozuměli tvůrčí a výchovný proces. Ti, kteří disponovali autoritou, neměli moc (Hučínová, 2002). Arendtová k autoritě v době Římanů uvádí: „Autoritu měli starší, Senát či patres, kterou si získali tradicí, odvozením svého původu od těch, kteří položili základy všemu, co povstalo od předků, které Římané nazývali maiores. Autorita na rozdíl od moci byla zakořeněná v minulosti. Ale tato minulost byla stále přítomná“ (Arendtová, 1994, s. 41). Římský řečník a politik Cicero tvrdil, že zatímco moc spočívá v lidu, autorita patří senátu. Z výše uvedeného je zřejmé, že Římané zcela jasně

oddělovali autoritu od moci v politické rovině. Autorita starších byla dána tradicí, nemuseli si ji vynucovat, byla jim přisouzena.

Řecký filozof Platón přemýšlel nad tím, jak „zavést autoritu do jednání o veřejných věcech v polis“ (Arendtová, 2002, s. 88) (polis v řečtině znamená město, městský stát, politika). Při řešení vnitřních otázek a věcí bylo v Řecku při jednáních běžně využíváno přesvědčování, naopak pro řešení veřejných věcí bylo používáno násilí. Platón zvažoval, jak uplatnit autoritu právě ve veřejných věcech, v politice, tedy hledal alternativu k tehdy běžně užívaným postupům. Také si povšiml, „že právě existence přebytku činí obranu a vynucování řádu nevyhnutelnými“ (Gellner, 2001, s. 131). Zcela podobně postupoval ve svých filozofických úvahách i Aristoteles. Uvažoval o zavedení jistého druhu autority do života polis. Platón i Aristoteles se snažili uvést autoritu do společnosti a snažili se tak zkoumat její účel a funkci.

Římské politické a duchovní dědictví postupně převzala křesťanská církev, která poskytla lidem kromě pocitu členství i pocit občanství. Skrze křesťanství byly v době raného i rozvinutého středověku v evropském myšlení obnoveny Platónovy myšlenky. Ve společnosti fungoval mechanismus tzv. „římské triády“, tedy spojení náboženství, tradice a autority. Pokud byl jeden z těchto prvků ve společnosti zpochybněn či odstraněn, ztratila se zároveň i jistota zbývajících dvou. Jako nejstabilnější se ukázala právě autorita, která však v moderní společnosti postupně také ztratila svou platnost (Arendtová, 1994).

J. A. Komenský se na autoritu dívá z didaktického hlediska. V práci „Obecná porada o nápravě věcí lidských – Panaugia“ Komenský chápe autoritu jako to, co většinou nařizuje spokojit se s povrchem věcí, kdežto smysly a rozum směřují k jádru věcí a touží je probádat. Proto autorita věci obvykle zastírá a zahaluje, smysly a rozum je naopak odhalují a ukazují. Následkem toho se autorita souhlasu dožaduje, zatímco smysly a rozum jej vzbuzují. Autorita způsobuje víru, smysly a rozum způsobují vědění; autorita se kolem věcí potácí, naopak smysly se ve věcech zachycují. Autorita proto rozděluje lidi do sekt, zatímco smysly a rozum všechny uvádějí do středu pravdy (jež je pro všechny táž) a tak je sjednocují.

V období pozdního středověku a novověku začínají někteří reformátoři oddělovat vliv autority církve od veřejného života. Německý reformátor Martin Luther se mylně domníval, že popírání současné autority církve a apel na svobodný individuální úsudek se

nedotkne náboženství a tradice. Doufat, že autoritu a náboženství lze ochránit bez tradice, bylo omylem nejen anglického filozofa a politologa Thomase Hobbesa, ale řady dalších politických teoretiků 17. století. Humanisté se mylně domnívali, že lze zůstat uvnitř neporušené tradice západní civilizace bez náboženství a autority (Arendtová, 1994).

Nahlédneme – li do různých příruček, slovníků nebo encyklopedií, zjistíme poměrně odlišné výklady pojmu autorita. Například sociologický slovník (Jandourek, 2001) autoritu označuje jako pojem, který úzce souvisí s mocí, legitimitou a vedením (souvisí s pojmem vůdce, vedoucí). Nejprimitivnější formou autority je fyzická moc, jejímuž vlivu se protějšek autority podřizuje ze strachu. Podle citovaného slovníku autorita není vždy spojena, resp. nevyplývá z držení moci nebo nadřazené soc. pozice. V tomto případě jsou jejím základem hodnoty a převahy v příslušné oblasti. Autorita tak představuje celou škálu stupňů a kvalit, které se uplatňují v různých sociálních stupních různě. Lépe je chápat autoritu jako vážnost a úctu a z nich vyplývající vliv jednotlivců, skupin, institucí. Autorita je tedy vztažný termín, existuje pouze ve vztahu ke svému protějšku a realizuje se v konkrétním sociálním prostředí. Ze strany držitelů autority se projevuje rozhodováním, udílením příkazů a mocí, ze strany protějšků autorit souhlasem a úctou k nositelům autority (Geist, 1992).

Slovník cizích slov (Klimeš, 1981) popisuje autoritu jako všeobecně uznávanou vážnost, úctu, rozhodující vliv a moc. Pod pojmem autorita také chápe obecně uznávaného odborníka, vlivného činitele.

Stručný psychologický slovník (Hartl, 2004) autoritářskou osobnost popisuje jako osobnost s rysy ke konzervatismu, stereotypnosti, agresivitě až destruktivnosti a obdivu k moci. Tento typ osobnosti rád vede druhé, stanovuje pravidla, vyžaduje jejich dodržování a kázeň, je netolerantní ke společenským odchylkám.

Saladin-Grizivatz (Hučínová, 2002) uvádí ve své knize dvě definice autority, a tedy i dva způsoby jejího chápání. Podle první se ve slově skrývá vzor, učitel, ten, kdo nás přiměje k činnosti. Druhá definice chápe autoritu jako moc přikazovat, donutit nás k něčemu. Podle autorky knihy se význam slova autorita v současné době vyvíjí spíše ve smyslu přehnaná autorita, autoritářství.

Vališová (2008) popisuje autoritu jako jednu z následujících věcí:

- všeobecně či lokálně uznávanou vážnost, vliv, úctu, obdiv, respekt,

- obecně uznávaného odborníka, vlivného činitele,
- mocnou instituci, úřad a související entity (stát, věda, státní symboly, právo a zákon, policii aj.).

Brugger (1994) chápe autoritu jako souhrn zejména morálních vlastností osob, které motivují osobu k souhlasu být autoritou. Tedy osoba musí být ochotná být považována za autoritu.

Poměrně zajímavě autoritu vymezuje Pařízek (1988). Základem autority je snaha napodobit člověka v těch vlastnostech, které by měl mít, ale které nemá. Podle této interpretace je autorita brána jako schopnost člověka docílit jistých vlastností.

Kron (1994) rozlišuje dva základní způsoby chápání autority. Autoritu chápe jako vlastnost osob. Toto chápání se uplatňuje zejména v běžném životě. Někdo autoritu má na rozdíl od jiného, který se snaží autoritu získat a stejně uznávaný nebude. Druhé chápání autority je hierarchické. V tomto pojetí autority na jedné straně stojí nadřízený a na straně druhé podřízený. Současně musí být tyto role oboustranně přijímané, jinak jejich vztah nebude funkční a nebude možné hovořit o autoritě. Například při výchově bude učitel v roli vedoucího a bude tuto roli uplatňovat v souladu se svým posláním. Student přijímá roli vedeného a podřizuje se příkazům na základě důvěry a smysluplnosti.

Arendtová (1994) přímo autoritu ve své práci nedefinuje. Naopak popisuje její charakteristické rysy a hledá kořeny, ze kterých vyrůstá. Uvádí, že autorita není forma moci ani násilí. Podle ní použití moci a násilí právě vylučuje autoritu. Síla se používá tam, kde autorita nefunguje nebo zklamala. Autorita také není přesvědčování. Pokud se musí argumentovat, pak je autorita oslabená, potlačena. Přesvědčování nastane pouze v případě rovnosti partnerů, autoritativní pořádek je vždy hierarchický.

Z výše uvedeného přehledu je patrná různost výkladů pojmu autorita. V definici autority neexistuje shoda, ani v historii ani v současnosti. Jde o pojem komplikovaný a jeho užívání bývá nepřesné, někdy až zkreslené. Obsahová nejasnost pojmu nese s sebou jistou míru zkreslení, zastření nebo překrytí řady pojmů s autoritou úzce související (odpovědnost, svoboda, moc, hodnoty, tradice, právo, povinnosti).

Z uvedeného přehledu je zřejmé, že autorita je chápána ve dvou rovinách:

1. V první rovině je autorita označována jako **formální autorita**, často nazývaná statutární. Tento druh autority je spojen s přijatou funkcí a takový člověk získává oprávnění vymáhat poslušnost ostatních. Příkladem vymáhání poslušnosti v souvislosti s formální autoritou byla rychlá jednání vojevůdců během válek. Lidé rozhodnutím autority – vojevůdce se museli podřídit bez ohledu na to, zda rozhodnutí bylo správné a rozumné. Důležitým příkladem formální autority jsou i soudci, kteří sdělí rozhodnutí. Toto rozhodnutí platí, i když ze zjištěných skutečností úplně jasně nevyplývá. Přesto se lidé musí ve většině případů ztotožnit s verdiktem soudce. Formální autorita se často vyjadřuje i nějakým titulem, ozdobným oblečením nebo odznaky.

U formální autority může velmi často hrozit její zneužití, zejména pak v případech rychlého rozhodování a jednání. Kromě toho člověku s formální autoritou mohou chybět schopnosti, které původně autoritu vytvářejí. Arendtová (1994, s. 17) k formální autoritě uvádí: „Pokud autorita plní funkci nutit lidi k poslušnosti, pak je autorita násilí“.

2. Ve druhé rovině je autorita označována jako **neformální autorita**, často nazývaná přirozená. Tento typ autority je dán povahovými vlastnostmi osoby, její odborností, rozhodováním, schopnostmi a přístupem k druhým lidem. Druhá osoba celkem přirozeně od osoby s neformální autoritou přebírá názory, zkušenosti a rozhodnutí, pokud jsou přesvědčivě a rázně navrhnuty, případně i obhájeny. Tím má takový člověk přirozenou čili neformální autoritu, jíž se ostatní nechávají vést, aniž by vyžadovali zdůvodnění nebo vysvětlení. Pro takovýto typ autority platí mechanismy skupinové dynamiky: ti, kdo se touto autoritou nechávají vést, budou její váhu posilovat, budou ji obhajovat a působit v tomto směru i na ostatní a mohou začít vyvíjet i jistý stupeň nátlaku na ostatní, kteří se této autoritě podřídit nechtějí.

Je zřejmé, že nelze od sebe úplně separovat přirozenou a statutární autoritu. Ve skutečnosti se oba typy autorit prolínají, záleží na konkrétních společenských kontextech. Ze zkušeností dobře víme, že na základních i středních školách působí učitelé, kteří jsou různě respektováni žáky či studenty. Podobně tomu je i na vysokých školách. Kdyby stačila pouze formální autorita, tedy to, že před žáky či studenty stojí pedagog, jehož autorita plyne z role jeho povolání, museli by žáci respektovat všechny učitele stejně. Dobře víme, že tomu tak v praxi často nebývá. Existují v mnohých případech pedagogové s vysokým stupněm odbornosti, přesto nemusí být žáky respektováni – nemají svou přirozenou



autoritu. Nemají ji třeba proto, že neumí své poznatky předávat, že nezaujmu svým výkladem, jejich projev je monotónní, často nejsou objektivní v hodnocení znalostí, tedy jejich rozhodování není vždy jednoznačné a z pohledu studentů správné.

## 1.2 Kritéria členění autority a její typologie

Nalézt vhodná kritéria pro členění autority je poměrně obtížné z hlediska odborné literatury, existuje celá řada různých pohledů pro členění jednotlivých typů autorit. V řadě pohledů se mohou některá rozlišení překrývat a mohou se používat jako synonyma.

Jestliže budeme zavádět různé typy autorit, v první řadě nesmíme zapomenout na oblasti působení autority a na její nositele. Tou první autoritou, se kterou přijde dítě po narození do styku, je autorita rodičovská (Matějček, 1986). Dítě od ní postupně získává zkušenosti, je pro něho vzorem a oporou, dítě se jí zpočátku řídí. S vývojem dítěte přirozeně dochází k oslabení rodičovské autority, dítě nabírá zkušenosti a je ovlivňováno i jinými autoritami. Další důležitou autoritou v životě člověka je autorita učitele. Vliv této autority dítě pocítí ihned po nástupu do školy. Velmi často zpočátku školní docházky se učitel stane pro dítě vzorem a učitelská autorita je posílena na úkor autority rodičovské.

V literatuře lze nalézt různé klasifikace autorit, různé typy. Například Vališová (2008) dělí autoritu podle následujících kritérií:

### a. Genetické kritérium

Podle tohoto kritéria rozlišuje dva typy autorit:

- **Autorita přirozená** – vyplývá z vrozených osobních rysů či z profesních dovedností nositele, může být umocněna i temperamentovými dispozicemi.
- **Autorita získaná** – podílí se na ní výchova a osobní cílevědomé úsilí. Je založena na schopnostech jedince.

### b. Sociální kritérium

Na základě sociálního kritéria rozděluje autoritu podle sociálního statutu, podle prestiže a podle důsledků chování sociálního okolí.

Podle *sociálního statutu* rozlišuje následující typy autorit:

- **Autorita osobní** – představuje přirozený vliv, který pramení z vlastností, schopností a dovedností jedince.
- **Autorita poziční** – je dána mírou vlivu, kterou jedinec získává díky svému postavení ve společnosti. Jde o určitý předaný stupeň vlivu.
- **Autorita funkční** – vyjadřuje vliv, který vyplývá z očekávaného splnění úkolu, z kvality výkonu určité funkce.

Podle *prestíže* rozlišuje tyto typy autorit:

- **Autorita formální** – je dána postavením jedince ve společnosti, v organizační hierarchii instituce nebo podniku.
- **Autorita neformální** – tento typ autority je založen naopak na osobních vlastnostech jedince.

Podle *důsledků chování sociálního okolí* existují tyto typy autorit:

- **Autorita skutečná** – projevuje se v tom, že podřízení respektují jedince, projevují vstřícnost k pokynům, podřízení se projevují k autoritě soudržností v krizových situacích.
- **Autorita zdánlivá** – k autoritě existují projevy nedůvěry podřízených, neochota ke spolupráci. Nositel autority nemá oporu ve spolupracovnících.

Kron (1994) rozlišuje čtyři formy autority:

- **Autorita osobnostní** – je založena na vlastnostech jedince. Tento typ autority je ovlivněn zejména emocionálně – sociální zralostí a kulturní vyspělostí, není postavena na zákonech.
- **Autorita úřední** – ji získává každá osoba, která přebírá zodpovědnost vůči instituci, v níž zabezpečuje určitou úlohu. Tento typ autority Kron vysvětluje na učiteli, jehož autorita je podporovaná zákony a vyhláškami. Zároveň zmiňovaný typ autority musí zabezpečovat a posilovat škola, ve které učitel působí.
- **Autorita odborná** – předpokládá osobní odborné vědomosti, kterými člověk ovlivňuje lidi. Bezspornou takovou odbornou autoritou byl např. Albert Einstein, který je i dnes velmi uznávanou odbornou autoritou.

- **Autorita úlohová** – pokud jedinec má vykonávat zadané úkoly a je hodnocen podle plnění úkolů, hovoříme o jeho úlohové autoritě.

Podle Hlouškové (1998) je autorita člověka výsledkem dílčích autorit, které přispívají k celkové autoritě. Dílčí autority nejsou zastoupeny vždy rovnoměrně, tím se liší pak autorita jedince. Mezi dílčí autority podle Hlouškové patří:

- **Autorita statutární** – je dána společenským postavením jedince.
- **Autorita charismatická** – je dána osobností jedince a je ovlivňována zejména vzhledem, vyzařovanou energií, sebevědomím, komunikačními schopnostmi a postoji, které jedinec zaujímá.
- **Autorita odborná** – míra této autority je dána výší odborné kvalifikace.
- **Autorita morální** – je dána zejména morálními kvalitami jedince, charakterem a také mírou humanity.

Gordon (2004) klasifikuje autoritu do těchto skupin:

- **Autorita založená na odbornosti** – jde o autoritu zaslouženou, která nevzniká z důvodu nadřazenosti. Jedinec je uznáván právě pro jeho stupeň odbornosti a připravenosti.
- **Autorita založená na titulu nebo postavení** – vyplývá z hierarchického postavení ve společnosti a tato pozice ve společnosti určuje kompetence a pravomoci. Aby tento typ autority byl uznáván, nesmí být akceptující osoba utlačovaná a obě strany se musí vzájemně respektovat. V opačném případě by takovýto typ autority nebyl uznáván.
- **Autorita založená na každodenních dohodách** – jde o autoritu plynoucí z každodenních dohod, které mezi sebou lidé uzavírají. Plněním uzavřených dohod je tento typ autority posilován. Důležitým aspektem tohoto typu autority je vyspělost osob a jejich důvěryhodnost. Tento typ autority má pozitivní výchovný vliv.
- **Autorita založená na moci** – v tomto případě autorita je dána hierarchickým postavením. Tento typ autority dokáže poměrně jednoduše řídit, rozhodovat, přinucovat, ale jen do okamžiku, dokud je podřízená osoba závislá na nadřízené.

Jakmile zanikne závislost na nadřízené osobě, zpravidla podřízená osoba přestává autoritu uznávat.

- **Autorita založená na emocionalitě** – je typickým projevem vztahu dítěte a rodiče nebo žáka a učitele na prvním stupni ZŠ. Důvodem akceptace tohoto typu autority jsou citové prvky, dítě má rádo svého rodiče. Ve školním prostředí je žádoucí, aby emocionální autorita přerostla na druhém stupni ZŠ v autoritu racionální.

### 1.3 Autorita vysokoškolského učitele

Pro zdravý rozvoj osobnosti musí existovat ideály a vzory. Tímto vzorem při vzdělávání a výchově by měl být učitel základní a střední školy a samozřejmě i vysokoškolský učitel. Aby učitel mohl být považován za vzor, musí být pro studenty autoritou. Autorita učitele je nutnou součástí vzdělávání a výchovy a je jedním ze základních pilířů pedagogické profese. Svou autoritou učitel zároveň představuje autoritu lidského poznání, společnosti, státu.

Některé modely vzdělávání odmítají autoritu učitele zejména z toho důvodu, že je výrazem moci a síly. Důsledkem toho může být při rozvoji osobnosti potlačen rozvoj talentů, potlačeno tvůrčí myšlení a nemusí dojít k úplnému rozvoji osobnosti. Tyto modely vzdělávání v podstatě zpochybňují základní funkci školy i odpovědnost státu za výchovu a vzdělávání.

Různá vymezení autority zdůrazňují různé aspekty autority. Podle Pařízka (1991, s.104) se autoritou učitele rozumí: „Sociální postavení a vážnost pedagogického pracovníka, pravomoc v rozhodování, uznání odbornosti a kompetence v pedagogických otázkách ze strany veřejnosti či schopnost udržet kázeň“. Podle Vališové (1998) je autorita učitele dána z jeho formální pozice a sociální role, ale i citem pro zvláštnosti jedinečného osobnostního vývoje každého žáka. Vališová uvádí, že učitel pro vybudování autority u studentů si musí stanovit jasná pravidla vzájemného vztahu, musí se vzájemně respektovat. Musí existovat vzájemný respekt práv a povinností.

Řada odborníků chápe autoritu učitele jako „sociální roli“. Mezi studentem a učitelem je sociální vztah, v němž na jedné straně vztahu stojí řídicí – tedy učitel a na straně druhé řízený – student. Tento sociální vztah může dobře fungovat jen v případě, že je přijímán oběma stranami, student přijímá autoritu učitele a učitel respektuje potřeby

studentů. Vztah mezi učitelem a studentem se vytváří dlouhodobě a na jeho tvorbu má vliv řada faktorů a momentů (Kasíková, 2006).

