

**UNIVERZITA KARLOVA
HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA**

Pojetí autority u žáků základních škol

Interpretation of authority of primary school students

Bakalářská práce

Vedoucí práce:

PaedDr. Nataša Mazáčová, Ph.D.

Autor:

Karolína Štuková

Praha 2019

Poděkování

Ráda bych poděkovala paní PaedDr. Nataša Mazáčová, Ph.D. za vedení mé bakalářské práce. Dále bych ráda poděkovala vedení škol, které souhlasily s účastí v mém dotazníkovém šetření.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou bakalářskou práci „Pojetí autority u žáků základních škol“ vypracovala samostatně. Dále prohlašuji, že všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány a že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 9. 5. 2019

Karolína Štuková

Anotace

Bakalářská práce se zabývá vztahem žáků základních škol k autoritám a jejich vztahy k nim. Teoretická část popisuje hlavní změny v tomto vývojovém období, jak ve vztahu jedince k sobě samému, tak ke svému okolí. Praktická část je zaměřena na konkrétní vztahy studentů/žáků a k autoritám. V celém výzkumu jsem se snažila zaznamenat pohled na autority obecně u zkoumaných skupin žáků základních škol. V rámci praktické části je zpracováno srovnání autority z různých oblastí života. Jedná se zde o autoritu v rodině, ve škole a obecně ve společnosti. Výzkumného šetření se účastnili žáci pátých a devátých tříd ve dvou základních školách. Výzkum jsem prováděla v Praze a Jindřichově Hradci. Srovnávala jsem tak názory z pohledu věku a také místa, kde žáci školu navštěvují.

Annotation

This bachelor thesis deals with relationship between students in basic schools and the authorities. Theoretic part describes main changes adolescents, goes through at this period of time. Practical part is focused on specific relationships between students and teachers. Practical part also compares answers of basic school in Prague and basic school in Jindřichův Hradec. Practical part contains also answers from the view of age. There were students of fifth and nine grade.

Klíčová slova

Autorita, dospívání, student, žák, výchova

Key words

Authority, adolescence, student, pupil, education

Obsah

Úvod.....	6
1. Autority.....	8
1.1. Pojem autorita.....	8
1.2. Charakteristika jednotlivých typů autority:.....	8
1.3. Ontogenetický vývoj dítěte v kontextu přijímání autority:.....	10
1.4. Moc a vliv.....	11
1.5. Autorita ve škole.....	13
1.5.1. Učitelé rozlišují i různé druhy autority:.....	14
1.5.2. Vyučování v kontextu autority učitele.....	15
1.5.3. Osobnostní předpoklady autority učitele.....	16
1.6. Autorita ve výchově.....	18
1.7. Jak souvisí autorita s výchovou?.....	20
1.8. Legitimita autority ve výchovných procesech.....	20
2. Dospívání.....	21
2.1. Školní výchova a dítě v nových sociálních rolích.....	21
2.2. Dospívání a kognitivní vývoj.....	22
2.2.1. Stadia kognitivního vývoje podle Piageta:.....	22
2.3. Vztahy v období dospívání.....	24
2.3.1. Vztahy v rodině.....	25
2.3.2. Vztahy mezi vrstevníky.....	26
2.3.3. Vztah k učiteli.....	26
2.4. Problém vztahů autority, hodnot a ideálů pohledem současné mládeže.....	27
3. Výzkum.....	29
3.1. Cíl a metoda získávání dat.....	29
3.2. Vzorek respondentů.....	29
3.3. Metoda a průběh získávání dat.....	29
3.4. Vyhodnocení dat z dotazníků.....	30
3.4.1. Vyhodnocení dotazníků žáků 5. tříd.....	30
3.4.2. Vyhodnocení dotazníků žáků 9. třídy.....	38
3.5. Závěr výzkumu.....	46
4. Závěr.....	50
Seznam tabulek, grafů a příloh.....	52

Úvod

Pro svou bakalářskou práci jsem si vybrala téma pojetí autority z pohledu žáků základních škol. Zajímala jsem se o to, jak se vnímání autorit s postupem času mění. Často jsem se setkávala s názorem, že žáci základních škol již autority neuznávají a nevzhlíží k nim.

O takovém názoru jsem nebyla přesvědčena a nesouhlasila. Proto jsem se rozhodla takovým tématem zabývat a pokusit se o komplexní rozbor názorů na vnímání autority z pohledu žáků základních škol. Téma je to podle mě velice zajímavé jak pro mě osobně, tak pro učitele se kterými jsem měla šanci spolupracovat v rámci praktické části.

Cílem práce je pochopit, jak dospívající vnímají autoritu především v prostředí školy. Také jsem chtěla zahrnout srovnání vnímání autorit obecně, například v rodině a ve společnosti celkově.

V rámci teoretické části jsem se hlavně zabývala autoritou jako pojmem, jejím vymezením, rozdělením a pochopením jaké druhy autority vůbec existují. Současně jsem se pokusila zohlednit vliv výchovy na následné vnímání autority a jednu z posledních kapitol jsem věnovala konkrétně vnímání autority učitele. Pro praktickou část jsem zvolila dotazníkové šetření a navštívila jsem základní školy v Praze a Jindřichově Hradci. Na otázky odpovídali žáci pátých a devátých tříd. Díky získaným datům jsem se pokusila o srovnání vnímání autority mezi žáky dvou věkových skupin a zároveň o srovnání základních škol v malém a velkém městě.

Ke zpracování tématu jsem využila odbornou literaturu zabývající se psychologií, vývojovou psychologií, autoritou a dovednostem učitele.

I. Teoretická část

1. Authority

1.1. Pojem autorita

Autorita má původ názvu v latině. Je to označení pro vztah nebo jedince, popřípadě také úřad či organizace, který o něčem rozhoduje. Pokud se jedná o řídicí osobu, jde o takového jedince, který je respektován ostatními lidmi a podle jehož názorů a rozhodnutí se ostatní řídí. Autoritou můžeme označovat také vztah k takové osobnosti. Známe autoritu přirozenou nebo formální. Jejím prostředkem není nátlak, ale je dána postavením a situací. Ve výsledcích výzkumu, ze které jsem čerpala v odborné literatuře, vyplynulo, že učitelé přiřkládají autoritě několik významů. Pojímají ji jednak jako vliv osobnosti na své okolí, tedy v sociálním vztahu. Tento vliv je založený na „zaslouženém uznání, úctě a vážnosti“ a vyplývá z „vlastností, schopností, kvalit, zásluh a chování“ osobnosti. Vlastní autorita vychází z „vnitřní síly“, přirozené úcty i určitého osobního charismatu. Není ji možné vynutit „silovými prostředky“. Je to „vliv nebo moc duchovního rázu“. Autoritou může být rovněž „obecně uznávaná osobnost, přirozený vůdce, člověk, který v něčem vyniká nad průměr“. (Vališová, 1999)

1.2. Charakteristika jednotlivých typů autority:

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

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

Autorita přirozená – vyplývá ze spontánnosti, osobnostních rysů či profesních dovedností nositele. Může být umocněna i temperamentovými dispozicemi.

Autorita získaná – podílí se na ní výchova a individuální cílevědomé úsilí. Je získána v průběhu činnosti člověk, čerpá a staví na autoritě přirozeně. Někdy ji kultivuje, jindy upravuje nebo omezuje.

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

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

Autorita funkční – představuje vlivnost danou ostatními lidmi očekávaným plněním úkolů, kvalitou výkonu určitě.

Autorita formální - úspěšné plnění své role ve společnosti – dáno oficiálním postavením ve společnosti autorita nařízení, úřední, jednání nadřízených, úřadů, postavení učitele.

Autorita neformální - vliv osobnosti na své okolí, učitel si ji musí vybudovat postupně – svým přístupem k žákům, spolehlivostí, snahou žákům pomoci, autorita přirození.

Statutární autorita – bývá ztotožňována s formální autoritou či poziční autoritou.

Charismatická autorita – vyplývá z naší odbornosti, její sílu ovlivňuje vyzařovaná energie, zdravé sebevědomí, komunikativní dovednosti, laskavost a takt.

Odborná autorita – získáváme ji profesionálními znalostmi a dovednostmi.

Morální autorita – rozvíjíme ji poctivým a odpovědným vztahem k sobě, druhým lidem a ke světu.

Takové rozdělení typů autorit je velmi důležité. Hlavně proto, že při jednání o autoritě a o funkci autority ve vyučování, v práci učitele se žáky, se lze setkat se všemi těmito polohami autority a každá z nich má v práci učitele určitý smysl. Problémem pro každého z nás je nacházet míru vztahů mezi jednotlivými druhy autorit při jejich použití v konkrétních situacích – v profesním i osobním životě. V instituci jako je škola, vzniká značný problém – při propojování různých typů autority v konkrétní osobnosti konkrétního učitele. Dbá se zde na propojenost a vyváženost mezi používáním statutární, odborné a osobní (popřípadě charismatické) autority v podmínkách školy, ale také rodiny. Jde zde o dvojitý pohled na autority. Někdo pro nás může znamenat větší autoritu odbornou, jiný naopak spíše morální a lidskou. Další osobu můžeme respektovat pouze z jeho titulu statutární autority a z toho vyplývající mocenské pozice. Poslední varianta by se učiteli neměla stávat. Nejlepší variantou je kombinace všech druhů autority, i když situačně a časově podmíněna, bývá shrnována pod komplexním pojmem globální autority.

Předcházející obsahová charakteristika autority podporuje tezi, že vychovávat neznamená tvarovat člověka podle obecného a univerzálního modelu, zbavovat jedince možnosti být sám sebou, působit autoritářsky a omezovat jeho individuální možnosti. To ovšem není v rozporu se skutečností, že se dítě včleňuje do kultury, v níž žije, kde svoboda a autorita nejsou vzájemně se vylučující protiklady. Zdá se, že autorita se zdaleka ze světa neztratila. Je však vnímána v jiných kontextech a v mnohých proměnách. Nezmezila ani autorita dospělých vůči dětem, pouze nabývá nových podob a forem. Zmíněné okolnosti

ovšem nikterak neusnadňují hledání odpovědi na základní otázku – Jak autoritu dospělého vůči dítěti pojímat, o co ji opřít a jak ji používat? Toto je zároveň jedna z kardinálních otázek každého učitele, zkušeného, v minulosti již osvědčeného i nově nastupujícího.

Vztah autority a výchovy může být nahlížen a diskutován z hlediska tří úrovní, které se vzájemně propojují, jsou na sobě závislé a obsahově se k sobě připojují. (Vališová, 1999)

1.3.Ontogenetický vývoj dítěte v kontextu přijímání autority:

V raném životním období se dítě učí relaci autority. Emocionální kvalita učebního procesu upevňuje hluboko v osobnosti dítěte vztah „vedení“ a „následování“. Výchovný proces, ve kterém dítě vznikající normy a respekt autorit spojuje s vlastními aktivitami a s ověřováním prostřednictvím úspěchů či selhání, přispívá k tomu, aby se učilo orientovat v nejrůznějších situacích a postupně na sebe přijímalo odpovědnost za vlastní budoucnost.

Období mladšího školního věku je zajímavé pro vztah výchovy a autority. Děti vidí svět velmi realisticky a svými činy a rodičím se hodnotami jej „přezkušují“. Do středu zájmů se dostávají vědecká fakta, auta, hudba i filmy. Záliby směřují ve velké míře do určitých oblastí kultury, vědy a techniky.

V období puberty se mladí lidé potýkají se sociálně kulturními problémy a zároveň s praktickými etickými záležitostmi. Vedle dosavadních sociálních kontaktů vytvářejí vlastní vztahy, které sami určují. V roli autority nebývají reálné osoby, ale „ideální“ bytosti, nebo postavy z dějin, umění, literatury, politiky či médií. Tento symbolický partner hraje důležitou roli v identifikaci dospívajícího. Nároky na nového reálného a symbolického partnera získávají zvláštní kvalitu díky nezbytnému idealismu a svobodné volbě, pomáhají řešit vztah k rodičům, k dospělé generaci a jejich vlivům.

Sociální a kulturní horizont dospívajících se rozšiřuje. Rozvíjí se odpovědnost a povinnost k lidem, kteří trpí nebo jsou utlačováni. Nové definice sociálních rolí a vlastní pokusy se stávají stavebními kameny rozvíjení odpovědnosti. Důvěra ve vzory, ve „vlastníky“ sociálních rolí a pozic se projevuje v diferenciaci, dynamice a kritickém hodnocení. Takový vývoj může být podporován vzájemným porozuměním a sociálně integrující spoluprací rodičů i mladistvých.

Takto složitý proces, kdy se jedinec mění z dítěte na dospělého, se může uskutečnit jen tehdy, pokud dospívající začne přirozeně a dobrovolně s dospělou veřejností sdílet a přizpůsobovat se obecně platnému systému norem, pravidel a požadavků – rozšíření samostatnosti vyžaduje růst a respektování odpovědnosti, práv, povinností a i pravidel vzájemného soužití.

Postupné začleňování se do „světa dospělých“ jako „světa konkrétních autorit“ nespočívá jen ve znalosti normy jako takové (právní, mravní, pracovní), ale především ve schopnosti se této normě podřídit, jednat v jejím smyslu – problém interiorizace a exteriorizace. Taková schopnost předpokládá ovládnutí „pudivosti“ – tedy rozhodování, co by jedinec chtěl a co se po něm žádá. Při utváření této schopnosti je jistě nutné přihlížet k individuálním rozdílnostem a sociální dynamice, ale tento diferencovaný přístup stěží cokoliv změní na podstatě toho, co spadá či nespadá do neukázněnosti či neodpovědnosti. I když se může jednat o složitější jev, v němž může být dominantní jiná stránka problému a kdy zůstává implicitní svoboda volby varianty jednání, objevuje se tu stejný základ – norma, její akceptování, plnění či porušení.

Taková situace přichází do střetu s formami výchovy – tou autoritativní a naopak tou antiautoritativní. V souvislosti s otázkou vhodné výchovy jsou nasnadě i demokratické snahy. Výchovná práce vytrvale ukazuje, že škola i rodina bez autority a smysluplného režimu neplní účel, ztrácí svou hodnotu, pevnost, jistotu i základní funkce. (Fontana, 2003)

1.4.Moc a vliv

S pojmem autorita se pojí moc a vliv. Z hlediska uvedených souvislostí je zajímavé, že mnozí autoři mají za to, že motiv moci je „geneticky uložen v každém z nás“ Citovaný autor současně upozorňuje (Bakalář,1992) jednak na to, že jde o motiv, kvůli kterému bylo „v historii lidstva prolito nejvíce slz a krve“, ale i na to, že záležitost spojené s jeho působením bývají pravidelně skrývány či vykládány a zdůvodňovány jinak.

