



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Diplomová práce

Autorita učitele z pohledu žáků 2. stupně
základní školy

Teacher's Authority from Students' Points
of View in Second Stage of Basic Education

Vypracovala: Eliška Outlá
Vedoucí práce: PhDr. Iva Žlábková, Ph.D.

České Budějovice 2014

Prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a sice v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této diplomové práce. Dále souhlasím s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů mé práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby mé diplomové práce. Souhlasím také s porovnáním textu mé diplomové práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 2. 5. 2014

.....

Eliška Outlá

Poděkování:

Na tomto místě bych ráda poděkovala především vedoucí mé diplomové práce PhDr. Ivě Žlábkové, Ph.D. za udílení cenných a odborných rad při zpracování diplomové práce i za její čas, který mně a mé práci věnovala. Dále bych ráda poděkovala všem žákům, kteří se zúčastnili mého výzkumu. Poděkování patří i mé rodině za jejich podporu během mého studia a při psaní diplomové práce.

Anotace

Hlavním cílem této diplomové práce, s názvem „Autorita učitele z pohledu žáků 2. stupně základní školy,“ je, zjistit názor žáků na autoritu učitele a zmapovat případné rozdíly v odpovědích žáků v závislosti na jejich pohlaví a školní úspěšnosti.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části. V první části jsou systematicky popsány teoretické poznatky, týkající se autority učitele. Nejprve je definován pojem autorita, jako obecný pojem, dále následuje část, která je zaměřena na autoritu učitele a její krizi, spojení autority s výchovou a kázní během vyučování. Druhá část diplomové práce je zaměřena na empirický výzkum, ve kterém bylo využito metody dotazníku.

Klíčová slova: autorita, autorita učitele, krize autority, autorita a výchova, kázeň, nekázeň.

Abstract

The main objective of this thesis, entitled "Teacher's Authority from Students' Points of View in Second Stage of Basic Education," is to discover the views of pupils on the teacher's authority and to map potential differences in the answers of students depending on their sexes and school success.

The thesis is divided into two parts. The first part systematically describes theoretical knowledge related to the teacher's authority. At first it defines the concept of authority as a general term, followed by a section that focuses on the teacher's authority and its crisis and connection between and the upbringing and discipline in the classroom. The second part of the thesis focuses on empirical research, where methods of the questionnaire were used.

Key words: authority, the authority of the teacher, the crisis of authority, authority and the upbringing, discipline, indiscipline.

OBSAH

Úvod.....	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Autorita	9
1.1 Vymezení pojmu autorita.....	10
1.2 Druhy autority	11
1.3 Autorita a učitelská profese.....	14
1.4 Krize autority	16
1.4.1 Autorita a hodnoty v dnešní společnosti	17
1.4.2 Krize autority v dnešní škole.....	22
1.5 Vztah autority a výchovy	24
1.6 Získání a udržení autority.....	25
1.6.1 Posilování a oslabování autority osobnosti	27
2 Autorita, kázeň a společnost	28
2.1 Definice kázně.....	29
2.2 Definice nekázně.....	31
2.2.1 Sporné pojetí kázně a nekázně	34
2.2.2 Kázeňské prostředky	36
2.3 Kázeň a výchova	38
2.3.1 Učitelovo ovlivňování žákovy chování.....	39
II. EMPIRICKÁ ČÁST	42
1 Cíl a hypotézy	42
2 Výzkumné metody	43
3 Vyhodnocení a interpretace výzkumu.....	44
3.1 Výzkumný vzorek	44
3.2 Předvýzkum	45
3.3 Vyhodnocení a interpretace výzkumu.....	46
3.3.1 Chápání pojmu autorita	46
3.3.1.1 Chápání pojmu autorita v závislosti na pohlaví žáků	47
3.3.1.2 Chápání pojmu autorita v závislosti na školní úspěšnosti žáků.....	48
3.3.1 Vlastnosti učitele.....	48
3.3.2 Činitelé ovlivňující autoritu učitele.....	50
3.3.2.1 Věk učitele	50
3.3.2.2 Odborné znalosti učitele.....	52
3.3.2.3 Chování učitele k žákům během výuky	54
3.3.3 Autorita učitele - muže a učitelky - ženy	56
3.3.4 Projevy učitelovy autority ve třídě.....	60
3.3.5 Snižování učitelovy autority	61
3.3.6 Vnímání nekázně ve třídě.....	63
3.3.6.1 Vnímání nekázně ve třídě v závislosti na pohlaví žáků	64