Autorita vysokoškolského učitele bude ovlivněna zejména jeho odborností. Studenti, kteří mají skutečný zájem o studium, jejichž cílem není pouhé dosažení vysokoškolského vzdělání, ale mají opravdový odborný zájem, budou odbornou autoritu vysokoškolského učitele uznávat. Toto uznávání autority ze strany studentů bude zpětně vysokoškolského učitele posilovat, bude mít pocit uznání. Naopak studenti, kteří po odborné stránce nejsou příliš na výši, tento typ autority učitele nemusí respektovat.

Skutečností je, že autorita není dána pouze kvalifikací, neboť sebelepší kvalifikace nemůže autoritu zaručit. Do jisté míry budou studenti uznávat autoritu vysokoškolského učitele založenou na titulech. Na první pohled je zřejmé, že studenti by měli zcela jednoznačně uznávat vysokoškolského učitele s vědecko - pedagogickou hodností profesor (prof.), naopak by nemuseli zcela uznávat vysokoškolského učitele s vědecko - pedagogickou hodností doktor (Ph.D.). Uznávání autority založené na titulech může být v řadě případů jen dočasné. Pokud studenti po několika přednáškách nabudou osobního pocitu, že vysokoškolský učitel není dobrým odborníkem v oboru, navíc nemá například dobré povahové vlastnosti, přestanou uznávat tento typ autority bez ohledu na výši vědecko - pedagogické hodnosti učitele. Aby tento typ autority byl uznáván, nesmí být akceptující osoba utlačovaná a obě strany se musí vzájemně respektovat.

Nedílnou součástí autority vysokoškolského učitele jsou kromě odbornosti, vědecko - pedagogické kvalifikace i jeho osobnostní vlastnosti a kvality, etika, celkový způsob jeho života a odpovědnost vůči studentům i celé veřejnosti. Tato osobnostní autorita je ovlivněn zejména emocionálně – sociální zralostí a kulturní vyspělostí, není postavena na zákonech.

Vysokoškolský učitel může autoritu získat různými způsoby, k těm základním může patřit přísnost, odbornost, vlídnost, vnější líbivost apod. Je ale zřejmé, že jejich autorita není trvalá, že ji musí neustále obnovovat a rozvíjet, neboť je proměnlivá a není jednou provždy dána. Studenti ji učitelům odmítají nebo dávají, pokud uspokojují jejich potřeby. Je to vztah, který závisí na obou stranách. Pro autoritu platí běžné mechanismy skupinové dynamiky a psychologie: ti, kdo se jí nechávají vést, budou tím její váhu posilovat, budou ji obhajovat a působit v tomto směru i na jiné, případně vyvíjet nátlak na ty, kteří se autoritě podřídí nechtějí.

Příliš velká autorita vysokoškolského učitele může mít i negativní vliv ve vzdělávacím procesu. Pokud si vysokoškolský pedagog vybuduje „pověst“ příliš velké autority, studenti mohou mít až přehnaný respekt z takového pedagoga. Mohou se například bát zeptat na odborné věci, kterým nerozumí. Vykonat u takového učitele zkoušku může mít pro některé studenty až stresující pocity. Vališová (1998, s. 72) k tomuto jevu uvádí: „Autorita učitele nemůže a nesmí být jím samým zneužívána. Ovšem nemůžeme ignorovat ani situaci opačnou – pokud je autorita učitele pouze zpochybnována (médií, rodiči, institucemi atp.), jak může takový člověk předat svým klientům - studentům model klidné, vyrovnané a sebevědomé autority?“.

## 1.4 Budování autority

Úspěch vzdělávání studentů do značné míry závisí na postavení, které si učitel vybuduje před svými studenty. Přednáška, na které bývá mnoho studentů, nemůže probíhat úspěšně, pokud by postavení přednášejícího (jeho autorita) neumožňovalo ovládat veškeré dění (tedy co, kdy a jak bude chtít). Maňák (2003) uvádí, že budování pozice učitele značně závisí na čtyřech stránkách učitelovy role:

- vyjadřování učitelova statusu,
- kompetentní vyučování,
- výkon manažerského řízení,
- účinný přístup k nežádoucímu chování studentů.

### 1.4.1 Vyjadřování učitelova statusu

Značná část autority vysokoškolského učitele se odvozuje od statusu, který obecně vyplývá z jeho role. Pokud má navíc učitel oficiální postavení ve škole, např. je rektorem, děkanem nebo jiným akademickým funkcionářem, přispívá i výkon jeho funkce k posílení autority. K posílení autority přispívá i respekt a úcta, jakou požívají učitelé obecně ve společnosti a které jsou studentům předávány jejich rodiči a dalšími pro ně významnými osobami.

Status je také při výuce vyjadřován různými činnostmi, které dávají najevo, že tento status učitel má. Příkladem může být to, že přednášející jako jediný během výuky chodí po učebně, začíná přednášku nebo rozhovory a řídí celý vzdělávací proces. Také rozhoduje o

tom, kdy studenti zahájí a ukončí praktická laboratorní cvičení, stanovuje délku trvání zápočtové a zkuškové písemky apod. Pokud v těchto situacích jedná jako ten, kdo má právo rozhodovat, vytváří učitel atmosféru podporující jeho autoritu (Maňák, 2003).

Ve skutečnosti ale status nebude stačit k uznávání autority vysokoškolského učitele. Nejvýznamnější věcí není to, zda má učitel určitý status, ale zda jedná v souladu s ním. To, že se učitel chová jako člověk mající postavení (status), vnímají studenti při uvolněném, sebejistém a přesvědčivém projevu, který navenek vyjadřuje zejména tón jeho hlasu, (tělesný) postoj, výraz tváře a užívání kontaktu očí.

#### **1.4.2 Kompetentní vyučování**

K posílení autority učitele přispívá způsob vyučování. Pokud vysokoškolský učitel je dobrým odborníkem, ale neumí předat své vědomosti studentům, studenti nebudou uznávat jeho dovednosti vyučovat. Jestliže svým jednáním vysokoškolský učitel dává studentům najevo, že danému oboru rozumí, je uznávaným odborníkem ve svém oboru, má o obor opravdový zájem a zejména dokáže s nadhledem zorganizovat učební činnosti, budou studenti takového vyučujícího respektovat, uznávat a budou upevňovat jeho autoritu. Kompetentní vyučování tedy hraje důležitou roli při budování vztahu mezi učitelem a studentem. Nesprávné vyučování studenti velmi často vnímají jako poškozování jich samých, neúctu vůči nim nebo dokonce urážku. Důsledkem toho bývá nevhodné chování, jistý neklid na přednáškách, nezájem studentů o přednášenou problematiku, nepřipravenost na cvičení apod. Naopak vyučování na vysoké úrovni vede k tomu, že se ve studentech objevuje jistý pocit hrdosti a sebeúcty. Posiluje se v nich vědomí vlastní hodnoty a důležitosti (Maňák, 2003).

Autoritu vysokoškolského učitele ovlivňuje také způsob jakým učitel hodnotí studenty u zkoušky. Pokud vyučující je spravedlivý a dodržuje náročnost u všech studentů a ve všech zkušebních termínech, tento přístup je studenty velmi pozitivně hodnocen. Někdy se vysokoškolský učitel dopouští toho, že je příliš náročný u prvních zkušebních termínů, naopak bývá příliš mírný u posledních termínů ve zkuškovém období. Studenti se mohou v tomto případě oprávněně cítit poškozeni. Není to spravedlivé k těm studentům, kteří se poctivě připravovali na první zkušební termíny, na kterých byl vyučující příliš náročný. Naopak velmi pozitivně studenti hodnotí ty pedagogy, kteří jsou stejně nároční na všechny studenty bez ohledu na pohlaví, věk, formu studia apod.

### 1.4.3 Výkon manažerského řízení

Autoritu vysokoškolského učitele ovlivňují také manažerské schopnosti v rámci pedagogického procesu. Pokud si učitel nedovede zorganizovat průběh přednášky, semináře nebo cvičení, nebude schopen dostatečně předávat své odborné znalosti studentům. Učitel musí umět účinně realizovat učební činnosti, musí zajistit, aby přechody mezi jednotlivými činnostmi probíhaly hladce, bez zbytečných průtahů. Aby bylo možné řídit vyučování, musí existovat nepsaná či psaná pravidla, která musí studenti respektovat a učitel musí vyžadovat jejich dodržování. Pravidla mohou být vyhlášena učitelem nebo mohou být pochopitelná z jeho jednání. Vzhledem k odlišnému charakteru výuky na vysokých školách se pravidla dodržovaná studenty mohou lišit.

Pro společnou přednášku mohou platit např. tato pravidla:

- není dovoleno rušit přednášejícího mluvením, šumem nebo hlukem,
- je zakázáno volně se procházet v době výuky po přednáškové místnosti,
- je zakázáno používat mobilní telefony v době přednášky,
- studenti mají právo se zeptat, pokud něčemu nerozumí,
- přednáška je nepovinná, ale pokud se studenti přednášky zúčastní, musí na ní přijít včas a během přednášky nesmí odcházet a rušit tak ostatní,
- je zakázáno v době přednášky používat notebook, pokud to nevyžaduje přímá výuka.

Poněkud odlišná pravidla mohou platit pro laboratorní cvičení, ve kterých studenti měří na přístrojích a vypracovávají protokoly z laboratorního měření. Pravidla lze sepsat do následujících bodů:

- pokud studenti měří ve dvojicích, mohou mluvit s takovou intenzitou hlasu, aby nerušili ostatní,
- pokud to měření vyžaduje, studenti se mohou pohybovat po učebně,
- není dovoleno rušit práci ostatních,
- studenti musí věnovat práci přiměřené úsilí tak, aby práci dokončili včas,
- k zařízení a vybavení se musí chovat ohleduplně,



- musí dodržovat pravidla bezpečnosti práce,
- nesmí začít měřit na zařízeních, pokud to nepovolí učitel.

#### 1.4.4 Účinný přístup k nežádoucímu chování studentů

Při výuce může dojít k nežádoucímu chování studentů. Může se jednat o triviální přestupky, ale i o závažné události. Způsob, jakým vysokoškolský učitel přistoupí k řešení přestupků, ovlivní jeho autoritu. Autorita vysokoškolského učitele bude posílena do té míry, jak se dokáže s projevy nežádoucího chování vyrovnat, jakým způsobem je bude řešit. Příkladem nežádoucího chování studentů může být:

- rušení při výkladu,
- používání mobilního telefonu během výuky,
- opisování v průběhu písemných testů,
- neopatrné zacházení se svěřeným majetkem.

Při řešení nežádoucího chování vysokoškolský učitel musí přistupovat poněkud odlišněji od učitele základní a střední školy. Na základní nebo střední škole lze použít pro řešení kázeňských přestupků některý z těchto trestů:

- mimořádné písemné úlohy,
- slovní varování,
- symbolický trest,
- vyloučení ze třídy,
- poznámka do žákovské knížky,
- informování pro žáka významných osob (rodičů, pěstounů).

Je zřejmé, že většinu z těchto druhů trestů nemůže využít vysokoškolský učitel pro řešení nežádoucího chování studentů. Může ale použít například:

- napomenutí,
- slovní varování, že chování je: nevhodné, nedůstojné, nepřiměřené,
- při opisování v průběhu písemného testu může ukončit studentovi práci,

- při poškození svěřeného majetku může vzniklou škodu dát uhradit studentovi.

Často k upozornění na nepřiměřené chování stačí u vysokoškolských studentů pouhé zvýšení hlasu učitele nebo naopak ztišení hlasu, přímý pohled do očí, pomlka při výkladu.

## 1.5 Respektování autority

Lze se setkat s názorem, že autoritu buď člověk má nebo nemá. Z tohoto tvrzení vyplývá, že autorita by měla být vrozená vlastnost člověka a nelze ji nijak ovlivnit. Ve skutečnosti je autoritu nutno chápat jako sociální vztah s určitým stupněm dynamického vývoje. Autoritu lze chápat jako vzájemnou hru „sociálních rolí“, kde jednu roli hraje „vedoucí“ (učitel, rodič, nadřízený) a druhou roli hraje „následující“ (student, žák, dítě, zaměstnanec). Obě role se vzájemně doplňují, dotvářejí, doladují, ale nejsou totožné (Vališová, 2004).

Autorita je zastoupena ve všech životních situacích, ovlivňuje pracovní, rodinné i přátelské vztahy. Ve vztahu mezi učitelem a studentem neustále jde o hledání důsledného a srozumitelného řádu i o nalézání fungujících partnerských vztahů - se vzájemným respektem pravomocí, odpovědností i povinností jak ze strany dospělého, tak i studenta.

Pokud vezmeme autoritu z pohledu vzájemného vztahu mezi nositelem autority a příjemcem autority, je nutno si uvědomit dva důležité aspekty:

- **Aspekt relativnosti** – nositel autority získává autoritu v určitém časovém období vůči svému sociálnímu okolí, vůči určitým lidem, určitým sociálním skupinám. „Míra autority“ nemusí být v časovém období trvalá, může se měnit i k jednotlivým sociálním skupinám. Samozřejmě autoritu pomáhají získávat a udržovat osobnostní rysy nositele autority.
- **Aspekt asymetričnosti** – nositel autority působí na své okolí rozhodujícím způsobem, vytváří vztah nadřízenosti a podřízenosti, vztah vedení a následování. Asymetričnost vztahu plyne z formálního i neformálního postavení nositele autority. Příjemce vlivu existenci autority podmiňuje tím, že vliv autority respektuje, přijímá, uznává.

Z uvedených aspektů je zřejmé, že vysokoškolský učitel autoritu, kterou si vybudoval u svých studentů, může ztratit nebo naopak posilovat. Samozřejmě vybudování autority bude

záviset na mnoha okolnostech a předpokladech. Některý vysokoškolský učitel si vybuduje autoritu v prvních letech svého pedagogického působení. Mohou k tomu vést mimo osobních rysů následující okolnosti: učitel je nadšený ze studentů, z dosažených výsledků má radost, je pyšný na status vysokoškolského učitele. Absolventi na tohoto učitele obvykle velmi rádi vzpomínají jako na odborníka, učitele s dobrými pedagogickými i osobními vlastnostmi. Samozřejmě může nastat i pravý opak u začínajících vysokoškolských učitelů. Někteří nemají dostatečné odborné kvality, při výkladu působí nejistě, nemají pedagogické zkušenosti. Těmto učitelům pak trvá poměrně dlouhou dobu, než si autoritu u svých studentů vybudují.

Učitel, který působí na vysoké škole dlouhá léta, může být prostředím i studenty otráven, je nedostatečně motivován. Celý proces výuky si zautomatizuje, danou problematiku učí bez aktuálních věcí, přestane se sebevzdělávat. Tento typ učitele začne postupně ztrácet přirozenou autoritu, studenti ho přestanou uznávat jako odbornou autoritu.

## 1.6 Specifické dovednosti nositele autority

Dynamičnost vztahů ve vzdělávacím procesu spočívá ve spoluúčasti všech aktérů. Vysokoškolský učitel jako nositel autority v průběhu svého pedagogického procesu a samozřejmě i mimo vlastní pedagogický proces by měl plně respektovat tři základní pravidla:

- naslouchat těm, které chce vést,
- rozumět sám sobě,
- neutíkat před vlastním strachem.

Pokud se učiteli podaří pravidla neustále naplňovat, pak dosáhne velmi dobrých výsledků v rámci vzdělávacího procesu a bude uznávanou autoritou. Asi jeden z velkých problémů, který někteří učitelé musí řešit, je problém překonání strachu.

Strach i úzkost znamenají určité psychické stavy, které jsou doprovázeny nepříjemnými tělesnými pocity. Těmito nepříjemnými pocity může být pocení, žaludeční neuróza, bušení srdce, třes rukou a nohou, změny funkce centrálního nervového systému apod. Zdravý člověk si pocit strachu běžně uvědomuje v situacích, kdy si je vědom omezenosti svých možností a sil, v neznámých podmínkách, při nadměrné zátěži. Ve snaze

dosáhnout rovnováhy může člověk reagovat na strach přímou agresivitou (slovními útoky, napadáním, obviňováním) nebo zprostředkovaně v podobě netypického chování (chvění hlasu, koktání, procházení se po třídě). Bezvýhodné situace může člověk řešit výmluvami, lží, zapíráním. Člověk se vždy bojí o něco, co je pro něho důležité. Čím je hodnota významnější, tím člověk prožívá větší strach. Nepříjemným efektem dlouhodobého strachu a úzkosti je zpravidla ztráta opory. Člověk není schopen se od úzkostných myšlenek odpoutat, pořád na problémy myslí, ohrožující myšlenky ho vyčerpávají a výsledkem dlouhotrvajících úzkostných myšlenek může potom být deprese.

### 1.6.1 Strach z veřejného vystupování

Někteří vysokoškolští učitelé začínající svou profesní dráhu při představě, že mají vystupovat před studenty, mohou mít pocity úzkosti. I když se každý den běžně v úzkém kruhu přátel, v rodinném kruhu, v okruhu spolupracovníků dobře vyjadřují, předstoupí – li před větší skupinu neznámých studentů, nebudou se chovat zcela přirozeně. Většina učitelů tento strach se snaží překonat tím, že si připraví své vystoupení dopředu slovo od slova písemně. To studenti příliš neocení, protože pokud by jim vysokoškolský učitel po celou dobu přednášky předčítal texty, přednáška by pro ně nebyla motivační, zajímavá, asi by si z ní příliš neodnesli. Při veřejném vystupování platí velmi jednoduchá a spolehlivá zásada: nejdříve myslet, potom mluvit. Má - li učitel studentům co sdělit, postupně se sám naučí myšlenky formulovat a sám zjistí jaký způsob výuky je pro studenty zajímavý a populární.

Mnoho vysokoškolských učitelů se snaží při svém vystupování mluvit „spatrá“. Dnes je velmi preferována výuka pomocí počítačové techniky v kombinaci s dataprojektorem. Při vystupování by měl vysokoškolský učitel mít na paměti následující zásady:

- předem si poznamenat hlavní myšlenky své přednášky,
- v úvodu sdělit, o čem bude přednášet,
- prokládat své vystoupení otázkami (to z důvodu lepšího porozumění, udržení pozornosti, ke znovunavázání kontaktů),
- při přednesu je vhodné po posluchárně chodit, aby učitel působil uvolněně, vyrovnaně,
- v závěru zopakovat hlavní myšlenky a ověřit, zda studenti porozuměli danému tématu, zda pochopili sdělované informace.

### 1.6.2 Odolnost vůči zátěži a zvládání konfliktu

Vysokoškolský učitel, který pro studenty představuje autoritu, toto hodnocení získal mimo jiné i proto, že na situace vzniklé kolem sebe reaguje adekvátně, vyrovnaně, je schopen kontrolovat své prožívání a v náročných situacích je schopen podávat optimální pedagogický výkon. Míru negativního vlivu zátěže či konfliktu spoluurčuje vedle pozitivního ladění osobnosti také naučený způsob prožívání. V průběhu vyučování, zkoušení, komunikace se studenty záporně působí následující reakce (Vališová, 2008):

- aktivizující reakce na situace – v tomto případě učitel nadměrně aktivizuje psychické síly a emoční stavy,
- nedostatečná relaxace – příliš aktivovaný organismus téměř znemožní uvolnění a odpočinek,
- obavy – místo ukončení konfliktu učitel nepřestane pochybovat, přemýšlet o vzniklé situaci, opakovaně si v představách přehrává vzniklou situaci a snaží se najít jiná, lepší řešení,
- snížení pedagogického výkonu – je způsobeno nesoustředěností, vnitřním neklidem, vyčerpáním.

Vysokoškolský učitel se musí umět vypořádat s konfliktními situacemi, které vzniknou v různých rovinách. Učitel se nemusí do konfliktu dostat jen se studenty, ale i se svými kolegy, s vedením školy, může řešit i odborný konflikt. Způsob řešení konfliktních situací ovlivní autoritu vysokoškolského učitele. Konflikt sám o sobě nemusí být vždy jen negativním jevem, v řadě případů může přispět při řešení dlouhotrvajících sporů, nejasností apod. Nepříjemné na konfliktních situacích je nejistota, agrese, strach, obavy nebo pocity viny. Konflikt obecně může obsahovat i řadu konstruktivních prvků, jako je ujasnění priorit, ujasnění si úhlu pohledu na situaci, je také zdrojem změn, zabraňuje stagnaci, zhodnocuje vztahy a uvolňuje napětí. V případě řešení konfliktu by měl učitel adekvátně reagovat na vzniklou situaci. Pokud umí konflikt vyřešit ke prospěchu věci, tyto schopnosti učitele studenti ocení a posílí to jeho autoritu. Vysokoškolský učitel v případě objevení konfliktu by se měl vyvarovat následujícím neadaptivním způsobům chování:

- předstírá, že je vše v pořádku, žádná konfliktní situace nenastala podle něho,
- směje se, žertuje, bere věci na lehkou váhu,

- mlčí a odvádí pozornost od konfliktní situace,
- propadne úzkosti, odejde z učebny, v tom nejhorším případě se zhroutlí,
- „vybije si vztek“ na někom,
- hledá někoho silnějšího, kdo mu pomůže,
- stěžuje si, lituje se, nařiká.