Je to ostatně logické, protože moci se jako sociálnímu fenoménu nejlépe daří tehdy, je-li uplatňována co nejméně nápadně. Snad i proto jich Machiavelli usiloval o nalezení takových forem jednání, které by vládcům umožňovaly sociálně přijatelným způsobem ovládnout menší či větší sociální celky. I on dával záležitosti podrobení si lidí či státních útvarů více do souvislosti s interaktivními a komunikativními dovednostmi vladaře než s hrubým násilím.

Naopak například Hill uvažuje spíše o tom, že až neuměřeně dominantní či mocenské jednání lidí vyplývá spíše z jejich vyrovnávání se s tzv. „démony strachu“, kterých uvádí šest:

- a) Strach z bídy
- b) Strach z kritiky
- c) Strach o zdraví
- d) Strach ze ztráty lásky
- e) Strach ze stárí
- f) Strach ze smrti

Považujeme za obtížné rozhodnout, zda má v tomto případě více pravdy jedna, či naopak druhá strana. Zdá se nám spíše, že zdroje mocenského jednání mohou být stejně různorodé, jako i projevy moci samé. Bez ohledu na to lze podle nás akceptovat McClellandův názor, že zřejmě existují dva mocensky orientované typy osobností. Jednak jsou to lidé, kteří baží po osobní moci, jednak subjekty, které jsou zaujaty realizací cíle pro skupinový i osobní prospěch.

Bakalář (1992) tyto případy označuje jako personalizovanou a socializovanou moc. Zatímco v prvním případě jde podle něj obvykle o osobnosti nezralé, řídící se zákony džungle, v druhém je touha po moci úspěšně socializována, takže jde o osobnosti s dobrou mírou psychosociální zralosti.

V této souvislosti vstupuje přirozeně do hry fenomén vůdcovství, jenž se obvykle v optimální podobě projevuje u druhého typu osobnosti. Souvisí zřejmě více se socializovanou mocí, což znamená, že jde o fenomén zakotvený v osobnostních charakteristikách, ale na druhé straně determinovaný sociálními faktory, především cíleným jednáním ve prospěch skupiny (společnosti).

Hill (1990) uvádí hlavní předpoklady vůdcovství:

- a) Neochvějná odvaha postavená na znalosti sebe sama a profese
- b) Sebeovládání
- c) Silný smysl pro spravedlnost vyvolávající úctu následovníků
- d) Definitivní rozhodnutí, bez vyjadřování pochybností a nejistoty
- e) Definitivnost plánů a jejich realizace
- f) Zvyk dělat víc, než za co je člověk placen
- g) Kouzlo osobnosti
- h) Sympatie a porozumění
- i) Pozornost maličkostem
- j) Ochota přijmout plnou odpovědnost
- k) Spolupráce, se znalostí a uplatňováním jejich principů

Autor upozorňuje i na to, že existují dvě formy vedení:

Dlouhodobě a jednoznačně nejefektivnější vedení se souhlasem stoupenců,

Vedení prostřednictvím síly (moci) uplatňované bez souhlasu stoupenců a často i přímo proti jejich vůli.

V prvním případě se moc uplatňuje spíše spontánně. Moc je vázána na zralou osobnost, která jedná ve prospěch celku. Naopak v druhém příkladu osobnost ve snaze o prosazení sama sebe jedná na úkor jiných. Využívá formalizované struktury společnosti, které jsou součástí organizační architektury. Velmi zřídka jde ale o čistou formu jedné nebo druhé krajnosti. Zpravidla se obě formy kloubí, a v jejich rámci se pak v různé míře prosazují více (v prvním případě) nebo méně socializované osobnosti.

1.5. Autorita ve škole

Pokud spojíme dílčí autority, získáme celkovou sílu autority. Ta je ovlivněna celou řadou různých faktorů, na jejichž základě vzniká. Každý člověk má vlastnosti (v nejširším slova smyslu), pro které je možné si ho vážit a pro které ho můžeme respektovat. Neznamená to však, že musí být rozvinuty nebo druhými vnímány. Vališová vnímá autoritu jako podnět, ve kterém se každý člověk musí učit. Základní předpoklad je soustavné sebepoznávání a

chápaní těchto věcí, kterých si ostatní váží. Co je za tím, proč druzí uposlechnou? Na čem se tedy podle nich zakládá autorita pedagoga?

- a) Základ autority pedagoga podle učitelů (Srovnáno do pořadí od nejvýznamnější položky k méně důležitým)
- b) Mravní síla a pevnost charakteru
- c) Vědomosti a odborné znalosti
- d) Pedagogické a didaktické dovednosti
- e) Partnerský vztah ke studentům
- f) Důstojnost jednání
- g) Společenský status
- h) Pozice v hierarchii školy
- i) Role učitele v instituci zvané škola

Z pořadí výše se dá usuzovat, že pro učitele je nejdůležitější, jaký je pedagog člověk, jeho mravní síla a charakter. Důležitost má i zralost, vyrovnanost osobnosti a odborná připravenost – jak po stránce znalostní tak i po té dovednostní. Dále je pro ně významné, jak dokáží studenty pro látku získat, jaké jsou jejich pedagogické předpoklady. K tomu jim má pomoci partnerský vztah ke studentům, respektování jejich osobnosti.

Společenské postavení učitele, jeho pozice v hierarchii školy ani učitelská role daná institucí (školou) nemá na autoritu podle učitelů takový vliv. Tyto položky jsou považovány za nejméně významné. Důvodem je nejspíše to, že podle nich do vztahu učitel – žák ve vyučovacím procesu nevstupují tak bezprostředně.

1.5.1. Učitelé rozlišují i různé druhy autority:

Neformální, osobní autorita – „vliv osobnosti na své okolí, učitel si ji musí vybudovat postupně – svým přístupem k žákům, spolehlivostí, snahou žákům pomoci“, autorita přirození

Formální – „úspěšné plnění své role ve společnosti – dáno oficiálním postavením ve společnosti autorita nařízení, úřední, jednání nadřízených, úřadů, postavení učitele“.

Podle výzkumu učitelé vidí v autoritě předpoklad svého povolání (jeden z učitelů doporučuje „při ztrátě hledat jiné zaměstnání“) a „aktuální téma nejen ve škole“. Zajímalo nás, jestli pociťují krizi autority. Většina respondentů odpověděla, že je možné hovořit o krizi autority ve společnosti. Příčiny a zdroje této krize potom nacházejí v minulosti – „totalita pojem autorita zpochybnila“, - „lidé vychovávaní v 'chameleonském' prostředí jsou nedůvěřiví, bojí se prosadit sami sebe (a to i tehdy, jsou-li rodiči dětí, kterým by měli být vzorem)“, „jde o trvalou krizi, souvisí se zkušeností s nepřírozenou, vynucovanou

autoritou“. Dále v současné společenské situaci – „souvisí s nevyjasněným vztahem ke svobodě, která je chápána pouze jako jednostranný postoj individua“, - „rodina nefunguje tak, jak by měla, autorita rodičů se za poslední století zcela proměnila“ – „s rostoucím blahobytem se zužuje pocit odpovědnosti za sebe sama, a tím též dochází i k oslabování všech autorit, souvisí to asi s nejasností okolo pravdy – mnohdy není rozlišitelná“, - „člověk, který není schopen úcty, důvěry, vztahu, ohrožuje autoritu ve společnosti“. Učitelé ukazují na celou řadu příčin krize autority, ale mnohé z nich jsou spíše průvodním jevem. Pokud srovnáváme názory učitelů na to, co je autorita, s výsledky šetření mezi studenty, zjistíme, že se příliš neliší („osobní vlastnosti, charisma, morální kvality člověka, odporná fundovanost“). Učitelé výčet spíše rozšiřují, případně doplňují o položky jako „osobní vyzrállost, zdravé sebevědomí, vztah vzájemného respektu mezi oběma stranami, úspěšné plnění určité role, dospělost, jasná představa o sobě“ atd. (Vališová, 1999)

1.5.2. Vyučování v kontextu autority učitele

Při objasňování pojmu „autorita“ je nezbytné si uvědomit potřebu její vědecké interpretace. Jako širokou a komplexní oblast je možné autoritu interpretovat i pozice jednotlivých vědních disciplín – např. školu jako instituci a její autoritu lze vnímat z hlediska funkcí pohledem sociologie, psychologie i pedagogiky. Pojetí autority je značně komplikované. Jeho užívání bývá často nepřesné, někdy až zkreslené. Hovoří se o autoritě osobní, pravé, opravdové, přirozené, ale i o autoritě mocenské, vladařské, úřední či direktivní. Dále se uvažuje o autoritativním chování, o autoritě nadřízených, dospělých, rodičů a starších, o autoritě učitele, o autoritativním a autoritářském stylu výchovy, o autoritářské osobnosti, modelu řízení, o antiautoritativní pedagogice. Obsahová neujasněnost patří k charakteristickým rysům moderní doby, nese s sebou mnohdy zastření nebo překrytí významné řady ostatních pojmů, které jsou s autoritou v úzké souvislosti (svoboda, manipulace, odpovědnost, moc, hodnoty, tradice, právo, povinnost aj.). (Kolář, 2009)

Autorita bývá obvykle pojímána v trojí rovině:

- a) Všeobecně uznávaná vážnost, vliv, úcta, obdiv
- b) Obecně uznávaný odborník, veřejný činitel
- c) Ve smyslu úřadu (stát, věda, státní symboly, právo a zákon, povinnosti aj.)

Jak celkově shrnout pojem autorit? Obecně se dá říci, že autorita je garantem pozitivních hodnotových struktur, je také významným předpokladem rozvoje lidských potencií a základem fungování společnosti v tom nejširším slova smyslu. Typologie autority

souvisí s koncipováním kritérií členění, z nichž některý se překrývají a používají jako synonyma. (Vališová, 1999)

1.5.3. Osobnostní předpoklady autority učitele

Mezi osobnostní předpoklady, které mohou pedagogovi pomoci k autoritě, se jistě zařazuje pojem důslednost. Další vlastnosti, které se objevily mezi odpověďmi dotazovaných ve výzkumu, ze kterého jsem čerpala, jsou vědomosti a odborná fundovanost. (Vališová, 1999)

Mít autoritu pro učitele znamená možnost působit na žáky, „moci snadněji ovlivňovat jejich konání, schopnost přesvědčit je, že pro ně bude užitečné vědění, vytvořit vztah na základě vzájemného respektování“. Učitel si zároveň musí uvědomovat odpovědnost za druhé, mít určitý nadhled. V konkrétních situacích to pro něho znamená, že nemusí pokyny opakovat vícekrát a že dokáže „zvládnout třídu v klidu a za každé situace“.

Pedagog se kvůli své profesi dostává do určitých situací, kde je konfrontován se situací, kdy jeho pozornost vyžadují všichni studenti. Také se snaží upoutávat pozornost všech studentů a ukázněvat vyrušující jedince. V takových chvílích jde právě o uplatňování autority. Jak se v takových situacích zachovat? Existuje názor, že pokud učitel musí svou autoritu uplatňovat, potom jí nemá. Ve většině případů se však doporučuje vycházet z daného školního a klasifikačního řádu a používat komplex odměn a trestů. (doporučuje se postih v řádu organizace nebo prostředky „všechny, které jsou v naší společnosti považovány za akceptovatelné“, což je poněkud mnohoznačné vyjádření). Asi nejrozšířenější názor ale doporučuje „osobní nasazení, práci s hlasem“. Pro tyto učitele je důležitá schopnost zaujmout („znalostmi, inteligencí, osobním příkladem, logickými argumenty“ apod.). Vidí tyto nástroje v sobě, ve svém nasazení, dodržování toho, co žádají po studentech. Doporučují jednat „zásadově, důsledně ve věcech, laskavě, co do způsobu“.

Autoritu bude podle učitelů ztrácet ten pedagog, který nebude mít dostatečné vzdělání a projeví větší neznalosti v oboru i ve svém všeobecném přehledu. Další velký soubor odpovědí odkazuje na jednání v každodenním sociálním styku se studenty. O autoritu učitel přichází, není-li ve svém jednání rozhodný a důsledný, pokud se projevuje jako slabý, nejistý a nevyrovnaný člověk s nízkým sebevědomím. Stejně tak nás nepřekvapí další výpovědi: „nečestné jednání, nedodržování slibů, vědomé lhaní, nespravedlivé rozhodnutí“.

Vypočítáváme-li všechny tyto rysy snižující autoritu, nesmíme zapomínat, že mluvíme o vlastnostech. Učitel tedy může občas projevit neznalost a jeho postavení tím netrpí, svou chybu nebo mezeru ve vzdělání však musí umět přiznat a jindy naopak

přesvědčit o své fundovanosti. Stejně tak si může dělat legraci sám ze sebe, ale nesmí se příliš zesměšňovat, jinak ztratí vážnost.

Jak se tedy autorita realizuje na gymnáziu? Jak ji učitelé subjektivně vnímají a co to vypovídá o atmosféře na gymnáziu? Učitelé státního gymnázia shodně odpovídali, že se studenti v podstatě přisuzují. Poznávají sice, že někteří učitelé mají autoritu větší a jiní o ni bojují (záleží na autoritě každého jednotlivce), ale z odpovědí vyplývá, že nepocítují autoritou problémy. Důvodem je to, že škola dobře funguje („má formulovaná jasná pravidla ve Školím řádu“, který studenti respektují) a tím i uplatňování autority není omezeno jen na proces výuky a učení, ale spolupráce probíhá na mnoha dalších úrovních činnosti – soutěže, výlety, zájezdy, sport atd. Důkazem je i to, že se studenti vrací na školu i po maturitě. Dokládají to i výpovědi: „Studenti našeho gymnázia uznávají přirozenou autoritu. Dokážou ocenit, když k nim člověk přistupuje rovně.“

Z odpovědí učitelů soukromého gymnázia vyplývá situace poněkud odlišná. Autorita je více osobních věcí každého učitele („záleží na autoritě každého učitele, pokud ji učitelé mají, pak ano“). Ve škole vládne uvolněná atmosféra, která je dána liberálnějším zaměřením školy a tím, jak studenti chápou svobodu. Studenti se tedy podle učitelů podřizují jejich autoritě jen do jisté míry, obtížně, protože „pro některé je nerespektování autority základním příznakem svobody“. Jiný důvod vidí další učitel takto: „Sami se nelehko podřizujeme autoritě svědomí nebo pravdy % toho, co nad sebe ctíme.“ Dalším problémem, který v odpovědích nalézáme, je, že se studenti individuálně autoritě podřizují, kolektivně však méně. Sami učitelé cítí, že tento stav se projevuje na chodu školy i v hodinách. Důvodem může být právě nevyjasněnost pojmu autorita ve škole ve vztahu ke svobodě a řádu.