3.3.6.2 Vnímání nekázně ve třídě v závislosti na školní úspěšnosti žáků.....	65
3.3.7 Projevy nekázně	66
3.3.8 Vztah autority učitele a kázně během výuky	67
3.3.8.1 Vztah autority učitele a kázně ve třídě v závislosti na pohlaví žáků	68
3.3.8.2 Vztah autority učitele a kázně ve třídě v závislosti na školní úspěšnosti žáků.....	69
3.4 Shrnutí.....	70
3.5 Diskuse.....	70
ZÁVĚR	72
POUŽITÉ ZDROJE	74
SEZNAM PŘÍLOH.....	77
Příloha č. 1 – Dotazník pro předvýzkum.....	78
Příloha č. 2 – Výsledky předvýzkumu.....	81
Příloha č. 3 – Dotazník.....	82
Příloha č. 4 – Seznam tabulek a grafů.....	84

Úvod

Svou práci jsem rozčlenila na dva základní celky, a sice na teoretickou a praktickou část. Teoretická část je složena ze dvou velkých kapitol a jejich podkapitol. Zaměřuje se především na definici pojmu autorita, dále na druhy autority a jejich propojení s profesí učitele. V další kapitole popisují krizi autority ve školách i ve společnosti a její propojení výchovou v rodině. A v poslední části první kapitoly se věnuji získávání a ztrátě autority. Druhá kapitola teoretické části se zaměřuje na kázeň a nekázeň a jejich možná řešení. Dále se pak věnuji propojení kázně s výchovou v rodině a hodnotami ve společnosti.

Při vypracování praktické části jsem se rozhodla pro sondu, která má objasnit výzkumný problém. Pro výzkumné šetření jsem zvolila metodu dotazníku. Zajímalo mě nejen názor žáků na učitelovu autoritu, ale i případné rozdíly v odpovědích žáků v závislosti na jejich pohlaví a školní úspěšnosti.

Problémem autority ve školství jsem se ve své práci rozhodla zabývat proto, že v médiích často vídám dokola omílané fráze, že dnešní mládež je nezvladatelná, že si s nimi učitelé nevědí rady. Rozhodla jsem se tedy pokusit nastínit možné příčiny toho, proč k těmto neutěšeným situacím na školách dochází. Ztráta autority dnes prochází napříč celou naší společností, ale někde musí být její prvopočátek. Dalším důvodem, proč jsem se rozhodla problémem autority zabývat, je fakt, že já sama bych se v budoucnu ráda věnovala učitelské profesi. Dle mého názoru je pro pedagoga důležité znát prostředky, kterými může autoritu získat, nebo také ztratit.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Autorita

V první kapitole se budu věnovat pojmu autorita. Zaměřím se na jeho vymezení, propojení s učitelskou profesí a na to, jakou roli ve vnímání autority hraje výchova, které se dětem dostává. Dále se zaměřím na krizi, kterou autorita v moderní době zažívá, a pokusím se najít její příčiny.

