

UNIVERZITA KARLOVA

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Bakalářská práce



Veronika Míčková

Autorita z pohledu žáků a pedagogů na střední škole

**Authority from the point of view of pupils and teachers in
grammar school**

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Tereza Komárková, Ph. D.

2024

Poděkování

Velké poděkování patří zejména vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Tereze Komárkové, Ph.D., která se mne ujala a vždy ochotně pomohla a poradila. Mé díky patří i studentům a učitelům z Gymnázia Sokolov, bez kterých by tento výzkum nikdy nevzniknul. A v neposlední řadě děkuji mým blízkým, za obrovskou míru podpory.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

Veronika Míčková

V Praze dne 6. 5. 2024

Abstrakt

Tato bakalářská práce se zabývá tématem autority, jakožto klíčovým prvkem ve vzdělávacím procesu a jejím chápáním ze strany žáků a pedagogů na střední škole. Primárně popisuje význam autority, její klíčové teorie a snaží se přiblížit respekt, jelikož s autoritou úzce souvisí. Práce se také zabývá výchovou a kázní, protože tyto faktory mají zásadní vliv na vnímání autority u žáků. Práce následně pojednává o rodičích a učitelích, jakožto primární a sekundární autoritě v životě dítěte. Cílem této práce je zejména pomocí kvalitativních metod výzkumu v oboru Pedagogika osvětlit a přiblížit problematiku autority v souvislosti se školním prostředím. Cílem praktické části bylo zjistit, jak tuto problematiku vnímají žáci vyššího Gymnázia Sokolov a následně tyto data porovnat. Data byla získána pomocí šesti polostrukturovaných rozhovorů. Participanti byli rozděleni do dvou skupin. První skupinu tvořili učitelé a druhou žáci a každý z nich poskytl jeden rozhovor. Data následně byla analyzována skrze rozdělení vzešlých dat a následně došlo k induktivnímu a deduktivnímu kódování. Praktická část je poté rozdělena do čtyř kapitol. První se věnuje atributům, které přispívají k autoritě pedagoga, druhá se zabývá důležitostí autority v edukačním prostředí, třetí se věnuje respektu a poslední kapitola rozebírá autoritu a její chápání ve vzdělávacím prostředí.

Klíčová slova: autorita; vývoj; pedagog; žák; vztah mezi žáky a učiteli

Abstract

This bachelor's thesis explores the topic of authority as a key element in the educational process and examines its understanding by students and teachers at a secondary school. It primarily describes the significance of authority, its key theories, and seeks to elucidate respect, as it is closely related to authority. The thesis also addresses upbringing and discipline, as these factors significantly influence students' perception of authority. Furthermore, the thesis discusses parents and teachers as primary and secondary authorities in a child's life. The aim of this work is to shed light on the issue of authority in connection with the school environment using qualitative research methods in the field of Pedagogy. The practical part aimed to explore how students at Gymnázium Sokolov perceive this issue and subsequently compare this data. Data was collected through six semi-structured interviews. Participants were divided into two groups, with one group comprising teachers and the other students, each providing one interview. The data was then analysed through data segmentation and subsequent inductive and deductive coding. The practical part is then divided into four chapters. The first chapter focuses on attributes contributing to a teacher's authority, the second discusses the importance of authority in an educational environment, the third addresses respect, and the final chapter analyses authority and its understanding in the educational setting.

Key words: authority; development; teacher; student; relationship between students and teachers

Obsah

Úvod.....	8
I. Teoretická část	10
1. Co je autorita	10
1.1 Klasifikace autority	12
1.2 Respekt	14
1.3 Autorita a její klíčové teorie	15
2. Autorita a výchova	19
2.1. Autorita a kázeň	20
2.2. Rodiče, aneb primární autorita v životě dítěte	22
2.2.1. Rodič a učitel.....	23
3. Učitel	24
3.1 Osobnost učitele	24
II. Metodologie.....	27
4. Cíl výzkumu	27
4.1 Výzkumné otázky.....	28
4.2 Metoda vytváření dat.....	29
4.3 Metoda výběru participantů	29
4.3.1 Podrobnější popis participantů	30
4.4 Metoda analýzy dat	31
4.5 Etické zásady výzkumu.....	31
III. Empirická část	33
5. Atributy přispívající k pedagogově autoritě.....	33
5.1 Odborná vzdělanost.....	33
5.2 Osobnost pedagoga	35
6. Autorita jako nezbytný prvek pro vyučovací proces.....	39
7. Role respektu v chápání autority	42

8. Autorita ve vzdělávacím prostředí	47
Diskuse	52
Závěr.....	54
Reference.....	56

Úvod

Autorita, jakožto velmi komplikovaný pojem, je zaručeně neodmyslitelnou součástí nejen vzdělávacího procesu a pedagogického prostředí, ale je i velmi důležitým aspektem, který má dopad na vývoj dítěte. Je to pojem, který nás doprovází v průběhu našeho života, aniž bychom si toho byli mnohdy vědomi. Již od raného dětství je autorita součástí našeho každodenního života. Vůbec první autoritou, se kterou se člověk přichází do styku jsou samozřejmě jeho rodiče, následně jsou to učitelé, a nakonec nadřízení v práci. V této práci se ale budu zaměřovat hlavně na autoritu v pedagogickém prostředí.

Školní docházka tvoří neopomenutelnou a dlouhou část našich životů a má zásadní vliv na formování naší osobnosti. Přeci jenom vzděláváním, ve většině případů, procházíme v momentě, kdy jsme nejvíce ovlivnitelní, flexibilní a učenliví. A právě během dlouholeté školní docházky jsme se setkali a stále setkáváme s řadou pedagogů různých osobností, na něž nahlížíme jako na autoritu. U každého z profesorů to ale může znamenat něco jiného. Na některé nahlížíme jako na autoritu pouze z toho důvodu, že nad námi mají určitou formu moci, ale chybí mu určité vlastnosti, které by mu dodávaly také formu respektu. Jiní pedagogové zase mají pozitivní vlastnosti a náš upřímný respekt a pozitivní náhled na autoritu si získali i přesto, že byli poměrně přísní. Pozitivní a negativní pohled na autoritu pedagoga ovšem ovlivňuje obrovská spousta faktorů. Už z tohoto důvodu nebude jednoduché definovat příčiny a dopady v oblasti autority.

V teoretické části mé bakalářské práce se zabírám otázkou, co je autorita, jaká je její definice nejen v kontextu pedagogiky, klasifikací autority, klíčovými teoriemi, a také respektem, který je s autoritou úzce provázán. Následně bych se ráda zabývala výchovou dítěte, jelikož ta má na vnímání autority zásadní vliv. Další téma bude tvořit kázeň, rodina, jakožto primární autorita v životě dítěte a následně i vztah mezi učitelem a rodičem. A nakonec neméně důležitou rolí samotného pedagoga a jeho osobností, a to hlavně z toho důvodu, jelikož tvoří neodmyslitelnou součást autority ve školním prostředí.

Hlavním cílem praktické části mé práce bylo zjistit, jakým způsobem vnímají žáci a pedagogové autoritu na vyšším stupni Gymnázia Sokolov a zda dochází k rozdílům ve vnímání této problematiky, popřípadě k jakým konkrétně. S ohledem na cíl práce byla

použita metoda kvalitativního výzkumu, kdy tohoto cíle bylo dosaženo díky rozhovorům se dvěma skupinami respondentů, mezi které patřili studenti a pedagogové na výše zmíněné škole, aby byl prezentován jejich pohled a následně i porovnán.

Cílem této práce tak mělo být přispění k pochopení problematiky autority, a to hlavně ve školním prostředí.

I. Teoretická část

1. Co je autorita

Autorita je pojem velmi komplikovaný a mnohdy je vysvětlovaný zcela nepřesně. Podstatnou součástí pro pochopení této problematiky je etymologie samotného slova. Proto je zde prvotní pozornost věnována tomuto pojmu a jeho významu. Etymologie tohoto pojmu vychází z latinského slova *auctoritas*, které v překladu znamená spolehlivost, jistotu, hodnověrnost, záruku, podporu. Toto slovo má však mnohem více pozitivních významů. Význam latinského slova *auctor*, které je příbuzným slovem od slova *auctoritas*, jehož význam si vykládáme také různě, znamená v překladu např. vzor, či podpůrce. Obě slova mají společný základ, kterým je sloveso *augó*, které má opět několik českých ekvivalentů – rozmnožovati, podporovati ve vzrůstu, zvětšovati, obohatiti (Vališová, 2008).

Samotný počet překladů nám říká, že je tato problematika opravdu komplikovaná a stejně tak tomu je, pokud se podíváme na samotný pojem autorita. Hovoří se o ní jako o autoritě pedagoga, o autoritě žáka, rodiče, autoritě vladařské, úřední, mocenské nebo dokonce autoritě osobní, či pravé. Autorita ovšem není pojmem zmiňovaným pouze v pedagogickém a osobním kontextu. Je možné autoritu posuzovat i v kontextu jednotlivých vědních disciplín. Vhodným příkladem je škola, jakožto instituce, jejíž autoritu můžeme vnímat z hlediska různých funkcí pohledem sociologie, psychologie, nebo právě pohledem pedagogickým. Ovšem je potřeba si uvědomit, že jsou vždy vnímány jen určité úhly pohledu a konkrétní aspekty. Pedagogický výklad problematiky se tak může lišit od výkladu politického. Ovšem je potřeba zdůraznit, že filozoficko – politické aspekty do pedagogického pohledu zaručeně patří (Vališová, Kasíková, 2011).

Jelikož se jedná o velmi komplexní a komplikovaný pojem, často dochází k misinterpretacím v jejím výkladu a užívání tohoto pojmu se tak stává zkresleným a nepřesným, a to dokonce i v rámci odborné literatury. Děje se tak hlavně díky vlivu moderní doby, která s sebou nese neujasněnost tohoto termínu a překrývání dalších pojmů, které s autoritou úzce souvisí – svoboda, manipulace, odpovědnost, hodnoty, tradice, právo, moc, povinnost a jiné. Právě historický vývoj a společenská realita, i přes objasnění etymologie tohoto pojmu, mění obsahové významy slova autorita. Ke zkreslené

představě tohoto pojmu přispěli sociologické a politologické studie o vztahu autority a vlády, autority a moci a autority a sociálního tlaku. Falešná představa, že se autorita přiči demokracii a svobodě, vznikla hlavně neoprávněným ztotožněním autority a moci, a také redukcí moci pouze na násilí a potlačování. Ovšem k doprovodným aspektům moci patří i pozitivní jevy. Mezi tyto pozitivní jevy patří ku příkladu integrativní a řídicí funkce, vůdcovství a loajalita, převaha a vliv, konsensus a spolupráce a také prestiž a autorita. Moc sama o sobě se svou řídicí a organizátorskou funkcí je ovšem nezbytnou součástí fungování společnosti. Proto je důležité zmínit, že jde hlavně o vyloučení formy násilného chování a donucování, o zabezpečení lidských práv a taktéž principy demokracie a humanismu. Navíc je potřeba zmínit, že autorita je garantem pozitivních hodnotových struktur a základem fungování společnosti (Vališová, 2008).

Autorita je z obvyklého hlediska vnímána ve třech rovinách. První rovinou je všeobecně uznávaný obdiv, úcta k uznávané osobě, respekt, vliv a také osoba, která zásadním způsobem ovlivňuje druhé. Druhou rovinou vnímání autority ve společnosti je, že je na autoritu pohlíženo jako na obecně uznávaného vědce, odborníka ve své profesi a vlivného činitele, který má značný vliv na chování a myšlení konkrétní společnosti osob. A třetí a poslední rovinou v chápání autority je samozřejmě autorita úřední, tedy druh mocné instituce, úřady a aspekty s nimi souvisejícími, tedy – samotný stát, státní symboly, věda a nesmím zapomenout zmínit taktéž zákony, právo a policii. Mezi nejčastěji uváděná synonyma k pojmu autorita patří vliv, dominance, kompetence a řízení.

Autoritu nelze označit za vlastnost jedince, se kterou by se narodil, nebo jí byl obdařen bez ohledu na své okolí. V kontextu sociálním bývá autorita označována za „hru sociálních rolí“, ve které první část vztahu tvoří role „vedoucí“ a druhou část tvoří role „následující“. Mezi jasné příklady spadá např.: učitel – žák, rodič – dítě, nadřízený – podřízený. Obě popsané role spolu fungují ve vztahu, ve které se vzájemně doplňují a doladují. V konečném výsledku je potřeba, aby obě role byly respektovány a respektovaly se pravomoci, které z těchto rolí vychází. Ve výsledku můžeme říci, že sociální vztah je vazbou alespoň mezi dvěma lidmi a v tomto konkrétním případě se jedná o „nositele autority“ (člověk, který ovlivňuje a působí na druhé) a o „příjemce autority“ (adresát vlivu nositele autority, který jej za autoritu uznává) (Vališová, 2008).