Učitelé přikládají autoritě ve škole velký význam. Nevidí ho však jen v oné vzdělávací stránce, ale velmi výrazně ve výchovné. „Autorita ve škole dává studentům možnost projít náročným obdobím dospívání – něco jako ukazatel cesty v pralese.“

Učitel se potom stává pro studenty pomocníkem, na kterého se mohou obrátit v nesnázích, za kým je možné přijít bez obav a s důvěrou. Stává se pro ně vzorem, při vytváření hodnotového žebříčku, vede je k odpovědnému jednání za sebe i za druhé. Ovlivňuje také vztah studentů k vyučovacím předmětům. A „jako příklad pro studenty zvyšuje vážnost školy a učitelského povolání“. Jak je vidět, oslovení učitele také považují autoritu za předpoklad výchovně vzdělávacího procesu. Můžeme říci, že jejím prostřednictvím působí onen formativní vliv učitele na osobnost studentů. Ale, tento vliv by neměl být na první pohled nápadný.

Na základě výše uvedeného můžeme konstatovat, že učitelé vnímají autoritu jako aktuální otázku. Uvědomují si její problémy související se současnou situací ve společnosti, i když ji nijak nedramatizují. Na jednu stranu se při setkání s touto otázkou vážně zamýšleli, vnímají ji jako důležitou a aktuální, na druhou stranu můžeme říci, že se jí řada učitelů nezabývá nebo nezabývala a teprve prostřednictvím výzkumné sondy se s ní setkali a byli s ní konfrontováni. To ovšem neznamená, že by se jich již dříve netýkala, ale spíše si jí nepřipouštěli.

Většina dotázaných považuje autoritu za důležitou součást své profese, kterou je třeba neustále udržovat, obnovovat a rozvíjet („autorita je přirozeným předpokladem učení, je třeba o ni pečovat, stále aktualizovat vědomí poslání, být autoritou“). K tomu doporučují: „Je třeba, aby se každý učitel nad mírou své autority zamyslel.“ Učitelé si uvědomují, jak může být obtížné autoritu si vybudovat.

Závěry této statě nemají obecnou platnost, vycházejí z malého vzorku respondentů. Lze se však domnívat, že vyjadřují určitou podnětnou reflexi učitelů gymnázií, která může tvořit východisko pro formulaci dílčích hypotéz ověřitelných dalšími výzkumy.

1.6. Autorita ve výchově

Vztahy autority a výchovy spočívají v tom, že normy a hodnoty společnosti, které jsou zakotveny v autoritě, jsou jejím prostřednictvím prosazovány. Jejich následná prezentace je často záležitostí procesu výchovy. Ta souvisí s výchovnými styly, rodičovskými postoji, způsoby řízení a s použitou mírou emočního vztahu mezi dítětem a dospělým. Na základě této teze můžeme uvažovat o tom, že výchova i autorita mají stejný původ a že od sebe nemohou být odděleny. V obou případech jde o zprostředkování hodnot a norem společnosti. Autorita jako určitý garant pozitivních hodnot společnosti ovlivňuje významně i rozvoj lidských potencií. V pedagogických diskusích je pak třeba kromě jiného promýšlet možnosti rozvíjení autority z hlediska ontogenetického vývoje jedince a současně rozpracovávat výchovné funkce autority ve škole a v rodě vzhledem k formování mladých lidí – z hlediska pedagogického je chápáno spíše jako vztah „vedení“ a „následování“. Pokud budeme na děti a současnou mládež působit jako „skutečné autority“, získáme účinný nástroj k ovlivňování jeho přirozeného osobnostního rozvoje. (Vališová, 1999)

Někdy se setkáváme s tvrzením, že „autoritu buď člověk má, nebo nemá.“ V tuto chvíli je autorita pojímána spíše jako vlastnost člověka a její dynamika a aspekt sociálního kontextu jde do pozadí.

Pokud bychom však mluvili o autoritě jako o vzájemném vztahu mezi nositelem autority a příjemce – respektujeme sociální podmíněnost autority – je třeba si uvědomovat dva základní aspekty:

Aspekt relativnosti – jedinec získává autoritu v určitém časovém období, vůči svému sociálnímu okolí, vůči určitým lidem, konkrétním skupinám. Nemusí mít stejnou „míru autority“ v různých směrech svého působení, v různých sociálních skupinách, např. učitel ji má v různých třídách, v určitém čase a ve vztahu ke konkrétním členům skupiny.

Aspekt asymetričnosti – nositel autority působí na ostatní lidi ve svém okolí rozhodujícím, převažujícím vlivem. Vytváří vztah nadřazenosti a podřízenosti, vztah vedení a následování. Asymetričnost vztahu může pramenit z formální pozice nositele autority, ale také z jeho neformálního postavení, případně z kombinace obojího. Příjemce vlivu podmiňuje existenci autority tím, že vliv nositele autority uznává, respektuje a přijímá.

Kvůli sociální podmíněnosti autority může docházet ke zpochybňování mínění o autoritě jako vlastnosti člověka, kterou je obdařen bez ohledu na své okolí (pravděpodobně se jedná o osobnostní rysy, které autoritu pomáhají získávat a udržovat). Autoritu v sociálním kontextu bychom mohli interpretovat jako „hru sociálních rolí“, vztahy se tak dělí na funkci vedoucího a roli následující. Obě sociální role se navzájem dotvářejí, ladí. Jsou komplementární, ale také asymetrické. Ve výsledku je velmi důležité respektovat specifika sociálních rolí a kompetačních pravomocí, které z takových rolí plynou.

Autorita jako taková se nenachází pouze v prostředí školy. Je důležité se soustředit i na autoritu mezi rodiči, spoluobčany, politiky, v zákoně, právu, řádu a samozřejmě systému. Takové zaměření je podmínkou k tomu, aby mladí lidé akceptovali víru a důvěru v autoritu. Škola jako instituce, vedení školy a tým pedagogů mohou sice rozvíjet u mládeže hodně pozitivního, avšak jedno nemohou zaručeně – nahrazovat rodinu a společnost. Bez autority ve společnosti jako celého komplexu, bez autority v jednom ze základních prvků společnosti – v rodině, nemůže mít autoritu ani škola a jestliže škola nemůže pracovat s autoritou, nemůže dobře plnit své poslání.

Vztahy ve výchovně vzdělávacího procesu spočívá ve spoluúčasti všech přítomných složek procesu. Vývoj osobnosti mladého člověka je ovlivňován sociální a kulturní složkou. Autorita a výchova jsou v něm vždy znovu a nepřetržitě dokazovány. Při těchto procesech dochází zákonitě nejen k úspěchům a dosažení požadovaných výsledků, ale i k omylům, ztrátám, návratům, krizím a konfliktům. Výchovný systém (s ohledem na triádu rodina – škola – společnost) by měl být stavěn na respektování stanovených norem a

pravidel společenského soužití, na vzájemném respektu, toleranci, slušnosti a úctě, na přiměřeném sebevědomí a vnitřní sebekázni. (Vališová, 1999)

1.7. Jak souvisí autorita s výchovou?

Vztah mezi autoritou a výchovou může být nahlížen a diskutován z hlediska tří úrovní:

Makrosociální – zahrnuje především vztah autority a výchovy ve společnosti, vyplývající ze vztahů norem a hodnot rodiny, školy a společnosti v nejširším kontextu

Mikrosociální či **interindividuální** – tematicky jde převážně o hodnoty, normy jednání, pravidla a zásady, které jsou určovány například rodinným životem nebo interakčním schématem ve škole, základním zájmem je odkrytí konkrétního situačního jednání

Intraindividuální – směřuje ke zkoumání toho, jaký, způsobem se jednajících subjekty učí normám a hodnotovým orientacím od druhých, jakými prostředky jsou nejvíce ovlivňováni, jak je určován vývoj osobnosti, charakteru nebo individuálního jednání.

Tyto tři úrovně se vzájemně propojují, jsou na sobě závislé, obsahově se k sobě přibližují. Nejzajímavější bude pro nás nyní rovina mikrosociální, jelikož je z našeho pohledu nejvíce přístupná z hlediska pedagogického působení do určité míry ovlivnitelná. Je rovinou každodenních aktivit mezi pedagogy a současnou mládeží.

Jak tedy vyjádřit vztah mezi autoritou a výchovou? Normy a hodnoty společnosti jsou zakotveny v autoritě a jejím prostřednictvím jsou i prosazovány. Jak jsou prezentovány, je současně záležitostí procesu výchovy, související s výchovnými styly, rodičovskými postoji, způsoby řízení a s použitou mírou emočního vztahu mezi dospělými a dětmi. (Vališová, 1998)

1.8. Legitimita autority ve výchovných procesech

V pedagogickém myšlení se přinejmenším od padesátých let tohoto století nastoloval problém svobody a autority ve výchově v různých souvislostech. V šedesátých letech šlo o myšlenkové směry, které byly nepochybně posilovány takovými sociálními proudy, jako by například hnutí mládeže v západní Evropě této doby. Radikální teorie odmítaly legitimitu autority ve výchovných procesech, ať už jde o rodinu, učitele nebo školu, který byla pokládána za nátlakovou instituci. Proti jakékoliv autoritě se revoltuje a prosazují se snahy emancipovat se od ní. Vyhrcoje se kritika zvěcnělého autoritářského působení školy, potlačování osobnosti mladého člověka. Proti tomu se stejně vyhrcojeně akcentují požadavky práva dítěte na svobodu a autentickou osobnost. (Vališová, 1999)

2. Dospívání

2.1. Školní výchova a dítě v nových sociálních rolích

Dosažení šestého roku v životě mladého jedince je zpravidla spojeno s velkou osudovou proměnou: dítě už není jen členem své rodiny, ale stává se nyní zároveň i příslušníkem nové, dosud neznámé lidské skupiny – žákem školy. První období školy u dětí je spojeno s nervozitou a radostným očekáváním. Není však výjimkou, že první chvíle školáků se pojí také s úzkostnými: jak asi zvládne nové nároky, jestli si najde brzy kamarády, přizpůsobí se úspěšně požadavkům cizích lidí, nebude to nad jeho síly a nebývalo by lepší „prodloužit dětství“ o jeden rok žádostí o odklad? Takové otázky si kladou podle knihy Jedličky – Psychický vývoj dítěte rodiče a často i budoucí školáci.

Dříve než se dítě prvního září vydá na cestu od svých hraček směrem ke školní tabuli, dochází ve většině domácností k náležité přípravě. Rodina je vybaví množstvím ponaučení, která se odvírají o předešlé školní zkušenosti všech jejích členů, a to od prarodičů až po sourozence o málo starší. Snaží se školáka připravit jak se náležitě chovat, jak slušně vystupovat, co je dovoleno a zakázáno. Záleží také na tom, jak být ukázněný, co budoucího prvňáka bude odlišovat od ostatních. Často se rodina setkává s přáním, aby se dítě dokázalo prosadit a být úspěšné, chválené. Přejí si, aby bylo svými vlastnostmi a šikovností výjimečné.

Stanislav Štěch, psycholog zabývající se dlouhodobě socializační úlohou školy, poukazuje na to, že obvyklá dvě poselství předávaná v rámci rodinného kulturního mýtu jsou značně rozporuplná: Nesmíš být jiný než ostatní, ale zároveň nad nimi musíš vyniknout! Dilema je způsobeno tím, že v uvedených přáních je vyjádřeno napětí mezi banalitou neprovokující konformity a obdivuhodnou jedinečností, která by ve výkonově orientovaném světě mohla vést k žádoucí prosperitě. Z pohledu pedagogické psychologie lze říci, že se tak manifestuje budoucí konflikt mezi obecným požadavkem na společenskou přizpůsobivost a tvořivou individualitou. Pro méně zkušeného učitele mohou být výchovně nároční nebo znevýhodněním, kteří nestačí běžnému tempu vrstevníků, ale rovněž ti, kteří výrazně vynikají nad průměr. Dožadují-li se zvláštní pozornosti se žádostí o objasnění dalších souvislostí nebo se hlásí s poznámkami směřujícími k variantnímu výkladu probírané látky, mohou být vnímáni jako obtížní a rušiví.

2.2. Dospívání a kognitivní vývoj

Pro rozdělení respondentů, kteří se účastnili výzkumu, jsem se rozhodla citovat výzkum dětského myšlení, které zkoumal švýcarský biolog, který se stal psychologem, Jeana Piageta. Jeho poznatky vedly k navržení vývojové teorie, vysvětlující, se kterými zacházejí při myšlení. Tedy teorie, která říká, že u dětí se rozvíjejí vyšší formy myšlení především zráním, a to podle uspořádaného vzorce a více či méně ustáleného časového plánu. Jeho teorie je samozřejmě poněkud složitější a podrobněji rozpracovaná, avšak její hlavní prvky lze snadno pochopit. Než popíšu konkrétní kategorie, které Piaget vymezil, je nutné popsat pojem pojetí. Podle Psychologie ve školní praxi je myšlenka, kterou má jedinec o určité třídě předmětů nebo událostí, seskupených k sobě na základě toho, co mají společné. Prostřednictvím pojmů chápeme svět. Tak má malé dítě pojem „velkých věcí“, pojem „malých věcí“, pojem „co mám rád“ a „co nemám rád“ atd.

2.2.1. Stadia kognitivního vývoje podle Piageta:

Stadium 1: Senzomotorické (přibližně od narození do dvou let)

Stadium 2: Předoperační myšlení (přibližně 2 – 7 let)

Stadium 3: Konkrétní operace (přibližně 7 – 11 let)

V tomto důležitém stádiu, které v podstatě pokrývá mladší školní věk, vidíme, jak děti získávají uspořádanou a soudržnou symbolickou soustavu myšlení, jež jim umožňuje anticipovat události a ovládat své okolí. Soustava se ale stále liší od soustavy, kterou užívá většina dospělých. U dospělých je soustava vázána na konkrétní zkušenosti. To znamená, že ačkoli děti dokážou formulovat hypotézy v nepřítomnosti jakýchkoli názorných předloh a dokážou postoupit abstraktním uvažováním aspoň jeden či dva kroky za rámec přítomné zkušenosti, musí nicméně, mají-li to zvládnout, mít takovou zkušenost v té či oné formě zažitou v minulosti. Jednoduše řečeno, jsou ve svém myšlení stále omezeny a mají sklon popisovat své okolí na místo vysvětlování. Zatím dokáží velmi dobře ověřovat hypotézy porovnáváním zkušeností – raději mění svůj pohled na skutečnost tak, aby odpovídal jejich očekávání, než aby změnilu svou hypotézu. Například věří-li, že jejich oblíbené fotbalové mužstvo je nejlepší v lize, uchovávají si tuto domněnku bez ohledu na to, jak často dotyčný tým prohrává.