## 1.7 Pokles autority vysokoškolského učitele

Důvody poklesu autority mohou být různé, mohou to být jednak důvody individuální, ale i celospolečenské. Jeden z důvodů poklesu autority vysokoškolského učitele je možné hledat v jeho sociálním postavení ve společnosti, včetně ekonomického zhodnocení. Zejména jde o velice razantní vstup téměř totální liberalizace ve společnosti vůbec, liberalizace, která svou podstatou popírá autoritu. K poklesu autority také přispívá skutečnost, že se značně znehodnocuje hodnota vzdělání i kvalifikace učitele. Často vysokoškolský učitel nevydrží na pozici učitele z finančních důvodů a může docházet k poměrně rychlé obměně pedagogů, třeba i během jednoho semestru. Důsledkem pak může být nízký zájem studentů o výuku, protože při představě neustálé obměny vyučujících studenti přestávají uznávat obecně autoritu učitele. Příčina tohoto jevu nemusí být v obměňujících se vyučujících, ale v obměně samotné.

Vážnější příčinou poklesu autority vysokoškolského pedagoga může být syndrom vyhoření. Lze ho popsat jako duševní stav objevující se často u lidí, kteří pracují s jinými lidmi a jejichž profese je na mezilidské komunikaci závislá. Tento stav ohlašuje celá řada příznaků: člověk se cítí celkově špatně, je emocionálně, duševně i tělesně unavený. Má pocity bezmoci a beznaděje, nemá chuť do práce ani radost ze života (Tošner, 2002). Příčin syndromu vyhoření u vysokoškolských pedagogů může být víc, z těch základních lze uvést:

- dlouhodobě příliš velký pedagogický úvazek, z čehož plyne trvalé vyčerpání,
- dlouhodobě velké množství diplomových a bakalářských prací, které musí učitel konzultovat se studenty,
- nevhodná pracovní doba, učitel má výuku rozloženou od ranních do pozdních večerních hodin a tráví velké množství času v prostorách školy,

- často musí pracovat dlouhé hodiny doma z důvodu sebevzdělávání, odborného růstu,
- někteří učitelé působí na dvou vysokých školách, s tím souvisí neustálé přejíždění a vznikající únava.

Výše uvedené příčiny syndromu vyhoření způsobí chronické vyčerpání. Chronicky vyčerpaní lidé nesnadno přiznávají sobě i jiným své obtíže. Zatajují úzkost, strach, vnitřní neklid a tenzi, únavu, slabost, nervozitu, neschopnost koncentrovat se, poruchy spánku, bolesti hlavy atd. Připadá jim nepatřičné, zejména pokud pracují ve vzdělávací profesi, si stěžovat na zpočátku nepodstatné příznaky. Je jim obtížné dát najevo, že si neví rady sami se sebou, vždyť pracují s lidmi, kteří si se sebou nevědí rady v daleko větší míře.

Vyhoření se objevuje jako plíživé psychické vyčerpání, jako dlouhodobé působení stresujících podnětů. Důsledky se dostávají postupně. Počáteční entuziasmus pro práci, uspokojení z prvních úspěchů, nadšení ze seberealizace při vyučování se postupně vytrácejí. Začíná se měnit profesionální chování učitele, vytrácí se zájem o studenty, o přednášený obor, o další sebevzdělávání. U učitele se objevuje podrážděnost, skleslost, dostavuje se ztráta sebedůvěry a pocit vnitřní prázdnoty.

Nepříjemné pocity se postupně přenášejí i do rodinného prostředí. Rodinní příslušníci poznávají, že něco není v pořádku, že se partner či partnerka mění, je podrážděný, hádá se, vybuchuje - houstne domácí atmosféra. Stres z povolání se přelévá do domácího stresu a naopak. Na druhé straně může vyrovnané a harmonické domácí prostředí značně zmírnit intenzitu profesionální zátěže.

Samozřejmě, že většina zde uváděných příznaků nemusí vždy znamenat, že jde o syndrom vyhoření. Podobné příznaky na sobě lze pociťovat například ještě řadu dní po prodělané chřipce, ale po jejich odeznění se opět cítíte dobře. Některými z uvedených příznaků může začínat i řada jiných nemocí.

Vyhoření obvykle není krátkodobý proces, většinou trvá mnoho měsíců až let. Obvykle probíhá v několika fázích, každá fáze může mít různou délku i intenzitu trvání.

Vývoj syndromu vyhoření lze rozdělit do následujících fází:

- **nadšení** - učitel má vysoké ideály, má velké nadšení, učení mu dělá velkou radost;

- **stagnace** - ideály se nedaří realizovat, mění se jejich zaměření, studenti podvědomě začínají vyučujícího obtěžovat,
- **frustrace** – učitel začíná vnímat studenty negativně, škola pro něho představuje velké zklamání, netěší se do prostor školy, v budově začíná být nervózní,
- **apatie** - mezi učitelem a studentem začíná vládnout napětí, které může přerůst až v nepřátelství, učitel se vyhýbá odborným rozhovorům se studenty, vyhýbá se jakýmkoliv aktivitám,
- **syndrom vyhoření** - dosaženo stadia úplného vyčerpání - ztráta smyslu práce, cynismus, odosobnění, odcizení, vymizení reflexe vnitřních norem.

Některé fáze syndromu vyhoření mohou být na člověku výrazně patrné, jiné mohou být jen naznačené a nevýrazné. Někdy si člověk uvědomuje, že je „přepracovaný“, jindy se necítí dobře a neví proč. Příčinu hledá většinou jinde, než ve svém životním rytmu a komunikačních stylech. Z poslední fáze úplně rozvinutého syndromu vyhoření je cesta zpět již velmi těžká. Je štěstí, pokud se podaří proces pochopit a zastavit ve fázích frustrace, či apatie. Nejlepší předpoklady k tomu, aby se rozvoji burn-out syndromu zabránilo, jsou ve fázi stagnace (Tošner, 2002).



## 2 VYSOKOŠKOLSKÝ UČITEL

### 2.1 Osobnost vysokoškolského učitele

Učitel je jeden za základních činitelů vzdělávacího procesu, je spoluodpovědný za jeho přípravu, organizaci, řízení a výsledky. Na učitelích i ostatních pedagogických pracovnících závisí úspěch či neúspěch výchovného a vzdělávacího působení. Je tedy důležité jaký učitel je, jaké má osobní vlastnosti, jaký má vztah ke studentům nebo žákům. To platí pro učitele ve všech stupních vzdělávacího procesu, tedy jak pro učitele na základních a středních školách, tak i pro vysokoškolské učitele.

Na učitele a jeho činnost je obecně kladeno mnoho úkolů. Čáp (2001) požadavky kladené na učitele základních a středních škol shrnuje do následujících bodů:

- vyučovat, vzdělávat a rozvíjet schopnosti žáků,
- vychovávat žáky, formovat jejich zájmy, postoje a charakter,
- být ve styku se žáky, vytvořit si s nimi specifické vztahy, soustavně poznávat žáky, jejich vývoj a výsledky vyučování,
- osvojit si určitý vědní obor a soustavně se v něm vzdělávat,
- osvojit si potřebné pedagogické a psychologické poznatky, metody a způsoby myšlení,
- být žákům pozitivním příkladem ve způsobu života a v projevech osobnosti, prohlubovat svůj kulturní a politický rozhled, účastnit se veřejného života,
- koordinovat a organizovat činnost vlastní i činnosti žáků.

Uvedené požadavky budou ve větší či menší míře platit i pro vysokoškolského učitele. Jeho prvořadou úlohou je samozřejmě:

- vychovávat odborníky v daném oboru,
- sebevzdělávat se a zajistit tak trvale aktuálnost vzdělávání v oboru.

Pokud by vysokoškolský pedagog plnil jen tyto dva body v rámci pedagogického procesu, mohlo by se vzdělávání minout účinkem. Při svém vzdělávacím působení by měl být v kontaktu se studenty, a to nejen na cvičeních, seminářích, ale i na přednáškách. Jestliže by

při svých přednáškách po celou dobu svého přednesu monotónně uváděl pouze fakta a neprokládal svůj výklad příklady z praxe, taková přednáška by nemusela být studenty příliš navštěvována, studenti by nejevili o přednes zájem. Podobně pokud by vysokoškolský učitel v seminářích i cvičeních nevedl studenty k tvůrčímu myšlení, ale pouze k memorování, potom ze studentů nevychová odborníky v oboru, ale spíš absolventy, kteří si pamatují pouze fakta. Úspěšnost těchto absolventů na trhu práce bude velmi nízká.

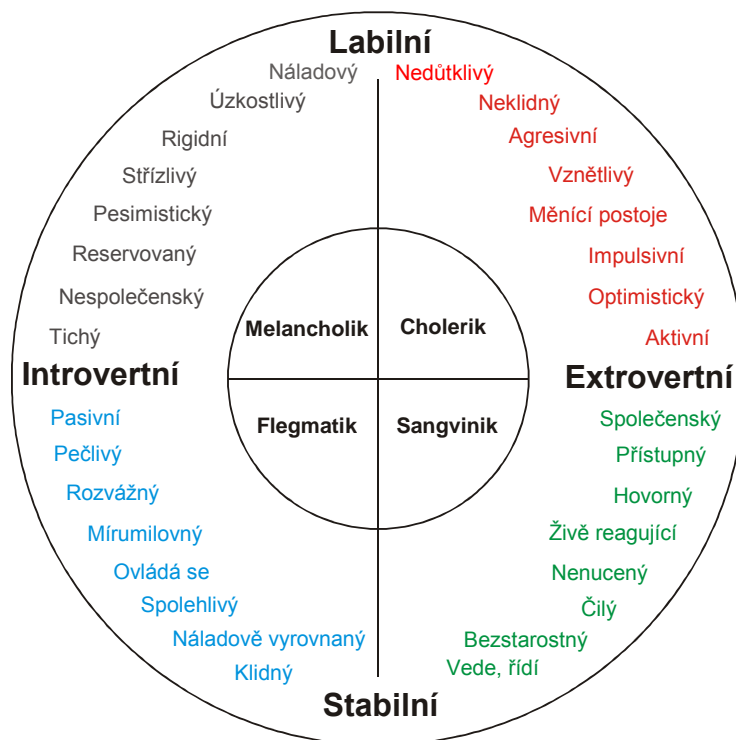
Učitel se musí umět vyrovnat se zátěží, která je na něj v průběhu práce kladena. Může se dostat do rozporu se studenty, ať už do rozporu názorového či odborného, musí umět tyto rozpory adekvátně řešit. Po učiteli, zejména pak po vysokoškolském učiteli, se vyžaduje vysoká míra odborných znalostí a rozumových schopností, ochota převzít na sebe odpovědnost, schopnost objektivně posuzovat situace a lidi, schopnost rozhodovat se, spravedlivě hodnotit studenty, apod. Na úspěšné činnosti učitele se také podílí jeho vlastnosti jako je cílevědomost, důslednost, vůle, schopnost zaujmout pro daný předmět či problém. Další podstatnou vlastností učitele je potřeba a schopnost mezilidských vztahů. Vztah učitele k jeho studentům se značně projevuje ve výsledcích pedagogického působení.

Míra zvládnutí pracovních úkolů učitele je ve velké míře dána jeho osobností. Osobnost učitele jako souhrn psychických rysů se projevuje ve všech jeho činnostech a ovlivňuje jak jejich podmínky, tak i jejich výsledky. K tomu je třeba, aby byl „zralou osobností“. Zralá osobnost reaguje uvážlivě, věcně, projevuje svou „vnitřní převahu“, umí spolupracovat s lidmi, vážit si jich.

Z výše popsaných požadavků kladených na vysokoškolského učitele je zřejmé, že ne každý typ osobnosti člověka bude vhodný pro učitele. Aby mohla být vystižena rozmanitost nesčetných vlastností jednotlivých povah, nabízí se roztřídění osobností na typy. Toto roztřídění je patrné z obr. 1.

Být učitelem - stát se nositelem výchovných idejí a ideálu vzdělanosti – znamená být v první řadě osobností. Vlastnosti „dobrého učitele“ jsou dány nejen jeho osobnostními kvalitami, ale jsou zakotveny i v jeho vrozených predispozicích. Učitelem se člověk musí narodit, přípravné vzdělávání asi nemůže tento vrozený předpoklad k profesi zcela změnit, může ho jen částečně ovlivnit (Kasíková, 2006). Ne v každé profesi hrají charakteristiky osobnosti tak velkou roli, jako je tomu právě u 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.



Obr. 1 Model osobnosti [Vališová 2008, 51].

Je pozoruhodné, jak již na počátku 19. století si pedagogická teorie byla vědoma důležitosti rysů osobnosti učitele, jako jsou (Průcha, 2002):

- motivace k povolání,
- talent pro povolání,
- kognitivní vybavenost.

Průcha (2002) ve své koncepci indikátorů efektivnosti edukačních procesů považuje za relevantní osobnostní charakteristiky učitelů tyto:

- stupeň učitelovy kvalifikace (dosaženého formálního vzdělání),
- rozsah výcviku,
- specializace (v předmětech, oborech),
- věk,
- profesní zkušenost,

- etnická zkušenost,
- verbální zkušenost,
- postoje.

Pelikán provedl analýzu zaměřenou na zjištění závislostí mezi charakteristikami osobnosti učitele a jeho pedagogickým působením a na zjištění těch charakteristik osobnosti učitele mající determinující vliv v pedagogickém procesu. Podle provedeného průzkumu úroveň pedagogické práce učitele závisí na (Průcha, 2002):

- stupni a míře sociability učitele,
- typu vzdělání,
- oblibě ve sboru,
- interakci se studenty a její úrovni,
- odbornosti,
- přiměřenosti klasifikace,
- organizačních schopnostech,
- míře tvořivosti.

Podle Pelikána se nepotvrdila závislost úrovně pedagogické práce na:

- věku učitele,
- pohlaví učitele,
- délce pedagogické praxe,
- zdravotním stavu,
- stupni neurotičnosti.

Lze předpokládat, že velmi dobré studijní výsledky dosahují studenti těch vysokoškolských pedagogů, kteří umí porozumět studentům, vcítit se do jejich myšlení, ocenit je a povzbudit, protože mladí lidé si nejvíce cení opravdovosti, spolehlivosti, upřímnosti. Úspěšný je podle studentů ten učitel, který je přiměřeně dominantní, dokáže problematiku dostatečně vysvětlit, umí zaujmout. Studenti také pozitivně hodnotí smysl pro humor a sebevědomé vystupování. Pozitivněji jsou hodnoceni učitelé přísnější a důslednější. Podle

třídění osobností z obr. 1 bude studenty lépe hodnocen učitel s vlastnostmi extrovertního sangvinika než introvertního melancholika. Asi nejhůře v hodnocení dopadne labilní cholerik, protože učitel, který je neklidný až agresivní, vznětlivý, měnící postoje nebude příliš úspěšný ve vzdělávacím procesu.

## 2.2 Kvalifikace vysokoškolského učitele

U vysokoškolského učitele se dnes nesleduje pedagogická průprava, ale pouze jeho odborná úroveň. V současné době v souladu se zákonem o VŠ (111/1998 Sb., § 70) plní roli vysokoškolských učitelů akademičtí pracovníci. O požadavcích na jejich pedagogické vzdělání legislativa v zásadě nepojednává. Obdobně ani akreditační materiály nevyžadují dokladování pedagogické připravenosti vysokoškolských učitelů (Chmela, 2009). Historicky ale existovala období, kdy se u vysokoškolských učitelů vedle odborného a lidského faktoru sledovala i připravenost pedagogická. Požadavky na pedagogickou průpravu vysokoškolského učitele dnes nejsou zakotveny v zásadních programových dokumentech, jako jsou materiály k boloňskému procesu, dlouhodobé záměry vzdělávání apod. Tato skutečnost není zcela v souladu s požadavky OECD, požadavky OECD pedagogickou průpravu vysokoškolských učitelů vyžadují (Chmela, 2009). Bílá kniha terciálního vzdělávání se snaží částečně řešit pedagogickou průpravu vysokoškolských učitelů, nechává na jednotlivých terciálních institucích možnost stanovit pedagogické požadavky kladené na akademické pracovníky (Bílá kniha terciálního vzdělávání, 2009). Vysokoškolské instituce se zpětně odkazují na zákon o VŠ (111/1998 Sb.), který nevyžaduje pedagogickou průpravu učitelů vysokých škol. Bílá kniha terciálního vzdělávání v odstavci 181 uvádí: „Učitelé se potřebují naučit plánovat výuku se zřetelem k cílům, průběžně vyhodnocovat pokrok jednotlivých žáků a poskytovat jim zpětnou vazbu, volit rozmanité metody práce, které by umožnily naplňování rozmanitějších vzdělávacích cílů.“

Podle Chmely (2009) existuje několik možností, jak vysokoškolským učitelům poskytnout pedagogické vzdělání. K možným způsobům posílení pedagogických kompetencí vysokoškolského učitele patří:

- vysokoškolské pedagogické vzdělání,

- celoživotní vzdělávání - doplňující pedagogické studium, pedagogické kurzy a semináře pro akademické pracovníky,
- spolupráce s pedagogickým pracovištěm vysoké školy,
- didaktické materiály pro akademické pracovníky – podpůrné materiály, metodiky apod.

Uvedené možnosti předpokládají existenci pedagogického zázemí (pedagogického ústavu nebo katedry) na dané vysoké škole. Cílem je nejenom pěstování pedagogicko - psychologických věd přímo na půdě VŠ, ale iniciování dialogu či mezioborové komunikace k vytváření předpokladů syntézy a vyváženosti dvou paralelních linií – oblastí technické a pedagogické.

### **2.3 Psychosociální kompetence vysokoškolského učitele**

Aby dnešní vysokoškolské instituce naplňovaly historicky nepřekonanou vizi J.A. Komenského o školách, dílnách lidskosti, je třeba zvažovat způsob, jak umocňovat psychosociální kvality těch, kteří na sebe berou riziko odpovědnosti vůči společnosti za úroveň a kvalitu vzdělání mladé generace. Stupeň rozvoje psychosociální kompetence vysokoškolského učitele může významně posilovat vliv a působení jeho ostatních kompetencí, a tak zprostředkovaně ovlivňovat nejen atmosféru, klima výukového procesu, ale i jeho efektivitu. Mezi důležité funkce vysoké školy patří také funkce personalizační a integrační, na jejichž naplňování by se měl zcela určitě stylem své práce podílet každý vysokoškolský učitel. Této funkce se lépe zhostí ten učitel, který je náležitě vybaven a připraven a který se sám rozhodne prosociálně jednat.

Učitel působící na vysoké škole musí být pro výkon svého povolání připraven nejen po odborné stránce, vědecko – výzkumné, ale i po stránce psychosociální, manažerské a poradenské. Podle Linhartové (2003) kompetence vysokoškolského učitele lze rozdělit na:

- odborné kompetence,
- vědecko – výzkumné kompetence,
- manažerské kompetence,
- poradenské kompetence,

- psychodidaktické kompetence,
- psychosociální kompetence.

**Psychosociální kompetence** vyjadřují způsobilost vysokoškolského učitele optimálně jednat se svými sociálními partnery v prostředí vysokoškolské instituce i mimo ni a zcela zřejmě ovlivňuje výslednou podobu všech jeho výše uvedených kompetencí. Učitel se při svých jednáních dostává do sociálních kontaktů nejrůznější povahy a měl by je zvládat s bravurou profesionála. Je nutné si uvědomit, že genetické předpoklady se mohou stát limitujícím faktorem pro rozvoj psychosociálních kompetencí. Přes genetické předpoklady je nutné vysokoškolským učitelům nabízet možnosti osobnostního rozvoje a neponechat přípravu této důležité kompetence pouhé náhodě.