Pan Jedlička a kol. (2018) autoritu popisují jako obecně uznávanou vážnost, spolehlivost a důležitost daného jedince, který je díky svým vlastnostem a zkušenostem v určitém společenství považován za vzor, nebo má výjimečné postavení, vliv a pravomoci nad ostatními členy společnosti.

Pokud někoho označíme za autoritu, jsou důležitá dvě hlediska. Aspekt relativnosti – jedinec získává výjimečné postavení v určitém časovém horizontu a pouze vůči konkrétním osobám, v jiných směrech působení ale za autoritu nemusí být považován. Např.: jako vedoucí firmy, v níž byl dříve pouze zaměstnancem. Druhý důležitý aspekt je aspekt asymetričnosti – ten říká, že nositel autority působí převažujícím a působícím vlivem nad ostatními členy konkrétní skupiny, je zde zcela jasně vytyčený vztah nadřízeného a podřízeného. Např.: kapitán basketbalového družstva x hráči).

1.1 Klasifikace autority

Jak jsem již zmínila v první kapitole, problematika autority je značně komplikovaná, a proto věřím, že klasifikace a typologie autority nám může pomoci se v ní lépe orientovat a objasnit tak, že není autorita jako autorita. Rozhodla jsem se v této práci uvést rozdělení, které uvedla Vališová (1998, s. 447–448) ve své knize a následně o něco kratší, avšak velmi podobné rozdělení od pana Jedličky a kol. (2018, s. 1056). Tato typologie kritérií, kterou popsala Alena Vališová, vychází z kritérií členění, z nichž se ovšem některá překrývají a používají se jako synonyma. Jde zde především o stanovení platných členění kritérií. Proto zde aspoň některá z nich uvedu.

Genetické kritérium je prvním, které je uvedeno. Pod toto kritérium spadá autorita přirozená (vyplývá ze spontánních situací a osobnostních rysů, nebo profesních schopností nositele, může být znásobena temperamentovými rysy nositele) a autorita získaná (podílí se na ní výchova, je získaná v průběhu činnosti člověka i díky jeho individuálnímu cílevědomému úsilí).

Sociální kritérium je následující. Dle tohoto kritéria lze rozdělovat na autoritu osobní (přirozený vliv pocházející z individuálních vlastností, dovedností a schopností osoby a z jeho osobního vložení do sociální instituce), funkční (představuje vlivnost danou ostatními lidmi, plněním úkolů a kvalitou výkonu jako sociální role či funkce), a autoritu

poziční (představuje míru vlivu, kterou jedinec získává díky postavení v systému organizace, jedná se hlavně o oficiální předaný stupeň vlivu).

Dále můžeme dělit autoritu na základě sociálního postavení, konkrétně na autoritu formální (plyne z postavení a jemu odpovídajícím činnostem v organizační hierarchii organizace konkrétní instituce bez ohledu na konkrétního jedince a jeho osobnostní rysy a vlastnosti) a neformální (je naopak založena na lidských a odborných charakteristikách osoby, která má na ostatní přirozený vliv).

Následně dělíme autoritu dle důsledků chování sociálního okolí. Rozdělujeme ji na skutečnou (spočívá v respektování stanovené strategie podřízenými, jsou vstřícní k pokynům, práce skupiny je soudržná i v krizových těžkých situacích) a také na zdánlivou (ve skupině podřízených pracovníků se objevují stopy nedůvěry, neochota ke spolupráci, přes existenci symbolů uznání nemá nositel autority v těžkých situacích důvěru podřízených a spolupracovníků)

Dalším kritériem je nositel autority ve společenském vývoji rozlišujeme třeba autoritu rodiče, silnějších či starších, úřední, náboženskou nebo autoritu panovníka a další.

V životě se také můžeme setkat s autoritou, která se nazývá statutární (tato autorita bývá ztotožňována s formální nebo poziční autoritou, je získána s přidělením konkrétní funkce, jako je například ředitel školy a s přijetím povinností, které jsou s touto funkcí automaticky spojeny). Dále známe autoritu morální (tento druh autority rozvíjíme hlavně poctivým zodpovědným vztahem k sobě, k ostatním lidem, a nakonec i ke světu), odbornou (získává se profesními znalostmi a dovednostmi), a nakonec autoritu charismatickou (vyplývá z osobnosti člověka a její sílu ovlivňuje zdravé sebevědomí, energie vycházející z jedince a komunikativní dovednosti).

Hlavním problémem, který se týká rozdělení autorit je najít správnou míru vztahů mezi jednotlivými druhy autorit při jejich využívání v konkrétních situacích, ať už je to v pracovním nebo v osobním životě. Pohledem pedagogické praxe a teorie je důležité naleznout propojenost a vyváženost v používání statutární, osobnostní a odborné autority v podmínkách rodiny a školního prostředí, což je ovšem nelehký úkol (Vališová, 1998).

Stejně jako paní Vališová, rozděluje pan Jedlička (2018) autoritu na formální neboli poziční (založená na jmenování do funkce a je spojená se získáním postavení

v hierarchickém uspořádání nějaké konkrétní skupiny) a neformální neboli autentickou (projevuje se znalostmi, dovednostmi, morálními vlastnostmi a charismatem a prosociálními postoji).

1.2 Respekt

Respekt, stejně jako autorita, je široce používaný pojem, který bývá pojímán odlišně v různých kontextech, a právě s autoritou, nejen ve vzdělávacím prostředí, také úzce souvisí. Proto je důležité věnovat krátkou pozornost i tomuto pojmu. Pokud se podíváme i zde na etymologii pojmu respekt, zjistíme, že vychází z latinského slova *respicere*. To v překladu znamená „ohlížet se“, v širším smyslu slova také „věnovat pozornost“ nebo „uvažovat“. Ohlížíme se za tím, abychom zjistili, jak ostatní mohou ovlivnit naše jednání a naopak, jak my můžeme ovlivnit to jejich. Bereme druhé do úvahy, jako někoho, s kým je potřeba počítat (Darwall, 1997, s. 40). Z všeobecné roviny chápání respekt k někomu zahrnuje ochotu projevit vůči dané osobě určitý druh ohleduplnosti. Osoba, která respektuje, tedy jedná tak, aby druhá osoba cítila, že její hodnoty a důležitost jsou uznávány (Respect Research Group, 2010).

Konceptualizace O'Gradyho (2015) považuje respekt za sociální konstrukt, na němž je závislá interakce jedné osoby na druhé a definuje jej pomocí tří komponentů – autonomie, odpovědnost a reciprocita. Autonomii si můžeme představit jako právo jednotlivce bez nežádoucích zásahů jiných osob (Higgs et al., 2003, s. 244). Odpovědnost člověka vyžaduje, aby si byl dobře vědom toho, co volí a že jeho činy mají důsledky, za něž je sám zodpovědný (Haydon 1970). Reciprocita v laickém smyslu slova znamená „jak ty mně, tak já tobě“- jde především o vzájemný a vyrovnaný vztah. Pokud prokazujeme respekt druhým, očekáváme, že budeme respektováni i my (Middleton, 2004).

O'Grady (2015) se ve svém kvalitativním výzkumu zabýval různými pojetími a rysy respektu, které učitelé a žáci vnímají stejně. Zajímal se o vnímání respektu a projevy ve školní třídě a souvislosti mezi učením, výukou a respektem. V tomto výzkumu došel ke zjištění, že respekt ve výchovně-vzdělávacím procesu je udáván mírou autonomie u žáků a minimalizací mocenských rozdílů mezi studenty a pedagogy. Bylo také prokázáno, že existuje lineární vztah mezi výkonem žáků a respektem pedagoga a s velkou

pravděpodobností tak respekt pedagoga souvisí s lepšími výsledky žáků (Mertz et al., 2015).

1.3 Autorita a její klíčové teorie

Z historického pohledu se zakladatelé mnoha pedagogických typů myšlení dívají na autoritu vychovatele, nebo učitele odlišně, proto jsem se rozhodla jich zde několik z nich popsat. Tuto podkapitolu tedy nemohu začít nikým jiným než Janem Ámosem Komenským, tedy velice známým humanistickým autorem novověké pedagogiky s nádechem pozdně středověkého myšlení. V jeho humanistickém pojetí působení autority na žáka, pohlíží na pedagoga jako na představitele autority z mnoha pohledů. Na osobu pedagoga pohlíží jako na někoho, kdo dítě provází cestou k všeobecnému poznání světa. Učitel byl ten, kterému náležela výuka a vzdělávání a žák byl ten, kterému náleželo vzdělávání se. Tento princip vychovávání pochází z komplexního řádu a pojetí přírodních zákonů, díky kterým jsou všechny hodnoty a postavení v harmonii. Právě pedagog má být ta osoba, která svými komplexními znalostmi měla rozněcovat v žácích touhu po poznání, a to z pozice přirozeného postavení ve společnosti, v níž dítě funguje. Komenský byl jeden z největších humanistů, který se snažil zasadit o zvýšení lidské svobody, o růst vzdělanosti a osvícenosti. Povedlo se mu sjednotit rysy středověkého myšlení jako byla obrovská oddanost božímu řádu a skromnost s novověkou aktivností, zvědavostí a hlavně autonomií. Jeho cílem bylo hlavně vzdělávat všechny ve všem a především všestranně.

Dalším člověkem, u kterého můžeme vypočítat velký důraz kladený na autoritu pedagoga, je John Locke. Jedním z hlavních bodů v Lockově pojetí pedagogické výchovy je vychovatel pro dítě autoritou ve spojení s důrazem na disciplinovanost, morálku a důslednost, a to s ohledem na práva dítěte. Vede své žáky k výchově svobodného, zdravě sebevědomého a politicky zodpovědného občana. Locke vnímá autoritu pedagoga, ve vztahu k žákům, především jako vzor a všeobecně uznávanou osobu ve výchovně-vzdělávacím procesu. Hlavním znakem Lockovy výchovy je úcta k dítěti, tedy k vychovávané osobě a považuje za cíl vychovat spokojené a šťastné dítě, které bude mít úspěšný život. Locke kladl požadavek na své studenty, aby žili disciplinovaně a rozhodovali se ve všem rozvážně (Kasper, Kasperová, 2008).

Zajímavý pohled na problematiku má také Jean – Jacques Rousseau, jenž je pokládán za otce Francouzské revoluce. Jeho pohledy se v mnoha ohledech liší od dvou výše zmíněných autorů. John Locke a Rousseau sice oba zmiňují důležitost výchovy jednotlivců pro společnost, ale na rozdíl od Locka zastává koncept přirozené a svobodné výchovy. Své pedagogické myšlenky představil ve své knize „Emil čili o vychování“, která je manifestem o „přirozeném člověku“, který se rodí v „přirozeném stavu“ a měl by být formován „přirozenou výchovou“. Tato výchova by měla následovat „přirozený vývoj dítěte“. Je tedy zastáncem názoru, že vychovatel nemá být autoritou, jakou zmiňoval právě Locke, ale měl by jej pouze pozorovat a kontrolovat při jeho vývoji. Dospělý by se tedy měl úplně zdržet jakéhokoliv zasahování do svobodného vývoje dítěte. Rousseau navíc od obou aktérů výuky očekává, že jejich vztah bude co nejvolnější, avšak hodně citově založený a těsný. Vychovatel by se s duší dítěte měl naplno sžít a pečlivě se do ní vcítit (Kasper, Kasperová, 2008).

Rousseauovi konfliktní postoje k autoritě nám mohou napovědět, že si procházel osobním vnitřním bojem s nezávislostí a závislostí. Na jednu stranu toužil po svobodě, ale na stranu druhou hledal vedení a péči autoritativní osoby. Jeho názory na autoritu tak odrážejí jeho kritické zkoumání lidské společnosti a přirozenosti, a stejně tak i touhu po lepší budoucnosti (Shklar, 1994).

Další významnou postavou pedagogiky i v oblasti autority je Maria Montessori, jenž je známá díky své alternativní pedagogické koncepci. Byla přední italskou pedagožkou a lékařkou. Maria vychází z principu „svobody dítěte“. Byla velkou zastávkyní samostatného rozvoje dítěte, jeho dovedností a schopností a věřila v utváření sebe sama. Montessori zastávala názor takový, že pokud vychovatel poskytne dítěti speciální didaktický materiál, tak je možné, že dítě dosáhne maximálního rozvoje svých potenciálů a schopností, které má v sobě již naprogramované. Věří, že úkolem dospělé osoby není dítě aktivně a účelově formovat a nechávat jej takzvaně „plavat ve vodě“, nýbrž pro něj vytvářet dostatek situací, které by mohly potenciálně vést k rozvoji dítěte. Montessori kladla důraz především na připravené prostředí pro učení dítěte, což představuje správné prostředí, dostatek pomůcek, aby se děti samy aktivně mohly vzdělávat. Montessori odmítala představu poslušného dítěte, které v ničem neodporuje a řídí se pokyny, které na něj klade osoba, která představuje autoritu. Věří ale, že člověk je svobodný pouze tehdy, pokud má disciplínu a umí se kontrolovat a nevyklučuje ani řád a pořádek v procesu

výchovy. Pedagogika Marie Montessori na jedné straně podporuje individualizaci dítěte a svobodný rozvoj, na té druhé zase podporu v začleňování se, sociálního citění a vazeb s okolím. Hlavním cílem vychovatele (učitele) tedy není být hodnotitelem dítěte, ale měl by pro něj představovat pomocníka, podporovatele a organizátora jednotlivých situací a činností (Kasper, Kasperová, 2008).