Dětské myšlení ale i tak činí v tomto období značný pokrok. Stává se méně egocentrickým a děti získávají schopnost uplatňovat decentrování a zvratnost. S decentrací nastupuje konzervace a podle Piageta tato konzervace postupuje podle určitého řádu: Napřed, přibližně v sedmi až osmi letech, se objevuje schopnost zachovat si v mysli podstatu

látky. Potom, někdy mezi devíti a desíti lety, nastupuje zachování váhy. Zachování objemu je dosaženo přibližně ve věku dvanácti let.

Je třeba vyzdvihnout hlavní kognitivní strukturu. Právě ta je základem tohoto vývojového pokroku a dalších pokroků dosahovaných během tohoto stadia. Konkrétně jde o grupování. Zapřičiňuje první rozpoznávání logických tříd, tak mohou úspěšně pořádat předměty a události do souborů podle jejich společných charakteristických znaků. Grupování jim postupně a vzrůstající měrou umožňuje vysvětlovat si vlastní zkušenost, řešit problémy a vytvářet si realističtější a přesnější obraz o světě. Spolu se schopností grupování nastupuje také to, co Piaget nazývá seriací. Jde o schopnost uspořádat předměty do pořadí, například v pojmech velikosti nebo váhy. Můžeme shrnout, že třídění a řazení napomáhá dětem k vnímání vztahů mezi předměty a užívání takového poznání pro řešení operací. To se pozoruhodně podobá vymezení inteligence, proto je na místě poukázat na to, že pro Piageta je inteligence skutečně výsledkem různých geneticky určených činností. Podle Piageta je tedy inteligence jako taková těsně spjata se zráním vrozených charakteristik.(Fontana, 2014)

Stadium 4: Formální operace (přibližně 12 let a výše)

Počátek dospívání je podle Piageta obvykle spojen s nástupem závěrečného stadia jeho vývojového programu, s nástupem formálních operací. I když se myšlení dítěte ještě stále může lišit od myšlení dospělého stupněm svého rozvoje, nyní se mu již začíná podobat svou povahou. Děti se stávají schopnými zachovat formu dokazování nebo formulovat hypotézu, aniž by k tomu vyžadovaly konkrétní zkušenost. V návaznosti na to, je velmi důležité zjištění, že vzhledem k tomu, že v průběhu předchozích vývojových stadií děti dokázaly pochopit jednotlivé pojmy či třídy samy o sobě, jsou nyní schopny nahlédnout, že tyto pojmy nebo třídy mohou za určitých okolností být na sobě vzájemně závislé. Například si mohou uvědomit, že při řešení určitého problému lze najednou vzít v úvahu rychlost, váhu a čas, popřípadě že jednu z těchto veličin bude asi nutno změnit, zatímco ostatní zůstanou konstantní atd.

Základ formální operace je tzv. mřížově-grupová struktura. To ukazuje na to, že jde o strukturu myšlení, ve které může vše souviset se vším a cokoli může být vztaženo k čemukoli jinému. To umožňuje jedinci při úvahách o problému nebo o možné budoucí události vyzkoušet různé kombinace hypotetických výroků. Typ usuzování, který tím vzniká, je znám jako hypoteticko-deduktivní usuzování, protože jedinec je schopen vytvářet hypotézy i dedukovat z výsledků a tím rozvíjet své pochopení předmětu, jímž se zabývá.

Aby se dalo správně interpretovat Piagetovo myšlení, je nasnadě zmínit další stránku věci. Jedná se o pochody, které psycholog nazývá funkcionální invarianty. Je zřejmé, že všechny dosud popsané formy myšlení jsou závislé na věku a na vývoji. Děti mění své kognitivní struktury s přibývajícím věkem. Mají však také jiné kognitivní pochody, které jsou vrozené a zůstávají po celý život stálé. Nejdůležitější z nich jsou známy jako akomodace, asimilace a organizace. Pojem akomodace, je vypůjčeno z biologie. Značí přizpůsobení fungování jedinců zvláštním vlastnostem předmětů, s nimiž nakládají. Ve světě je mnoho věcí, o nichž si děti již v raném věku uvědomují, proto musí spíše přizpůsobit své chování těmto věcem, než aby se pokoušely změnit je tak, aby to vyhovovalo jim samým. Oproti tomu asimilace označuje pochody, jimiž jsou předměty nebo jejich vlastnosti pojímány do kognitivních struktur, které již v jedinci existují. Během pochodů bývají tyto struktury často poněkud pozměněny či rozvinuty. Asimilace a akomodace probíhají vždy společně, přičemž kdykoli se může jeden z těchto kognitivních pochodů stát důležitějším než druhý. Důvod, proč se vyskytují pospolu, je v tom, že jedinci jsou schopni asimilovat pouze ty prvky prostředí, vůči nimž jsou schopni se akomodovat. Je-li akomodace nemožná, je nemožná i asimilace. Například děti se akomodují vůči takové látce, jako je voda, a v průběhu tohoto procesu asimilují poznatky, že voda je mokrá, že ji nelze vdechovat, že po ní můžeme na linoleu uklouznout atd.

Poslední z pojmů, který se řadí k Piagetovým funkcionálním invariantám je organizace. T se týká způsobu, jakým jsou kognitivní počiny sdružovány a řazeny do určitých schémat a sledů. Je třeba podotknout, že v každém rozumovém aktu je vždy přítomno nějaké schéma, kognitivní plán. Taková schémata jsou užívána jedincem pro zvládnutí určitého problému. Pokud se určité schéma pro určitou úlohu neosvědčí, jedinec se pokusí je reorganizovat, tj. pokusí se je pozměnit, něco k němu přidat či ubrat, nebo jinak uspořádat kognitivní akty, které obsahuje, aby je mohl uplatnit s větším úspěchem. Samozřejmě schopnost organizace stejně jako schopnost akomodace a asimilace se vyvíjí s přibývajícím věkem, avšak tyto tři funkce samy jako procesy zůstávají od narození do dospělosti neměnné. (Fontana, 2014)

2.3. Vztahy v období dospívání

V období dospívání jedinci zaznamenávají změny postojů ostatních v okolí. Postoje se mění nejen v případě vztahu s dospělými, ale také ve vztazích se svými vrstevníky. Adolescent se snaží vzepřít autoritám a nechce být v podřízeném stavu. Není to pouze instituce školy, kde se do takové situace dítě dostává, v rodině je jeho funkce velmi podobná.

Právě kvůli tomu ve většině případů s rozhodnutími nebo i jen názory autorit nesouhlasí. To je odlišné od vnímání autorit u mladších dětí, ty věří rodičům bez výhrad, dospívající má potřebu o názorech ostatních přemýšlet a diskutovat. Jedním z typických znaků dospívání je dohadováním se s autoritami a tím pádem i potvrzování hodnoty vlastních schopností. Tento odpor je snahou dospívajícího sám se stát autoritou. Tím, že dokážou argumentovat a logicky oponovat, dosahují pocitu jistoty a mají tak dojem, že se mohou autoritám vyrovnat. Je to v podstatě příležitost dokázat svoje kvality a trénink vlastních schopností. (Vágnerová, 2005)

Právě pozdní adolescenci můžeme přirovnat k samotné fázi přechodu do dospělosti. Stejně tak, jako se po jedinci žádá dospělejší chování, získává také svobodu ve svém rozhodnutí. S takovou zodpovědností se očekává změna v chování, chápat, že za své činy ponese následky sám. V kontextu dospívání vzniká několik rolí, do kterých se adolescent musí postupně stylizovat **Předprofesní role:** Očekávaným cílem této role je dosažení jisté sociální pozice. Pro studenta může mít i významu osobního, zejména pokud jej baví a je schopen v rámci svých možností danou pozici zvládat.

Role pracujícího: V rámci této role se adolescent stává nezávislým v rámci ekonomické a sociální sféry

Role člena určité skupiny: Tato role se postupem času stává méně důležitou

Role blízkého přítele: Je důležité mít v životě někoho, na koho je možné se spolehnout a sdílet s ním své zkušenosti.

Role partnerská: V případě této role jde o uspokojení potřeb jak emočních tak sexuálních. Jde o potvrzení, že je dospívající přitahován jedincem opačného pohlaví. Také může adolescent v rámci této role dojít k seberealizaci. (Vágnerová, 2005)

2.3.1. Vztahy v rodině

V rámci dospívání se vztahy s rodinou mění, je to hlavně z toho důvodu, že dospívání je spojeno s potřebou odpoutat se. V období adolescence dochází k mnoha konfliktům s rodiči. Ti na dospívajícího kladou stále více požadavků, protože si nechtějí přiznat, že jejich dítě už má více práv a je více samostatné. Může to být pro to, že o něj mají strach nebo je to pro ně pohodlnější než s ním diskutovat. Problém je v tom, že takové jednání není pro adolescenta pochopitelné a snaží se zdůraznit vlastní samostatnost. (Vágnerová, 2005)

Mnohdy rodiče vlastní dítě ani nepoznávají. Dospívající se snaží odcizit, ale zároveň jde o snahu nalézt si novou polohu a dojít tak k většímu porozumění. V období dospívání je dítě velmi citlivé a jeho kritičnost je jen reakcí na případný pocit zesměšnění

nebo malého respektu ze strany rodiče. Pokud dítěti chybí uklidnění a dobrá vůle rodičů může dojít ke stupňování takových střetnutí. Je potřeba uchovat v období dospívání rodinné zázemí, aby mělo dítě vlastní útočiště, porozumění a pomoc. (Helus, 2009) Vyzrálost jim nedovolí plně pochopit jednání svých rodičů a tím pádem nejsou úplně tolerantní. Proto musí být větší část tolerance na straně rodiče, což občas není jednoduché. (Vágnerová, 2005) Jak uvádí Vágnerová (2005) v krajním případě se může stát, že adolescent kritizuje až přehnaně, má velkou touhu po osamostatnění se od rodiny. V takové situaci může jít i o zesměšňování ze strany rodičů, případně příliš autoritářské jednání. Jednání adolescenta je pak pouze obranou vlastní identity. Na druhou stranu dospívající dokáže chování rodičů i ocenit. Nejdůležitější je, aby rodič byl spolehlivý a jednoznačný. Musí si stát za svým a věřit tomu co dělá, pak si získá důvěru svého potomka. Naopak přílišná hádavost a narušování osobní intimity ze strany rodičů, dokáže adolescenta odradit a uchýlí se zpět ke svému kritickému postoji. (Vágnerová, 2005)

2.3.2. Vztahy mezi vrstevníky

V období dospívání je pro jedince nejdůležitější přijetí a pochopení kamarádů a vrstevníků. Je to jednak proto, že právě vrstevníci jsou mu v této fázi názorově nejbližší a může mu poskytovat potřebnou podporu. Vrstevnická skupina pomáhá v utváření vlastní identity a osamostatnění se od rodiny. Ve skupině si dospívající posiluje sebejistotu a sebevědomí, členství ve skupině také může snižovat individuální zodpovědnost. (Vágnerová, 2005) Ve skupině vrstevníků vyhledává adolescent pocit jistoty, o kterou může případně přijít odpoutáním se od rodiny. Další role takové skupiny je příprava adolescenta na nové vztahy v dospělosti. (Langmeier, Krejčířová, 1998)

Vrstevnická skupina hraje mimo jiné i roli v získávání vlastní nezávislosti. Jedinec si ve skupině snaží získat určitou pozici či funkci, tím zajišťuje svou příslušnost k dané skupině. Proto je adolescent pro uznání svých vrstevníků schopen změnit vzhled i vlastní hodnoty a normy. Pokud, z nějakého důvodu, není jedinec skupinou přijat, snaží se to změnit např. vnucováním se, uplácením nebo dokonce ponižováním sebe sama, případně skupině dělá poskoka. V takovém období je důležité dostat se do slušné skupiny dospívajících. Pokud jedinec není přijat, spokojí se s kýmkoliv kdo je ochoten ho začlenit. Může pro to i změnit svůj dosavadní způsob života a nechat se ovlivnit natolik, že už nebude schopen vést vlastní život mimo tuto skupinu. (Vágnerová, 2005)

2.3.3. Vztah k učiteli

Dle mého názoru se s přibývajícím věkem mění pohled na osobu učitele. Učitel je pro dítě dalším přirozeným vychovatelem. Chce po žákovi, aby se aktivně podílel na svém

vzdělání. V rámci vztahů by měl učitel dítěti předat svou zkušenost a ukázat mu, že mu na něm záleží. Do jisté míry můžeme hovořit o pedagogické lásce, učitel by měl umět projevit city k dítěti a pomoci mu tak vyvinout si vlastní cit pro vzdělání a ujistit jej, že má jeho plné pochopení a podporu. (Helus, 2009)

Podle Vágnerové (2005) prochází vztah učitel x žák, stejně jako v předchozím období dospívání změnami. Hlavní příčinou těchto změn je potřeba adolescenta odpoutat se ze závislosti na autoritě. Dospívající dokáže uvažovat zralejším způsobem, chce být respektován a snaží se o získání rovnoprávné pozice. Prostředkem k tomu mu je dohadování se s učiteli, připomínky k výkladu atd. Což si většinou učitel vyloží spíše jako drzost než co jiného. Není to však o touze zkažit si vztah s učitelem, spíše jde o to, dát najevo kritičnost. V takové fázi vývoje je autorita učitele v ohrožení. Dospívající sleduje jeho chování a jednání. Důležité je získat si žákovy sympatie, pozitivně působí vlastnosti jako stabilita názoru a emocí, spravedlivost a schopnost podat učivo tak aby mu žák rozuměl. Takové jednání spíše vzbudí u žáka obdiv a pravděpodobně si tak učitel získá žákův respekt a úctu. (Vágnerová, 2005)

2.4. Problém vztahů autority, hodnot a ideálů pohledem současné mládeže

Autorita v podmínkách společenské makroskupiny, tedy státu nebo národa, se chápe jako vážnost a zavazující vliv, který mají osoby, instituce, ideologie aj. jako ztělesnění moci a uznávaných hodnot. Za příznivých okolností nadosobní moment moci, který vyplývá z institucionálně daného funkčního charakteru autority, se spojuje s momentem dobrovolnosti, jehož podkladem je uznávaná obecná lidská nebo odborná převaha nositele autority. Zprostředkovatelem této autority je citové pouto obdivu a úcty. Také autoritě se u většiny občanů ČSR těšil například první československá prezident T. G. Masaryk, který byl zosobněním autority idejí politické svobody, demokracie a humanity. (Kolář, 2009)

II. Praktická část

3. Výzkum

3.1. Cíl a metoda získávání dat

V praktické části své bakalářské práce se zabývám tím, jak vnímají autoritu žáci základních škol. Pro sběr dat jsem využila vlastního dotazníku sestaveného za pomoci dostupné, odborné literatury, se kterým jsem navštívila dvě základní školy, dvě třídy pátého a dvě třídy devátého ročníku. První základní škola, kde respondenti vyplňovali dotazník, byl Jindřichův Hradec, a druhou základní školu jsem si vybrala v Praze. Ráda bych srovnávala odpovědi žáků z pohledu věkového rozdílu. Zajímala jsem se také o to, zda se budou odpovědi v dotazníku rozlišovat podle toho, kde se základní školy nachází.