Linhartová (2003) rozděluje rámec psychosociálních kompetencí vysokoškolského učitele celkem do 20 nosných psychosociálních aktivit. Vezmeme – li v úvahu za stěžejní soubory profesních činností vysokoškolského učitele činnosti pedagogické, manažerské, výzkumné a vědecké, lze mezi jeho aktivity psychosociální povahy zahrnout:

- sebepoznávání vlastních osobnostních kvalit,
- sebehodnocení vlastních osobnostních kvalit,
- rozvíjení vlastních osobnostních kvalit,
- rozvíjení vlastního duševního zdraví,
- poznávání osobnostních kvalit ostatních členů jeho sociálního prostředí,
- hodnocení osobnostních kvalit ostatních členů jeho sociálního prostředí,
- podporování rozvoje osobnostních kvalit ostatních členů jeho sociálního prostředí,
- chránění duševního zdraví ostatních členů jeho sociálního prostředí,
- komunikování se členy jeho sociálního prostředí,
- vcit'ování se do osobností členů jeho sociálního prostředí,
- naslouchání členům jeho sociálního prostředí,
- navazování sociálních vztahů se členy jeho sociálního prostředí,
- rozvíjení sociálních vztahů se členy jeho sociálního prostředí,

- ukončování sociálních vztahů se členy jeho sociálního prostředí,
- jednání se členy jeho sociálního prostředí,
- respektování individualit v sociálním styku,
- vytvoření psychosociální atmosféry v sociálních skupinách ve vysokoškolském prostředí,
- formování psychosociálního klimatu v sociálních skupinách ve vysokoškolském prostředí,
- řešení konfliktních situací,
- předcházení výskytu sociálně patologických jevů ve vlastním sociálním prostředí.

Vysokoškolský učitel by měl být v oblasti psychosociálních kompetencí rozvinut ve 4 hlavních okruzích, a to v:

- porozumění sobě samému,
- porozumění studentům a ostatním vysokoškolským učitelům,
- komunikaci se studenty a s vysokoškolskými učiteli,
- v sociálních vztazích se studenty.

Je třeba mít na paměti, že ve vysokoškolském prostředí pracují vedle sebe jedinečné bytosti, které si při vzájemném kontaktu mohou upevňovat své osobnostní kvality. V každém případě by vysokoškolský učitel měl být socializovanou osobou, která je schopna sdělovat své myšlenky, citová naladění a mravní jednání tak, aby jim studenti vysoké školy rozuměli a současně byla připravena chápat rozumová, pocitová a odborná sdělení vysílaná ze strany studentů.



## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

### **3 KVANTITATIVNÍ VÝZKUM**

#### **3.1 Zhodnocení teoretických poznatků**

V předchozích kapitolách byl rozebrán pojem autority včetně historického vývoje pojmu v literatuře, typologie a kritérií členění autority. Samostatná kapitola je věnována autoritě vysokoškolského učitele, v níž jsou zmíněny faktory, které přispívají k budování a posílení autority. Jsou popsány důvody, které mohou vést k dočasné, ale i k trvalé ztrátě autority. Dále je diskutována osobnost vysokoškolského učitele, jeho kvalifikace a psychologické kompetence.

Práce si klade za cíl zjistit, jak velkou autoritu mají vysokoškolští učitelé z pohledu studentů a které faktory podle studentů autoritu vysokoškolského učitele ovlivňují. Pro tento výzkum byla zvolena metoda kvantitativního výzkumu.

#### **3.2 Cíl výzkumu**

Cílem výzkumu je zjistit do jaké míry je studenty uznávána autorita vysokoškolského učitele a které faktory podle studentů autoritu významně ovlivňují. Všimáme si do jaké míry je autorita ovlivněna věkem a pohlavím učitele a do jaké míry ovlivňuje autoritu odbornost učitele.

Hlavním cílem výzkumu je:

- zjistit míru uznávání autority vysokoškolských učitelů jejich studenty.

Dílní cíle výzkumu jsou:

- zjistit co si studenti představují pod pojmem autorita, s čím ji nejvíce spojují,
- zjistit vliv věku na autoritu vysokoškolského učitele,
- zjistit vliv pohlaví na autoritu vysokoškolského učitele,
- zjistit vliv odborného růstu na autoritu vysokoškolského učitele.

#### **3.3 Charakteristika výzkumného souboru**

Cílovým vzorkem jsou studenti denní formy studia Fakulty aplikované informatiky Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Byli osloveni studenti prvních, třetích a pátých ročníků.

Konečný počet respondentů činil 114 studentů ve věku 19 let, 21 let a 23 let. Výzkumný vzorek byl získán v období leden – březen 2010 formou náhodného výběru. Respondenti byli voleni z jednotlivých studijních oborů a byli rozděleni do těchto skupin:

#### **Skupina A**

- studenti 1. ročníku studijního oboru Informační a řídicí technologie a studijního oboru Bezpečnostní technologie, systémy a management, celkem osloveno 46 respondentů, ve věku 19 - 22 let,

#### **Skupina B**

- studenti 3. ročníku studijního oboru Informační a řídicí technologie a studijního oboru Bezpečnostní technologie, systémy a management, celkem osloveno 40 respondentů ve věku 20 - 23 let,

#### **Skupina C**

- studenti 5. ročníku studijního oboru Počítačové a komunikační systémy a studijního oboru Bezpečnostní technologie, systémy a management, celkem osloveno 28 respondentů ve věku 23 - 29 let.

### **3.4 Hypotézy k výzkumu**

**Hypotéza č. 1** Předpokládáme, že studenti A skupiny spojují autoritu s titulem a s požadavky na ně kladenými a studenti B a C skupiny kladou větší důraz na odbornost a osobnostní vlastnosti.

**Hypotéza č. 2** Předpokládáme, že autorita je vyšší u vysokoškolských učitelů věkově starších z hlediska praxe a odbornosti než u věkově mladších učitelů.

**Hypotéza č. 3** Předpokládáme, že autorita je rozdílná z hlediska pohlaví.

**Hypotéza č. 4** Předpokládáme, že odborný růst vysokoškolského učitele udržuje a posiluje jeho autoritu.

### 3.5 Metody a metodika výzkumu

Pro naplnění cílů výzkumu byl zvolen kvantitativní výzkum s použitím vhodných metodologických nástrojů. Pro výzkum byla využita forma dotazníkového šetření, které umožňuje oslovit velkou skupinu respondentů. Samotný kvantitativní výzkum se skládal z následujících kroků: sestavení dotazníku, fáze oslovení a sběr dat, vyhodnocení dotazníků.

#### 3.5.1 Sestavení dotazníku

Dotazník pro kvantitativní výzkum byl navržen ve spolupráci s vedoucí práce PhDr. Štefanií Kročkovou, CSc. Při jeho konstrukci byl kladen důraz na srozumitelnost a jednoduchost otázek při zachování vypovídající hodnoty ve vztahu ke stanoveným cílům výzkumu. Důležitým kritériem při sestavování dotazníku byla malá časová náročnost při jeho vyplňování. Dotazník je sestaven z otázek dvojího typu, otevřených a uzavřených, v celkovém počtu dvaceti čtyř. Otázky jsou voleny tak, aby se vztahovaly vždy k jedné z hypotéz; jsou rozděleny na čtyři okruhy po devíti, pěti, třech a šesti otázkách. Souvislost otázek s hypotézami je následující:

- otázky související s hypotézou č. 1 jsou: 1 – 9,
- otázky související s hypotézou č. 2 jsou: 10 – 15,
- otázky související s hypotézou č. 3 jsou: 16 – 18,
- otázky související s hypotézou č. 4 jsou: 19 – 24.

Dotazník je anonymní, zohledňuje pouze věk a pohlaví respondenta. Samotný dotazník je přílohou č. 1.

#### 3.5.2 Fáze oslovení a sběr dat

Na základě konzultací s akademickými pracovníky Fakulty aplikované informatiky byli postupně osloveni studenti různých ročníků s žádostí o spolupráci při realizaci výzkumu. V období přibližně tří měsíců jsem oslovovala studenty s žádostí o participaci na dotazníkovém šetření. Některá dotazníková šetření byla po dohodě s vyučujícími provedena v úvodní části přednášky nebo cvičení, ostatní byla provedena náhodným výběrem studentů.

### 3.6 Výsledky výzkumu a jejich interpretace

Získané údaje z dotazníkového šetření jsou zpracovány v chronologickém pořadí tak, jak byly řazeny otázky v dotazníku. Každá otázka je vyhodnocena a interpretována zvlášť, relevantní údaje jsou zvýrazněny tučným písmem. Vyjádření četností jednotlivých odpovědí je provedeno graficky. U otázek, které se přímo vztahují k hypotéze, je jejich potvrzení či vyvrácení vyhodnoceno sumárně v závěru každé kapitoly.

U otázek, které mají charakter volné otázky, měli studenti napsat nejméně tři odpovědi. Ve většině případů tak studenti učinili. Vzhledem k tomu, že se u řady odpovědí objevuje velká divergence odpovědí, zvolila jsem následující způsob zpracování: do sloupcového grafu bylo vyneseno 5 až 7 odpovědí s maximální četností výskytu, zbytek odpovědí s malou četností byl zahrnut do kategorie „ostatní“.

Uzavřené otázky, u nichž studenti volili z možných odpovědí: **ano, ne, nevím**, jsou znázorněny výsečovými typy grafu.

#### 3.6.1 Souvislost autority s titulem, s požadavky kladenými na studenty, s odborností a s osobnostními vlastnostmi vysokoškolského učitele

Otázky č. 1 - 9 byly zaměřeny na souvislost autority s akademickým titulem, s požadavky kladenými na studenty, s odborností a s osobnostními vlastnostmi učitele. Obsahově sestavené otázky souvisí s hypotézou č. 1. Rozbor jednotlivých odpovědí je proveden v následujícím textu.

**Otázka č. 1** v dotazníku zjišťovala, zda respondent studuje svou první vysokou školu nebo má již alespoň jednu vysokou školu vystudovanou. Cílem bylo zjistit, zda existuje rozdílný pohled na autoritu vysokoškolského učitele u studentů, kteří studují svou první vysokou školu na rozdíl od studentů, kteří již vystudovali dříve vysokou školu. Vzhledem k tomu, že z celkového počtu 114 dotázaných studentů pouze 5 studentů studuje druhou vysokou školu, **nebyla tato otázka vyhodnocována** z důvodu malého počtu pozitivních odpovědí.



Graf. 1 Počet respondentů skupiny A, kteří studují jednu nebo více vysokých škol.

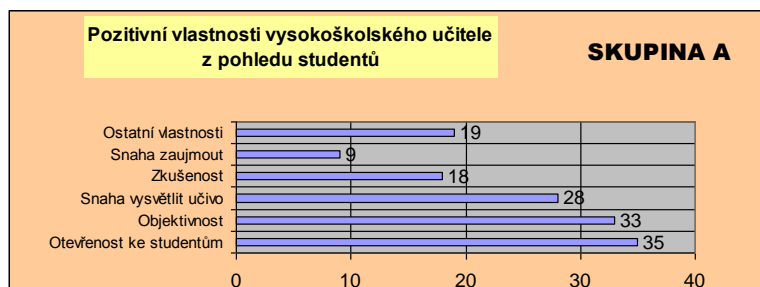


Graf. 2 Počet respondentů skupiny B, kteří studují jednu nebo více vysokých škol.

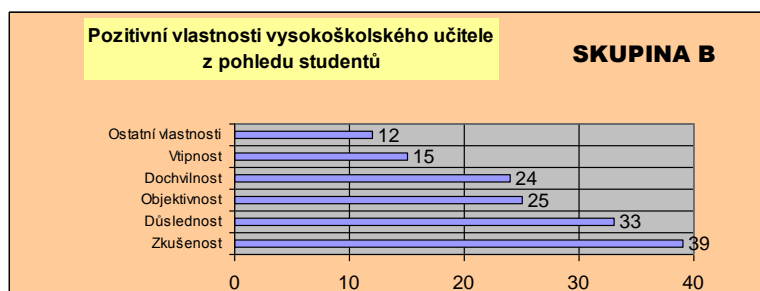


Graf. 3 Počet respondentů skupiny C, kteří studují jednu nebo více vysokých škol.

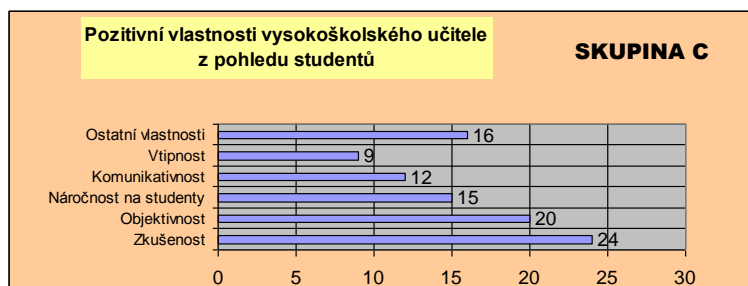
Cílem **otázky č. 2** bylo zjistit, které vlastnosti u vysokoškolských učitelů studenti oceňují. Otázka měla charakter volné otázky, studenti měli uvést alespoň tři vlastnosti. U skupiny A respondenti napsali celkem 142 odpovědí, u skupiny B bylo celkem 148 odpovědí a ve skupině C 96 odpovědí. Četnosti odpovědí uvádí následující tři grafy.



Graf. 4 Četnosti odpovědí respondentů skupiny A na otázku č. 2.



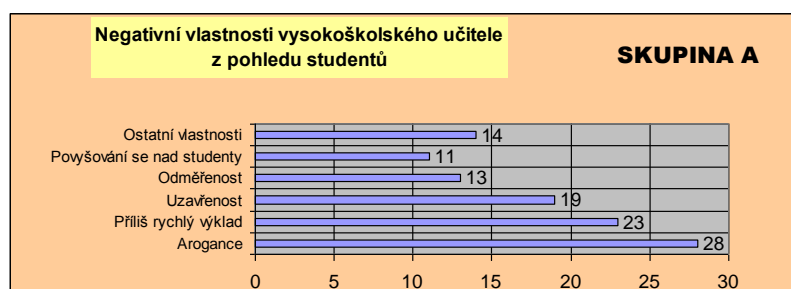
Graf. 5 Četnosti odpovědí respondentů skupiny B na otázku č. 2.



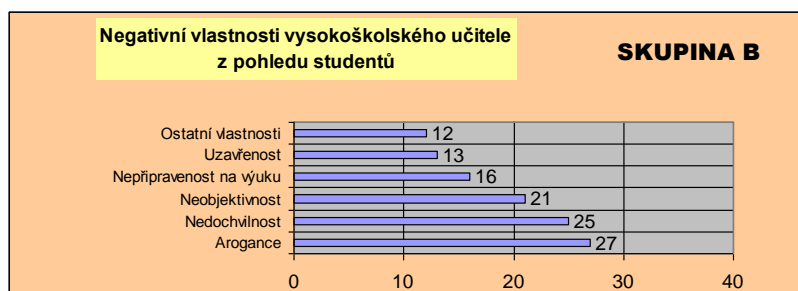
Graf. 6 Četnosti odpovědí respondentů skupiny C na otázku č. 2.

Z odpovědí vyplývá, že věkově mladší studenti oceňují zejména vstřícný přístup, snahu vysvětlit učivo a objektivnost. Naopak studenti vyšších studijních ročníků kladně hodnotí pedagogovy zkušenosti, důslednost a objektivnost. Odpovědi studentů jsou přirozené, protože studenti, kteří nastoupí do prvních ročníků, neznají vysokoškolské prostředí, neznají se navzájem a navíc se poprvé setkávají se zcela jiným způsobem výuky. Proto řada z nich oceňuje otevřený přístup učitelů a jejich snahu jednoduše vysvětlit učivo. Naopak studenti vyšších ročníků kladou větší důraz na zkušenosti učitele, jeho objektivnost a náročnost na studenty.

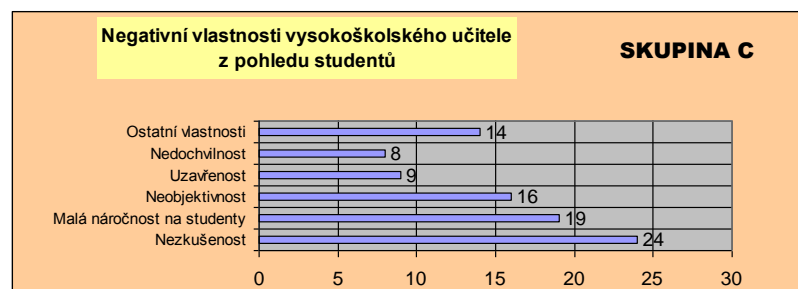
**Otázka č. 3** zjišťovala, které vlastnosti vadí studentům u vysokoškolských učitelů. Byla koncipována opět jako otázka volná, studenti měli napsat alespoň tři různé vlastnosti. U této otázky nenapsali všichni respondenti alespoň tři odpovědi. U skupiny A bylo napsáno celkem 108 odpovědí, ve skupině B 114 odpovědí a respondenti skupiny C napsali 66 odpovědí.



Graf. 7 Četnosti odpovědí respondentů skupiny A na otázku č. 3.



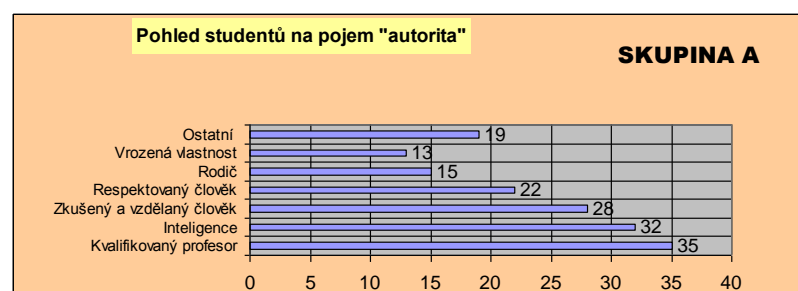
Graf. 8 Četnosti odpovědí respondentů skupiny B na otázku č. 3.



Graf. 9 Četnosti odpovědí respondentů skupiny C na otázku č. 3.

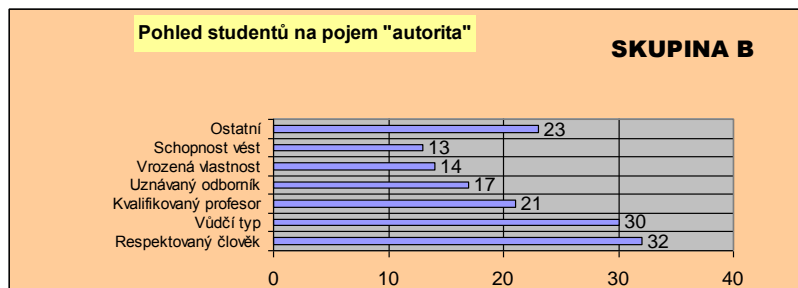
Ze získaných odpovědí lze usoudit, že studenti v nižších ročnících negativně hodnotí zejména aroganci učitelů a příliš velké tempo při výuce. Dále jim vadí uzavřenost učitele, což souvisí s novou formou výuky, na kterou nebyli na předchozí škole zvyklí. Studenti vyšších ročníků nehodnotí pozitivně učitele, kteří nejsou zkušení a dále učitele, kteří jsou málo nároční, mají nízké požadavky na studenty. Tedy nehodnotí pozitivně učitele, kteří jim „moc nedávají“.

V rámci **otázky č. 4** měli studenti popsat, co si představují pod pojmem autorita. Šlo o otázku volnou, opět respondenti měli napsat alespoň tři odpovědi. Většina studentů v tomto případě napsala 3 až 4 odpovědi. Ve skupině A bylo napsáno celkem 164 odpovědí, ve skupině B 150 odpovědí a ve skupině C respondenti napsali 90 odpovědí. Rozborem četností jednotlivých odpovědí lze vyzorovat zcela odlišné názory studentů na pojem autorita.

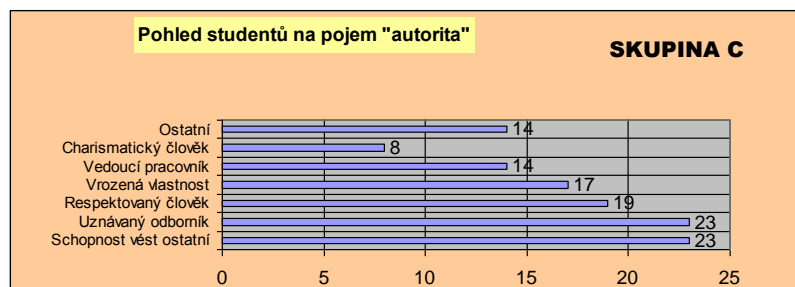


Graf. 10 Četnosti odpovědí respondentů skupiny A na otázku č. 4.