Na konec jsem se rozhodla zařadit i Johna Deweyho, který byl vysokoškolským pedagogem a taktéž představitelem reformy školy. Vypracoval koncept tzv. progresivní pedagogiky, jež byla založena na základě teorie pragmatismu. Za základ pragmatické pedagogiky se považuje čin – tedy pragma. Principiálně se výchova neřídí cílem vnějším, ale cílem, který má v sobě, získáváním zkušeností vlastním jednáním a jejich následnou rekonstrukcí. Deweyho teorie učení je založena na behaviorismu, ale také na pragmatické filozofii, která zakládala na praktickém výsledku konání. Velmi důležitým pojmem v této teorii je pojem zkušenost. Zastává totiž hlavní postavení v teorii učení a v teorii pedagogické. Věřil, že zkušenost dynamizuje proces výchovy a myšlení a vychází z interakce dítěte s jeho okolím.

Dle Deweyho vyžaduje myšlení zájem dítěte a tento zájem se poté váže k obsahu, který má být poznáván. Myslí si, že pokud úsilí vychovatele není spojeno s činnostmi, které dítě provádí z vlastní iniciativy, pak se výchova omezí na pouhý nátlak ze strany vychovatele (Kasper, Kasperová, 2008).

Dewey vnímá autoritu ve vzdělávání jako komunitní proces, v němž se jak studenti, tak i učitelé společně podílejí na stanovování pravidel a norem ve třídě. Díky tomuto přístupu mají žáci pocit, že se mohou podílet a spolupracovat na chodu třídy a učitel je tak přijímaný pozitivněji a nemají pocit, že jsou učitelem ovládáni. Dewey zastává názor, že je efektivní autorita vyžaduje promyšlené plánování a díky tomu poté dochází k vytváření situací, při nichž dochází k přirozenému řízení chování studentů. Ačkoliv Dewey přiznává, že v edukačním prostředí dochází ke vzniku osobních mocenských konfliktů, zdůrazňuje, že by autorita měla být uplatňována především ve prospěch skupiny, spíše než jako projev osobní dominance. Použití autority by tedy ve výsledku mělo přispívat k udržení blaha komunity. Zastává také principy svobody, spravedlnosti a rovnosti ve vzdělávací autoritě. Věří, že kritické myšlení a rozum vyřeší společenské a politické

problémy a nabádá k větší důvěře v inteligenci a ve vědeckou metodu ve vzdělávání (Gordon, 1998).

2. Autorita a výchova

Pedagogika, jako věda, ušla do dnešní doby dlouhý kus cesty a prošla si mnoha proměnami, ale i navzdory tomuto faktu si v dnešní době stále klademe ty stejné otázky, které se dotýkají výchovy dítěte a autority. Jak autoritu dospělého vůči dítěti pojmout a o co ji můžeme opírat a jakým způsobem ji využívat? Do jaké míry by měla škola jako instituce zasahovat do výchovy dětí? Jaký je vztah mezi autoritou a výchovou? Tyto otázky patří mezi ty, na které neexistuje jednotná odpověď.

Už mnoho staletí přetrvávají střety nad dvěma protikladnými možnostmi pojetí autority – tedy autoritativní a antiautoritativní. To, že je otázka vhodné formy výchovy pokládána stále dokola nám dokazuje, že má i dnes obrovský význam v souvislosti s demokratickými snahami. Důsledky antiautoritativního a autoritativního chování zasahují do všech sfér společenských vztahů a sfér, jako jsou vztahy sousedské, rodinné, přátelské, pracovní, dokonce i do politiky či státních institucí. Z určitého hlediska je snad každá výchova autoritativní, jelikož se snaží napomáhat v začleňování nových členů do společnosti, učí je respektovat normy a pravidla, která jsou zcela v jeho zájmu vlastního rozvoje i fungování sociální skupiny. Nejen výchovná praxe nám totiž neustále ukazuje, že je akceptace autority nutná pro řád, režim a fungování rodiny, školy a společnosti obecně. Na vztah mezi autoritou a výchovou můžeme nahlížet z hlediska tří úrovní, které se nejen vzájemně podporují, ale jsou na sobě závislé a obsahově se k sobě velmi přibližují (Vališová, 2007).

Prvním kritériem je kritérium makrosociální. Toto kritérium zahrnuje vztah autority a výchovy ve společnosti, jež plynou z norem a z hodnot rodiny, školy a společnosti všeobecně. Dalšími kritérii jsou mikrosociální a interindividuální. U těchto kritérií jde převážně o normy, jednání, společenské hodnoty, a též o pravidla a zásady. Tyto faktory jsou určovány rodinným životem a interakčními schémata ve škole. Jejich zájmem je pak odkrývat konkrétní situační jednání a jedná se o rovnu každodenních aktivit mezi žáky a pedagogy. V neposlední řadě jde o úroveň intraindividuální, která zkoumá, jakými způsoby se jednající subjekty, tedy děti, učí normám a hodnotám od druhých, čím jsou nejvíce ovlivňovány, jakým způsobem se vyvíjí jejich osobnost, charakter a individuální schopnosti.

Podstatou autority a výchovy je tedy upevňování norem a hodnot a jejím prostřednictvím jsou také prosazovány. Jejich prezentování je pak součástí procesu výchovy, související s rodičovskými postoji, výchovnými styly, způsoby řízení a také s použitou mírou emočního vztahu mezi dětmi a dospělými. Autorita a výchova jsou tak velmi propojeny (Vališová, 2007).

Autoritu jako problém, bychom neměli vytrhávat z kontextu, naopak je potřeba na ni pohlížet v rámci společenských vztahů. Důležité je, aby si lidé nepletli autoritu s pojmem autoritářství, a to z toho důvodu, že autorita na rozdíl od autoritářství není v rozporu s demokratickými principy výchovy a demokracií obecně. Velký problém nastává v případě, kdy děti nenalézají autoritu ve své rodině, nebo ve školním prostředí, hrozí že se mohou připlést do závadných sociálních skupin, či náboženských kultů.

Je ovšem nutno podotknout, že každá výchova je v určitém smyslu autoritativní. Je tomu tak z toho důvodu, že včleňuje nového člena do společnosti lidí dospělých, která ho učí respektovat pravidla a normy, jež jsou v zájmu celé společnosti i jeho samotného. Příklady takových pravidel jsou například pravidla sportu a silničního provozu. Děje se tak i ve školním prostředí, kde každá škola má svůj školní řád, který řídí a koriguje chování žáků a pedagogů. Společnost autoritu takových pravidel přijímá, jelikož jsou podřízená cílům činnosti (Vališová, 1999).

2.1. Autorita a kázeň

Kázeň se dá popsat, jako vědomé dodržování pravidel, stanovených norem, úkolů, činností a své vlastní sociální role. Pro správný chod jakéhokoliv sociálního systému je potřeba, aby docházelo k regulaci chování jeho členů. K tomu dochází prostřednictvím pravidel a sociálních norem, jejichž dodržování je vyžadováno. Je založena na systému volných vlastností, a ty nám pak umožňují odpovídající míru seberegulace a sebekontroly. Stejně tak je ale založena na variantách sankcí, ke kterým dochází, pokud dotyčná osoba poruší pravidla anebo normy. V kontextu pedagogickém je na kázeň nahlíženo mnoha způsoby – buď jako na jeden z cílů výchovy, nebo jako prostředek k regulování výchovně – vzdělávacího procesu, nepřijatelný prostředek ničící spontaneitu, tvořivost a individualitu žáka. Kázeň je v první řadě odpovědnost za vlastní jednání (Kolář, 2012).

Kázeň se rozděluje do tří forem, z nichž je nejvyšší kázeň autonomní, kdy je dotyčný zodpovědný a chová se ukázněně bez vnější kontroly. Dále existuje kázeň asertivní. Je to jedna z forem spolupracujícího chování. Opírá se o asertivní styl chování pedagogů, probíhá přesné vymezení chování, jenž je vyžadované od žáků, kázeň se netoleruje, jde o využívání plánů pro povzbuzování žádoucího chování a o podporu rodičů, vedení školy a kolegů. Platí srozumitelná a jasná pravidla a jsou podepřena systémem sankcí a pochval. Poslední forma je školní kázeň. Můžeme ji vymezit jako vědomé dodržování školního řádu a pokynů stanovených pedagogy, nebo jinými zaměstnanci školy (Kolář, 2012).

Kázeň by se tedy dala popsat jako cíl či prostředek vychovávajícího pedagoga. Kázeň je buď nucené nebo nenucené podřizování se autoritě. S problémem nekázně se nejčastěji setkávají mladí a noví pedagogové, z toho důvodu, že děti testují nově příchozího učitele, co vše si nechá líbit. Jeden ze základních předpokladů autority je umět si ve třídě sjednat kázeň neboli poslušnost. Kázeň si navíc pedagog sjedná ve třídě pouze za předpokladu, že je pro žáky dostatečně velkou autoritou (Vališová, Kasíková, 2007). Znamená to tedy, že kázeň a autorita jsou dvě věci, které jsou na sobě závislé a jsou propojené. Kázeň ve třídě ovlivňuje autoritu a naopak. Oba tyto faktory jsou ovšem ovlivňované osobností konkrétního učitele (Holeček, 2014).

Latinský význam pro žáka, tedy discipulus, byl odvozen od slova disciplína. Smyslem zkázně dítěte dříve bylo utváření kulturního světa jako světa společně rozvíjeného a pěstěného. V jeho základech bylo možné najít univerzálnost, jenž měla přispět k tomu, že postupně stabilizovala představa vzdělance.

Velkou pedagogickou koncepcí zkázně dítěte představoval systém, který vytvořil Johann Friedrich Herbart, který je popisován jako zakladatel pedagogiky jakožto vědní disciplíny. O tento konkrétní systém se opíraly hlavně středoevropské koncepty výchovy. Herbart zastával pojetí výchovy, která byla založena především na aktivitě vychovatele. Učitel měl být v tomto konceptu hlavní postavou a spočívala na něm tíže všech otázek formování osobnosti žáků (Vališová, Kasíková, 2007).

2.2. Rodiče, aneb primární autorita v životě dítěte

Rodina je nejstarší výchovnou jednotkou vůbec a je první, se kterou se dítě během svého života setkává. Představuje pro něj základní sociální prostředí a od rodičů přejímá nejen myšlení, ale i chování a vzorce jednání. V nejlepším případě by rodina měla pro dítě představovat bezpečný prostor a jistotu, který je pro dítě tolik potřebný k tomu, aby získalo představu o reálném fungování společnosti a dokázalo se do ní bez problémů zařadit a vypořádat se s překážkami (Giddens, 1992). Rodiče, jako opatrovníci dítěte, plní v rámci svých povinností mnoho různých úkolů a základních funkcí. Mezi tyto úkoly patří i zvolení správné formy výchovy, na kterou se váže problematika rodičovské autority.

V dřívějších dobách byly rodiny především pod vedením muže – otce, který měl neomezenou moc. Moc otce byla uznávána za všech okolností a nezpochybňována, bez ohledu na jeho charakter a vlastnosti. Žena byla naopak v pozici plného podřízení. Děti se nacházely v poddanství, což pramenilo z dřívějších představ církve, která zastávala názor, že je dítě náchylné ke špatnému chování.

Demokratické myšlenky, které se objevily v 18. století, s sebou přinesly i demokratizaci v rodinném kruhu. Došlo ke změně postavení u dětí a ženy byly zrovnoprávněny. Na děti se přestalo nahlížet jako na pracovní sílu a přestává se od něj očekávat, že automaticky zabezpečí své rodiče. Stejně tak došlo i ke změně cílů výchovy dětí. Hlavním cílem nyní bylo bez větších obtíží zapojit dítě do společnosti, a ne je učit tradičnímu myšlení, jednání a chování. Ve výchově přibylo více lásky, pochopení, citu a poskytování štěstí a radosti (Čáp, Mareš, 2007).

Existuje mnoho stylů uplatňování autority (výchovy) a každá rodina a rodič používá jiný. Každý styl vyjadřuje celkové výchovné působení rodičů k dětem a také jejich vzájemnou komunikaci a interakci (Čáp, 1996). Mezi tyto styly patří například styl autoritativní, demokratický, liberální, autokratický nebo nedbající a dovolovací.

Autoritativní styl se vyznačuje především zákazům ze strany rodičů k dítěti a stanovováním příkazů. Tento styl ale nerespektuje potřeby a přání dítěte. Demokratický styl si zakládá na vzájemném porozumění, spolupráci a respektu. Rodiče, kteří tento styl praktikují, dávají dítěti na vybranou, dávají mu návrhy, ze kterých si mohou zvolit. V liberálním stylu nejsou stanovena žádná striktní pravidla a dítě je středobodem zájmu rodičů, je to tedy volný styl výchovy. Naopak autokratický způsob se přísnými rozkazy

vyznačuje. Rodiče využívají tresty a hrozby (Čáp, Mareš, 2007). Je potřeba říci, že v současné době převládají spíše styly „měkčího“ uplatňování autority (výchovy) nad těmi „tvrdšími“.