„Autoritu můžeme chápat jako sociální vztah, jako vztah mezi osobami, který tvoří vazbu mezi nositelem autority (tj. člověkem, který působí na okolí svým vlivem) a příjemcem autority (tj. adresátem vlivu, který nositele autority respektuje, uznává a v určité míře přijímá). Z tohoto úhlu pohledu můžeme uvažovat i o určité dominanci (s tendencí autoritu spíše vytvářet) a submisivité (vyznačující se sklonem autoritu přijímat).¹

Autorita má i ryze mocenské pojetí, které se projevuje u mnoha lidí (spojují si pojem autorita především s mocí). *„Kdo má autoritu, má i moc, avšak ne každý, kdo má možnost přinutit druhé mocenskou cestou, má také autoritu.“²*

Moc nad ostatními může mít podle Vališové³ tyto zdroje:

- ❖ *Moc donucovací* (využívá donucovací prostředky, jejichž pomocí lidi nutí k určitému chování).
- ❖ *Moc expertní* (je dána především odborností a znalostmi jedince, což mu umožňuje využívat jistou formu pravomoci vůči ostatním).
- ❖ *Moc informační* (hraje zde roli množství informací, kterými se jedinec liší od ostatních).
- ❖ *Moc legitimní* (přichází z oficiální role, kterou jedinec zastává ve společnosti).
- ❖ *Moc odměňovací a sankční* (zakládá se na poskytování odměn či trestů).
- ❖ *Moc přenesená* (moc, která je svěřena nějaké jiné osobě).
- ❖ *Moc vztahová* (obdiv, úcta či sympatie, které tvoří kouzlo osobnosti nositele).

¹ VALIŠOVÁ, A. [et al.] *Autorita jako pedagogický problém*, Praha: Karolinum, 1998. s. 15.

² VALIŠOVÁ, A. *Jak získat, udržet a neztrácet autoritu*. Praha: Grada, 2008. s. 38.

³ Srov. VALIŠOVÁ, A. *Jak získat, udržet a neztrácet autoritu*. Praha: Grada, 2008. s. 39.

Podle Vališové⁴ můžeme tedy skupinu lidí, mezi nimiž existuje nějaká vazba (vztah), rozdělit na ty, kteří se rádi a dobrovolně podřídí a přijmou autoritu vedoucího člověka (jsou tedy tzv. submisivní) a ty, kteří ve skupině svým chováním dominují a právě oni se pak stávají nositeli autority (ty můžeme označit za dominantní, vůdčí osobnosti).

Již na začátku je tedy pojem autority spojován především s určitou formou moci, kterou uplatňují nositelé autority nad ostatními. Mnoho autorů autoritu srovnává právě s určitou formou moci (viz. Vališová, Arendtová), kterou najdeme hlavně u dominantních a vůdčích osobností.

1.1 Vymezení pojmu autorita

Pojem autorita vymezuje Pedagogický slovník⁵ jako „*legitimní moc*“. V tomto smyslu ji tedy můžeme chápat jako moc, která je nám dána pozicí, v níž vystupujeme a ve které autoritu využíváme. Je také ovlivněna potřebami a hodnotami těch, které ovládáme tak, aby se jednalo o pro ně přijatelnou formu, která si získala souhlas oněch ovládaných.

Helena Arendtová uvádí ve své publikaci pojem autority ve spojení moci a násilí: „*Autorita vždy vyžaduje poslušnost, a proto se obvykle považuje za určitou formu moci či násilí.*“⁶ Zároveň ale zmiňuje, že: „*Autorita však použití násilí a vnějších donucovacích prostředků vylučuje.*“⁷ Arendtová dále zmiňuje, že autorita se nedá spojovat ani s přesvědčováním, protože přesvědčování vyžaduje určitou rovnost partnerů, kterou však sama autorita vylučuje. Autoritu tedy najdeme pouze tam, kde je hierarchický řád.

Podle Emanuela Makovičky není v pedagogice místo pro chápání autority z pozice moci, naopak Makovička říká, že: „*Učitel vychovatel (otec- mistr) musí být pokládán*

⁴ Srov. VALIŠOVÁ, A. [et al.] *Autorita jako pedagogický problém*, Praha: Karolinum, 1998. s. 15.

⁵ Srov. PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, 4. vyd, Praha: Portál, 2003. s. 23.