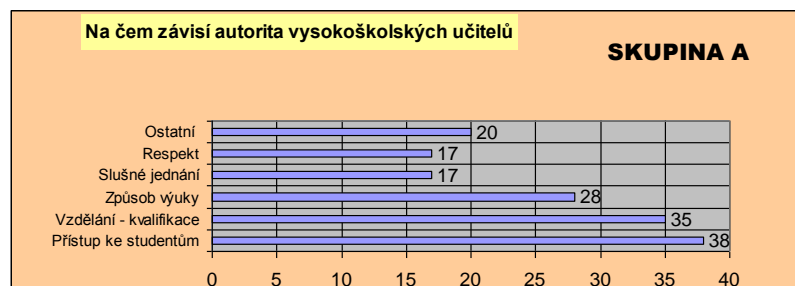
Graf. 11 Četnosti odpovědí respondentů skupiny B na otázku č. 4.



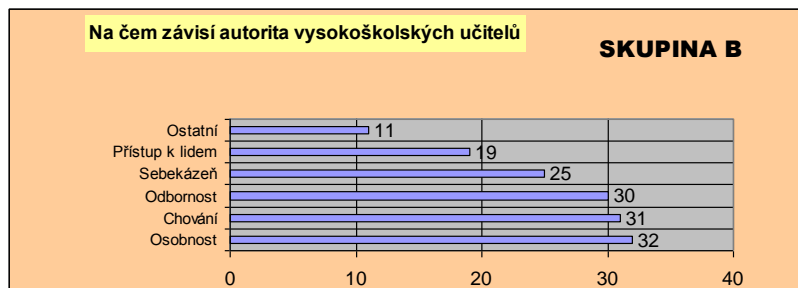
Graf. 12 Četnosti odpovědí respondentů skupiny C na otázku č. 4.

U skupiny A studenti autoritu spojují zejména s kvalifikací (v tomto případě asi spíše s kvalifikací danou titulem), dále se zkušenostmi a inteligencí. Někteří studenti (celkem 15) si představují pod pojmem autorita rodiče, tedy vybaví se jim rodičovská autorita. Respondenti skupiny B si pod autoritou představí někoho, kdo je schopen vést lidi, kdo je respektován jinými. Podobně se na autoritu dívají i respondenti skupiny C, zde však výrazně dominuje i autorita odborná. Ve skupině B celkem 17 respondentů ze všech 40 oslovených spojuje autoritu s odborností, ve skupině C je to 23 respondentů z 28 dotazovaných.

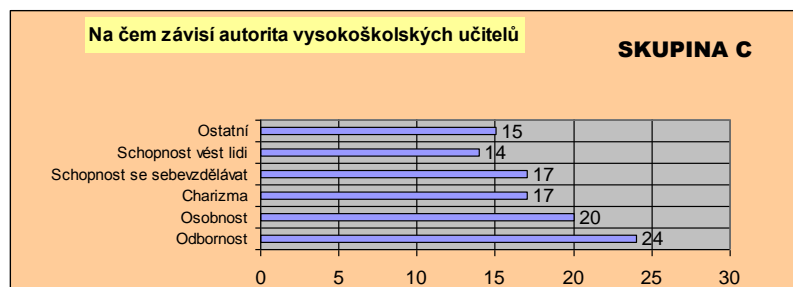
V otázce č. 5 bylo zjišťováno, na čem z pohledu studentů závisí autorita vysokoškolských učitelů. Šlo o otázku volnou, studenti měli napsat alespoň 3 odpovědi, což ve většině případů učinili.



Graf. 13 Četnosti odpovědí respondentů skupiny A na otázku č. 5.



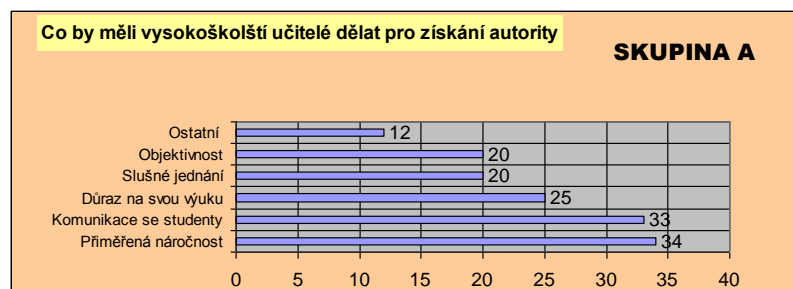
Graf. 14 Četnosti odpovědí respondentů skupiny B na otázku č. 5.



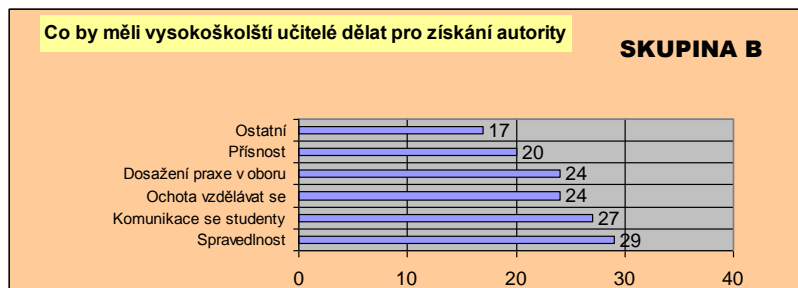
Graf. 15 Četnosti odpovědí respondentů skupiny C na otázku č. 5.

Ve skupině A napsali studenti celkem 155 odpovědí, ve skupině B 148 odpovědí a ve skupině C 83 odpovědí. Jednotlivé typy odpovědí včetně jejich četností jsou zobrazeny v následujících třech grafech. Z jednotlivých odpovědí je zřejmé, že studenti studující ve vyšších ročnících kladou velký důraz na odbornost učitele a na jeho charisma. Respondenti skupiny C a ve velké většině i respondenti skupiny B ve svých odpovědích podvědomě hovoří o autoritě odborné, autoritě osobnostní a autoritě charizmatické (viz kap. 1.2 rozdělení autority podle Hlouškové (1996)). Naopak studenti nastoupivší na vysokou školu kladou důraz na přístup učitelů ke studentům, na jejich dosažené vzdělání.

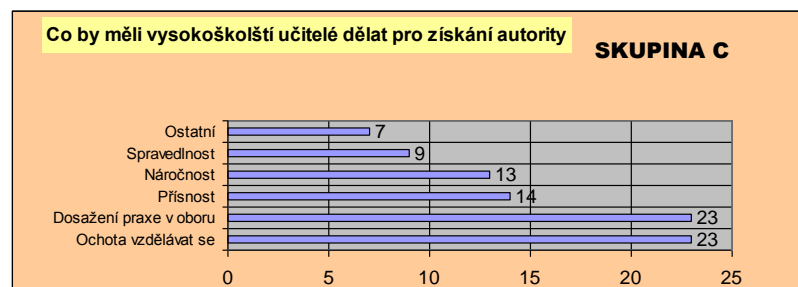
**Otázka č. 6** zjišťovala, co by měli vysokoškolští učitelé dělat pro získání autority. Šlo o otázku volnou, studenti měli napsat alespoň tři odpovědi. Ve skupině A bylo napsáno celkem 144 odpovědí, ve skupině B 141 odpovědí a ve skupině C šlo celkem o 66 odpovědí. Respondenti ve skupině C nenapsali všichni alespoň tři odpovědi.



Graf. 16 Četnosti odpovědí respondentů skupiny A na otázku č. 6.



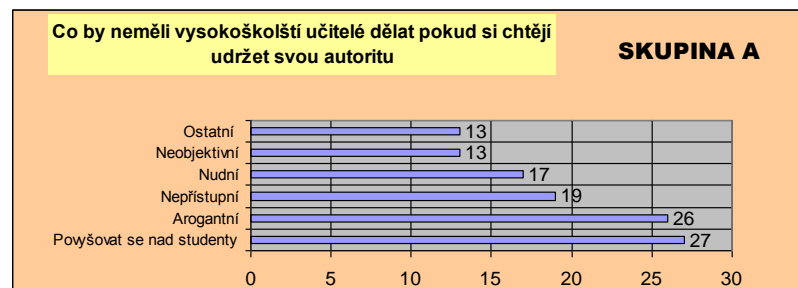
Graf. 17 Četnosti odpovědí respondentů skupiny B na otázku č. 6.



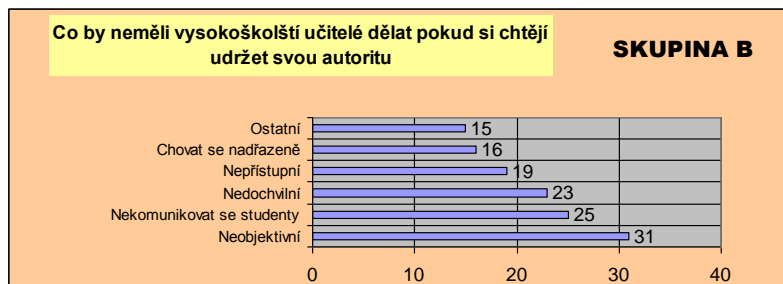
Graf. 18 Četnosti odpovědí respondentů skupiny C na otázku č. 6.

Studenti skupiny C ve svých odpovědích kladou důraz na odbornost, která je spojena zejména s ochotou se vzdělávat a s absolvováním praxe v oboru. V jejich odpovědích se objevují i požadavky na příslost, náročnost a spravedlnost. Naopak studenti skupiny A ve svých odpovědích se zaměřují na způsob komunikace se studenty, přiměřenou náročnost na studenty a na formu výuky.

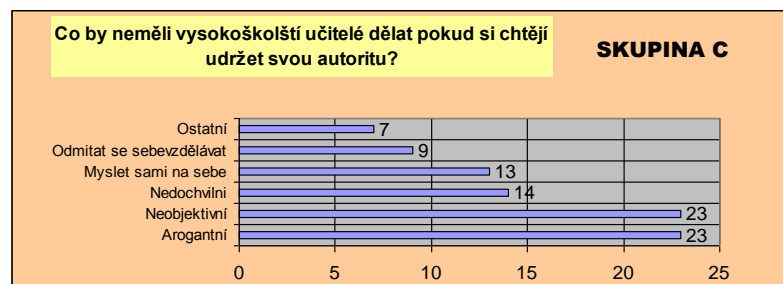
V **otázce č. 7** studenti popisovali, co by učitelé neměli dělat, aby získanou autoritu neztráceli. Šlo opět o otázku volnou, respondenti měli napsat alespoň tři odpovědi. Ve skupině A napsali pouze 115 odpovědí, tedy ne všichni studenti odpověděli. Naopak ve skupině B bylo celkem 129 odpovědí a ve skupině C 89 odpovědí.



Graf. 19 Četnosti odpovědí respondentů skupiny A na otázku č. 7.



Graf. 20 Četnosti odpovědí respondentů skupiny B na otázku č. 7.



Graf. 21 Četnosti odpovědí respondentů skupiny C na otázku č. 7.

Z odpovědí je patrné, že mezi negativní projevy učitelů snižující jejich autoritu patří zejména nadřazené chování, příliš velká propast mezi studenty a učiteli, arogantnost, neobjektivnost. Starší studenti negativně hodnotí nízkou odbornou úroveň učitelů.

**Otázka č. 8** byla zaměřena na souvislost autority s vysokoškolským titulem. Šlo o otázku uzavřenou, studenti volili z možných odpovědí: **ano**, **ne**, **nevím**. Četnosti odpovědí zobrazují následující výšečové grafy.



Graf. 22 Četnosti odpovědí respondentů skupiny A na otázku č. 8.



Graf. 23 Četnosti odpovědí respondentů skupiny B na otázku č. 8.



Graf. 24 Četnosti odpovědí respondentů skupiny C na otázku č. 8.

Ve skupině A odpovědělo celkem 63 % studentů kladně, 20 % záporně a 13 % nevědělo. Ve skupině B procentní podíl jednotlivých odpovědí byl jiný, 33 % odpovědělo kladně, 45 % záporně a 10 % neodpovědělo. Nejstarší studenti se ve svých odpovědích příliš nepřiklání k názoru, že by autorita měla souviset s akademickým titulem. V tomto případě kladně odpovědělo jen 29 % studentů, naopak 39 % respondentů se domnívá, že autorita nesouvisí s akademickým titulem.

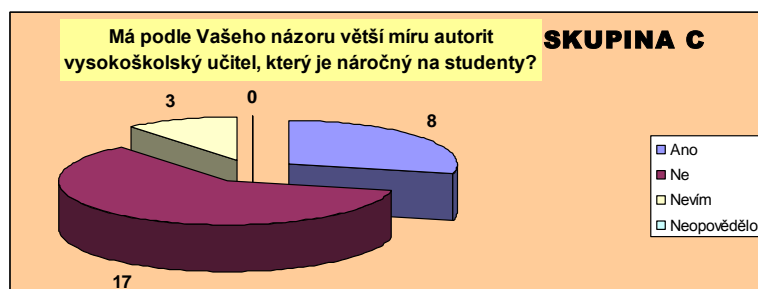
**Otázka č. 9** se zabývala tím, zda má z pohledu studentů větší míru autority učitel, který je náročný na studenty. Šlo o otázku uzavřenou s klasickými možnostmi odpovědí: **ano, ne, nevím.**



Graf. 25 Četnosti odpovědí respondentů skupiny A na otázku č. 9.



Graf. 26 Četnosti odpovědí respondentů skupiny B na otázku č. 9.



Graf. 27 Četnosti odpovědí respondentů skupiny C na otázku č. 9.

Z rozboru jednotlivých odpovědí je zřejmé, že mladší studenti spojují autoritu učitele s jeho náročností na studenty. V položené otázce napsalo kladnou odpověď celkem 67 % studentů. Studenti vyšších ročníků naopak nespojují autoritu učitele s nároky kladenými na studenty. Ve skupině C kladně na otázku odpovědělo jen 29 %.

Tab. 1 uvádí potvrzení hypotézy č. 1 na základě otázek dotazníku. Rozborem otázek č.1 - 9 lze konstatovat, že hypotéza č. 1 se přímo potvrdila otázkami č. 4, 5, 8 a 9. Otázky č. 1, 2, 3, 6 a 7 nebyly položeny tak, aby je šlo přímo vyhodnotit v souvislosti s předpoklady hypotézy. Z uvedené statistiky lze tvrdit, že **předpoklad vyjádřený hypotézou č. 1: „Předpokládáme, že studenti A skupiny spojují autoritu s titulem a s požadavky na ně kladenými a studenti B a C skupiny kladou větší důraz na odbornost a osobnostní vlastnosti“ se potvrdil.**

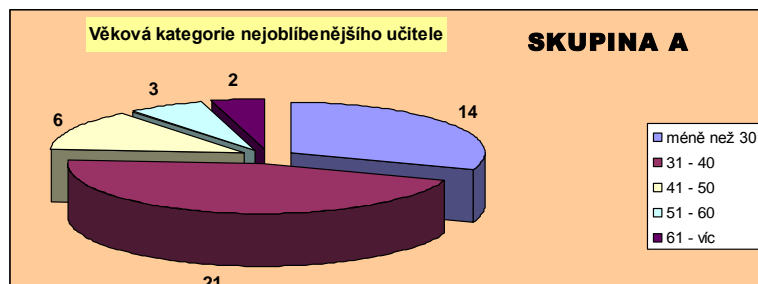
Tab. 1 Vyhodnocení otázek č. 1 - 9 v souvislosti s předpoklady hypotézy č. 1.

	hypotéza č. 1 se potvrdila	
	ano	ne
otázka č. 1		
otázka č. 2		
otázka č. 3		
otázka č. 4	✓	
otázka č. 5	✓	
otázka č. 6		
otázka č. 7		
otázka č. 8	✓	
otázka č. 9	✓	

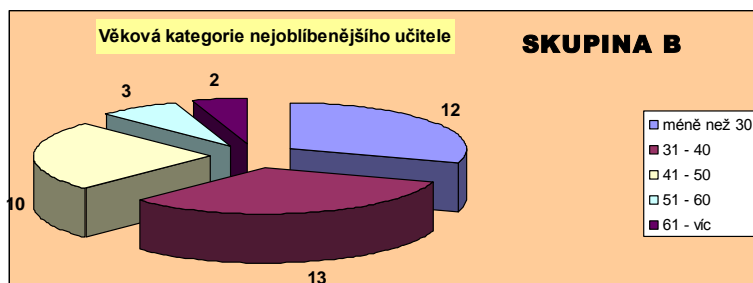
### 3.6.2 Souvislost autority s praxí a odborností vysokoškolského učitele s ohledem na jeho věk

Otázky č. 10 - 15 v dotazníku byly zaměřeny na souvislost autority s praxí a odborností vysokoškolského učitele s ohledem na jeho věk. Uvedené otázky obsahově souvisí s hypotézou č. 2. Rozbor jednotlivých odpovědí je proveden dále v textu.

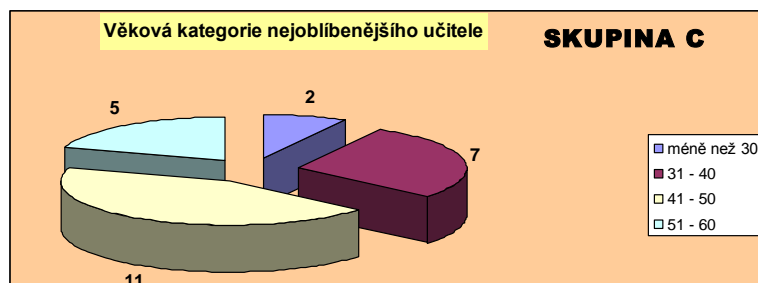
**Otázka č. 10** zjišťovala, do které věkové kategorie patří oblíbený vysokoškolský učitel. V této otázce všichni respondenti odpověděli, jednotlivé odpovědi jsou zobrazeny pomocí výsečových grafů.



Graf. 28 Četnosti odpovědí respondentů skupiny A na otázku č. 10.



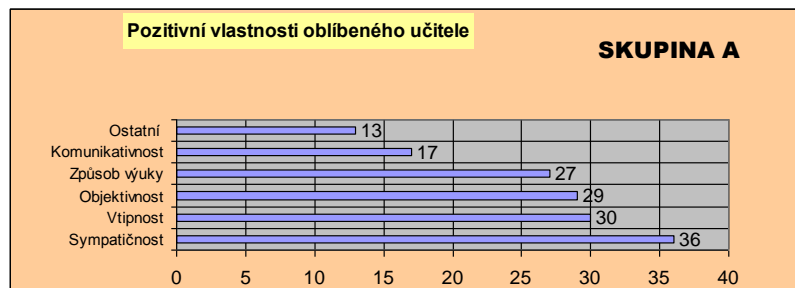
Graf. 29 Četnosti odpovědí respondentů skupiny B na otázku č. 10.



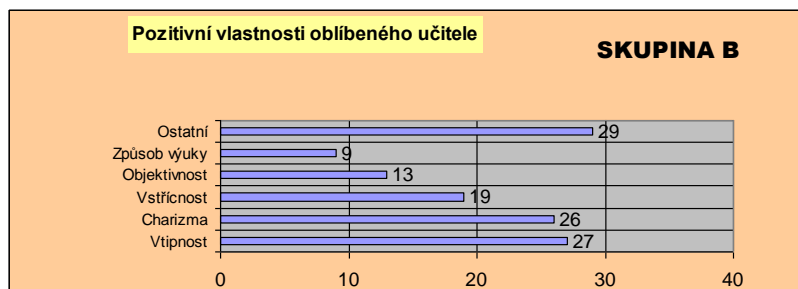
Graf. 30 Četnosti odpovědí respondentů skupiny C na otázku č. 10.

Ve skupině A k nejoblíbenějším patří učitelé ve věkové kategorii mezi 31 až 40 lety, v procentuálním zastoupení tuto věkovou kategorii zvolilo 46 % respondentů. K nejméně oblíbeným patří věkově nejstarší – nad 61 let, tuto kategorii volila jen 2 % respondentů. Naopak u nejstarších studentů k nejoblíbenějším patří učitelé mezi 41 až 50 lety, tuto kategorii si vybralo celkem 39 % ze všech dotazovaných studentů. K nejméně oblíbeným i u této kategorie patří učitelé nad 60 let.