2.2.1. Rodič a učitel

Rodič a učitel hrají velmi podstatnou roli v životě dítěte. Rodiče jsou v životě dítěte autoritou primární a učitelé sekundární. Proto je velmi důležité, aby spolu obě strany skvěle vycházely. Měly by se vzájemně podporovat a řádně komunikovat. Bohužel, oblast spolupráce školy s rodiči je v bídném stavu. Častým problémem, který se v dnešní době objevuje je ten, že rodiče autoritu pedagogů mnohdy podkopávají, shazují a nevyjadřují se o nich v pozitivním smyslu slova. Dalším problémem představuje fakt, že rodiče shazují vinu na pedagoga, pokud se jejich dítěti ve škole příliš nedaří, namísto toho, aby se pokusili zjistit, zda daný problém opravdu nespočívá v chování jejich dítěte (Vališová, 1998).

Samozřejmě jsou i tací rodiče, kteří k učiteli chovají respekt a váží si jej, avšak je tu i druhá strana mince, tedy rodiče, kteří v přítomnosti svých dětí učitele a školu shazují, brojí proti nim a jejich chování chybí špetka slušnosti. Rodiče, jako jedna z největších autorit v životě dítěte, společně s jejich chováním mají na děti obrovský vliv. Pakliže se jejich vzory chovají takto, nemůžeme se příliš divit tomu, že se neustále setkáváme se zhoršující se kázní dětí a upadající autoritou pedagogů (Vališová, 1998).

3. Učitel

Učitel je kvalifikovaný pedagogický pracovník, který má speciální kvalifikaci pro výchovně – vzdělávací práci s dětmi, dospívajícími nebo dokonce dospělými, a to v rámci školy (jakýkoliv typ, nebo úroveň). Učitel řídí učební činnost žáků, během níž využívá vlastní strategie výuky, avšak musí být v souladu s cíli výchovně – vzdělávacího procesu (Kolář, 2012).

Povolání učitele je jednou z nejstarších profesí v kulturní historii lidstva (Průcha, 2009). Učitelství je tradiční intelektualizované povolání, jehož náplní je duchovní činnost. Smyslem učitelství je předávat kulturní dědictví z jedné generace na druhou a uvádět nové generace do světa dospělých. Učitelství jako takové, má velmi složitou historii, vlastní požadavky, ideály a velký podíl na vyšší vzdělanosti společnosti. Stát se učitelem znamená především brát seriózně požadavek celoživotního vzdělávání se, ovládnout mnoho dovedností, které se ale v průběhu času ve velké míře mění. Podmínky a nároky, které jsou kladeny na profesi, jakou je právě učitelství se mění tak, jak se mění a vyvíjí život společnosti a všech lidí, na které jsou výchovné nároky kladeny, tedy především na děti a dospívající. Posláním pedagogů je velmi zodpovědnou profesí, jelikož jde především o to se zodpovědně účastnit vytváření společného světa, tedy společenského celku, do nějž jsou uváděni ti, na které je zaměřeno ono výchovně – vzdělávací úsilí (Vališová, Kasíková, 2007).

“Být učitelem – stát se nositelem výchovných idejí a ideálů vzdělanosti – znamená být v první řadě osobností. A tomu se v pravém smyslu slova nelze vyučit ani naučit. Věrohodným učitelem se může stát pouze ten, kdo vychovává sám sebe, kdo na sobě zakouší a je schopen prožívat veškerou problematičnost lidské existence, kdo dokáže studovat sám sebe a klade si otázky, zda je schopen vykonat to, co požaduje od jiných.” - Takto popisuje pan docent Jaroslav Kořa (in Vališová, Kasíková, 2007, s. 15) jaký by měl pedagog být a jak by se měl chovat, aby byl ideálním učitelem.

3.1 Osobnost učitele

V dnešní době jsou na pedagogy kladeny stále větší a větší nároky a požadavky na zkvalitnění přípravy budoucích pedagogů, poslání učitele ovšem nespočívá v tom, že

bude zvládat učivo, nebo bude mít řádné didaktické schopnosti, nebo znalosti, které následně předává svým žákům. To jsou věci, kterým je schopen naučit se téměř každý. Tyto požadavky jsou pouhými soubory předpokladů a nezaručují výsledek dobrého a kvalitního učitele. To, že se pojetí pedagoga zúžilo na naučitelné znalosti a dovednosti, či pouhé osvojení kompetencí, je v konečném výsledku zcela nedostačující. Být učitelem znamená mnohem více. Musíte se stát nositelem výchovných idejí a ideálů vzdělanosti, což znamená být především osobností pro žáky. A jak jsem již zmínila výše – být osobností se nejde naučit (Vališová, Kasíková, 2007).

Profese pedagoga se řadí mezi malý počet profesí, u kterých jsou osobnostní rysy a charakteristika tak zásadní. Děje se tak hlavně z toho důvodu, že učitel ve své profesi působí celou svojí osobností, což v jiných povoláních nebývá tak časté. Navíc se může stát, že učitel bude pro své žáky vzorem, ať už pozitivním, či negativním, a ti následně přebírají jeho chování, názory a postoje. Jde také o to, že učitel, který je ze strany žáků vnímán jako silná osobnost, tedy že je vnímán jako autorita bude mít ve třídě dobrou kázeň (Holeček, 2014).

Už v době antických učenců se kompletovaly požadavky na to, jakou podobu by měly mít žádoucí rysy osobnosti pedagogů. Tyto požadavky následně formuloval Jan Ámos Komenský s dalšími pedagogiky. Za velmi důležité rysy osobnosti učitele byly považovány například motivace, talent pro povolání, nebo kognitivní vybavenost (dobrá paměť, zdravý rozum, zdravé rozvážení) (Průcha, s. 188, 2009).

Žáci za autoritu považují především pedagogy, kteří jsou opravdoví odborníci ve své práci a umějí látku z předmětu, který vyučuje dobře a srozumitelně předat. Aby byl učitel úspěšný ve své práci, jsou tyto dvě podmínky nutné, avšak samostatně nedostačující. Tyto dvě podmínky žáci už berou zcela za samozřejmé pro tuto práci. V této problematice je potřeba se podívat do hloubky učitelova charakteru, jelikož právě tuto rovinu žáci považují za tu nejdůležitější v profesi učitele. Žáci po profesorech požadují, aby měli souhrn mnoho vlastností, které se dají popsat pomocí skupin vztahů. Mezi tyto skupiny se řadí – mít vztah k sobě (zdravá sebedůvěra a sebezpojetí), vztah k práci (zodpovědný, svědomitý přístup, otevřenost ke spolupráci s mladou generací), vztah k druhým (především vztah k dětem, ke svým spolupracovníkům, upřímné a čestné jednání, láska k dětem, přátelskost, vřelost, určitý stupeň dominance), a také vztah k hodnotám (k

materiálním i duchovním – tedy k penězům, majetku, kultuře, vědě, umění, pravdě, měl by mít smysl pro spravedlnost, přírodu (Holeček, 2014).

U učitelovy osobnosti hraje také zásadní roli jeho temperament, jelikož právě vlastnosti učitelova temperamentu se na děti v průběhu výuky, někdy i mimo ni, přenáší. Svůj vlastní temperament by měl každý učitel znát, aby s ním následně mohl pracovat a pokusit se tlumit jeho případné projevy, jelikož právě v této profesi je velmi důležité zvládnutí svých emocí a pocitů. Právě na základě temperamentu můžeme popsat, jakým způsobem tyto emoce vznikají a jejich povahu.

Dle klasické Hippokratovy – Galénovy typologie rozdělujeme temperament na sangvinika (společenský, přátelský, aktivní výřečný, přizpůsobivý x povrchní, lehkomyšlný, lhostejný, nevytrvalý, málo náročný), cholera (energický, nebojácny, zásadový, samostatný, velmi aktivní x impulzivní, výbušný, náladový, nedostatek sebeovládání, tvrdohlavý), flegmatika (trpělivý, vyrovnaný, klidný, rozvážený, se smyslem pro spravedlnost x pomalý, nerozhodný, pasivní, líný) a melancholika (citlivý, chápatící, ohleduplný, obětavý, svědomitý, pečlivý, starostlivý x nedůvěřivý, nedůsledný, málo praktický, uzavřený). U cholera a sangvinika jsou emoce a jejich nástup velmi silný, ale sangvinik je prožívá méně intenzivněji, cholera naopak velmi silně. Flegmatik a melancholik mají nástupy emocí poměrně pomalé. Právě city a pocity u flegmatika bývají slabé a vznikají pomalu, a díky tomu je může ze všech čtyř typů nejlépe regulovat. Všeobecně ale nelze říci, který typ by byl nejvhodnější pro povolání učitele (Holeček, 2014).

Podle Eysenckovy typologie temperamentu je pro povolání učitele nejlepší, aby se pohybovali ve škále neuroticismu a byli stabilní (Holeček, 2014).

II. Metodologie

V tomto výzkumu jsem se snažila zaměřit na pohledy žáků a učitelů na vyšším stupni Gymnázia v Sokolově. Zjišťovala jsem, jakým způsobem nahlíží na problematiku autority ve školním prostředí a jak jí rozumí. Učinila jsem tak hlavně z toho důvodu, že autorita tvoří velmi důležitou složku nejen v procesu vyučování, ale i v procesu výchovy, a protože je pro fungování řádu ve škole klíčová. Pro účely tohoto výzkumu jsem se rozhodla zvolit metodu kvalitativního výzkumu. Tento výzkum byl následně prováděn za pomoci polostrukturovaných rozhovorů.

4. Cíl výzkumu

Cílem mého výzkumu je zjistit, jakým způsobem žáci a pedagogové na střední škole, konkrétně na vyšším stupni Gymnázia Sokolov, rozumí tématu autority a zda mezi nimi dochází k rozdílům v jejich chápání, popřípadě jakou podobu tyto rozdíly mají. Jde mi tedy především o to zjistit, jaký by měl pedagog podle žáků být, aby byl pro žáky autoritou, a zda participanti považují autoritu za nezbytný prvek v procesu výuky. Dále se zde zaměřím na pojem respekt a roli, kterou dle participantů zastává v souvislosti s autoritou. Tento cíl jsem zvolila, jelikož mě zajímalo, jakou perspektivu mají dvě nepostradatelné aktivní složky výuky na tuto problematiku a jakým způsobem se liší pohledy opačných stran. Především z čistě akademického hlediska je tento cíl také velmi důležitý. Problematika autority je sice dlouhodobě zkoumaným aspektem, avšak je neustále potřeba toto téma aktualizovat i z dnešního pohledu hlavně proto, že se doba neustále posouvá a s ní i podoba školství. Tento výzkum by tomuto porozumění přispěl zejména, protože výzkumný soubor je z regionu, který je dlouhodobě označován za zaostávající v mnoha aspektech.

V teoretické části této bakalářské práce jsou čtenářům představeny různá odborná pojetí autority, a v praktické části je pohled na tuto problematiku zaměřen v kontextu každodenní zkušenosti, která má za cíl přiblížit chápání autority v běžném životě participantů, tedy v životě pedagogů a žáků interagujících ve výuce.

4.1 Výzkumné otázky

VO1: Jaký by dle žáků / pedagogů měl pedagog být, aby byl pro žáky autoritou?

Tuto otázku jsem zvolila z toho důvodu, jelikož mi pomohla přiblížit, kterých kvalit si na učiteli, jakožto autoritě, obě strany participantů váží nejvíce a které přispívají k tomu, že je učitel vnímán jako autorita.

Ze strany učitelů nám může napovědět, jaké vlastnosti a dovednosti jsou dle pedagogů zásadní pro získání a udržení autority.

VO2: Považují respondenti autoritu za nezbytný prvek pro výuku?

Tuto otázku jsem se rozhodla aplikovat, jelikož odpovídá na to, zda respondenti považují autoritu za klíčovou část pro úspěšnou výuku a pro celkové udržení řádu, disciplíny a kázně ve třídě. Odpovídá také na to, zda přítomnost autority napomáhá k motivaci žáků a jakým způsobem ovlivňuje vztahy mezi učiteli a žáky.

VO3: Jakou roli má respekt v chápání autority dle respondentů?

Tuto otázku jsem vybrala z toho důvodu, jelikož pomáhá osvětlit, zda respondenti považují respekt za důležitou součást autority, nebo zda si myslí, že autoritou může pedagog být, aniž by docházelo ke vzájemnému respektu.

Odpovídá také na to, zda je autorita učitele oslabena v momentě, kdy žák pedagoga nerespektuje.

VO4: Jak pedagogové a žáci chápou autoritu ve vzdělávacím prostředí?