3.2. Vzorek respondentů

Pro vyplnění dotazníku jsem oslovila žáky 5. tříd základních škol a žáky 9. tříd základních škol. Dotazník byl anonymní, vyplněný v rámci výuky v čase poskytnutém od vyučujících.

S dotazníkem jsem navštívila následující školy: ZŠ Jindřichův Hradec II, Janderova – v páté třídě odpovídalo 18 respondentů, v 9. třídě odpovídalo 17 respondentů, ZŠ Londýnská, Praha 2 – v 5. třídě odpovídalo 24 respondentů a v 9. třídě odpovídalo 27 respondentů.

3.3. Metoda a průběh získávání dat

Vždy po domluvě s vyučujícím jsem měla prostor rozdat dotazník mezi žáky. Při sběru dat mě překvapil klid a ochota spolupráce. Očekávala jsem, že budou žáci hlučnější a zvláště v 9. třídách nebude velká ochota spolupracovat. Překvapilo mě, že všichni žáci pracovali samostatně a každý z nich se snažil vyplnit co možná nejlépe rozdané dotazníky. Po rozdání dotazníku všichni spořádaně seděli a vše vyplnili, někteří se viditelně cítili nervózně, ale přesto vše po ujištění, že dotazník neuvidí nikdo z vyučujících, vyplnili. Také jsem se setkala s tím, že vyplnění dotazníku zabralo delší čas než bych očekávala, evidentně se žákům nechtělo dále pokračovat ve výuce. Celkově sběr dat proběhl v klidu a za nadšené spolupráce.

Na ZŠ v Praze jsem bohužel nemohla dotazník zadat osobně. Vyučující upřednostňovali rozdání dotazníků v jejich vyučování, ale chtěli si ho rozdat sami. Po domluvě se však řídili pokyny, které byly stejné jako na základní škole v Jindřichově Hradci. V domluvený termín jsem si přišla dotazníky vyzvednout.

3.4. Vyhodnocení dat z dotazníků

3.4.1. Vyhodnocení dotazníků žáků 5. tříd

1.) Otázka „Co si představíš pod slovem, nebo pojmem „autorita“?“

První otázka je otázkou otevřenou, každý žák tak napsal více odpovědí, proto vycházím z více odpovědí, než bylo reálně respondentů.

ZŠ Jindřichův Hradec – 18 respondentů

Tabulka č. 1. a - Co si představíš pod pojmem autorita

Někdo, koho musím poslechnout – 52 %
Respekt – 21 %
Nevím – 21 %
Spravedlivý člověk – 6 %

Z uvedených odpovědí vnímá více než polovina žáků autoritu, jako osobu, kterou musí poslouchat. Často odpověď byla doplňována příkladem žáka a učitele. Velká část třídy si tedy pod pojmem autority představí svého pedagoga. Většina pak ještě tuto odpověď doplnila o další vysvětlení a přiřadila i některé vlastnosti, které by měl člověk s autoritou mít, jako např. důslednost, umět naslouchat apod.

ZŠ Londýnská, Praha - 24 respondentů

Tabulka č. 1. b- Co si představíš pod pojmem autorita

Respekt – 51,9 %
Blízký člověk, kterému věřím – 18,5 %
Někdo, kdo je mi nadřazený, má větší práva než já – 11,1 %
Zkušenosti – 11,1 %
Nevím – 7,4 %

Polovina žáků si pod pojmem vybavila slovo respekt. Dále pak odpovědi často doplňovaly vlastnosti jako například nadhled, ústa a slušné chování. U většiny odpovědí odpověď provázela myšlenka, že člověk s autoritou je někdo, kdo se ve vztahu k nim chová pozitivně.

2.) Otázka „Je podle tebe rozdíl mezi autoritou a mocí? Jestliže ano, tak v čem.“
Druhá otázka byla opět formou otevřené odpovědi.

ZŠ Jindřichův Hradec – 18 respondentů

Tabulka č. 2. a Je podle tebe rozdíl mezi autoritou a mocí?

Autorita je dobrovolná, moc je vynucovaná – 42 %
Není rozdíl – 32 %
Autorita je omezená, moc je neomezená – 26 %

Podle většiny žáků mezi autoritou a mocí rozdíl je. Největší část z nich vnímá autoritu jako možnost, kterou si sami mohou vybrat a ctít jí. Naopak moc je podle nich nedobrovolná a často vynucovaná. Většina z nich si spojuje moc s negativními vlastnostmi. Mocného člověka tak popisovali jako panovačného a zlého.

ZŠ Londýnská, Praha – 24 respondentů

Tabulka č. 2. b - Je podle tebe rozdíl mezi autoritou a mocí?

Autorita je dobrovolná, moc je vynucovaná – 33,3 %
Není rozdíl – 29,2 %
Autorita je omezená, moc je neomezená – 20,8 %
Člověk s autoritou je hodný, mocný člověk je zlý – 8,35 %
Neví – 8,35 %

Ve druhé otázce se odpovědi často shodovaly s výsledky v základní škole v Jindřichově Hradci. Největší část žáků vnímá moc jako nekompromisní a opět v negativním světle. Více než 20 % žáků dokonce uvedlo v odpovědi, že mocný člověk je zlý, naopak člověk s autoritou je hodný. Druhou nejčastější odpovědí bylo, stejně jako na ZŠ v Jindřichově Hradci, že mezi autoritou a mocí není rozdíl.

3.) Otázka „Jak se chová člověk, který má autoritu?“

Tato otázka byla znovu s otevřenou odpovědí.

ZŠ Jindřichův Hradec – 18 respondentů

Tabulka 3. a – Jak se chová člověk, který má autoritu?

Chová se s úctou ke svým podřízeným – 22 %
Dělá kompromisy 22 %
Je přísný a pracovitý 17 %
Povyšuje se 17 %
Nevím – 11 %
Je pravdomluvný – 11 %

V třetí otázce se shodovaly dvě nejméně frekventované odpovědi. Respondenti tedy podle odpovědí předpokládají, že člověk s autoritou má nějakou nadřazenou funkci (v práci, ve škole, v rodině nebo ve společnosti). Podle odpovědí se ke svým podřízeným chová s úctou a je schopný řešit situace kompromisy. Některé další odpovědi zahrnovaly, že chování autority zahrnuje povýšenost a přísnost. Několik žáků nevědělo co odpovědět, proto otázku vynechali. Malá část respondentů odpověděla, že člověk, který má autoritu, mluví vždy pravdu.

ZŠ Londýnská, Praha – 24 respondentů

Tabulka 3. b – Jak se chová člověk, který má autoritu?

Je hodný a spravedlivý – 41,7 %
Řídí kolektiv a rozdává úkoly – 20,8 %
Je přísný – 16,7 %
Chová se sebejistě a odhodlaně – 12,5 %
Nevím – 8,3 %

Zde byly odpovědi podobného charakteru. Žáci stejně jako respondenti v Jindřichově Hradci vnímají autoritu jako někoho pozitivního, kdo je na ně hodný a spravedlivý. Člověk s autoritou podle více než pětiny respondentů řídí kolektiv a rozdává úkoly. Více než 16 % odpovědí obsahovalo vlastnost přísnost. Autorita je podle nich někdo, kdo je sebejistý a odhodlaný k dané funkci. Někteří žáci opět nevěděli, jakou odpověď zvolit, proto otázku vynechali.

4.) Otázka „Kdo je pro tebe autoritou?“

Tato otázka byla formou uzavřených odpovědí. Žáci mohli volit hned několik odpovědí, se kterými se ztotožňovali.

ZŠ Jindřichův Hradec – 18 respondentů

Tabulka č. 4. a – Kdo je pro tebe autoritou?

Ten kdo je hodný a já ho poslechnu, protože mě má rád – 34 %
Někdo komu věřím a je to můj kamarád – 34 %
Starší lidé – 22 %
Bůh – 3 %
Někdo, kdo je silnější než já a mám z něj strach – 3 %
Autorita je někdo veřejně známý – celebrita, politik,...- 3 %
Jiné – (trenér) – 4 %

Nejčastější odpovědi zahrnovali autoritu, která je na žáky hodná. Respondenti tedy uznávají autoritu, která je má ráda a proto k ní vzhlíží. Překvapilo mě, že stejná míra odpovědí se objevila i u možnosti „někdo komu věřím a je to můj kamarád“. Další často zastoupenou odpovědí byli starší lidé obecně. Nejméně často se objevila odpověď „autorita jako někdo veřejně známý“ a „někdo, kdo je silnější než já a mám z něj strach“.

ZŠ Londýnská, Praha – 24 respondentů

Tabulka č. 4. b – Kdo je pro tebe autoritou?

Ten, kdo je hodný a já ho poslechnu, protože mě má rád – 27,3 %
Autorita je někdo veřejně známý – celebrita, politik,...- 21,2 %
Někdo komu věřím a je to můj kamarád – 15,2 %
Starší lidé – 15,2 %
Někdo, kdo je silnější než já a mám z něj strach – 12,05 %
Bůh – 9,05 %
Jiné – 0%

U žáků pražské základní školy se odpovědi poměrně lišily. Největší podíl odpovědí měla, stejně jako u žáků v Jindřichově Hradci, odpověď „někdo, kdo je hodný a já ho poslechnu, protože mě má rád“. Takovou odpověď zvolila téměř třetina třídy. Druhý nejvyšší počet odpovědí získala možnost „autorita jako někdo veřejně známý (celebrita, politik,...). Možnost „někdo, kdo je silnější než já a mám z něj strach“ tady zvolil až čtyřnásobek studentů, než v Jindřichově Hradci.

5.) Otázka „Jaké vlastnosti by měl mít učitel, aby získal autoritu?“

Tato otázka byla formou otevřené odpovědi. Žáci vyjmenovávali hned několik různých vlastností. Proto zde vycházím z celkového počtu odpovědí, kterých je víc než samotných respondentů.

ZŠ Jindřichův Hradec – 18 respondentů

Tabulka č. 5. a – Jaké vlastnosti by měl mít učitel, aby získal autoritu?

Hodný a vstřícný – 38,7 %
Přísný – 19,3 %
Spravedlivý – 16,1 %
Nadšený a motivující – 12,9 %
Měl by mít vztah k dětem, které vyučuje – 6,5 %
Nevím – 6,5 %

Většina žáků upřednostňuje s pedagogem otevřený a přátelský vztah. Všímají si také, zda je vyučující ke všem studentům spravedlivý. Alespoň pětina respondentů zmínila, že je pro pedagoga důležité, aby byl přísný a neústupný. Z odpovědí vyplývá, že pokud pedagog ukáže nějakou slabost, žáci jeho autoritu přestávají uznávat.

ZŠ Londýnská, Praha – 24 respondentů

Tabulka č. 5. b – Jaké vlastnosti by měl mít učitel, aby získal autoritu?

Přísný – 37,1 %
Trpělivý – 23,8 %
Hodný 14,8 %
Měl by být vůdčí osobnost – 14,8 %
Nevím – 9,5 %

Nejčastěji zastoupená odpověď byla, že by jejich učitel měl být přísný a neústupný. Tady můžeme vidět rozdíl v odpovědích u žáků v Jindřichově Hradci, který podobným poměrem upřednostňují naopak pozitivní a vlídný přístup. Další často zmiňovanou odpovědí je trpělivost.

6.) Otázka „Co vše autoritu učitele oslabuje?“

Tato otázka byla formou otevřených odpovědí. Respondenti tak vlastními slovy popisovali, co podle nich autoritu oslabuje.

ZŠ Jindřichův Hradec – 18 respondentů

Tabulka č. 6. a – Co vše autoritu učitele oslabuje?

Když je učitel příliš hodný – 27,7 %
Laxní přístup k výuce a dění ve třídě – 22,3 %
Je na žáky zlý – 16,7 %
Nedostatek informací, chyby – 16,7 %
Je nespravedlivý – 11 %
Nevím – 5,6 %

Podle názorů žáků v Jindřichově Hradci nejvíce oslabuje autoritu učitele přílišná vlídnost. Často takovou odpověď doprovázel fakt, že takový pedagog většinou není schopen z problémů ve třídě vyvozovat žádné důsledky. To je podle nich největším problémem. Je podle nich také důležitý přístup k chodu a vztahům ve třídě. Respondenti si přejí, aby jejich pedagog vyvíjel aktivitu a zájem o ně samé. Autoritu podle odpovědí může také oslabovat nedostatek informací a přílišné děláním chyb. Je pro ně současně důležité, aby pedagog vnímal všechny stejně a byl k nim spravedlivý.

ZŠ Londýnská, Praha – 24 respondentů

Tabulka č. 6. b – Co vše autoritu učitele oslabuje?

Když je učitel příliš hodný – 25 %
Když je učitel příliš výbušný – 21,4 %
Laxní přístup k výuce a dění ve třídě – 21,4 %
Nedostatek informací, chyby – 17,9 %
Nevím – 14,3 %

Odpovědi žáků v pražské základní škole byly velmi podobné jako odpovědi u žáků v Jindřichově Hradci. Nejčastější odpovědí bylo opět, že nejvíce může oslabit autoritu učitele, když je příliš hodný a nedůsledný.

7.) Otázka „Jak by se měl učitel chovat, aby si udržel autoritu?“

Tato otázka byla formou otevřených odpovědí. Respondenti tak vlastními slovy popisovali, jak si podle jejich názoru může pedagog udržovat autoritu.

ZŠ Jindřichův Hradec – 18 respondentů

Tabulka č. 7. a – Jak by se měl učitel chovat, aby si udržel autoritu?

Měl by umět ovládat svoje emoce (pozitivní/negativní) – 50 %
Měl by plnit výhrušky – 16,7 %
Měl by mít vztah k žákům, které vyučuje – 16,7 %
Měl by být schopen dělat kompromisy – 11,1 %
Nevím – 5,5 %

Polovina respondentů si myslí, že pro udržení autority je důležité ovládat svoje emoce. Většina z nich zmiňovala jak ty negativní – jejich výbušnost a agresivitu, tak i ty pozitivní. Podle žáků by se pedagog si měl zapojovat do dění třídy a zajímat se co se děje, ale současně by si měl také udržovat zdravý odstup. Dalším ukazatelem, který podle odpovědí autoritu může udržovat je plnění hrozeb a výhrůžek. Podle žáků důslednost při kárné situaci je důležitá.

ZŠ Londýnská, Praha – 24 respondentů

Tabulka č. 7. b – Jak by se měl učitel chovat, aby si udržel autoritu?