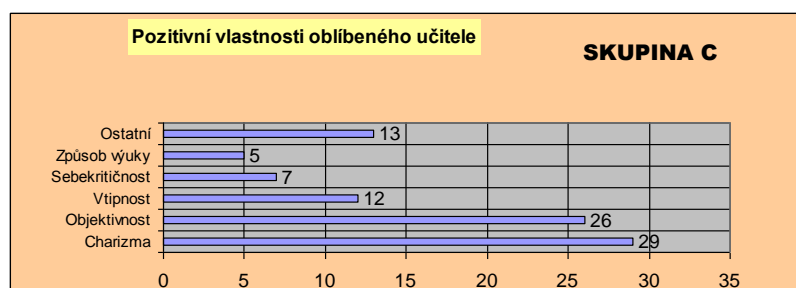
**Otázka č. 11** se ptala na důvody volby věkové kategorie nejoblíbenějšího učitele. Šlo o otázku volnou, studenti měli napsat alespoň tři odpovědi. U této otázky napsali vesměs tři odpovědi, v některých případech i větší počet.



Graf. 31 Četnosti odpovědí respondentů skupiny A na otázku č. 11.



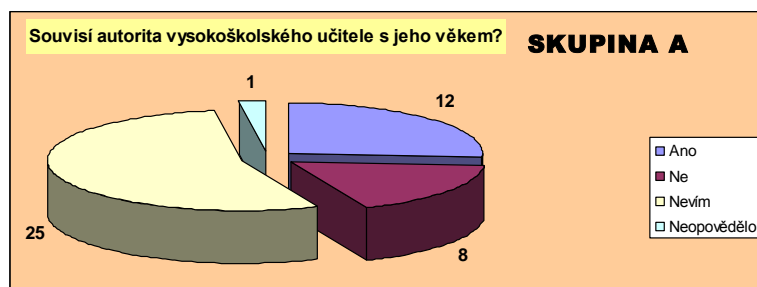
Graf. 32 Četnosti odpovědí respondentů skupiny B na otázku č. 11.



Graf. 33 Četnosti odpovědí respondentů skupiny C na otázku č. 11.

Věkově mladší studenti mezi pozitivní vlastnosti učitele řadí sympatičnost a vtipnost, pozitivně hodnotí i způsob výuky a objektivnost. Studenti věkově starší u svých oblíbených učitelů pozitivně hodnotí charisma, objektivnost a také vtipnost. Už méně hodnotí způsob jeho výuky.

**Otázka č. 12** zjišťovala, zda autorita učitele souvisí s jeho věkem. Šlo o otázku



Graf. 34 Četnosti odpovědí respondentů skupiny A na otázku č. 12.





Graf. 35 Četnosti odpovědí respondentů skupiny B na otázku č. 12.



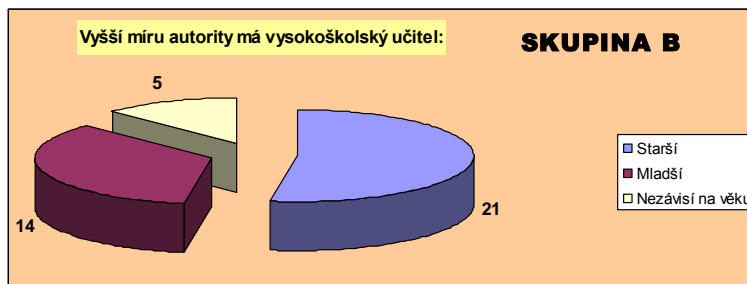
Graf. 36 Četnosti odpovědí respondentů skupiny C na otázku č. 12.

uzavřenou s možnými odpověďmi: **ano, ne, nevím**. Věkově mladší studenti se touto otázkou příliš nezabývali, celkem 54 % dotazovaných odpovědělo nevím a jen 26 % odpovědělo kladně. Ve skupině B je procentuální rozložení odpovědí odlišné. Zde se studenti ve svých odpovědích přiklání spíše k názoru, že autorita souvisí s věkem učitele. Kladně odpovědělo celkem 40 % studentů, záporně 23 % a odpověď nevím volilo 30 %. Věkově nejstarší studenti se ztotožňují s názorem, že autorita souvisí s věkem. Kladně v tomto případě odpovědělo 46 %, záporně 21 % a odpověď nevím volilo 7 %.

V rámci **otázky č. 13** bylo zjišťováno, zda větší míru autority má vysokoškolský učitel věkově mladší nebo starší. Šlo o otázku uzavřenou s odpověďmi: **mladší, starší, nevím**.



Graf. 37 Četnosti odpovědí respondentů skupiny A na otázku č. 13.



Graf. 38 Četnosti odpovědí respondentů skupiny B na otázku č. 13.



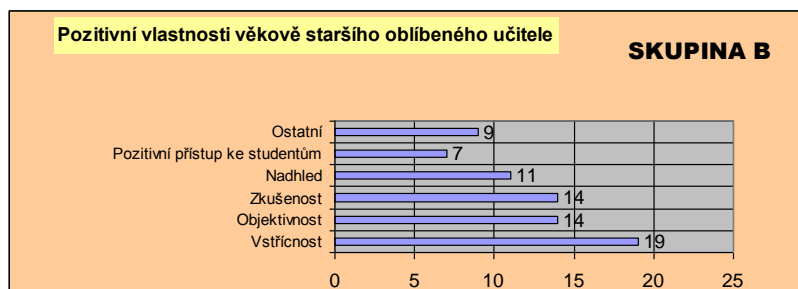
Graf. 39 Četnosti odpovědí respondentů skupiny C na otázku č. 13.

Mladší studenti se přiklání ze 63 % k věkově mladším učitelům, naopak nejstarší dotazovaní studenti z 68 % tvrdí, že větší míru autority mají starší učitelé. Výsledek tohoto šetření se neztotožňuje s předpoklady hypotézy č. 2.

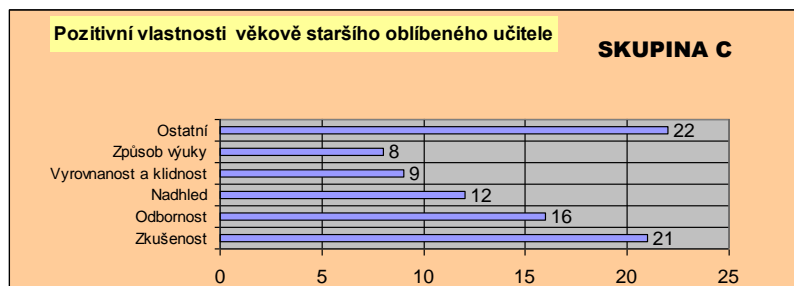
V otázce č. 14 měli respondenti napsat důvody, proč mají věkově starší učitelé větší míru autority. Šlo o otázku volnou, studenti měli napsat alespoň tři odpovědi.



Graf. 40 Četnosti odpovědí respondentů skupiny A na otázku č. 14.



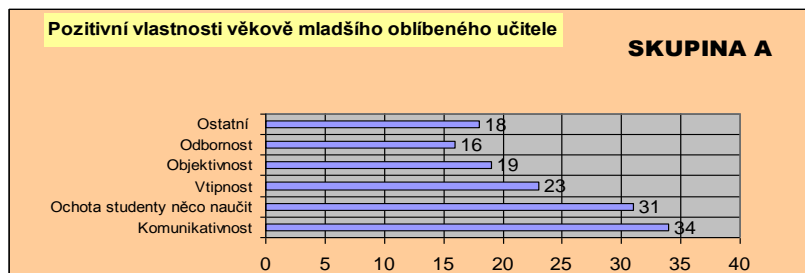
Graf. 41 Četnosti odpovědí respondentů skupiny B na otázku č. 14.



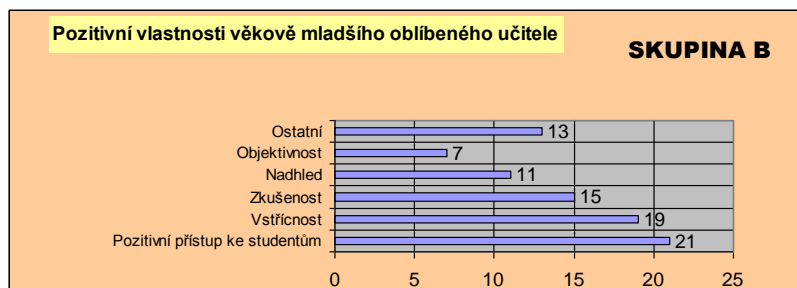
Graf. 42 Četnosti odpovědí respondentů skupiny C na otázku č. 14.

Z četnosti odpovědí je zřejmé, že odpovídali v největší míře respondenti skupiny C. To souvisí s výsledky předchozí otázky, v níž měli studenti napsat věkovou kategorii vysokoškolského učitele s větší mírou autority. Respondenti skupiny C za hlavní důvod autority věkově starších učitelů považují zkušenost, odbornost a nadhled. Studenti skupiny A a B, kteří na tuto otázku odpověděli, za hlavní důvody považují vstřícnost, pozitivní přístup k výuce a nadhled. Ve skupině A odpovědělo jen 33 % studentů, ve skupině B 62 % studentů.

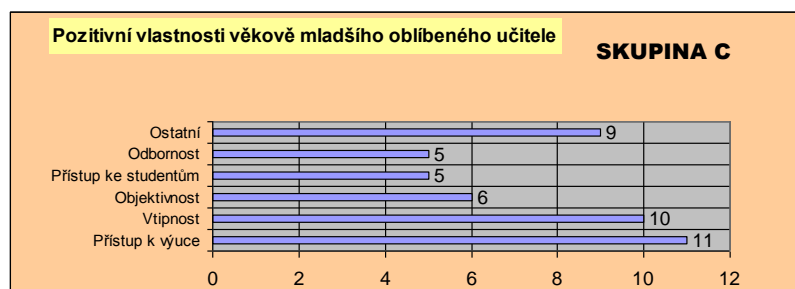
**Otázka č. 15** byla podobně sestavena jako předchozí otázka s tím rozdílem, že studenti měli napsat důvody, proč mají věkově mladší učitelé vyšší míru autority.



Graf. 43 Četnosti odpovědí respondentů skupiny A na otázku č. 15.



Graf. 44 Četnosti odpovědí respondentů skupiny B na otázku č. 15.



Graf. 45 Četnosti odpovědí respondentů skupiny C na otázku č. 15.

Je zřejmé, že na tuto otázku odpovídali zejména studenti, kteří v otázce č. 13 odpověděli, že vyšší míru autority mají věkově mladší učitelé. Studenti skupiny A vidí hlavní důvody vyšší míry autority u věkově mladších učitelů zejména v komunikativnosti a v ochotě naučit. K dalším důvodům z jejich pohledu patří vtipnost a objektivnost. Ve skupině C odpovědělo jen 55 % studentů, což koresponduje s odpověďmi na otázku č. 13. Tito studenti vidí hlavní důvody vyšší míry autority u věkově mladších učitelů v přístupu k výuce, ve vtipnosti a v objektivnosti.

Rozborem otázek č. 10 - 15 lze konstatovat, že předpoklad hypotézy č. 2 se nepotvrdil otázkami č. 12 a 13 z důvodu nejednotnosti všech respondentů. Otázky č. 10, 11, 14 a 15 nebyly položeny tak, aby je šlo přímo vyhodnotit i s předpoklady hypotézy, i když se hypotézy dotýkají. Tab. 2 uvádí vyvrácení hypotézy č. 2 na základě otázek dotazníku. Z uvedené statistiky lze tvrdit, že **předpoklad vyjádřený hypotézou č. 2: „Předpokládáme, že autorita je vyšší u věkově starších vysokoškolských učitelů z hlediska praxe a odbornosti než u věkově mladších učitelů.“ se nepotvrdil.**

Tab. 2 Vyhodnocení otázek č. 10 - 15 v souvislosti s předpoklady hypotézy č. 2.

	hypotéza č.2 se potvrdila	
	ano	ne
otázka č.10		
otázka č.11		
otázka č.12		x
otázka č.13		x
otázka č.14		
otázka č.15		

### 3.6.3 Souvislost autority s pohlavím vysokoškolského učitele

Otázky č. 16 - 18 byly zaměřeny na souvislost autority s pohlavím vysokoškolského učitele. Tato skupina otázek souvisí s hypotézou č. 3.

V **otázce č. 16** měli studenti zvolit, zda jejich nejoblíbenějším vysokoškolským učitelem je žena nebo muž. Šlo o otázku uzavřenou, mohli volit z nabídky: **muž, žena**.



Graf. 46 Četnosti odpovědí respondentů skupiny A na otázku č. 16.



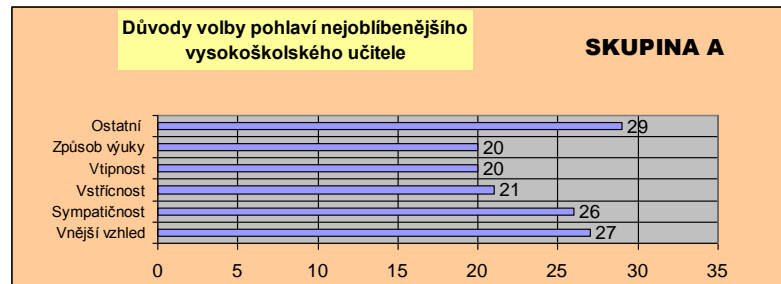
Graf. 47 Četnosti odpovědí respondentů skupiny B na otázku č. 16.



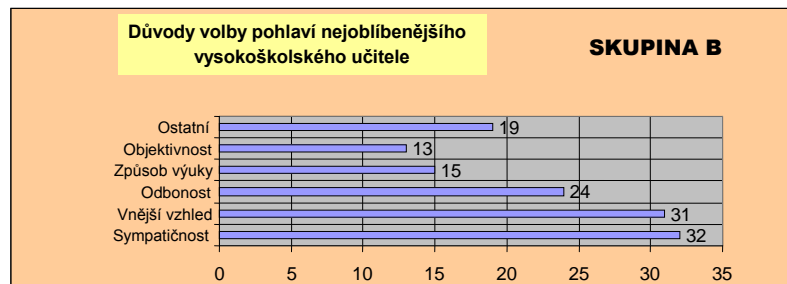
Graf. 48 Četnosti odpovědí respondentů skupiny C na otázku č. 16.

Z výsledků dotazníku vyplývá, že u respondentů skupiny A patří k nejoblíbenějším učitelům ženy (54 % odpovědí), naopak u respondentů skupiny C jsou oblíbenějšími muži (74 % odpovědí). Tento výsledek může být výrazně ovlivněn genderovou strukturou vyučujících na fakultě, na které probíhal výzkum. Vzhledem k tomu, že v prvních ročnících je vyučována matematika ve velké míře ženami, tato skutečnost se odrazila i v dotazníku. Naopak v pátých ročnících vyučují odborné předměty většinou muži, velmi často se v dotazníku objevovaly odpovědi: „ženy nás učí málo“.

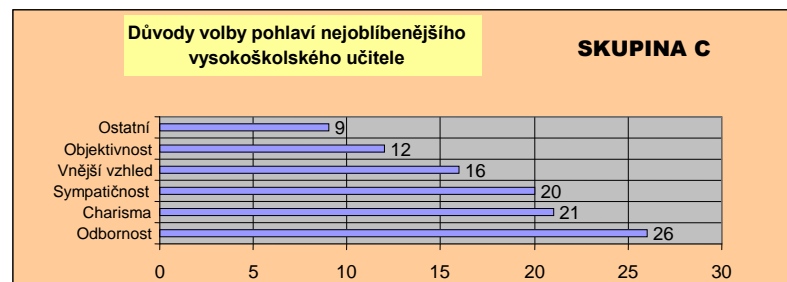
V **otázce č. 17** měli studenti uvést důvody volby nejoblíbenějšího učitele. Šlo o otázku volnou, studenti měli uvést alespoň tři odpovědi.



Graf. 49 Četnosti odpovědí respondentů skupiny A na otázku č. 17.



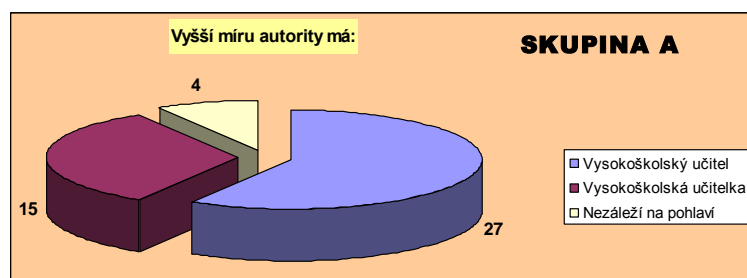
Graf. 50 Četnosti odpovědí respondentů skupiny B na otázku č. 17.



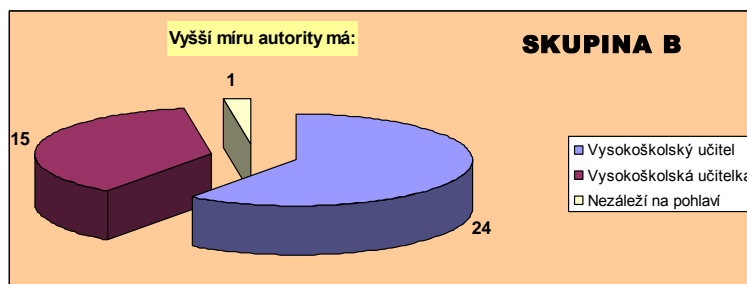
Graf. 51 Četnosti odpovědí respondentů skupiny C na otázku č. 17.

Ve většině případů se objevily odpovědi: vnější vzhled, sympatičnost, vtipnost. Studenti skupiny A pozitivně u svých nejoblíbenějších učitelů hodnotí způsob výuky, nejstarší studenti kladou důraz na odbornost.

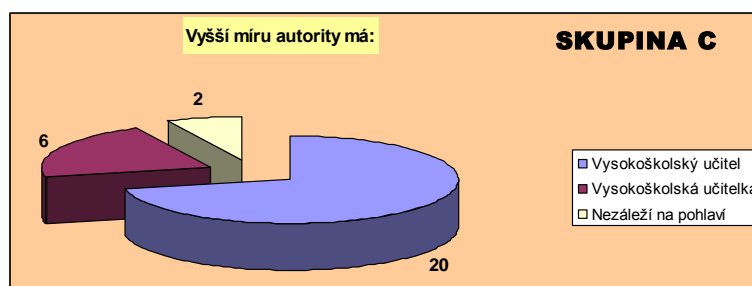
**Otázka č. 18** přímo souvisela s hypotézou č. 3. Cílem otázky bylo zjistit, zda autorita vysokoškolského učitele souvisí s pohlavím.



Graf. 52 Četnosti odpovědí respondentů skupiny A na otázku č. 18.



Graf. 53 Četnosti odpovědí respondentů skupiny B na otázku č. 18.



Graf. 54 Četnosti odpovědí respondentů skupiny C na otázku č. 18.

Šlo o otázku uzavřenou s následujícími volbami: **vysokoškolský učitel, vysokoškolská učitelka, nezáleží na pohlaví**. U této otázky studenti všech skupin se v odpovědích na otázku shodli, všichni napsali, že vyšší míru autority má vysokoškolský učitel na rozdíl od učitelky. Ve skupině C tuto odpověď napsalo celkem 71 % dotazovaných, u skupiny B ji napsalo 60 % a ve skupině A 59 %.

Tab. 3 uvádí potvrzení hypotézy č. 3 na základě otázek dotazníku. Z uvedené statistiky lze tvrdit, že **předpoklad vyjádřený hypotézou č.3: „Předpokládáme, že autorita je rozdílná z hlediska pohlaví.“ se potvrdil.**

Tab. 3 Vyhodnocení otázek č.16 - 18 v souvislosti s předpoklady hypotézy č. 3.

	hypotéza č.3 se potvrdila	
	ano	ne
otázka č.16		
otázka č.17		
otázka č.18	✓	

### 3.6.4 Souvislost autority s odborným růstem vysokoškolského učitele

Souvislost autority vysokoškolského učitele s jeho odborným růstem řešily otázky č. 19 - 24. Ve vztahu k hypotéze č. 4, otázka č. 19 a č. 20 přímo souvisela s hypotézou, zbylé otázky se hypotézy dotýkaly nepřímo.