Tuto otázku jsem vybrala z toho důvodu, jelikož je zásadní pro vzdělávací proces. Lepší porozumění tomu, jak učitelé uplatňují autoritu a jak ji žáci vnímají může následně ovlivňovat proces vzdělávání, motivaci žáků k výuce a také klima ve třídě. Díky tomuto pochopení pak následně může dojít ke zlepšení vztahů ve třídě a k přizpůsobení strategií vedení třídy.

4.2 Metoda vytváření dat

Tento výzkum byl proveden pouze na jedné konkrétní škole – na vyšším stupni Gymnázia Sokolov, které se nachází v Karlovarském kraji. V tomto výzkumu jsem se rozhodla uplatnit kvalitativní výzkum, který jsem prováděla za pomoci polostrukturovaných rozhovorů, jejichž cílem bylo získat detailní informace o studovaném jevu (Švaříček, Šedřová, 2007). Specifikem tohoto druhu rozhovoru je, že má výzkumník připraven soubor otázek, nebo témat, které jsou výzkumníkovým předmětem, aniž by bylo předem striktně stanoveno jejich pořadí. Formulace těchto otázek může být částečně modifikována, avšak je nutné, aby byly na konci probrané všechny (Reichel, 2009).

Pro žáky jsem měla připravených 10 otázek a pro pedagogy 9 otázek s tím, že většina z nich byla podobných a některé byly přizpůsobeny tak, aby mířily pouze na jednu ze skupin. Otázky byly vytvořeny tak, aby každá z nich odpovídala alespoň na jednu z výzkumných otázek, které jsme byly stanoveny. Pro přípravu otázek byla vytvořena „diskuzní osnova“, která mi pomáhala lépe se orientovat v otázkách a vést rozhovor s možnostmi prozkoumávat výpovědi do hloubky.

Participantů byli osloveni přes email a následně došlo k dohodnutí na času a způsobu, jakým se hovor bude uskutečňovat. Rozhovory s participanty jsem se rozhodla provést online, buď přes platformu ZOOM, nebo pomocí hovoru na platformě WhatsApp. Toto rozhodnutí bylo učiněno z praktického hlediska, aby pro obě strany, tedy pro výzkumníka i participanty, bylo jednodušší se spojit. Data následně byla přepsána do textového editoru v počítači.

Před rozhovorem jsem se jako výzkumník snažila navodit příjemnou atmosféru a popřípadě zodpovědět jakékoliv otázky, pokud participanti nějaké měli. Dohromady se uskutečnilo šest rozhovorů, 3 se žáky a 3 s učiteli. Nejdelší rozhovor trval téměř 24 minut a nejkratší 10, 5 minuty. Rozhovory se uskutečňovaly během konce března 2024 a v průběhu dubna 2024. Bylo poměrně náročné z časové vytíženosti učitelů se domluvit na čase a vícekrát se stalo, že termín hovoru byl některý z pedagogů nucen přesunout.

4.3 Metoda výběru participantů

Rozhovorů uskutečňovaných v rámci tohoto výzkumu se zúčastnili tři žáci a tři pedagožky ze střední školy (vyšší stupeň) Gymnázia Sokolov. Žáci byli ve věkovém

rozmezí od 15 do 17 let dobře ilustrují rozdíl mezi chápáním autority na základní škole versus na střední škole. V tomto věku se více blíží hranici dospělosti, tedy hranici 18 let, a mají již větší porozumění v problematice autority a uvědomují si rozdíly mezi autoritou přirozenou a autoritou formální (více popsáno v kapitole o klasifikaci autority) (Vališová, 1998). Vnímají také důležité aspekty vlastností, díky kterým pedagoga přijímají jako autoritu a respektují jej nejen díky jeho postavení. Pedagogové, kteří se tohoto výzkumu zúčastnili, se pohybovali na hranici věku od 40 let výše. Učinila jsem tento výběr, protože pedagogové v tomto věku měli již více než desetiletou praxi, tudíž o tomto tématu mohli mluvit především z vlastních zkušeností a zážitků.

K výběru respondentů byla využita metoda „snowball“ (metoda „sněhové koule“) (Naderifar et al., 2017). Počáteční participanti byli osloveni mnou, jako výzkumníkem, přes sociální síť a následně byli požádáni, zda by byli ochotni doporučit zbylé účastníky, kteří odpovídají kritériím tohoto výzkumu. Tato metoda se ukázala být opravdu účinná, jelikož tak byla velmi rychle zajištěna účast zbylých participantů.

4.3.1 Podrobnější popis participantů

V této kapitole naleznete podrobnější popis participantů, kteří stojí za tímto výzkumem. Jelikož je místo působení participantů zmíněno konkrétně, rozhodla jsem se pro anonymizaci skutečných jmen, aby bylo plně zajištěno jejich soukromí.

- **Žáci**

Nikol – Nikol je sedmnáct let. Nyní studuje druhý ročník na vyšším stupni Gymnázia Sokolov.

Marie – Marii je také sedmnáct let a stejně jako Nikol studuje druhý ročník na této střední škole. Marie na této škole navštěvovala již nižší stupeň gymnázia, na které přestoupila po sedmi letech vzdělávání na základní škole, což znamená že osmý ročník základního vzdělání již absolvovala na zmiňovaném gymnáziu. Má tedy víceletou zkušenost s učiteli a chodem školy.

Zuzana – Zuzaně je 15 let a nyní studuje první ročník vyššího gymnázia. Zuzana má také víceletou zkušenost na tomto gymnáziu, jelikož navštěvovala nižší

stupeň gymnázia. Ze základní školy ale odešla již po pátém ročníku základní školní docházky a na gymnáziu nastoupila do ročníku šestého.

- **Učitelé**

Tři zástupci pedagogů jsou ženského pohlaví a všechny mají společnou více než dvacetiletou praxi v oblasti učitelství. Všechny pedagožky mají mnoho zkušeností s rolí třídního učitele. V této práci se budou objevovat pod jmény Lipová, Smrková, Šípková.

4.4 Metoda analýzy dat

Data z rozhovorů k tomuto výzkumu byla zpracována za pomoci kvalitativní analýzy dat. Hendl (2005) popisuje kvalitativní analýzu jako systematické nenumerné organizování dat, které má za cíl odkrýt témata, pravidelnosti, vztahy a kvality. Poté, co byly rozhovory nahrány jako audio záznam na diktafon, nebo do počítače, došlo k přesnému a konkrétnímu přepsání rozhovorů. Využívání informačních technologií k analýze je důležitým krokem v tomto výzkumu, protože umožňují přehledné srovnávání dat ze všech rozhovorů. Po přepsání rozhovorů do textové podoby přišlo na řadu důkladné přečtení rozhovorů. Díky důkladnému přečtení výpovědí jsem text následně mohla rozdělit na jednotky, témata, která se ve výpovědích opakují a na jejichž základě je bude možné porovnávat. Ke každé vzniklé jednotce byl přidělen kód (označení), který byl stručně popsán, aby bylo jasné k čemu daný oddíl patří. Kódy byly tvořeny deduktivně na základě teoretických podkladů a také formou deduktivní. Na bázi okódovaných dat dále byly analyzovány způsoby, kterými se participanti k tématu vztahují. Utríděná data jsou dále v praktické části této bakalářské práce interpretována v těsné souvislosti s teoretickými koncepty představenými v první kapitole.

4.5 Etické zásady výzkumu

Dle etických zásad výzkumu (Švaříček, Šed'ová, 2007) byli participanti před rozhovorem obeznámeni, za jakým účelem je rozhovor prováděn. Byly jim předány informace o anonymitě rozhovoru, zpracování dat a také odhadovaný čas rozhovoru společně s informací, že rozhovor bude nahráván na diktafon, popřípadě jako zvukový záznam do

počítače. Před rozhovorem všichni z participantů podali jasný souhlas se zpracováním dat. U dospělých osob (učitelé) došlo k ústnímu souhlasu a u osob mladších osmnácti let (u žáků) byl podepsán písemný souhlas ze strany rodičů. Participantů byli obeznámeni s faktem, že rozhovory budou po využití a zpracování dat smazané a že k nim nikdo jiný nebude mít přístup.

V tomto výzkumu jsem se rozhodla pro úplnou anonymitu participantů, jelikož je v této práci zmíněna konkrétní škola, na které byl výzkum prováděn. V případě pedagogů jsem neuvedla ani jednu bližší informaci, jelikož by byla možná jejich identifikace.

I přes to, že jsem žena a k pedagogice mám velmi blízko, jsem se snažila neztráct objektivní a citlivý náhled, aby nedošlo k narušení výzkumu a k jeho následnému zkreslení.

III. Empirická část

5. Atributy přispívající k pedagogově autoritě

Tato kapitola se zabývá velmi podstatným aspektem pro tuto bakalářskou práci, tedy jaké jsou dle participantů ty nejdůležitější vlastnosti a charakteristiky, které přispívají k tomu, že je díky nim pedagog považován za autoritu. Výpovědi participantů jsou v této konkrétní části textu zaměřeny na odhalení jejich vlastních názorů, myšlenek, osobních zkušeností a poznatků připisovaných právě autoritě ve vzdělávacím prostředí.

Ačkoli je tato práce zaměřena především na komparaci názorů respondentů, v průběhu sběru a jejich následné analýze se ukázalo, že se mezi nimi nachází určité rozdíly v chápání, ale stejně tak mají i mnoho společných pohledů. Respondenti zastávaly dvě skupiny. Jedna představuje pohledy pedagogů a druhá pohledy žáků. Tento výzkum byl prováděn za účelem poukázání na vnímání autority dvou aktivních a nepostradatelných složek vyučovacího procesu a jeho důležitost spočívá ve vzájemném porozumění si a následně případné práci na zkvalitňování vztahů mezi sebou. Navzdory tomu, že tento výzkum vzniknul se snahou komparovat dva pohledy, stejné pohledy těchto stran se prokázaly být stejně důležité.

5.1 Odborná vzdělanost

Jedním z prvních atributů, který přispívá k většímu uznávání autority, který se objevoval v odpovědích na obou stranách se prokázala být pedagogická odbornost. Participantů zmiňují, že je velmi důležité, aby byl pedagog odborně kovaný a své znalosti zároveň uměl dobře a srozumitelně předat. Tento názor projevil Holeček (2014), jenž zmiňuje, že tyto dvě podmínky jsou zásadní pro to, aby byl učitel ve své práci úspěšný a oceňovaný. Mimo to ale také tvrdí, že tyto dva faktory jsou samostatně zcela nedostačující. Žáci je v profesi pedagoga vnímají jako samozřejmost, tedy za něco, co by mělo být automatické, a co od svého učitele již předem očekávají. Vališová, Kasíková (2007) zase říkají, že odborným znalostem se může naučit každý a že tyto požadavky nezaručí výsledek kvalitního učitele. Být učitelem totiž znamená mnohem více než pouhé osvojení kompetencí. Učitel by se měl stát nositelem a předavatelem ideálů vzdělanosti a výchovných idejí, tedy být osobností pro své studenty, ale to se naučit nejde.

„Ale určitě, aby ten člověk si vybudoval tu autoritu, tak by měl být nějak odborně kovaný, způsobilý v jeho předmětu, ale měl by být také dobrým pedagogem.“

- Paní Lipová (učitelka)

„A ještě jedna věc a musí být znalý svého oboru a také je musí umět předávat, ta forma předávání informací je taky hodně důležitá.“

- Paní Smrková (učitelka)

„No asi by měl, nevím, jestli se to dá počítat jako vlastnost, ale asi by měl vědět jako co učí. Když vystudoval, prostě třeba biologii, neměl by učit třeba angličtinu. Měl by být dostatečně vzdělaný v tom jeho oboru, který učí, aby byl jako opravdový profesionál, když to tak řeknu.“

- Zuzana, 15 let, 1. ročník

Takže nejvíce respektuji autoritu naší učitelky matematiky, protože, hezky umí vysvětlit tu látku, takže jí hezky rozumíme.

- Nikol, 17 let, 2. ročník

Jak bylo již jednou zmíněno v této kapitole, Holeček (2014) říká, že žáci považují odbornost pedagoga za samozřejmost, ale z rozhovorů se žáky vyplývá, že odbornost učitele sice do určité míry očekávaná je, ale jeho schopnost předávat své znalosti za samozřejmou nepovažují. To však platí zejména pro odbornost na poli pedagogiky. Samozřejmě je očekávané, že by pedagogové měli mít určitou formu znalostí a vzdělání, ale z výpovědí bylo jasné, že si opravdu váží učitelů, kteří se své vědomosti snaží předávat zajímavým, zábavným a zapamatovatelným způsobem. Stejný názor sdíleli i učitelé a na tomto sdělení se v podstatě shodují. Z jejich odpovědí navíc vyplynulo, že je potřeba, aby výuka nebavila jenom žáky, ale i je samotné, a to z toho důvodu, že se jejich spokojenost odráží na podaném výkonu a jeho kvalitě.