Měl by být motivovaný a mít snahu vést zajímavě výuku – 29,4 %
Měl by být hodný k žákům – 26,5 %
Měl by být spravedlivý – 14,7 %
Měl by být chytrý a nedělat chyby – 11,8 %
Měl by být důsledný – 8,8 %
Nevím – 8,8 %

Podle žáků je nejdůležitější pro udržení autority pedagoga zájem o svůj vyučovaný obor. Kladou důraz také na zajímavost výuky a nové metody, které může pedagog využívat. Je pro ně důležité, aby se k nim učitel choval vlídně a spravedlivě. V několika dotaznících se opět objevila myšlenka, že pro udržení autority je důležité nechybovat a o svém oboru vědět maximum.

8.) Otázka „Ke komu pociťuješ největší autoritu?“

Tato otázka byla formou uzavřených odpovědí. Respondenti tak mohli vybírat možnost, se kterými se nejvíce ztotožňovali. Každý mohl zvolit více variant.

ZŠ Jindřichův Hradec – 18 respondentů

Tabulka č. 8. a Ke komu pociťuješ největší autoritu?

Maminka – 28 %
Tatínek – 22,9 %
Prarodiče – 22,9 %
Učitel – 12,3 %
Kamarád – 8,7 %
Sourozenec – 5,2 %

Největší autoritou je pro žáky v Jindřichově Hradci jejich matka. Druhou nejvíce zastoupenou možností byl potom otec a současně s ním také prarodiče. Nejméně respondentů cítí autoritu vůči svému sourozenci. Pokud některý z respondentů volil takovou možnost, vždy byla doprovázená tím, že se jedná o sourozence staršího.

ZŠ Londýnská, Praha – 24 respondentů

Tabulka č. 8. b – Ke komu pociťuješ největší autoritu?

Maminka – 25,9 %
Tatínek – 17,2 %
Učitel – 17,2 %
Sourozenec – 17,2 %
Kamarád – 12,2 %
Prarodiče – 10,3 %

V nejčastější odpovědi se pražští respondenti shodují s těmi jindřichohradeckými. Na druhém místě je stejně tak otec, akorát se liší četnost této odpovědi jako celku. Naopak vyšší četnost volené možnosti je u vyučujícího. Ten získal stejné množství odpovědí jako například otec. Nejméně autoritu žáci pociťují ke svým prarodičům.

3.4.2. Vyhodnocení dotazníků žáků 9. třídy

1.) Otázka „Co si představíš pod slovem, nebo pojmem „autorita“?“

První otázka je otázkou otevřenou, každý žák tak napsal více možností, proto vycházím z více odpovědí, než bylo reálně respondentů.

ZŠ Jindřichův Hradec – 17 respondentů

Tabulka č. 1. c - Co si představíš pod pojmem autorita?

Respekt – 41 %
Vliv, významná pozice – 22,7 %
Vzor – 18,2 %
Rodič – 9,1 %
Někdo, z koho mám strach 9,1 %

Z uvedených odpovědí vnímá největší část žáků autoritu jako osobu, ke které má respekt a ctí její rozhodnutí. Člověka s autoritou si také představí jako někoho, kdo má vliv či významnou pozici jak v společenském nebo pracovním životě. Mezi další zmiňované odpovědi patří také vzor, rodič, nebo někdo, z koho mají respondenti strach.

ZŠ Londýnská, Praha - 27 respondentů

Tabulka č. 1. d- Co si představíš pod pojmem autorita?

Respekt – 51,9 %
Někdo, ke komu vzhlížím – 37 %
Státem činné orgány – 7,4 %
Muži – 3,7 %

U více než poloviny žáků, se stejně jako u dotazníku v Jindřichově Hradci objevilo slovo respekt. Vnímají tedy autoritu jako někoho, ke komu mohou vzhlížet. Celkově z odpovědí vyplývá, že autoritu jako takovou vnímá velká většina v pozitivním smyslu. Překvapivou odpovědí v dotazníku byla možno „muži“.

2.) Otázka „Je podle tebe rozdíl mezi autoritou a mocí? Jestliže ano, tak v čem.“

Druhá otázka byla opět formou otevřené odpovědi.

ZŠ Jindřichův Hradec – 17 respondentů

Tabulka č. 2. c Je podle tebe rozdíl mezi autoritou a mocí?

Autorita je dočasná, moc je dlouhodobá – 35,3 %
Autorita je dobrovolná, moc je vynucovaná – 29,4 %
Autoritou může být kdokoliv, moc je daná systémem – 17,6 %
Autoritu uznávají sobě rovní, moci se člověk podrobí – 11,8 %
Není rozdíl – 5,9 %

Autorita je podle dotazníků často jen dočasnou záležitostí. Naopak moc je dlouhodobá a často si člověk nemůže vybrat, zda ji bude uznávat nebo ne, protože musí. Z některých výpovědí vyplývá, že autoritou může být jiným lidem kdokoliv, ke komu vzhlíží, naopak moc je dána systémem neohledně na rozhodnutí ostatních.

ZŠ Londýnská, Praha – 27 respondentů

Tabulka č. 2. d - Je podle tebe rozdíl mezi autoritou a mocí?

Autorita je dobrovolná, moc je vynucovaná – 48,1 %
Není rozdíl – 25,9 %
Autorita má vztah k podřízeným, mocný člověk nemá – 14,8 %
Nevím – 11,1 %

Podle většiny žáků mezi autoritou a mocí rozdíl je. Největší část z nich vnímá autoritu jako možnost, kterou si sami mohou vybrat a ctít jí. Naopak moc je podle nich nedobrovolná a často vynucovaná. Většina z nich si spojuje moc s negativními vlastnostmi. Mocného člověka tak popisovali jako panovačného a zlého.

Ve druhé otázce se odpovědi často shodovaly s výsledky v základní škole v Jindřichově Hradci. Největší část žáků vnímá moc jako nekompromisní a opět v negativním světle. Více než 20 % žáků dokonce uvedlo v odpovědi, že mocný člověk je zlý, naopak člověk s autoritou je hodný. Druhou nejčastější odpovědí bylo, stejně jako na ZŠ v Jindřichově Hradci, že mezi autoritou a mocí není rozdíl.

3.) Otázka „Jak se chová člověk, který má autoritu?“

Tato otázka byla znovu s otevřenou odpovědí.

ZŠ Jindřichův Hradec – 17 respondentů

Tabulka 3. c – Jak se chová člověk, který má autoritu?

Je neústupný – 35,3 %
Je pracovitý a vyžaduje to i po ostatních – 23,5 %
Je tolerantní a přistupuje na kompromisy – 17,6 %
Je povýšený – 17,6 %
Nevím – 6 %

V třetí otázce nejvíce žáků odpovědělo, že člověk, který má autoritu se chová neústupně a nekompromisně. To naopak vyvrací odpověď, kterou napsalo 17,6 % žáků. Podle nich je člověk s autoritou naopak tolerantní a přistupuje na kompromisy. Část žáků si také myslí, že autorita vzniká díky nasazení člověka a chutí pracovat. Někteří respondenti označili člověka s autoritou za povýšeného.

ZŠ Londýnská, Praha – 27 respondentů

Tabulka 3. d – Jak se chová člověk, který má autoritu?

Umí si zjednat pořádek a udržuje pracovní nasazení – 37%
Chová se nadřazeně a povýšeně – 22,2 %
Chová se sebejistě a věří sám sobě – 18,5 %
Je agresivní a výbušný – 14,8 %
Nevím – 7,4 %

V pražské základní škole nejčastěji žáci usuzovali, že člověk s autoritu udržuje pracovní nasazení u svých podřízených i u sebe. Někteří si myslí, že se autorita může často chovat nadřazeně a povýšeně. S tím se pojí i důvěra v sebe samého a ve svoje zkušenosti. Takovou odpověď volila téměř stejné množství žáků jako nadřazené chování. Podle některých se může člověk s autoritou chovat agresivně.

4.) Otázka „Kdo je pro tebe autoritou?“

Tato otázka byla formou uzavřených odpovědí. Žáci mohli volit hned několik odpovědí, se kterými se ztotožňovali.

ZŠ Jindřichův Hradec – 17 respondentů

Tabulka č. 4. c – Kdo je pro tebe autoritou?

Starší lidé – 38,9 %
Někdo, kdo je hodný a já ho poslechnu, protože mě má rád – 19,4 %
Někdo, kdo je silnější než já a mám z něj strach – 13,9 %
Autorita je někdo veřejně známý – celebrita, politik,...- 11,1 %
Někdo, kdo je silnější než já a mám z něj strach – 11,1 %
Bůh – 0 %
Státní činné orgány – 2,8 %

Nejčastější odpovědi zahrnovali autoritu vůči starším a modřejším lidem. Další frekventovanou odpovědí byla autorita, která je se k žákům chová hezky. Respondenti tedy uznávají autoritu, která je má ráda a proto k ní vzhlíží. Překvapilo mě, že podobná míra odpovědí se objevila i u možnosti „někdo komu věřím a je to můj kamarád“. Další často zastoupenou odpovědí byla „někdo, kdo je silnější než já a mám z něj strach“. Tak odpovědělo více než 13 procent respondentů. Nejméně často se objevila odpověď „bůh“ – tu si nezvolil ani jeden z odpovídajících.

ZŠ Londýnská, Praha – 27 respondentů

Tabulka č. 4. d – Kdo je pro tebe autoritou?

Někdo, kdo je hodný a já ho poslechnu, protože mě má rád – 26,5 %
Starší lidé – 23,5 %
Bůh – 20,6 %
Někdo, kdo je silnější než já a mám z něj strach – 11,8 %
Autorita je někdo veřejně známý – celebrita, politik,...- 5,9 %
Někdo, komu věřím a je to můj kamarád – 5,9 %
Učitel – 2,9 %
Muži – 2,9 %

U žáků pražské základní školy se více než čtvrtina respondentů shodla, že autoritou je pro ně takový člověk, který k nim má vztah a je na ně hodný. Další frekventovanou odpovědí byli starší lidé. Překvapilo mě, že poměrně velkou část tvořily i odpovědi „bůh“. Oproti žákům v Jindřichově Hradci, je to nárůst o 20 procent. Mezi dalšími možnostmi, které mohli respondenti psát sami, byl učitel a obecně muži.

5.) Otázka „Jaké vlastnosti by měl mít učitel, aby získal autoritu?“

Tato otázka byla formou otevřené odpovědi. Žáci vyjmenovávali hned několik různých vlastností. Proto zde vycházím z celkového počtu odpovědí, kterých je víc než samotných respondentů.

ZŠ Jindřichův Hradec – 17 respondentů

Tabulka č. 5. c – Jaké vlastnosti by měl mít učitel, aby získal autoritu?

Hodný a vstřícný – 32,1 %
Nadšený a motivující – 26,3 %
Rázný a pracovitý – 21,1 %
Měl by mít vztah k dětem, které vyučuje – 10,6 %
Měl by být přísný – 9,9 %

Většina žáků upřednostňuje s pedagogem otevřený a přátelský vztah. Všimají si také, jak učitel přistupuje k výuce a zda ho práce naplňuje. Někteří ze studentů připouští, že přísnost je důležitým aspektem pro získání autority.

ZŠ Londýnská, Praha – 27 respondentů

Tabulka č. 5. d – Jaké vlastnosti by měl mít učitel, aby získal autoritu?

Měl by být nestranný, na všechny žáky nahlížet stejně – 29,6 %
Měl by mít vztah k dětem, které vyučuje – 22,2 %
Nadšený a motivující – 14,8 %
Učitel by si měl udržovat emoční odstup od žáků – 14,8 %
Učitel má autoritu automaticky, nemusí vyvíjet snahu – 7,4 %
Nevím – 9,5 %

Nejčastěji zastoupená odpověď byla, že by jejich učitel měl být nestranný a nahlížet na všechny žáky stejně. Respondenti si také myslí, že klíčem k získání autority je vztah k žákům, které pedagog vyučuje. Naopak 14,8 % odpovědí si myslí přesný opak. Autoritu

si může získat učitel, jen pokud si drží emoční odstup od svých žáků. Dalším často zmiňovaným je přístup k výuce a motivace k přednášení a vyučování.

6.) Otázka „Co vše autoritu učitele oslabuje?“

Tato otázka byla formou otevřených odpovědí. Respondenti tak vlastními slovy popisovali, co podle nich autoritu oslabuje.

ZŠ Jindřichův Hradec – 17 respondentů

Tabulka č. 6. c – Co vše autoritu učitele oslabuje?

Když je učitel příliš hodný – 25,9 %
Má neprofesionální přístup – 22,2 %
Laxní přístup k výuce a dění ve třídě – 18,5 %
Nedostatek informací, chyby – 18,5 %
Je nespravedlivý – 11,1 %
Nevím – 3,8 %

Podle názorů žáků v Jindřichově Hradci nejvíce oslabuje autoritu učitele přílišná vlídnost. Často takovou odpověď doprovázel fakt, že takový pedagog většinou není schopen z problémů ve třídě vyvozovat žádné důsledky. To je podle nich největším problémem. Je podle nich také důležitý přístup k chodu a vztahům ve třídě. Respondenti si přejí, aby jejich pedagog vyvíjel aktivitu a zájem o ně samé. Autoritu podle odpovědí může také oslabovat nedostatek informací a přílišné děláním chyb. Je pro ně současně důležité, aby pedagog vnímal všechny stejně a byl k nim spravedlivý.

ZŠ Londýnská, Praha – 27 respondentů

Tabulka č. 6. d – Co vše autoritu učitele oslabuje?

Laxní přístup k výuce a dění ve třídě – 42,2 %
Arogance a povyšování – 21 %
Když je učitel příliš hodný – 15,8 %
Nedostatek informací, chyby – 10,5 %
Častá výbušnost a agresivita – 10,5 %

Odpovědi žáků v pražské základní škole byly velmi podobné jako odpovědi u žáků v Jindřichově Hradci. Nejčastější odpovědí bylo opět, že nejvíce může oslabit autoritu učitele jeho laxní přístup nejen k výuce, ale také ke vztahům a dění ve třídě obecně.

7.) Otázka „Jak by se měl učitel chovat, aby si udržel autoritu?“

Tato otázka byla formou otevřených odpovědí. Respondenti tak vlastními slovy popisovali, jak si podle jejich názoru může pedagog udržovat autoritu.

ZŠ Jindřichův Hradec – 18 respondentů

Tabulka č. 7. c – Jak by se měl učitel chovat, aby si udržel autoritu?