**Otázka č. 19** zjišťovala vliv odbornosti a kariérního růstu na autoritu vysokoškolského učitele. Šlo o otázku uzavřenou, respondenti volili z možností: **ano**, **ne**, **nevím**. U této otázky respondenti všech tří skupin v převážné většině odpověděli kladně. Ve skupině A kladně odpovědělo 78 %, ve skupině B 83 % a ve skupině C dokonce 93 %.



Graf. 55 Četnosti odpovědí respondentů skupiny A na otázku č. 19.



Graf. 56 Četnosti odpovědí respondentů skupiny B na otázku č. 19.

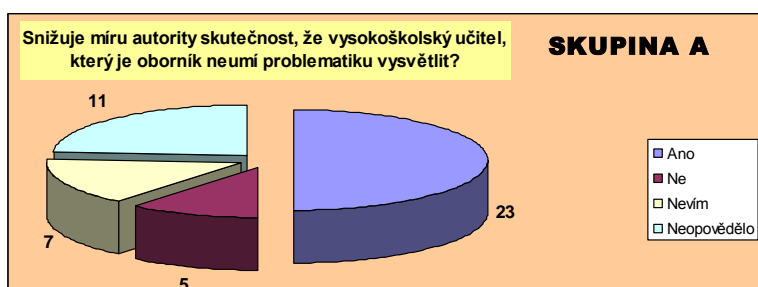


Graf. 57 Četnosti odpovědí respondentů skupiny C na otázku č. 19.

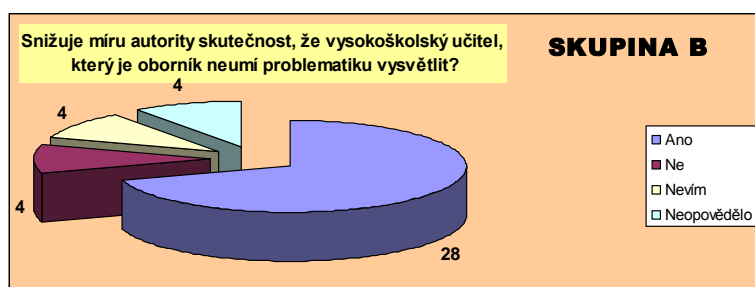
**Otázka č. 20** byla zaměřena na pedagogické schopnosti učitele. Zjišťovala, zda vysokoškolský učitel, který je dobrý odborník, ale neumí dostatečně předat tyto odborné znalosti a zkušenosti svým studentům má z pohledu studentů menší míru autority. Šlo o



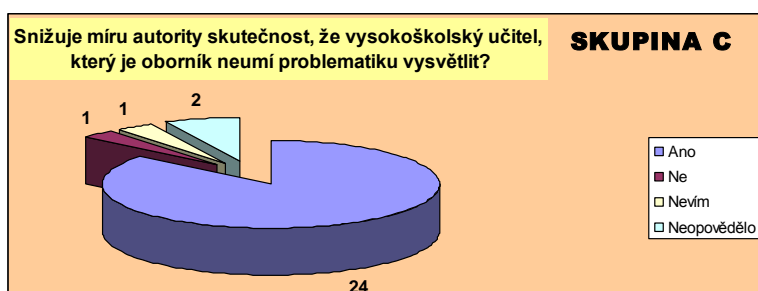
otázku uzavřenou s odpověďmi: **ano**, **ne**, **nevím**. Ve skupině A odpovědělo 50 % kladně a 11 % záporně. Neodpovědělo celkem 24 %, což může být dáno tím, že studenti v prvních ročnících na tento typ otázky neumí jasně zareagovat. Ve skupině B odpovědělo kladně 70 % studentů a ve skupině C kladnou odpověď volilo 86 %. U těchto skupin studentů počet odpovědí **ne** a **nevím** nepřesáhl 8 %.



Graf. 58 Četnosti odpovědí respondentů skupiny A na otázku č. 20.



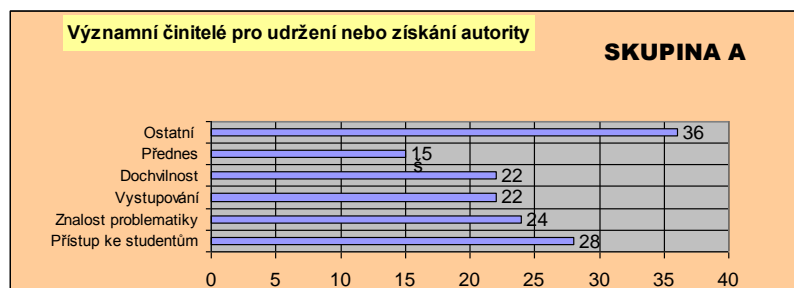
Graf. 59 Četnosti odpovědí respondentů skupiny B na otázku č. 20.



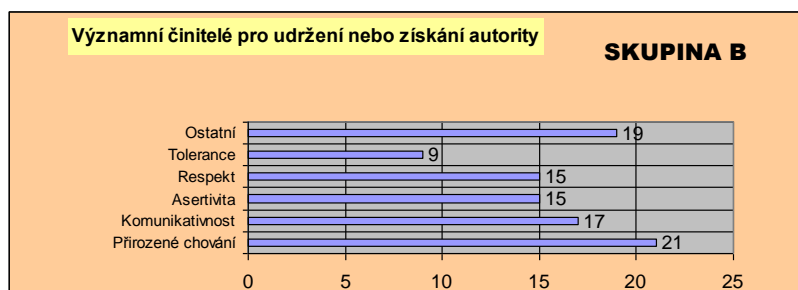
Graf. 60 Četnosti odpovědí respondentů skupiny C na otázku č. 20.

V rámci **otázky č. 21** měli studenti napsat významné činitele napomáhající k získání nebo udržení autority vysokoškolského učitele. Šlo o otázku volnou, studenti měli napsat alespoň 3 odpovědi. Mladší studenti se domnívají, že k hlavním činitelům posilující autoritu, patří zejména činitele související s výukou. Ve svých odpovědích kladou důraz na přístup ke studentům, znalost přednášeného učiva, dochvilnost a kvalitu přednášek. Naopak starší studenti mezi činitele ovlivňující autoritu řadí přirozené chování, respekt a

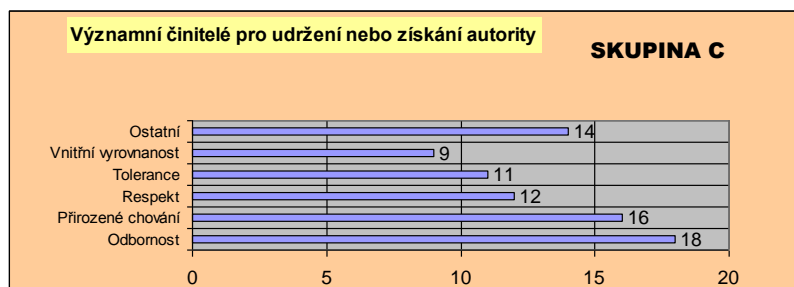
také odbornost. Tedy kladou důraz na činitele, které úzce souvisí s přirozenou a odbornou autoritou (viz kap. 1.2 rozdělení autority podle Hlouškové (1996)).



Graf. 61 Četnosti odpovědí respondentů skupiny A na otázku č. 21.

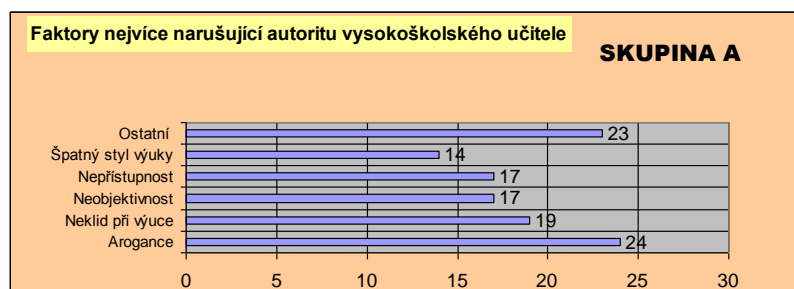


Graf. 62 Četnosti odpovědí respondentů skupiny B na otázku č. 21.

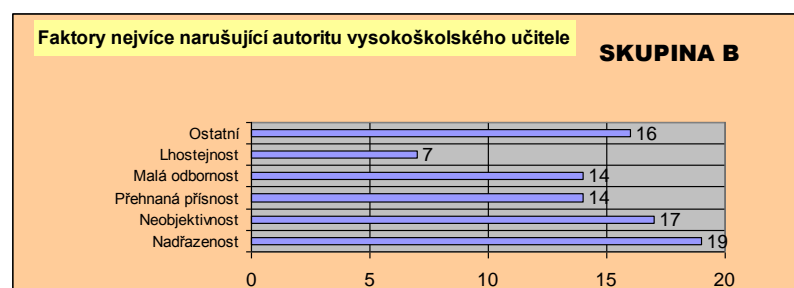


Graf. 63 Četnosti odpovědí respondentů skupiny C na otázku č. 21.

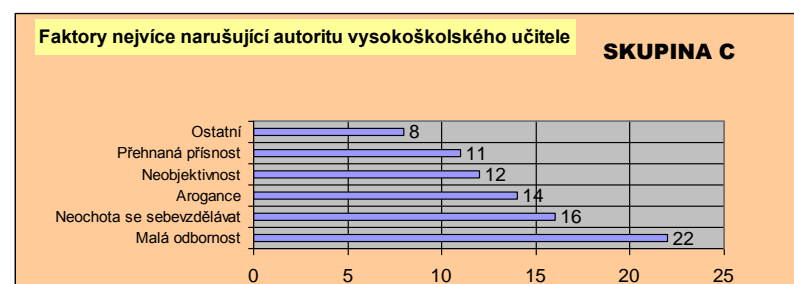
**Otázka č. 22** zjišťovala faktory, které podle studentů narušují autoritu vysokoškolského učitele. Šlo o otázku volnou, studenti měli napsat alespoň tři odpovědi. Starší studenti se ve svých odpovědích zaměřují na malou odbornost a pasivitu dalšího sebevzdělávání. K dalším negativním faktorům řadí faktory, které souvisí s povahovými vlastnostmi učitele, např. arogance, pocit nadřazenosti, lhostejnost, neobjektivnost.



Graf. 64 Četnosti odpovědí respondentů skupiny A na otázku č. 22.



Graf. 65 Četnosti odpovědí respondentů skupiny B na otázku č. 22.



Graf. 66 Četnosti odpovědí respondentů skupiny C na otázku č. 22.

Nejmladší respondenti se ve svých odpovědích zaměřují na povahové vlastnosti učitele a faktory negativně ovlivňující vzdělávací proces. Mezi tyto faktory řadí aroganci, neobjektivnost a nepřístupnost.

Otázkou č. 23 byli studenti dotazováni, zda by se chtěli stát vysokoškolskými učiteli. Šlo o otázku uzavřenou s klasickými možnostmi odpovědí: **ano**, **ne**, **nevím**. U mladších studentů odpovědělo pouze 24 % dotazovaných kladně, 15 % záporně a 41 % odpovědělo **nevím**. Velké procento nerozhodných odpovědí se dá vysvětlit tím, že studenti prvních ročníků si nemusí dokázat představit náplň práce učitele na vysoké škole a navíc mohou mít obavy, že by na tuto práci nestačili po odborné stránce. U nejstarších studentů převažují záporné odpovědi, celkem 68 % dotazovaných odpovědělo záporně.



Graf. 67 Četnosti odpovědí respondentů skupiny A na otázku č. 23.

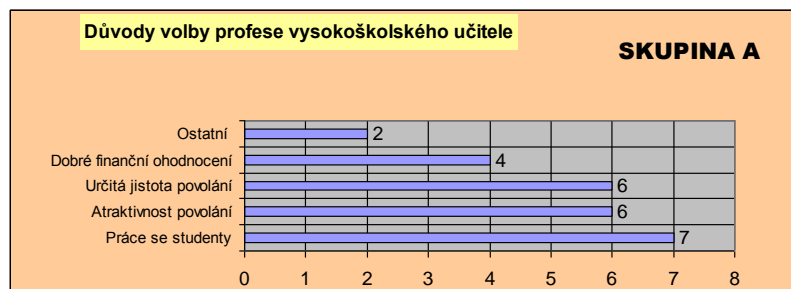


Graf. 68 Četnosti odpovědí respondentů skupiny B na otázku č. 23.



Graf. 69 Četnosti odpovědí respondentů skupiny B na otázku č. 23.

**Otázka č. 24** bezprostředně souvisela s předchozí otázkou, odpovídali na ni pouze studenti, kteří v otázce č. 23 odpověděli kladně. Šlo o otázku volnou, dotazovaní měli napsat alespoň tři odpovědi.



Graf. 70 Četnosti odpovědí respondentů skupiny A na otázku č. 24.



Graf. 71 Četnosti odpovědí respondentů skupiny B na otázku č. 24.



Graf. 72 Četnosti odpovědí respondentů skupiny C na otázku č. 24.

Důvodem volby profese vysokoškolského učitele jsou podle studentů zejména jistá míra společenského postavení, atraktivnost povolání a určitá jistota povolání. Starší studenti navíc u tohoto povolání oceňují možnosti dalšího odborného růstu, naopak mladší studenti pozitivně u této profese hodnotí práci se studenty a dobré finanční ohodnocení.

Rozborem otázek č. 19 - 24 lze konstatovat, že předpoklad hypotézy č. 4 se potvrdil otázkami č. 19, 20 a 21. Otázky č. 22, 23 a 24 s hypotézou souvisí, ale nebyly položeny tak, aby je šlo přímo vyhodnotit i s předpoklady hypotézy. Tab. 4 uvádí potvrzení hypotézy č. 4 na základě otázek dotazníku. Z uvedené statistiky lze tvrdit, že **předpoklad vyjádřený hypotézou č. 4: „Předpokládáme, že odborný růst vysokoškolského učitele udržuje a posiluje jeho autoritu.“ se potvrdil.**

Tab. 4 Vyhodnocení otázek č.19 - 24 v souvislosti s předpoklady hypotézy č. 4.

	hypotéza č.4 se potvrdila	
	ano	ne
otázka č.19	✓	
otázka č.20	✓	
otázka č.21	✓	
otázka č.22		
otázka č.23		
otázka č.24		

### 3.7 Diskuze výsledků

Kvantitativní výzkum jsem provedla mezi studenty na Fakultě aplikované informatiky UTB ve Zlíně. V dotazníkovém šetření byli osloveni studenti prvních ročníků – označení jako skupina A, studenti třetích ročníků – označení jako skupina B a studenti pátých ročníků – skupina C. Ve skupině A dotazník vyplnilo celkem 48 studentů, ve skupině B 40 studentů a ve skupině C 28 studentů. Uvedené počty studentů nepředstavují příliš velký soubor respondentů z pohledu statistického zpracování dat, postačí však k získání představy o názorech studentů na autoritu vysokoškolských učitelů.

Jedním z cílů dotazníkového šetření bylo zjistit, co si studenti představují pod pojmem autorita a s čím autoritu spojují. Této problematice se v dotazníku dotýkaly otázky č. 1 - 9. Otázky č. 1, 8 a 9 byly otázky uzavřené se třemi typy odpovědí: ano, ne, nevím. Zbylé otázky z této skupiny měly otevřený charakter, studenti měli napsat alespoň 3 odpovědi. Následující tabulka uvádí četnosti jednotlivých odpovědí ve skupině A, B a C, zároveň jsou počty odpovědí vyjádřeny procentuálně. Pro procentuální vyjádření u otázek otevřených byly počítány u respondenta tři odpovědi, tedy 100 % představuje součin počtu respondentů a tří povinných odpovědí. Z tabulky je vidět, že většina studentů velmi zodpovědně přistupovala k vyplňování dotazníků, u řady otázek studenti napsali větší počet odpovědí.

Tab. 5 Četnosti odpovědí na otázky č. 1 až č.9.

Otázka č.	Skupina A [celkem 46 respondentů]		Skupina B [celkem 40 respondentů]		Skupina C [celkem 28 repondentů]	
	Počet odpovědí	%	Počet odpovědí	%	Počet odpovědí	%
1	40	87	38	95	27	96
2	142	103	148	123	96	114
3	108	78	114	95	96	114
4	164	119	150	125	95	113
5	155	112	148	123	83	99
6	144	104	141	118	66	79
7	115	83	129	108	89	106
8	44	96	35	88	27	96
9	43	93	39	98	28	100

Odpovědi na otázky č. 1 až č. 9 byly podrobně rozebrány v kapitole 6. 3. 1. Tab. 1 přehledně vyhodnocuje, zda se jednotlivé otázky v rámci hypotézy č. 1 potvrdily nebo byly vyvráceny. Podle výsledků dotazníkového šetření se potvrdil předpoklad hypotézy č. 1,

podle níž mladší studenti spojují autoritu s titulem vysokoškolského učitele a náročností na studenty. Tito studenti upřednostňují autoritu založenou na titulech (Gordon, 2004). Starší studenti spojují autoritu zejména s odborností a osobnostními vlastnostmi. Tedy upřednostňují autoritu založenou na odbornosti a osobnostní autoritu (Gordon, 2004).

Dalším cílem výzkumu bylo zjistit názor studentů, zda je autorita vyšší u věkově starších vysokoškolských učitelů z hlediska praxe a odbornosti než u věkově mladších učitelů. Výsledky tohoto šetření mohou být ovlivněny věkovou strukturou učitelů na pracovišti, na kterém probíhal kvantitativní výzkum. Zjistila jsem, že na Fakultě aplikované informatiky k 1. 1. 2010 pracovalo celkem 75 akademických pracovníků. Struktura pracovníků byla následující: 7 profesorů, 16 docentů, 33 odborných asistentů, 13 asistentů a 6 lektorů. Z uvedeného počtu pracovníků bylo celkem 28 učitelů ve věkové kategorii 31 – 40 let, 26 učitelů patřilo do věkové kategorie 41 – 50 let, 12 učitelů spadalo do kategorie 51 – 60 let a nad 60 let bylo 9 učitelů. Z tohoto přehledu je vidět, že věkové rozložení učitelů na pracovišti je vyvážené a pro prováděný kvantitativní výzkum s výše popsaným cílem vhodné. Uvědomila jsme si, že kdyby věkové rozložení nebylo vyvážené, mohlo by studenty jednostranně ovlivnit při odpovídání na otázky č. 10 až č. 15. Následující tabulka znázorňuje četnost odpovědí na zmiňované otázky.

Tab. 6 Četnosti odpovědí na otázky č.10 až č.15.

Otázka č.	Skupina A [celkem 46 respondentů]		Skupina B [celkem 40 respondentů]		Skupina C [celkem 28 respondentů]	
	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%
10	46	100	40	100	28	100
11	152	110	123	103	92	110
12	46	100	40	100	28	100
13	46	100	40	100	28	100
14	45	33	72	60	84	100
15	141	102	86	72	46	55

Z tab. 2 vyplývá, že hypotéza č. 2 nebyla dotazníkovým šetřením potvrzena. Důvodem nepotvrzení hypotézy byla nejednotnost odpovědí respondentů v jednotlivých skupinách. V otázce č. 12, která se přímo dotýkala hypotézy, studenti skupiny A ve velké míře napsali odpověď **nevím**. Otázka č. 13, která zjišťovala věkovou kategorii učitelů s vysokou mírou autority, opět neměla jednotné odpovědi. Mladší studenti ve svých odpovědích se ve velké míře shodovali na tom, že větší míru autority mají věkově mladší učitelé, naopak starší

studenti se přiklání k věkově starším učitelům. Z výše popsaných důvodů jsem tuto hypotézu vyhodnotila jako nepotvrzenou.

Třetím cílem dotazníkového šetření bylo zjistit, zda autorita učitele je rozdílná z hlediska pohlaví. Této problematice se v dotazníkovém šetření dotýkaly otázky č. 16 až č. 18. Četnosti odpovědí na jednotlivé otázky jsou uvedeny v tab. 7. Podle mého názoru mohou být výsledky tohoto šetření částečně ovlivněny poměrem pohlaví respondentů i samotných vyučujících. Vzhledem k tomu, že fakulta, na níž bylo provedeno dotazníkové šetření, je technicky zaměřena, výrazně převažují mezi respondenty muži nad ženami.