„Mám totiž takové své osobní moto, a to je takové, že ta hodina musí trochu bavit mě a potom musí být přínosná a smysluplná. Protože si říkám, že беру vážně čas těch dětí, protože v té škole stráví hrozně moc hodin. A je škoda, pokud ten žák řekne, že těch šest hodin bylo na nic, a že by udělal líp, kdyby seděl doma, poslouchal muziku, tak že by to bylo přínosnější.“

- Paní Lipová, učitelka

5.2 Osobnost pedagoga

Tato kapitola zde má své důležité postavení. Profese učitele je jedna z mála, ve kterých je osobnost a charakteristika neopomenutelná. Stejně jako v kapitole předcházející, se i v této, názory žáků a učitelů do velké míry shodovaly, ale našly se i takové, které zastávaly pouze pedagogové. Velmi často se v jejich výpovědích objevovaly názory, že je potřeba, aby byl pedagog do určité míry přísný a spravedlivý. Sice to u mnohých odpovědí nebylo řečeno doslovně, ale objevovaly se pojmy jako být důsledný, nastolit kázeň a pořádek. Podle nich pak žáci díky tomu mnohem více přijímají autoritu učitele, jelikož vidí že je schopný a nenechá si vše líbit, tudíž si k někomu nedovolí příliš. Je známo, že pro správné fungování jakéhokoliv systému, tedy i školy, je nutné, aby docházelo k regulování chování členů tohoto systému (Kolář, 2012). Přísnost se ale výrazně více objevovala v odpovědích pedagogů, kteří ji považují za jeden z velmi důležitých faktorů společně se spravedlností.

„Tak určitě se snažím být spravedlivá.“

- Paní Lipová, učitelka

„Prostě pro ty děti, a je jedno, jak dlouho už učím na tom gymplu, je důležitá přísnost a spravedlnost. Tohle, když je dodrženo vzájemně, tak pak je to v pořádku.“

- Paní Smrková, učitelka

„Ale na druhé straně také požadující nějakou kázeň, výsledky, důslednost, a neměnit názory.“

- Paní Šípková, učitelka

Naopak na straně žáků byl za faktory přidávající autoritě učitele označovány například ochota vycházet jim vstříc, pokud se jednalo o konkrétní požadavky. Jako příklad bych chtěla uvést příběh Marie, která se zmínila o situaci, kdy jako celá třída přišly za mnou blíže nespecifikovanou paní učitelkou, jelikož jim příliš nevyhovovala forma testů, které pro ně připravovala. Zdůvodnila to tak, že se v testech objevovaly témata, které neměli v poznámkách a testy byly mnohdy nečekané.

„Kolikrát jsme za ní prostě šli jako se s ní domluvit, jestli by tam nemohla dávat nějaké otázky, které by byly třeba jako vyloženě fakt z těch poznámek, co nám dávala a ona prostě neměla absolutně žádnou ochotu se s námi bavit o tom. Nebyla k nám vůbec vlídná, nechtěla slyšet, že se nám to nelíbí, jak ona ty testy tvoří. A vlastně potom, když jsme napsali dotazník o učitelích, ve kterém jsme napsali, co se nám nelíbí, tak vlastně potom přišla do třídy a strašně to proti nám obrátila. Byla hrozně taková uražená a nepříjemná. A místo toho, aby vlastně hledala řešení, tak nás obviňovala z toho, že my jsme tam psali takové věci a byla z toho jako vlastně hrozně špatná. Což nás strašně mrzelo, protože jsme právě čekali, že se třeba něco změní, že třeba řekne „Dobře, tak vám tohle nevyhovuje, tak se spolu pokusíme najít nějaký způsob, aby prostě to všem vyhovovalo.“

- Marie, 17 let, 2. ročník

Výpověď Marie nám tedy naznačuje, že pro studenty, kteří ve škole tráví značnou část svého života je důležité, stejně jako v životě mimo ni, aby ze strany učitelů byla vyjádřena ochota vyjít jim vstříc a komunikovat, pokud se děje něco špatného. Ani v partnerském životě by se nikomu nezamlouvalo, že mu druhá strana vůbec nepomáhá a není ochotna řešit problémy. U učitelů, kteří s tímto mají problém, je potřeba

uvědomění si, že právě jeho charakter je ta stránka povolání, kterou žáci považují za tu nejdůležitější (Holeček, 2014).

Měl by se nám snažit porozumět a třeba i přistoupit na naše podmínky, že třeba když se nám něco nelíbí, tak aby se s tím snažil něco udělat.

- Nikola, 17 let, 2.ročník

S ochotou komunikovat a řešit problémy, souvisí i jistá míra citu. Studenti vícekrát zdůraznili potřebu určité formy přátelství mezi nimi a učitelem. Váží si, pokud se k nim učitel chová mile a mohou se mu svěřit. S tímto názorem se ztotožňují i někteří z učitelů a uvědomují si potřebu toho mít dobré vztahy se svými žáky, motivovat je, umět je nadchnout pro svůj předmět a umět řešit krizové situace.

„Takže by měl mít nějakou pedagogickou zkušenost, vztah k žákům, měl by mít rád svůj předmět, mít pozitivní vztah a být schopen ty žáky nadchnout a motivovat, mít zkušenosti z řešení krizových situací v té třídě, měl by vhodně vystupovat.“

-Paní Lipová, učitelka

Faktor, který hraje taktéž velkou roli v tom, jak žáci na učitele pohlíží je, zda je do zdravé míry sebejistý. Díky tomu působí na žáky dojmem, že si je jistý v tom, co dělá a oni mu tak mohou důvěřovat. Jeho celkový postoj a chování k žákům, ať už vědomě nebo nevědomě, vytváří třídní klima, které, jak zmínila Marie, má velký dopad na psychiku a celý chod třídy.

„I třeba to klima třídní by měl vytvářet dobré, protože to hodně pomáhá a má to vliv na psychiku, když máte někoho, komu třeba se můžete i svěřit a říct mu prostě své problémy. A on vám třeba jakoby nabídne nějaké řešení.“

- Marie, 17 let, 2. ročník

Závěrem této části práce bych ráda zopakovala, že pro žáky je zcela zásadní přátelský a otevřený přístup učitele, komunikace, vytváření prostředí plného motivace ke vzdělávání a jistota, kterou svým působením pedagogové mohou dodávat. Pedagogové se v mnohém s žáky samozřejmě shodují, ale mnohem více kladou důraz na přísnost a kázeň, jelikož je to podle nich způsob, jakým udržují řád a kázeň ve třídě. Neznamená to ovšem, že pokud je učitel přísný, tak je automaticky špatný. Pedagogové mohou splňovat obě kritéria, což také plyne z tohoto výzkumu.

6. Autorita jako nezbytný prvek pro vyučovací proces

V této části práce bude pozornost zaměřena na to, zda participanti považují autoritu za stavební prvek vyučovacího procesu, tedy zda je autorita ve škole nutná, či není. V odborném prostředí je sice autorita považována za důležitý prvek ve vzdělávání, jelikož v momentě, kdy dochází k absenci autority, automaticky chybí i kázeň, tedy řád (Kolář, 2012). Ale věřím, že je také podstatné podívat se na tuto problematiku z pohledu praktického a zjistit, jakým způsobem nad autoritou a tím, zda je nutná pro výuku, uvažují sami učitelé. Z tohoto výzkumu vzešla téměř jednotná odpověď. Učitelé i žáci se shodují na tom, autorita je nutná, protože tam kde je autorita, je i řád a kázeň. Žačka Marie navíc průběhu rozhovoru zmínila, že díky přítomnosti autority mají učitelé se studenty mezi sebou určitý odstup a nedochází tak tomu k tomu, že by si studenti mysleli, že jsou s učiteli kamarády. Dodala, že být kamarád s učitelem neznámá to stejné, jako mít přátelsky nastavený vztah. Je tam dle jejího názoru jiná hranice.

„Spíše ano. Je to důležité kvůli tomu, abychom si z toho učitele nedělali srandu, abychom ho poslouchali a byl v té třídě nějaký řád.“

- Nikola, 17 let, 2. ročník

„Myslím, že jo, protože když tam nebude ta autorita, tak v těch hodinách bude chybět ten řád, což si myslím, že díky tomu řádu tam bude i odstup mezi tím učitelem a žákem. Prostě si myslím, že ta autorita tomu dává takový jako řád a odstup, a to vyučování pak díky tomu může fungovat dobře.“

- Marie, 17 let, 2. ročník

„Myslím si, že ano, ale možná to tak za padesát let nebude. Teď, v tomhle prostředí a podmínkách a řekněme po dobu mé pedagogické činnosti ano. Ale neříkám, že je to jediná správná cesta.“

- paní Lipová, učitelka

„Vzhledem k tomu, že jsem u nás na škole zažila lidi, kteří byli velmi vzdělaní, až bych řekla neuvěřitelně, ale respekt s tou autoritou neměli a odešli právě proto, že ty děti to vycítily a nedokázali pak s těmi dětmi vzájemně pracovat, tak si myslím, že oni to potřebují. Díky tomu jsou totiž pak lépe vedení a ukázněni.“

- paní Smrková, učitelka

Zajímavý a lehce odlišný názor měla pouze paní Šípková, která je taktéž učitelkou. Ta má názor takový, že autorita nezbytná není. Sice zmínila, že do kantorského zaměstnání je velmi vhodná, ale vypověděla, že učitel může mít spoustu znalostí, a i přes to není respektován a nemá u dětí autoritu. V její výpovědi můžeme sice vidět, že si myslí, že autorita není potřeba, ale hned na to zmiňuje, že bez ní daného učitele žáci nerespektují, což nám dává najevo, že autorita naopak potřebná je ze stejných důvodů, jako zmiňovali respondenti výše zmínění. K této myšlence přidala také zajímavý názor. Říká, že autorita a její vnímání je ovlivněna v první řadě postojem dětí a tím, jak jsou vychováváni. Pokud má dítě problém přijímat autoritu již z domova a je tak od malička vedeno, tak je pro učitele velmi těžké, aby si autoritu u daného žáka vybudoval a aby k němu dotyčný vzhlížel. Na tuto problematiku navázal již Prokop (2019), který ve své studii vyzdvihoval fakt, že horší sociální bydlení má zásadní vliv na výsledky dětí ve škole, a stejně tak i na jejich chování, které má návaznost právě na problematiku autority. Samozřejmě na chování dětí má vliv mnoho dalších faktorů, ale i tento je důležité zmínit.

„Pro výuku... Spíš jako... Moc mi to neladí, ale do toho kantorskýho zaměstnání se dost hodí. Co se týče výuky... přijde na to. Může mít ten člověk X znalostí a stejně není respektován a nemá tu autoritu. Takže není to zase podmíněný, ale na druhé straně to je zas ovlivněno tím postojem těch dětí. Jak ony jsou vychovávány, na druhé straně, a jak ony vnímají autoritu. Kdo má problém přijímat autoritu už z domova a je tak veden... Kantořina to má asi nejtěžší, protože každé si myslí, že může učit a že to je snadná věc, a pokud se doma baví v tomhle smyslu, tak je potom velmi těžký, aby ten dotyčnej ke svému učiteli vzhlížel a tu autoritu tam našel. To si myslím, že je na tý kantořině asi nejtěžší, protože v dnešní době to učitelství není vnímáno dobře v té společnosti.“

- Paní Šípková, učitelka

V této kapitole bylo vyjádřeno mnoho názorů respondentů, ale docházelo zde spíše ke spojitostem než – li k rozdílům v jejich vnímání. Všichni se shodovali v tom, že autorita je zásadním a nezbytným prvkem, který by neměl ve výuce chybět. Pokud má učitel u svých žáků autoritu a je tak vnímán, celkový chod výuky je mnohem plynulejší, žáci jsou pozornější a mezi učitelem a žákem je zdravý odstup, který celému procesu vyučování dodává určitou formu vážnosti.

7. Role respektu v chápání autority

Respekt je v této bakalářské práci zahrnut hlavně proto, jelikož se prokázalo, že existuje vzájemná souvislost mezi výkonem žáků a respektem pedagogů. S velkou pravděpodobností má tak respekt pedagoga souvislost s lepšími výkony žáků (Mertz et al., 2015).

Žáci a učitelé k této části práce mluvili o to, co pro ně respekt znamená, co představuje a zda je respekt nutný k tomu, aby studenti považovali pedagoga za autoritu, nebo zda mohou být považováni za autoritu i přesto, že k němu respekt nechovají. K otázce, zda je nutné, aby měl pedagog respekt, aby byl vnímán jako autorita se žáci téměř jednoznačně shodli na tom, že si myslí, že ano. Byly zmiňovány odpovědi, že pokud učitel nemá respekt, tak jej mnohem méně vnímají jako autoritu.

„Ano, myslím si, že ano. Je to tedy ale těžká otázka. Ale připadá mi, že pokud k někomu ten respekt tolik nemám, tak ta autorita tam už takovou roli nehraje a tolik je jako autoritu nevnímám.“

- Nikol, 17 let, 2. ročník

„Já bych řekla, že jo že bez toho respektu by ta autorita být nemohla. Takže tak nějak. Určitě je to nějakým způsobem navázaný.“

- Zuzana, 15 let, 1. ročník

Z těchto rozhovorů jde poznat, že o tomto tématu žáci uvažovali tak, že pokud učitele sami nerespektují, tak jej tolik jako autoritu nevnímají, avšak bylo několikrát zmíněno, že si myslí, že má pedagog nad nimi určitou formu moci. Uvědomují si, že má tedy autoritu poziční, která plyne z jejich postavení, ale jako autoritu osobní, která plyne z individuálních vlastností, dovedností a schopností, jej nepovažují (Vališová, 1998). Z toho vyplývá, že si žáci uvědomují existenci různých druhů autority přirozeně.