Měl by být motivovaný a mít snahu vést zajímavě výuku – 27,8 %
Měl by být důsledný – 27,8 %
Měl by být chytrý a nedělat chyby – 22,2 %
Měl by být hodný k žákům – 22,2 %

Podle průzkumu v deváté třídě v Jindřichově Hradci je nejdůležitější, když je pedagog motivovaný ke své práci a zajímá se o dění ve třídě. Více než pro čtvrtinu dotázaných je důležitá zajímavá forma výuky. Ve stejném poměru žáci dbají důraz na důslednost učitele. V situacích, kdy učitel není schopný dodržet svoje výhrůžky, jeho autorita automaticky klesá. Méně žáků klade důraz na vědomosti a schopnosti pedagoga. Pro více než pětinu z nich jsou chyby učitele ukazatelem nízkých schopností a automaticky to znamená úpadek autority vůči vyučujícímu.

ZŠ Londýnská, Praha – 24 respondentů

Tabulka č. 7. d – Jak by se měl učitel chovat, aby si udržel autoritu?

Měl by udržovat respekt – 30 %
Měl by pracovat na vztazích s žáky – 20 %
Měl by být hodný k žákům – 16,7 %
Měl by být chytrý a nedělat chyby – 16,7 %
Měl by být důsledný – 8,8 %
Nevím – 7,7 %

Mezi žáky pražské základní školy se nejčastěji objevila odpověď „měl by udržovat respekt“. V situacích, kdy učitel není schopen udržet morálku a slušné chování ve třídě, jeho autorita klesá. Pětina žáků klade důraz na vztazích mezi vyučujícím a žáky. Chtějí, aby se o ně učitel zajímal.

8.) Otázka „Ke komu pociťuješ největší autoritu?“

Tato otázka byla formou uzavřených odpovědí. Respondenti tak mohli vybírat možnosti, se kterými se nejvíce ztotožňovali. Každý mohl zvolit více variant.

ZŠ Jindřichův Hradec – 17 respondentů

Tabulka č. 8. c Ke komu pociťuješ největší autoritu?

Tatínek – 29,4 %
Maminka – 29,4 %
Učitel – 17,6 %
Prarodiče – 15,7 %
Sourozenec – 7,8 %

Největší autoritou je pro žáky v Jindřichově Hradci jejich otec a matka. Další častou odpovědí byl učitel. Nejméně respondentů cítí autoritu vůči svému sourozenci. Pokud některý z respondentů volil takovou možnost, vždy byla doprovázená tím, že se jedná o sourozence staršího.

ZŠ Londýnská, Praha – 27 respondentů

Tabulka č. 8. d – Ke komu pociťuješ největší autoritu?

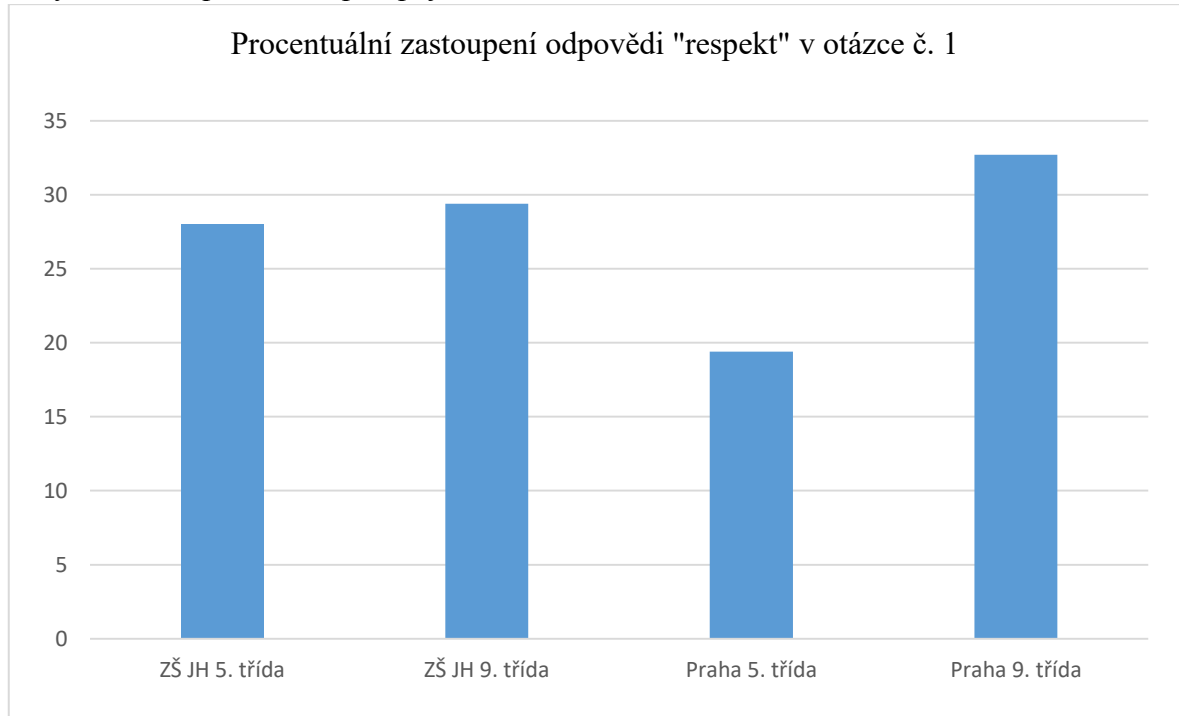
Tatínek – 32,7 %
Učitel – 27 %
Maminka – 21,2 %
Prarodiče – 11,5 %
Sourozenec – 3,8 %
Kamarád – 3,8 %

V nejčastější odpovědi se pražští respondenti shodují, že cítí největší autoritou je otec a na druhém místě učitel. Překvapilo mě, že matka se jako autorita umístila až na třetím místě. Následují prarodiče a pak s sourozenec a kamarád.

3.5. Závěr výzkumu

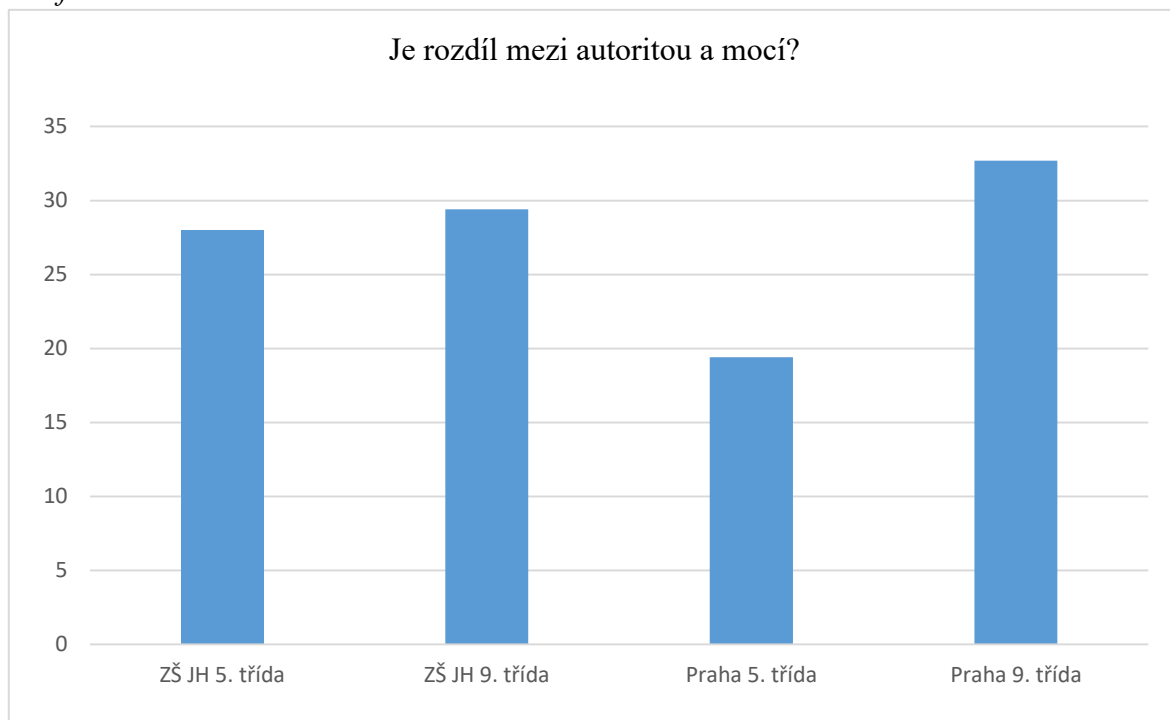
V závěru praktické části bych ráda vyzdvihla zajímavé výsledky šetření.

Graf č. 1 Co si představíš pod pojmem autorita?



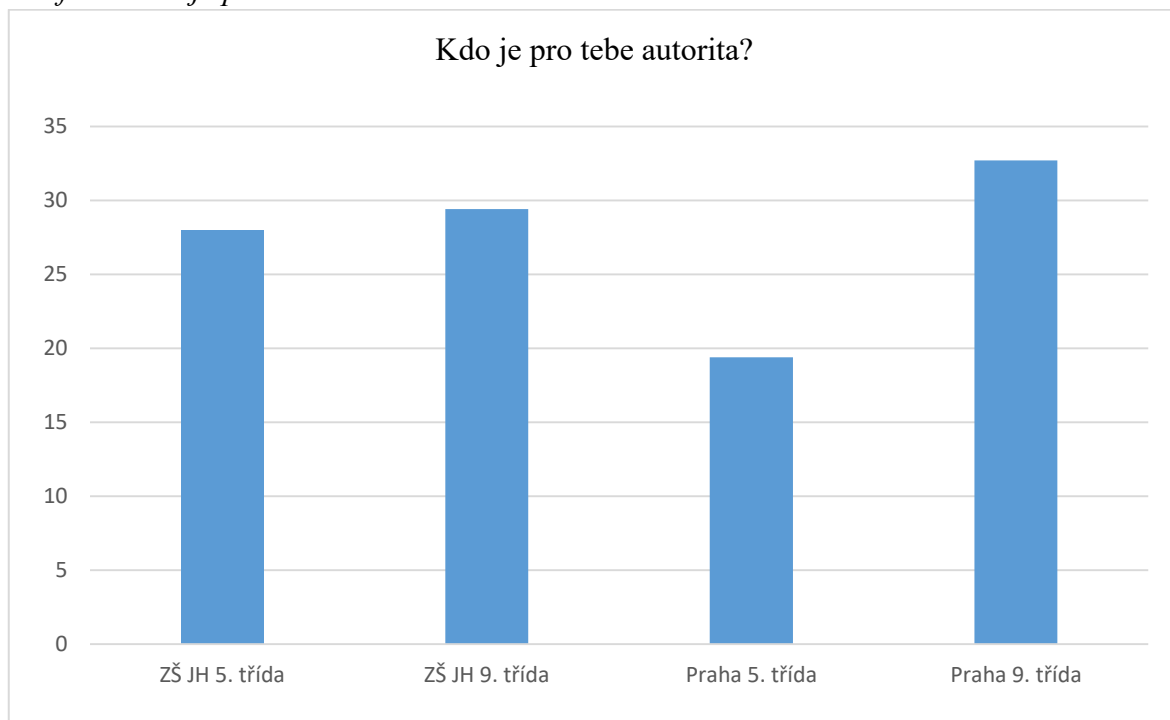
V první otázce jsem chtěla poukázat na zastoupení odpovědi „respekt“. Otázka se ptá, co se žákům při slově autorita vybaví. V pražských školách více než polovina žáků v každé třídě odpověděla „respekt“. V Jindřichově Hradci se odpověď objevila také. V deváté třídě tak odpovědělo více než procent dotazovaných. Velký rozdíl jsem zaznamenala právě u páté třídy v Jindřichově Hradci. Tam se odpověď objevila pouze u 21 procent odpovídajících.

Graf č. 2 Je rozdíl mezi autoritou a mocí?



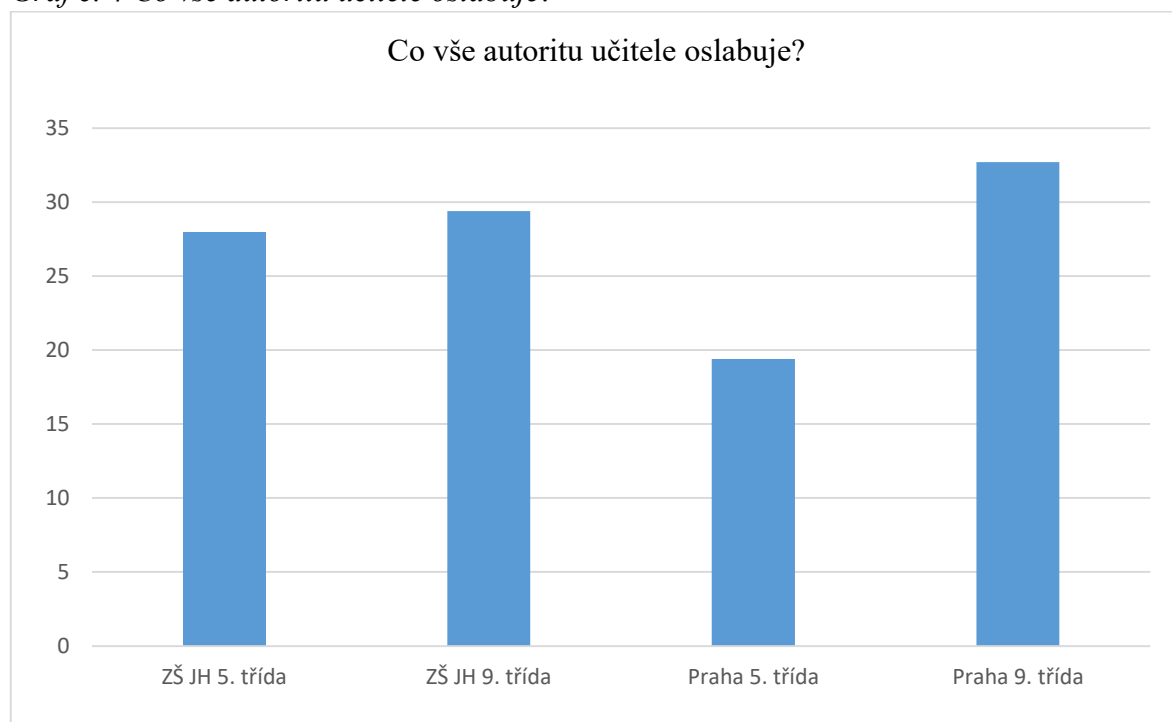
Ve výsledcích výzkumu se většina žáků shodovala v tom, že mezi autoritou a mocí rozdíl vnímají. Mezi nejfrekventovanější odpověď patří tvrzení, že autorita vzniká přirozeně a je dobrovolná, naopak moc je dána bez rozhodnutí podřízených autority a její podrobování je vynucováno. Nejvíce žáků takovou odpověď zmiňovali v 5. třídě v Jindřichově Hradci a v 9. třídě v Praze.

Graf č. 3 Kdo je pro tebe autorita?