Tab. 7 Četnosti odpovědí na otázky č.16 až č.18.

Otázka č.	Skupina A [celkem 46 respondentů]		Skupina B [celkem 40 respondentů]		Skupina C [celkem 28 respondentů]	
	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%
16	46	100	40	100	28	100
17	143	104	134	112	104	124
18	46	100	40	100	28	100

Ve skupině A bylo jen 9 žen. Ve skupině B bylo osloveno celkem 40 studentů, z toho 5 žen. Ve skupině C spolupracovalo na vyplňování dotazníků celkem 28 studentů, z toho jen 1 žena. Podobná situace je i u genderové struktury vysokoškolských učitelů na fakultě. Ženy učí zejména v prvním a druhém ročníku matematiku, v ostatních ročnících je výrazná převaha mužů. Z tab. 3 plyne, že předpoklad hypotézy č. 3 byl splněn. Podle dotázaných studentů mají vyšší míru autority muži.

Posledním cílem prováděného šetření bylo zjistit, zda odborný růst vysokoškolského učitele udržuje a posiluje jeho autoritu. Této problematice byly věnovány otázky č. 19 - 24, přičemž samotné hypotézy se dotýkaly otázky č. 19, 20 a 21. Následující tabulka uvádí četnost odpovědí jednotlivých respondentů.

Tab. 8 Četnosti odpovědí na otázky č.19 až č.24.

Otázka č.	Skupina A [celkem 46 respondentů]		Skupina B [celkem 40 respondentů]		Skupina C [celkem 28 respondentů]	
	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%
19	45	98	39	98	28	100
20	35	76	36	90	26	93
21	147	107	96	80	80	95
22	114	83	87	73	83	99
23	27	59	37	93	26	93
24	25	18	21	18	18	21



Studenti všech věkových kategorií velkou převahou kladných odpovědí potvrdili předpoklad, že autorita roste se zvyšující se odbornou úrovní učitele, svými odpověďmi potvrzují tak existenci odborné autority (Gordon, 2004).

## ZÁVĚR

Autorita nás provází celým životem. Někteří jedinci mají problémy s uznáváním autorit a je také nutno podotknout, že ne každá autorita je právě pozitivní. Mohli bychom se zamýšlet nad využíváním či zneužíváním autority. To však nebylo předmětem této bakalářské práce. Cílem byl náhled na autoritu ve spojení s konkrétním povoláním a to povoláním vysokoškolského pedagoga.

Podíváme-li se na Maslowovu pyramidu potřeb, kdy potřeba uznání a seberealizace je na nejvyšším bodě, je zřejmé, jak je pro život úspěch v povolání důležitý. A zmíníme-li povolání pedagoga, je jisté, že autorita by měla být součástí osobnosti, která stojí před studenty. Proto přínosem této bakalářské práce pro praxi je náhled konkrétního vzorku studentů na vysokoškolského učitele. Pedagog, který se seznámí s výsledky průzkumu, se může zamyslet nad svými nedostatky, může objevit své rezervy a pracovat na rozvoji své osobnosti. Tím bude stoupat prestiž pedagoga a také tohoto povolání. Tento fakt zpětně ovlivní zejména formální autoritu učitele.

Prestiž povolání, které lidé vykonávají ve svém životě, patří k velmi diskutovaným sociálním jevům, což dokazuje její význam. Tím se zabývá řada organizací a výzkumů. Výsledky průzkumu provedeného CVVM v letech 2004-2007 jednoznačně ukázaly na výsadní postavení lékařů, protože jejich profese je vnímána jako služba společnosti a poslání. Stejný charakter má i povolání vysokoškolského pedagoga, které se na žebříčku průzkumu umístilo na třetím místě. [27]

Pro člověka vykonávajícího toto povolání z tohoto vyplývá, že ukončením studia zdaleka nekončí jeho příprava k práci. V celém svém produktivním životě se musí vzdělávat a vyhledávat zpětnou vazbu, která mu umožní hledat nedostatky. Pro pedagoga na vysoké škole to znamená, že se musí vzdělávat nejen po odborné stránce, ale pracovat také na zkvalitnění své osobnosti. Jen tak může být studenty chápán jako autorita.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] HUČÍNOVÁ, Lucie. *Rodičovská autorita*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 98s. ISBN 807178-676-4.
- [2] ARENDOVÁ, Hannah. *Krize kultury*. Překlad PALOUŠ Martin, 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 1994. 160s. ISBN 80-204-0424-4.
- [3] ARENDOVÁ, Hannah. *Mezi minulostí a budoucností*. Překlad SUCHOMEL Tomáš, 1. vyd. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2002. 264s. ISBN 80-85959-92-5.
- [4] GELLNER, Ernest. *Pluh, meč a kniha*. Překlad MUSILOVÁ Eva, 1. vyd. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2001. 264s. ISBN 80-85959-87-9.
- [5] GEIST, Bohumil. *Sociologický slovník*. 1. vyd. Praha: Publishing a.s., 1992. 647 s. ISBN 80-85605-28-7.
- [6] KLIMEŠ, Lumír. *Slovník cizích slov*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981. 790 s. ISBN 14-608-81.
- [7] VALIŠOVÁ, Alena. *Jak získat, udržet a neztrácet autoritu*, 1. vyd. Praha: Grada, 2008. 144 s. ISBN 978-80-247-2282-5.
- [8] BRUGGER, Walter. *Filozofický slovník*. 1. vyd. Praha: Naše vojsko, 1994. 639 s. ISBN 80-206-0409-X.
- [9] PAŘÍZEK, Vlastimil. *Obecná pedagogika*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. 71 s. ISBN 80-7066-339-1.
- [10] KRON, Fridrich. *Grundwissen Didaktik*. München – Basel: Reinhardt Verlag, 1994. ISBN 3-87252-8773-X.
- [11] GORDON, W., Allport. *O povaze předsudků*. 1. vyd. Praha: Prostor, 2004. 560 s. ISBN 80-7260-125-3.
- [12] HLOUŠKOVÁ, Ivana. *Vnitrofiremní komunikace* 1. vyd. Praha: Grada, 1998. 103 s. ISBN: 80-7169-550-5.
- [13] ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha : Portál, 2001. 655 s. ISBN 9788073672737

- [14] KASÍKOVÁ, Hana; VALIŠOVÁ, Alena. *Pedagogika pro učitele*. 1.vyd. Praha: Grada, 2006. 404 s. ISBN 978-80-247-1734-0.
- [15] PRŮCHA, Jan. *Učitel – současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 160 s. ISBN 80-7178-621-7.
- [16] PAŘÍZEK, Vlastimil. *Učitel a jeho povolání*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 125 s.
- [17] VALIŠOVÁ, Alena a kol. *Autorita jako pedagogický problém*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1998. 135 s. ISBN 8071846244.
- [18] MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. 3. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2003. 104 s. ISBN 80-210-3123-9.
- [19] VALIŠOVÁ, Alena. *Historie a perspektivy didaktického myšlení*. 1. vyd. Praha: Grada, 2004. 440 s. ISBN 80-246-0914-2.
- [20] HARTL, Pavel. *Stručný psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. 321 s. ISBN 80-7178-803-1.
- [21] JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál., 2001. 285 s. ISBN 80-7178-535-0.
- [22] MATĚJÍČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. 2. vyd. Praha: Avicenum, 1986. 335 s. ISBN 80-011-86.
- [23] TOŠNER, Jiří; TOŠNEROVÁ, Tamara. *Burn-out, Syndrom vyhoření* [online]. Praha: Hestia, [cit. 2010-03-20]. Dostupné z WWW: <<http://www.hest.cz/ruzne/BURNOUT.doc>>.
- [24] LINHARTOVÁ, Dana. *Psychosociální kompetence* [online]. [cit. 2010-03-29]. Dostupné z WWW: [www.agris.cz/etc/textforwarder.php?iType=2&iId=137778...a3](http://www.agris.cz/etc/textforwarder.php?iType=2&iId=137778...a3)
- [25] CHMELA, Ladislav. Pedagogové bez pedagogického vzdělání a modernizace vysokoškolské výuky technických předmětů. *Media4u Magazine*. 2009, roč. 2009, č. X1, s. 40-42. ISSN 1214-9187.
- [26] Bílá kniha terciálního vzdělávání: verze projednána Vládou ČR 26. 1. 2009, Praha: MŠMT. 2009.

[27] Centrum pro výzkum veřejného mínění: Tisková zpráva [online].

Dostupné z WWW: [www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100704s\\_eu70628.pdf](http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100704s_eu70628.pdf)

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

H1 Hypotéza č.1

H2 Hypotéza č.2

H3 Hypotéza č.3

H4 Hypotéza č.4

OECD Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj

BKTV Bílá kniha terciálního vzdělávání

## **SEZNAM OBRÁZKŮ**

Obr. 1 Model osobnosti [Vališová 2008, 51].....	35
---	----

**SEZNAM TABULEK**

Tab. 1 Vyhodnocení otázek č.1 až č.9 v souvislosti s předpoklady hypotézy č.1.....	54
Tab. 2 Vyhodnocení otázek č.10 až č.15 v souvislosti s předpoklady hypotézy č.2.....	60
Tab. 3 Vyhodnocení otázek č.16 až č.18 v souvislosti s předpoklady hypotézy č.3.....	63
Tab. 4 Vyhodnocení otázek č.19 až č.24 v souvislosti s předpoklady hypotézy č.4.....	69
Tab. 5 Četnosti odpovědí na otázky č.1 až č.9.....	70
Tab. 6 Četnosti odpovědí na otázky č.10 až č.15.....	71
Tab. 7 Četnosti odpovědí na otázky č.16 až č.18.....	72
Tab. 8 Četnosti odpovědí na otázky č.19 až č.24.....	72



**SEZNAM GRAFŮ**

Graf. 1 Počet respondentů skupiny A, kteří studují jednu nebo více vysokých škol. ....	46
Graf. 2 Počet respondentů skupiny B, kteří studují jednu nebo více vysokých škol. ....	46
Graf. 3 Počet respondentů skupiny C, kteří studují jednu nebo více vysokých škol. ....	46
Graf. 4 Četnosti odpovědí respondentů skupiny A na otázku č.2.....	46
Graf. 5 Četnosti odpovědí respondentů skupiny B na otázku č.2. ....	47
Graf. 6 Četnosti odpovědí respondentů skupiny C na otázku č.2. ....	47
Graf. 7 Četnosti odpovědí respondentů skupiny A na otázku č.3.....	47
Graf. 8 Četnosti odpovědí respondentů skupiny B na otázku č.3.....	48
Graf. 9 Četnosti odpovědí respondentů skupiny C na otázku č.3. ....	48
Graf. 10 Četnosti odpovědí respondentů skupiny A na otázku č.4.....	48
Graf. 11 Četnosti odpovědí respondentů skupiny B na otázku č.4. ....	49
Graf. 12 Četnosti odpovědí respondentů skupiny C na otázku č.4. ....	49
Graf. 13 Četnosti odpovědí respondentů skupiny A na otázku č.5.....	49
Graf. 14 Četnosti odpovědí respondentů skupiny B na otázku č.5. ....	50
Graf. 15 Četnosti odpovědí respondentů skupiny C na otázku č.5. ....	50
Graf. 16 Četnosti odpovědí respondentů skupiny A na otázku č.6.....	50
Graf. 17 Četnosti odpovědí respondentů skupiny B na otázku č.6. ....	51
Graf. 18 Četnosti odpovědí respondentů skupiny C na otázku č.6. ....	51
Graf. 19 Četnosti odpovědí respondentů skupiny A na otázku č.7.....	51
Graf. 20 Četnosti odpovědí respondentů skupiny B na otázku č.7. ....	52
Graf. 21 Četnosti odpovědí respondentů skupiny C na otázku č.7. ....	52
Graf. 22 Četnosti odpovědí respondentů skupiny A na otázku č.8.....	52
Graf. 23 Četnosti odpovědí respondentů skupiny B na otázku č.8. ....	53
Graf. 24 Četnosti odpovědí respondentů skupiny C na otázku č.8. ....	53
Graf. 25 Četnosti odpovědí respondentů skupiny A na otázku č.9.....	53
Graf. 26 Četnosti odpovědí respondentů skupiny B na otázku č.9. ....	53
Graf. 27 Četnosti odpovědí respondentů skupiny C na otázku č.9. ....	54
Graf. 28 Četnosti odpovědí respondentů skupiny A na otázku č.10.....	55
Graf. 29 Četnosti odpovědí respondentů skupiny B na otázku č.10. ....	55
Graf. 30 Četnosti odpovědí respondentů skupiny C na otázku č.10. ....	55
Graf. 31 Četnosti odpovědí respondentů skupiny A na otázku č.11.....	56

Graf. 32 Četnosti odpovědí respondentů skupiny B na otázku č.11.....	56
Graf. 33 Četnosti odpovědí respondentů skupiny C na otázku č.11.....	56
Graf. 34 Četnosti odpovědí respondentů skupiny A na otázku č.12.....	56
Graf. 35 Četnosti odpovědí respondentů skupiny B na otázku č.12.....	57
Graf. 36 Četnosti odpovědí respondentů skupiny C na otázku č.12.....	57
Graf. 37 Četnosti odpovědí respondentů skupiny A na otázku č.13.....	57
Graf. 38 Četnosti odpovědí respondentů skupiny B na otázku č.13.....	58
Graf. 39 Četnosti odpovědí respondentů skupiny C na otázku č.13.....	58
Graf. 40 Četnosti odpovědí respondentů skupiny A na otázku č.14.....	58
Graf. 41 Četnosti odpovědí respondentů skupiny B na otázku č.14.....	59
Graf. 42 Četnosti odpovědí respondentů skupiny C na otázku č.14.....	59
Graf. 43 Četnosti odpovědí respondentů skupiny A na otázku č.15.....	59
Graf. 44 Četnosti odpovědí respondentů skupiny B na otázku č.15.....	59
Graf. 45 Četnosti odpovědí respondentů skupiny C na otázku č.15.....	60
Graf. 46 Četnosti odpovědí respondentů skupiny A na otázku č.16.....	61
Graf. 47 Četnosti odpovědí respondentů skupiny B na otázku č.16.....	61
Graf. 48 Četnosti odpovědí respondentů skupiny C na otázku č.16.....	61
Graf. 49 Četnosti odpovědí respondentů skupiny A na otázku č.17.....	62
Graf. 50 Četnosti odpovědí respondentů skupiny B na otázku č.17.....	62
Graf. 51 Četnosti odpovědí respondentů skupiny C na otázku č.17.....	62
Graf. 52 Četnosti odpovědí respondentů skupiny A na otázku č.18.....	63
Graf. 53 Četnosti odpovědí respondentů skupiny B na otázku č.18.....	63
Graf. 54 Četnosti odpovědí respondentů skupiny C na otázku č.18.....	63
Graf. 55 Četnosti odpovědí respondentů skupiny A na otázku č.19.....	64
Graf. 56 Četnosti odpovědí respondentů skupiny B na otázku č.19.....	64
Graf. 57 Četnosti odpovědí respondentů skupiny C na otázku č.19.....	64
Graf. 58 Četnosti odpovědí respondentů skupiny A na otázku č.20.....	65
Graf. 59 Četnosti odpovědí respondentů skupiny B na otázku č.20.....	65
Graf. 60 Četnosti odpovědí respondentů skupiny C na otázku č.20.....	65
Graf. 61 Četnosti odpovědí respondentů skupiny A na otázku č.21.....	66
Graf. 62 Četnosti odpovědí respondentů skupiny B na otázku č.21.....	66
Graf. 63 Četnosti odpovědí respondentů skupiny C na otázku č.21.....	66
Graf. 64 Četnosti odpovědí respondentů skupiny A na otázku č.22.....	67

---

Graf. 65 Četnosti odpovědí respondentů skupiny B na otázku č.22.....	67
Graf. 66 Četnosti odpovědí respondentů skupiny C na otázku č.22.....	67
Graf. 67 Četnosti odpovědí respondentů skupiny A na otázku č.23.....	68
Graf. 68 Četnosti odpovědí respondentů skupiny B na otázku č.23.....	68
Graf. 69 Četnosti odpovědí respondentů skupiny B na otázku č.23.....	68
Graf. 70 Četnosti odpovědí respondentů skupiny A na otázku č.24.....	68
Graf. 71 Četnosti odpovědí respondentů skupiny B na otázku č.24.....	69
Graf. 72 Četnosti odpovědí respondentů skupiny C na otázku č.24.....	69

## **SEZNAM PŘÍLOH**

PŘÍLOHA I: Dotazník .....	85
---------------------------	----

# PŘÍLOHA I: DOTAZNÍK

## ANONYMNÍ DOTAZNÍK

zaměřený na průzkum pohledu studentů  
na autoritu vysokoškolských učitelů



Autoři dotazníku děkují za projevenou důvěru  
a ochotu ke spolupráci při vyplňování  
dotazníku.

---

**Prosím, vyplňte následující osobní údaje:**

Studuji ročník:

Pohlaví:

Věk:

---

*Křížkem označte v textu svoji odpověď. V případě volných odpovědí napište text.*

- 1. Studujete svou první vysokou školu nebo už jste v minulosti studoval (vystudoval) jinou vysokou školu?**
  - studuji svou první VŠ
  - současně studuji více VŠ  (uved'te počet: .....)
  - již dříve jsem studoval jinou VŠ
- 2. Napište vlastnosti, které se Vám líbí u Vašich vysokoškolských učitelů.** (Uved'te alespoň tři).
- 3. Napište vlastnosti, které se Vám nelíbí u Vašich vysokoškolských učitelů.** (Uved'te alespoň tři).
- 4. Napište co se Vám vybaví pod pojmem „autorita“:**
- 5. Na čem závisí podle Vašeho názoru autorita vysokoškolského učitele?** (Uved'te alespoň tři pojmy).
- 6. Co by měli vysokoškolští učitelé dělat k získání autority?**
- 7. Co by neměli vysokoškolští učitelé dělat pokud si chtějí udržet svou autoritu?**

**8. Má podle Vás vysokoškolský učitel s vyšším akademickým titulem větší míru autority?**

- ano
- ne
- nevím

**9. Má podle Vašeho názoru větší míru autorit vysokoškolský učitel, který je náročný na studenty?**

- ano
- ne
- autorita nesouvisí  
s náročností na studenty

**10. Označte do které věkové kategorie patří Váš oblíbený vysokoškolský učitel.**

- méně než 30
- 31 – 40
- 41 – 50
- 51 – 60
- 61 – víc

**11. Pokud jste označil věkovou kategorii v otázce č.10, uveďte důvody Vašeho rozhodnutí.** (Uveďte alespoň tři).

**12. Myslíte si, že autorita vysokoškolského učitele souvisí s jeho věkem?**

- ano
- ne
- nevím

**13. Větší míru autority má podle Vás vysokoškolský učitel, který je:**

- starší
- mladší
- nezáleží na věku

**14. Pokud podle Vás mají starší vysokoškolští učitelé větší míru autority, uveďte důvody.** (Uveďte alespoň tři).

**15. Pokud podle Vás mají mladší vysokoškolští učitelé větší míru autority, uveďte důvody.** (Uveďte alespoň tři).

**16. Označte, zda Vaším nejoblíbenějším vysokoškolským učitelem je muž nebo žena:**

- muž
- žena

**17. Pokud jste označil pohlaví svého nejoblíbenějšího vysokoškolského učitele, uveďte důvody svého stanoviska.** (Uveďte alespoň tři).

**18. Má podle Vás větší míru autoritu vysokoškolský učitel nebo vysokoškolská učitelka?**

vysokoškolský učitel

vysokoškolská učitelka

nezáleží na pohlaví

**19. Ovlivňuje autoritu vysokoškolského učitele míra jeho odborného vzdělání a kariérní růst?**

ano

ne

nevím

**20. Snižuje míru autority skutečnost, že vysokoškolský učitel, který je oborník neumí problematiku vysvětlit?**

ano

ne

nevím

**21. Jaké činitele považujete za významné pro udržení nebo získání autority?** (Uveďte alespoň tři).

**22. Které faktory nejvíce narušují autoritu vysokoškolského učitele?** (Uveďte alespoň tři).

**23. Chtěl byste se stát vysokoškolským učitelem?**

ano

ne

nevím

**24. Pokud jste v otázce č. 23 odpověděl ano, uveďte důvody svého rozhodnutí.** (Uveďte alespoň tři).