„Když spolu budeme já, třeba s nějakým účelem budu řešit nějakou situaci třeba, tak on nebude zneužívat toho, že on je ten učitel a má vlastně vyšší pravomoci než já, ale budeme spolu jednat jako s respektem, já k němu a on ke mně, aby to vlastně vyhovovalo oběma těm stranám.“

- Marie, 17 let, 2. ročník

Pokud se jednalo o popis toho, co pro žáky znamená respekt, a jak by jej popsali, tak se objevovaly odpovědi, které respekt popisovaly jako vzájemný vztah dvou lidí, kteří ovšem nemusejí být ze stejné vrstvy. K člověku, které respektují chovají úctu a vzhlížejí k němu.

„Že k někomu vzhlížím, nemůžu si z něj dělat srandu a musím ho brát takového, jaký je.“

„Ano, docela jo, protože respekt můžeme mít i k někomu, kdo je nižšího postavení, jako třeba k dětem.“

- Nikol, 17 let, 2. ročník

„Tak asi vlastně vztah dvou lidí a myslím si, že jako pro mě určitě respekt je to, že vlastně ty lidi můžou být třeba odlišní i co se týče jako společenské vrstvy. Zároveň nemusí mít třeba ani stejný titul, ale prostě si myslím, že to je věc, nebo to slovo pro mě znamená to, že ti lidi mají k sobě vzájemnou úctu a respektují se tím pádem, že spolu jednají tak, aby jim to oběma vyhovovalo.“

- Marie, 17 let, 2. ročník

Jediný rozdílný pohled mezi žáky patřil Zuzaně. Ta vysvětlila, že respekt naopak vnímá jako „něco horšího“ než autoritu. Respekt v ní vzbuzuje spíše strach a má pocit, že respekt si vybudoval někdo špatnou sebe prezentací. Je zajímavé vidět, že právě respekt pro ni má odlišnou konotaci než pro ostatní vypovídající, a to i přes to, že zdůraznila fakt, že bez respektu by autorita být nemohla.

„Řekla bych, že respekt ve mě trošku vyvolává pocit, že ty lidi mají trošku strach. Když má ten člověk jako respekt. A že si to vytvořil nějakou ne úplně dobrou formou prezentování“

- Zuzana, 15 let, 1. ročník

Učitelé se k respektu vyjadřovali také jako ke vztahu dvou osob. Bylo zdůrazněno, že je potřeba „respektovat a být respektován“, Dále zmínili, že respektují tu osobu, která má nějaké znalosti, zkušenosti, vědomosti a je důvěryhodná a mělo by docházet ke vzájemnému tolerování se. Je znát, že si všichni učitelé uvědomují potřebu mít respekt z obou stran a že jim jejich žáci nejsou volní. Uvažují tedy podobně jako Middleton (2004), který popsal respekt jako vzájemný a vyrovnaný vztah osob. Pokud prokazujeme někomu respekt, tak očekáváme, že to stejné nastane i z jeho strany k nám.

„Vybaví se mi dvě strany, to znamená respektovat a být respektován. Je blbě to říci, ale učitel je vždy v takovém nadřazeném vztahu k žákům, protože je tzv. autoritou a chceme od nich, aby nás respektovali, ale zapomíná se na to, že my musíme respektovat taky je. Takže proto tam vidím tu dvojí rovinu u toho respektu. Měl by být vzájemný.“

- Paní Lipová, učitelka

„Vidím za tím vědomosti, zkušenosti, znalosti a důvěryhodnost.“

- Paní Smrková, učitelka

„Respekt se těžko získává, tak bych řekla, že může souviset s mnoha věcmi najednou. Bude to kombinace určitých znalostí, vystupování, přístupu k ostatním, vzájemná tolerance, asi tak.“

- Paní Šípková, učitelka

Stejně jako se mezi sebou lišily odpovědi žáků, tak se lišily i odpovědi pedagogů. Dva ze tří pedagogů zastávají názor, že k tomu, aby měl pedagog určitou formu autority určitě

není nutné mít u žáků respekt. Dodávají ovšem, že kdyby to bylo naopak a učitelé měli nejen autoritu, ale i respekt zároveň, tak je to ideální situace. Oproti žákům jde tedy znát, že si jsou učitelé mnohem více vědomi své moci, která plyne z jejich pozice. Ovšem, jak bylo již jednou zmíněno, shodují se na tom, že toto není správná varianta. Jediná odpověď, která se lišila, pochází od paní Smrkové, která zastává názor, že je potřeba mít respekt

„To je ideální varianta. Tím ho lépe žáci berou a tím lépe, myslím si, se mu vyučuje a má snazší přístup k těm dětem.“

- Paní Šípková, učitelka

„Určitě nemusí mít respekt. Myslím si, že mezi tím není rovnítka, protože žáci toho učitele můžou vidět jako autoritu, ale respekt k němu mít nemusí. A to hlavně z toho důvodu, že existuje vynucená autorita. Může být vnímán jako autorita už jenom díky jeho postavení a tomu, že má nad žáky určitou formu moci. V tom to má učitel v něčem snadný, protože už tím, že má jiné vzdělání, má vysokoškolské vzdělání a ti žáci teprve dokončují středoškolské vzdělání, tak už tím má autoritu.“

- Paní Lipová, učitelka

„Určitě musí. Když se chce někdo učit, tak chtějí vědět, že to, co se od toho člověka učí, že se o to můžou opřít o tu informaci, že tomu můžu věřit. Protože, když člověk působí nedůvěryhodně, nebo nezbudí ten respekt, tak je to, jak kdyby tu záruku těch informací nedával.“

- Paní Smrková, učitelka

Stejně jako v předchozí kapitole dochází opět k určitým spojitostem, ve kterých se žáci s učiteli ve svých názorech shodují, ale také liší. Je ale potřeba nevěnovat se pouze odlišnostem, ale i tím, co je naopak spojuje. Díky tomu můžeme vztah mezi učitelem a žákem lépe pochopit, což může mít pozitivní dopad na vyučovací proces. Jedna odlišnost, která vyplývá z těchto dat je, že si jsou učitelé více vědomi svého vlastního postavení a

toho, že by moci, která z této funkce pramení, mohli snadno využít. Obě skupiny ale apelují, že by se tak dít nemělo. Tyto dvě strany by se měly snažit vzájemně respektovat a pochopit.

8. Autorita ve vzdělávacím prostředí

Tato kapitola je poslední, kterou se budu v praktické části bakalářské práce zabývat. Bude popisovat jakým způsobem nad autoritou ve vzdělávacím prostředí uvažují žáci a učitelé. Doposud se zde toto téma objevilo, ve vztahu k vlastnostem, kterými by měl pedagog oplývat, aby byl jako autorita vnímán, a zda je jako pedagogický prvek nutný v procesu výuky, ale nebylo probráno, jak moc do hloubky o této problematice uvažují, jak na ni nahlízejí a jak ji oni samotní chápou a rozumí. Předmětem této kapitoly je tedy zejména popsat, jak autoritu participanti vymezují.

Žáci nad otázkou, co pro ně autorita znamená, nebo co se jim při vyslovení tohoto pojmu vybaví odpovídali různorodě. Pod tímto pojmem se jim jako první vybaví osoba, která je vůči nim ve vyšším postavení. Z toho tedy jasně vyplývá, že autoritou je pro ně někdo, kdo je postaven výše v hierarchickém žebříčku a s oním postavením má i moc. Vyplynulo také, že pokud je někdo považován za autoritu, tak s ní přichází i určitá vážnost. Marie navíc uvedla, že za autoritu považuje člověka, který ji svým způsobem provádí na její životní cestě a inspiruje ji. Vzhledem k tomu, že autorita je komplexní a velmi komplikovaný pojem, dává naprostý smysl, že může docházet k různým interpretacím pojmu (Vališová, 2008).

„Vybaví se mi, že nade mnou má někdo nějakou moc. Třeba jako rodiče, nebo učitelé. Je to někdo, kdo je výš postavený.“

- Nikol, 17 let, 2. ročník

„Tak autorita, když to vezmu v té škole, když ten učitel má autoritu, tak ti lidé se k němu, nebo když to vezmu, tak studenti se k němu chovají slušně. Nedělají si z něho srandu, berou ho vážně a svým způsobem k němu vzhlíží.“

- Zuzana, 15 let, 1. ročník

„Tak já si to spojuji s nějakou osobou, který teda upřímně jako vzhlížím. Právě u učitele spíš hlavně asi, protože má vlastně jakoby tituly, máme spolu vztah jako učitel a žák a zároveň mě

vede mojí životní cestou, protože mě učí a učí mě novým věcem. Zároveň mě učí jako zvládat nějaký nový situace, takže určitě jako autorita, tak si určitě asociuji s nějakým člověkem, který mě také inspiruje. “

- Marie, 17 let, 2. ročník

Na straně pedagogů se objevovaly taktéž názory, že přirozenou autoritou (Vališová, 1998) je člověk, který je pro někoho osobností, má charisma a svým projevem dokáže ostatní osoby stáhnout k tomu, aby jej následovali. Učitelé si autoritu často spojovali s respektem. Pokud pro ně někdo představuje autoritu, tak jej musí respektovat a uznávat. Paní učitelce Lipové při dotazu jako první vyvstalo na mysl, že autorita je výsledek toho, jakým způsobem si pedagog nastolí přístup k žákům a jak je jimi samými vnímán. Zmínila, že neuznává autoritu vynucenou (formální), tedy již výše zmíněnou formu moci, kterou si učitelé vynucují na základě svého postavení (Vališová, 1998). Dle jejího názoru je nutné, aby docházelo k respektování obou rolí, tedy role žáka a učitele. Přispěla také zajímavým pohledem na tuto problematiku. Zmínila, že podle jejího názoru často dochází k misinterpretaci, kdy se oblíbenost učitele zaměňuje právě s onou autoritou. Věří, že pokud je učitel oblíbený, neznamená to, že je automaticky autoritou.

„Určitě se mi vybaví nucená autorita, tedy taková ta autoritativnost neboli ta vynucená autorita. Autorita se nepojí pouze s učitelstvím. Autoritu vidím jako vztah, nebo postoj, jak je vnímán učitel u žáků a autoritu bych charakterizovala tak, že je to výsledek toho, jak si učitel nastolí přístup k žákům a jak je jimi vnímán. Vnímám, že se autorita zaměňuje s oblíbeností, a to si myslím, že je něco úplně jiného. To, že je učitel oblíben, neznamená, že je autoritou. “

- Paní Lipová, učitelka

„Vybaví se mi osobnost. Jedním slovem osobnost. Myslím, že to je dost výstižný, protože to je někdo, koho já uznávám a respektuji. “

- Paní Smrková, učitelka

„Když někdo řekne autorita, tak si vybavím respekt, respektování i nějaké osoby se mi může vybat, nějaký lídr skupiny, teda ten, kdo má buď charisma, nebo přirozenou autoritu, že dokáže vystupovat tak, že ostatní to táhne.“

- Paní Šípková, učitelka

Paní Lipová se k tomuto tématu rozovídala více a vyjádřila se k problematice autority v českém školství, které staví na základech rakouského modelu školství. Podle jejího názoru se v prostředí České republiky často objevuje fenomén vynucené autority, kterou jsem v této práci zmiňovala již několikrát. Z jejího pohledu mnoho učitelů v této zemi využívá vynucenou autoritu, kterou je podle paní Lipové mnohem jednodušší mít, než autoritu přirozeně vybudovanou společně s respektem a uznáním. Společně s tímto názorem se podělila o svou zahraniční zkušenost, kterou měla možnost podniknout.

„Občas jsem žila i v zahraničí a hezky jsem viděla ty rozdíly, že to český školství je autoritativní a že neumíme, nechceme a možná je i dobře, že nechceme pracovat s takovým tím volným přístupem. S tím, že když se studenti nechtějí učit, tak se neučí. S jednou paní profesorkou jsme byly na Islandu na stínování a zažily jsme tam hodiny, v kterých ten učitel učil, ale byl vlastně poslouchán třeba pouze polovinou třídy a ta druhá si třeba malovala a dělala něco úplně jiného.“

- Paní Lipová, učitelka

Tento příběh jsem se zde rozhodla zmínit, jelikož je zajímavé, jak o autoritě paní učitelka uvažuje. Jde poznat, že nezastává formu vynucené autority, ale zároveň nesouhlasí ani s vyučovacím systémem v zemích, kde je vyučování volnějšího rázu. Věřící, že je důležité nejt z extrému do extrému, ale najít rozumnou střední cestu, na které učitelé nebudou zneužívat svého postavení a žáci si nebudou dělat, co se jim zamane a z vyučování si odnesou znalosti, které si budou si pamatovat i po skončení hodiny.