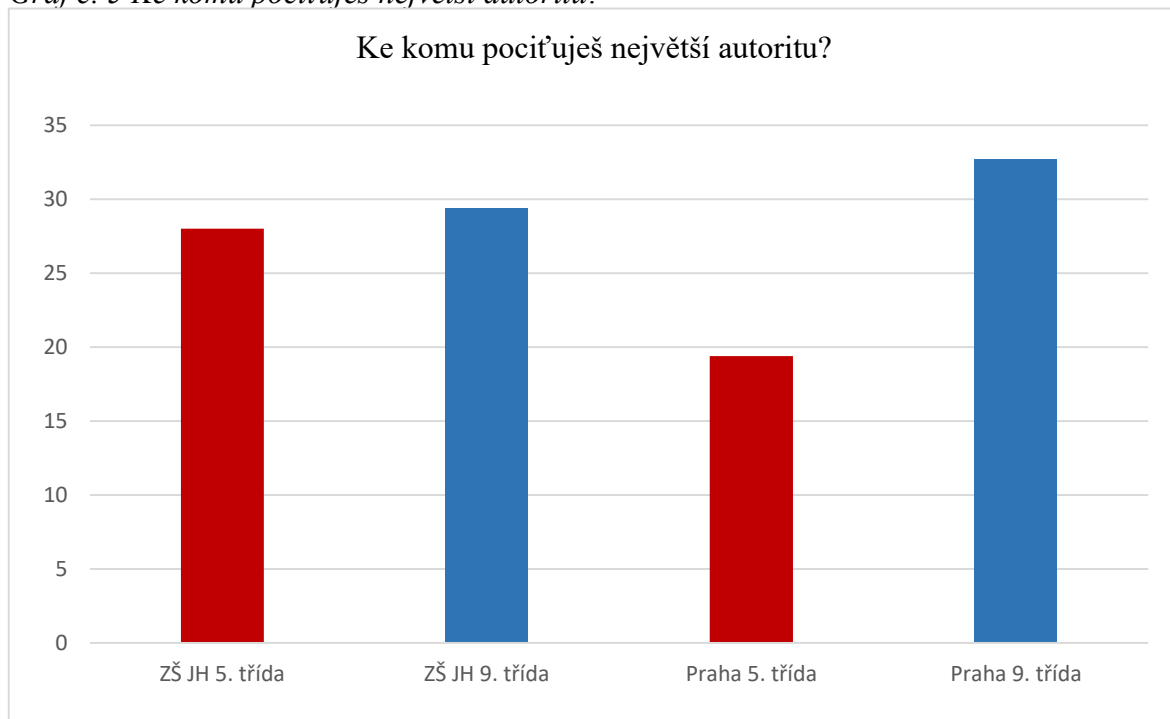
V další otázce jsem se zaměřovala na pojmenování autority. Jednoduše kdo se nejvíce podobá ideálu pro autoritu žáků. Nejčastější odpovědí byla možnost „někdo, kdo je na mě hodný a já ho poslechnu, protože mě má rád“. Z toho můžeme vyvodit, že přísný a zlý přístup člověka k žákům nebude mít takový efekt, jako když bude člověk o autoritu usilovat s kladným přístupem, motivací a pochopením.

Graf č. 4 Co vše autoritu učitele oslabuje?



Srovnávala jsem odpovědi na otázku, co vše může autoritu učitele oslabovat. Možností se objevilo hned několik. Nejčastěji však žáci mluvili o oslabování autority ve chvíli, kdy je jejich pedagog příliš hodný. Neumí splnit žádné výhrůžky, kterými hrozí třídě. Taková možnost se často pojila také s nedostatkem motivace učitele a nezájmem. Podle mého názoru je takový výsledek velmi pozitivní. Je dobré vědět, že si žáci všímají, jak učitel funguje. Dá se usoudit, že dětem záleží i na pravidlech. Ty by však měly být pro všechny stejné.

Graf č. 5 Ke komu pociťuješ největší autoritu?



Další zajímavý výsledek výzkumu se objevil v poslední otázce, kde jsem se žáků ptala, ke komu konkrétně pociťují největší autoritu. Výsledek jsem zobrazila v grafu, který jsem označila ve dvou barvách. Červeně je zobrazena nejčastější odpověď „maminka“ a modrou barvou je zobrazena odpověď „tatínek“. Z takových výsledků lze usuzovat, že žáci pátých tříd upřednostňují jako autoritu svou matku. Postupem věku se jejich priorita mění. V obou případech základních škol se potvrdilo, že v devátých ročnících je největší autoritou „otec“.

4. Závěr

Ve své práci jsem se zaměřila na vnímání autority pohledem žáků základních škol. Zajímalo mě co pro děti pátých a devátých tříd autority znamená a jak na ní pohlíží. Jak uvádí autoři odborné literatury mezi dospívajícími a autoritami vznikají často konflikty. Je to hlavně z toho důvodu, že dospívající si chce prosadit vlastní názor na danou věc a ne vždy k tomu využije správný způsob, jak to ostatním sdělit.

Práci jsem se rozhodla vypracovat z důvodu, že se kolem mě tvořil názor o mladých lidech, kteří nejsou schopni žádnou autoritu uznávat, a popisovaný termín pro ně nic neznamená. Z mého výzkumu však vyplývá opak. Žáci uznávají autority a v jejich životě tvoří významnou roli. Prokázalo se, že nejen rodiče tvoří autoritu dětem, které se výzkumu účastnili, ale že i jejich pedagog nebo starší lidé pro ně znamenají autoritu.

Největší respekt chovají k rodičům a učitelům, je pro ně podstatné, aby takový člověk byl slušný, inteligentní a přátelský. Zajímavým poznatkem podle mého názoru je, že většina žáků si velmi dobře uvědomuje motivaci svého pedagoga k práci. Zajímají se o formu výuky, kterou jejich učitel využívá a záleží jim na tom, aby si vyučující uměl vytvořit vztah k celé třídě. Cílem práce bylo také srovnat pojetí autority na základní škole v okresním městě a základní škole v Praze. Po vyhodnocení dotazníků z různých škol musím konstatovat, že jsem nezaznamenala výrazné rozdíly. Autorita je důležitá pro žáky na obou základních školách. Z praktické části jde navíc vidět, že velké množství odpovědí bylo velmi podobných.

Říká se, že dospívající nemají k nikomu úctu a na nic a nikoho neberou ohledy. Dle mého názoru tomu tak není a výsledek dotazníku můj názor podporuje. Podle výsledků, které vyšly z mého dotazníkového šetření, se moje tvrzení potvrdilo. Autorita je v životě velice důležitá. Jak jsem zjistila z dotazníků, je velmi podstatná i autorita a uznání vrstevníků a dalších lidí mimo rodinu a školu.

Práce pro mě byla přínosem a poučením, hlavně z pohledu učitelství. Je podle mého názoru velmi důležité jak žáci autority vnímají a co je pro ně primární ve vztahu učitel x žák, rodič x dítě, společnost x jedinec. Jsem si však vědoma, že veškeré otázky ohledně autority nebyly zodpovězeny. Dané téma by jistě stálo za další zkoumání a pokus o hlubší pochopení.

Seznam použité literatury:

- 1) VALIŠOVÁ, A. Autorita ve výchově - vzestup, pád nebo pomalý návrat. Praha: nakladatelství Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-857-3.
- 2) VALIŠOVÁ, A. Autorita jako pedagogický problém. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-624-4.
- 3) VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8
- 4) LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. Vývojová psychologie. Praha: GRADA, 1998. ISBN 80-7169-195-X.
- 5) MACEK, P. Adolescence. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-747-7.
- 6) HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, 286s. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-628-5.
- 7) FONTANA, D. Psychologie ve školní praxi. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.
- 8) BAKALÁŘ, Eduard. *Úvahy o motivu moci*. Praha: Mach, 1991.
- 9) VALIŠOVÁ, A., ŠUBRT, R. Jak získat a neztratit autoritu aneb proč má maminka vždycky pravdu. Praha: Nakladatelství ISV, 2004. ISBN 80-86642-29-1.
- 10) KOLÁŘ, Zdeněk a Alena VALIŠOVÁ. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2857-5.

Seznam tabulek, grafů a příloh

Tabulka č. 1. a - Co si představíš pod pojmem autorita.....	30
Tabulka č. 1. b- Co si představíš pod pojmem autorita	30
Tabulka č. 2. a Je podle tebe rozdíl mezi autoritou a mocí?	31
Tabulka č. 2. b - Je podle tebe rozdíl mezi autoritou a mocí?	31
Tabulka 3. a – Jak se chová člověk, který má autoritu	32
Tabulka 3. b - – Jak se chová člověk, který má autoritu?	32
Tabulka č. 4. a – Kdo je pro tebe autoritou?	33
Tabulka č. 4. b – Kdo je pro tebe autoritou?	33
Tabulka č. 5. a – Jaké vlastnosti by měl mít učitel, aby získal autoritu?	34
Tabulka č. 5. b – Jaké vlastnosti by měl mít učitel, aby získal autoritu?	34
Tabulka č. 6. a – Co vše autoritu učitele oslabuje?	35
Tabulka č. 6. b – Co vše autoritu učitele oslabuje?	35
Tabulka č. 7. a – Jak by se měl učitel chovat, aby si udržel autoritu?	36
Tabulka č. 7. b – Jak by se měl učitel chovat, aby si udržel autoritu?	36
Tabulka č. 8. a Ke komu pociťuješ největší autoritu?	37
Tabulka č. 8. b – Ke komu pociťuješ největší autoritu?	37
Tabulka č. 1. c - Co si představíš pod pojmem autorita?	38
Tabulka č. 1. d- Co si představíš pod pojmem autorita?	38
Tabulka č. 2. c Je podle tebe rozdíl mezi autoritou a mocí?	39
Tabulka č. 2. d - Je podle tebe rozdíl mezi autoritou a mocí?	39
Tabulka 3. c – Jak se chová člověk, který má autoritu?	40
Tabulka 3. d - – Jak se chová člověk, který má autoritu?	40
Tabulka č. 4. c – Kdo je pro tebe autoritou?	41
Tabulka č. 4. d – Kdo je pro tebe autoritou?	41
Tabulka č. 5. c – Jaké vlastnosti by měl mít učitel, aby získal autoritu?	42
Tabulka č. 5. d – Jaké vlastnosti by měl mít učitel, aby získal autoritu?	42
Tabulka č. 6. c – Co vše autoritu učitele oslabuje?	43
Tabulka č. 6. d – Co vše autoritu učitele oslabuje?	43
Tabulka č. 7. c – Jak by se měl učitel chovat, aby si udržel autoritu?	44
Tabulka č. 7. d – Jak by se měl učitel chovat, aby si udržel autoritu?	44

Tabulka č. 8. c Ke komu pociťuješ největší autoritu?	45
Tabulka č. 8. d – Ke komu pociťuješ největší autoritu?	45
Graf č. 1 Co si představíš pod pojmem autorita?	46
Graf č. 2 Je rozdíl mezi autoritou a mocí?	47
Graf č. 3 Kdo je pro tebe autorita?	47
Graf č. 4 Co vše autoritu učitele oslabuje?	48
Graf č. 5 Ke komu pociťuješ největší autoritu?	49
Příloha č. 1 Vzorový dotazník.....	54

Seznam příloh

Příloha č. 1 Vzorový dotazník

Dobrý den, ráda bych Vás požádala o vyplnění dotazníku, který je součástí mé bakalářské práce na téma „**Pojetí autority u žáků základních škol**“.

V tomto dotazníku je Vaším úkolem odpovědět na předložené otázky. Většina otázek je formou otevřených odpovědí. Prosím Vás tedy, abyste odpovídali celou větou. Dotazník je zcela anonymní.

Mnohokrát děkuji za Vaši ochotu a čas. Karolína Štuková, studentka 3. ročníku, bakalářského studia, obor Sociální pedagogika.

1) Jsem?

- Dívka
- Chlapec

2) Co si představíš pod slovem, nebo pojmem autorita?

3) Je podle tebe rozdíl mezi autoritou a mocí? Jestliže ano, tak v čem.

4) Jak se chová člověk, který má autoritu?

5) Kdo je pro tebe autoritou?

- a) Někdo kdo je silnější než já a mám z něj strach
- b) Ten, kdo je hodný a já ho poslechnu, protože mě má rád
- c) Autorita je někdo veřejně známý – celebrita, politik ...
- d) Někdo komu věřím a je to můj kamarád
- e) Starší lidé
- f) Bůh
- g) Další prosím uveďte...

6) Jaké vlastnosti by měl mít učitel, aby získal autoritu?

7) Co vše autoritu učitele oslabuje?

8) Jak by se měl učitel chovat, aby si udržel autoritu?

9) U koho je podle tebe nejdůležitější, aby měl největší autoritu vůči tobě?

- a) maminka
- b) tatínek
- c) prarodiče
- d) učitel
- e) sourozenec
- f) kamarád
- g) někdo jiný prosím uveďte

Souhrn

Tato bakalářská práce je rozdělena na více částí, konkrétně na část teoretickou a praktickou. Tématem je pohled žáků základních škol na autoritu. V teoretické části jsem pracovala na vysvětlení pojmu autority jako celku, jaká může být a co znamená. V další části bakalářské práce se snažím autoritu propojovat s pojmem výchovy, rodiny, školy, atd. V posledních kapitolách teoretické části se zaměřuji na věkovou kategorii, které zasahuje do mého dotazníkového řízení – tedy žáky od páté do deváté třídy základních škol. Praktická část je zaměřena na šetření, jehož cílem bylo pomocí dotazníků zjistit, co podle žáků autorita znamená. Hlavní otázkou bylo, co musí člověk s autoritou umět, jak se chovat a by měl učitel ke studentům přistupovat. Z vyhodnocených dat byla většina v rámci předpokladu, ale našlo se pár výjimek, které vzbuzují údiv. Výsledek dotazníkového šetření může sloužit jako nástroj učitelům k uvědomění si, co žáci ocení kladně a co naopak autoritu učitele oslabuje.

Summary

This bachelor thesis is divided into several parts, namely the theoretical and practical part. The topic is the view of primary school pupils on authorities. In the theoretical part I worked on the explanation of the concept of authority as a whole, what it can be and what it means. In the next part of my bachelor thesis I try to connect authority with the concept of education, family, school, etc. In the last chapters of the theoretical part I focus on the age category, which interferes with my questionnaire - ie pupils from the fifth to ninth grade of elementary schools. The practical part is focused on the investigation, which was aimed at using questionnaires to find out what the authority means according to the pupils. The main question was what a person with authority must be able to do, how to behave and how the teacher should approach the students. Of the evaluated data, most were assumed, but a few exceptions were found that were astonishing. The result of the questionnaire survey can serve as a tool for teachers to realize what pupils will appreciate positively and what, in turn, weakens the teacher's authority.