V této kapitole bych se znovu chtěla vrátit k příběhu paní Šípkové, jenž byl zmíněn v jedné z předchozích kapitol, která zmínila, jak zásadním faktorem je výchova rodiny v přijímání jiných autorit, mezi které se řadí i autorita v edukačním prostředí. Tento příběh navazuje na kapitolu „Učitel a rodič“ a chtěla bych jím znovu podtrhnout důležitost

spolupráce rodiny a školy. V konečném výsledku je uprostřed střetu těchto dvou stran to, na čem záleží nejvíce, tedy dítě a jeho blaho, které je tímto „bojem“ nejvíce ovlivněno a tyto problémy si s sebou může nést do konce života. Tento příběh skvěle podtrhuje uvažování pedagogů o autoritě ve školním prostředí a vyzdvihuje vlivy, které na ní mají dopad, ačkoliv se to na první pohled nezdá jasné.

„Hrozně důležitá je v současné době ta výchova a ta rodina. Já vím, že už jsem to říkala, ale máme ve škole případ, kdy má kluk problémy respektovat autoritu, ale jak u koho. Nepřijímá mužskou autoritu a spíš inklinuje k ženské autoritě. Takže je tam takovej střet, a ty dva už nenavážou ten kontakt. On cítí podporu z té rodiny, jít proti tomu dospělýmu. Tam, kde není spolupráce té rodiny, tam se to těžko dá napravit. Takže pak je to opravdu na nože, je vidět, že to nefunguje, a nedá se to spravit. Pokud ta rodina nepřistoupí na tu stejnou vlnu se školou, tak se to dá málokdy zlomit. Jak jdou proti sobě, tak je veškerá práce na budování autority vniveč. Rodina a škola by měly být v podpoře zajedno. No ale žijeme ve společnosti, v jaký žijeme. Priority jsou úplně jiné, než co by mělo být, nebo co bylo dřív. Co my jsme si dovolili k učitelům, za našich let, a co si letos dokážou dovolit žáci, to je markantní rozdíl.“

- Paní Šípková, učitelka

Velmi zajímavým příspěvkem pro tuto kapitolu je film, který zmínila paní Šípková v kontextu tohoto tématu. Film „Vyšší princip“ označila za krásný a stoprocentní případ působení přirozené autority. Přišlo mi přinejmenším velmi zajímavé, že člověk, který má přes dvacet pět let praxe ve školství zmíní právě film za ukázkový příklad autority. Díky tomuto názoru lze pěkně pozorovat, že technologický rozvoj prostupuje do edukačního prostředí možná více, než jsme si sami vědomi.

„A ještě – vzor autority je film Vyšší Princip. To je stoprocentní případ přirozené autority. A to jsou ty postoje, celoživotní, který když se projeví naplno, tak si ten kantor dokáže ty děti získat. Takže „Vyšší Princip“, není lepší ukázkou autority, než tenhle film.“

- Paní Šípková, učitelka

Dle odpovědí respondentů lze vydedukovat, že učitelé nad tématem autority uvažují v mnohem širším kontextu než jejich svěřenci. Pedagogové si jsou mnohem více vědomi vnějších faktorů, tedy těch, které na vnímání autority v edukačním prostředí mají obrovský vliv, ačkoliv se to na první pohled nezdá. S jistotou lze ale říci, že se všichni respondenti shodují na tom, že je autorita ve vzdělávání potřeba, jelikož mu dává řád.

Diskuse

V rámci tohoto výzkumu jsem chtěla zhodnotit, jakým způsobem žáci a pedagogové rozumí pojmu autorita především ve vzdělávacím prostředí. Jedná se o výzkum, který byl prováděn na jedné škole, konkrétně na vyšším Gymnáziu v Sokolově, které se nachází blízko Karlových Varů. V konečném výsledku bylo provedeno 6 rozhovorů, 3 se žáky ve věku od 15–17 let a 3 s pedagogy, kteří mají dlouholetou praxi ve vzdělávání. Všichni respondenti jsou ženského pohlaví. Vzhledem k tomu, že se jedná o kvalitativní výzkum, je výzkumný soubor složen z několika případů, které jsou hlouběji prozkoumávány. Jedná se ovšem o malý vzorek participantů pocházejících z jednoho konkrétního místa, tudíž výsledky tohoto výzkumu nelze generalizovat.

Z tohoto výzkumu plyne, že žáci i učitelé považují odborné vzdělání učitelů a jejich um předávat znalosti za důležité atributy, které přispívají k tomu, že jsou považováni za autoritu. V tomto tvrzení se obě strany participantů jednoznačně shodují, což koresponduje s tvrzením odborné literatury (Holeček, 2004). K rozdílu naopak dochází v otázce osobní charakteristiky pedagoga, kdy se učitelé přiklánějí mnohem více k názoru, že učitel, jako autorita by měl být přísný a důsledný. K tomuto tvrzení také ale dodávají další kvality, ve kterých se očekávání pedagogů a žáků naopak shoduje, tedy že by měl být ochotný, respektující, přátelský a spravedlivý.

Pokud se jednalo o otázku, zda je autorita nezbytný prvek pro výuku, tak se názory jednoznačně shodovaly. Dle participantů autorita dodává výuce řád a žáci si toho z výuky odnesou mnohem více. Tato tvrzení stejně jako to před ním se shoduje s odbornou literaturou, která zastává názor takový, že pro správný chod jakéhokoliv sociálního systému je potřeba regulovat chování jejích členů (Kolář, 2012).

Všichni žáci, zmínili, že si myslí, že je nutné mít respekt, aby učitele vnímali jako autoritu. Dva ze tří učitelů zase naopak uvedli, že to nutný předpoklad není, jelikož autorita učitele plyne už z jeho samotného postavení a jeden učitel dodal, že si myslí, že je respekt nutný k tomu, aby žáci pedagogovi důvěřovali. Pro popsání pojmu respekt participanté popisovali respekt jako vztah dvou osob, které mohou být z různých sociálních vrstev, v němž by mělo docházet k reciprocitě (Middleton, 2004). V tomto tématu můžeme spatřit, že si učitelé uvědomují moc, která pramení z jejich postavení, a

proto si nemyslí, že je nutné, aby je žáci respektovali. Zároveň se ale shodují, že pokud je respekt přítomen, tak je to ideální varianta a v očích žáků jejich autorita stoupá.

Pod pojmem autorita si participanti představují například vztah dvou osob, který je nastaven podle toho, jak učitel vystupuje, určitou vážnost, osobnost, respekt. Autoritu si spojují hlavně s někým, kdo má vyšší postavení, ze kterého plyne jistá forma moci. Názory respondentů byly různé, ale ve výsledku se neliší od definic, které pocházejí z literatury odborné (Vališová, 2008, Vališová, 2011, Jedlička, 2018). Rozdíl ve vnímání autority mezi žáky a učiteli je ale ten, že pedagogové si jsou vědomí širšího kontextu a vnějších faktorů, které mají na vnímání autority ve školním prostředí velký vliv. Mezi tyto vlivy patří zejména rodina, která je tou nejdůležitější autoritou v životě dítěte (Prokop, 2019).

Pro budoucí výzkumy by bylo žádoucí zjistit, jestli a do jaké míry se způsoby chápání autority liší podle typu střední školy. Zajímavým návrhem pro další výzkum by mohla být genderová dimenze, jelikož se v mém výzkumu objevil příběh, kde gender hraje důležitou roli v přijímání autority ve škole (viz. příběh paní Šípkové).

Závěr

V teoretické části této bakalářské jsem se věnovala autoritě a s ní souvisejícími poznatky. Konkrétně byla vysvětlena autorita jako pojem, klasifikace autority a respekt, který je s autoritou opravdu úzce spjat. Druhá kapitola se zabývala výchovou, která s ní také velmi úzce souvisí. V této kapitole jsem se snažila objasnit kázeň a tu nejdůležitější součást výchovy, kterou tvoří rodiče a spolupráce se školou. Poslední kapitola se věnuje učitelů a ideální podobě jeho osobnosti. Informace z této části jsem následně využila v části praktické a pomohly mi v průběhu jejího vytváření.

V praktické části bakalářské práce jsem se rozhodla využít kvalitativního výzkumu, jelikož umožňuje jít v tomto tématu více do hloubky a názory participantů tak lépe pochopit a utvořit si ucelený názor. Pro polostrukturované rozhovory jsem se rozhodla zejména z toho důvodu, jelikož přispívají možností většího vhledu do myšlenek participantů a své názory mohli lépe zdůvodnit, popřípadě sdílet i vlastní zkušenost. Výzkumu se zúčastnilo šest osob, tedy tři učitelé a tři žáci. Cílem praktické části bylo porovnat pohledy dvou skupin, které hrají zásadní roli ve vyučovacím procesu, tedy žáků a učitelů a zjistit, jakým způsobem rozumí problematice autority v edukačním prostředí. Po sběru dat a jejich následné analýze došlo ke zjištění, že stejně jako dochází k rozdílným pohledům, tak dochází i k mnoha spojitostem, které studenti a pedagogové vnímají stejně. Téměř jednoznačně se participanti shodli na tom, že přítomnost autority je ve školním prostředí velmi důležitá, jelikož přispívá řádu a kázni. Následně se zkoumalo, jaké vlastnosti jsou důležité pro to, aby byl pedagog vnímán jako autorita. Respekt a jeho role ve vnímání autority byl další částí výzkumu, ve které se obě strany, až na jednu výjimku shodly na tom, že je aspekt respektu důležitý. K rozdílu pak docházelo v tom, že si učitelé mnohem více vědomí, že mají nad žáky větší moc, kterou by však neměli zneužívat. Poslední část výzkumu se zabývala hlubším vnímáním autority a došlo k závěru, že učitelé si jsou více než žáci vědomí, že autoritu ve škole ovlivňuje mnoho dalších faktorů zvenčí, např. rodina a jejich výchova.

Účelem mé bakalářské práce bylo popsat takto komplikovaný pojem, jako je autorita a zmínit, jaké další faktory ji mohou ovlivňovat a následně přiblížit pohled na to, jakým způsobem ji vnímají žáci a učitelé na střední škole. Věřím, že tato práce může

poskytnout větší pochopení této problematiky, popřípadě poslouží dalším studentům, kteří se tímto tématem budou chtít zabývat.

Reference

- Alena, V. (2008). Jak získat, udržet a neztrácet autoritu. Grada Publishing as.
- Vališová, A., & Kasíková, H. (2007). Pedagogika pro učitele. Grada Publishing as.
- Alena, V., & Hana, K. (2011). Pedagogika pro učitele-2., rozšířené a aktualizované vydání. Grada Publishing as.
- Vališová, A. (1998). Autorita jako pedagogický problém. Karolinum.
- Darwall, S. L. (1977). Two kinds of respect. *Ethics*, 88(1), 36–49.
- Haydon, G. (1978). On being responsible. *The Philosophical Quarterly*, 28, 46–57.
- Respect Research Group. (2010). Education as a topic within respect research. Hamburg University. Dostupné z <https://www.respectresearchgroup.org>
- Higgs, P., Hyde, M., Wiggins, R., & Blane, D. (2003). Researching quality of life in early old age: The importance of the sociological dimension. *Social Policy & Administration*, 37(3), 239–252. <https://doi.org/10.1111/1467-9515.00336>
- Middleton, D. (2004). Why we should care about respect. *Contemporary Politics*, 10 (3/4), 227–241. <https://doi.org/10.1080/1356977042000316691>
- Kasper, T., & Kasperová, D. (2008). Dějiny pedagogiky (1. vydání). Praha: Grada Publishing.
- Shklar, J. N. (1964). Rousseau's images of Authority. *American Political Science Review*, 58(4), 919-932.
- Gordon, M. (1998). John Dewey on authority: a radical voice within the liberal tradition. *Educational Philosophy and Theory*, 30(3), 239-258.
- Vališová, A. (1999). Autorita ve výchově (1. vyd.). Praha: Karolinum.
- Zdeněk, K. (2012). Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel. Grada Publishing as.
- Giddens, A. (1992). The transformation of intimacy: Sexuality, Love and Eroticism in Modern Societies. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2007). Psychologie pro učitele (2. vydání). Praha: Portál.
- Čáp, J. (1996). Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy. Praha: ISV.
- Průcha, J. (2009). Moderní pedagogika. 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha. Portál, 180-185.
- Holeček, V. (2014). Psychologie v učitelské praxi.

Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. PORTÁL sro.

Reichel, J. (2009). Kapitoly metodologie sociálních výzkumů. Grada Publishing as.

Naderifar, M., Goli, H., & Ghaljaie, F. (2017). Snowball sampling: A purposeful method of sampling in qualitative research. Strides in development of medical education, 14(3).

Hendl, J. (2005). Kvalitativní výzkum. Praha: Portál, 572.

Prokop, D. (2019). Záleží na bydlení? Vztah nekvalitního bydlení a školních problémů dětí v chudých českých domácnostech. Sociologický časopis/Czech Sociological Review, 55(4), 445-472.