⁶ ARENTOVÁ, H. *Krise kultury* (on line). c. 2005, poslední revize 10.4.2014. Dostupný z WWW: <http://dok.rwan.sk/Psychologia/Arendtova%2C%20Hanah%20-%20Krise%20kultury.pdf>

⁷ ARENTOVÁ, H. *Krise kultury* (on line). c. 2005, poslední revize 10.4.2014. Dostupný z WWW: <http://dok.rwan.sk/Psychologia/Arendtova%2C%20Hanah%20-%20Krise%20kultury.pdf>

od chovance za autoritu, vidí-li tento, že jest té věci, které vyučuje, zcela schopen, ba že jest v ní pravý mistr.“⁸

Vališová⁹ také uvádí tři nejčastější pojetí, která se lidem vybaví, když použijí slovo autorita:

- ❖ *Všeobecně či lokálně uznávaná vážnost, vliv, úcta, obdiv či respekt.*
- ❖ *Obecně uznávaný odborník nebo vlivný činitel.*
- ❖ *Mocná instituce, úřad a související entity (stát, věda, státní symboly, právo a zákon, policie aj.).*

Autorita je také pojem dost relativní a závislý na prostředí, na lidech, kteří člověka obklopují, a také je časově omezená. A člověk nemá vždy tu samou míru autority na jiných místech. Příkladem může být fakt, že učitel se ve škole těší velké autoritě a uznání, ale mezi obyvateli ulice, ve které žije, nemá autoritu vůbec žádnou. Mění se tak neustále jeho sociální role a tomu se přizpůsobuje i míra autority, které se mu dostává.¹⁰

Autorita jako pojem má tedy mnoho různých pojetí a záleží především na tom, z jakého úhlu pohledu na ni nahlížíme. Může být tedy chápána jako mocenský nástroj, který najdeme pouze v hierarchickém řádu. Nebo může být chápána jako něco zcela přirozeného, co vychází z člověka samotného a co je dáno jeho osobnostními rysy.

1.2 Druhy autority

Autoritu rozděluje Pedagogický slovník¹¹ na dva nejzákladnější druhy, a sice na formální a neformální autoritu:

- ❖ *Formální (tradiční) autoritou* rozumíme tu, která vyplývá z postavení toho, kdo ji používá, a je tedy zároveň úzce spjata s existencí určitého hierarchického systému, který předurčuje autoritativní postavení bez ohledu na osobní kvality nositele.

⁸ MAKOVÍČKA, E. Auktorita. In VALIŠOVÁ, A. [et al.] *Autorita jako pedagogický problém*, Praha: Karolinum, 1998. s. 11.

⁹ VALIŠOVÁ, A. *Jak získat, udržet a neztrácet autoritu*. Praha: Grada, 2008. s. 17.

¹⁰ Srov. VALIŠOVÁ, A. *Jak získat, udržet a neztrácet autoritu*. Praha: Grada, 2008. s. 23.

¹¹ Srov. PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, 4. vyd, Praha: Portál, 2003. s. 23.

- ❖ *Autoritu neformální* pak můžeme ještě rozdělit na dílčí typy, kterými jsou *autorita racionální a charismatická*. Všeobecně o neformální autoritě mluvíme tehdy, když její podstata vyplývá ze svobodného uznání ostatních zúčastněných, kdy se většina shodne na tom, že osoba oplývající neformální autoritou ostatní v nějakém směru převyšuje a zároveň je i založena na celkovém kladném hodnocení nositele. Její dílčí část autorita racionální, plyne právě ze svobodného uznání, že nositel je svými znalostmi, či odbornými předpoklady nejlogičtější kandidátem pro danou funkci. Autorita charismatická je zase dána ojedinělými povahovými rysy nositele, kdy jedinec na základě svého jednání a vystupování přesvědčí ostatní o svých kvalitách.¹²

Vališová¹³ však uvádí další nejčastěji používaná členění druhů autority:

- ❖ *Skutečná autorita* – princip tkví v podstatě toho, že podřízení přijímají danou strategii, ochotně plní pokyny a celková aktivita skupiny se pak projevuje vysokou soudržností a trvalostí, které se projevují i ve vypjatých situacích.
- ❖ *Zdánlivá autorita* – nositel autority sice má ve skupině nějaké uznání, ale přesto tam jsou projevy neochoty a nedůvěry, což vede k tomu, že ve vypjatých situacích se nositel autority na své podřízené nemůže spoléhat.
- ❖ *Přirozená autorita* – je založena na svobodném přijetí autority podřízenými. Jejich rozhodnutí je ovlivněno povahovými rysy či znalostmi a odbornými dovednostmi nositele, přičemž může být znásobena i jeho temperamentem.
- ❖ *Získaná autorita* – je postavena na přirozené autoritě a je určitým stupněm vlivu, který člověk v průběhu svých činností získává. Je také zároveň ovlivněna výchovou a individuálním cílevědomým úsilím člověka.
- ❖ *Osobní autorita* – je dána individuálními vlastnostmi a jedinečností nositele a tím, jak osobitě působí v dané situaci.
- ❖ *Poziční autorita* – jde o oficiální a úředně daný vliv jedince, který vyplývá z jeho postavení v systému organizace.
- ❖ *Funkční autorita* – je vliv, který jedinec získal na základě splnění daných úkolů a kvality jejich provedení. Vzniká plněním očekávání druhých lidí (např. očekáváním nadřízených či kolegů).

¹² Srov. PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd, Praha: Portál, 2003. s. 23.

¹³ Srov. VALIŠOVÁ, A. [et al.] *Autorita jako pedagogický problém*, Praha: Karolinum, 1998. s. 15-17.

- ❖ *Formální autorita* – je vliv jedince, vyplývající z jeho postavení, které je mu dáno v rámci hierarchie určité společnosti, a zároveň toto postavení není ovlivněno osobností ani výkony daného jedince.
- ❖ *Neformální autorita* – na rozdíl od autority formální je založena na osobnosti a odborných kvalitách jedince, který pak má přirozený vliv na ostatní.
- ❖ *Statutární autorita* – bývá také nazývána poziční či formální autoritou. Je získávána automaticky, a sice na základě přidělení určité funkce. Ve své podstatě je dána především silou, kterou jedinci dané postavení přináší.
- ❖ *Charismatická autorita* – je dána a ovlivňována především osobností jedince. Je postavena na tom, jak se jedinec chová k ostatním, co z něj vyzařuje za energii a emoce, zda je jeho chování upřímné, či ne... atd.
- ❖ *Odborná autorita* – je získána na základě odborných znalostí, zkušeností a dovedností jedince. Lze říci, že čím více je člověk odborníkem ve svém oboru, tím více ho ostatní lidé považují za skutečného experta, a vzrůstá tak jeho odborná autorita.
- ❖ *Morální autorita* – je dána lidskostí a velikostí charakteru daného jedince. Morální autoritu získávají ti, kteří jednájí poctivě i v situacích, které jim nepřinášejí zisk. Naopak ji ztrácejí ti, kteří lžou, podvádí a využívají ostatní ve vidině vlastního prospěchu.

V reálném životě však často nelze autoritu jedince zařadit pouze do jednoho druhu, a tak dochází ke spojování autorit. Ideální učitel by měl podle mě určitě slučovat autoritu morální s odbornou a přirozenou, zároveň však z jeho postavení vyplývá, že bude mít ve třídě i autoritu formální a statutární. Každopádně by se autorita učitele neměla zakládat pouze na jeho mocenském postavení vůči žákům, protože taková autorita podle mě jednak nemůže mít dlouhého trvání a jednak může vést k nepříznivému prostředí ve třídě, s čímž může souviset například neprospěch žáků nebo jejich nechť k danému učiteli a k jeho předmětu.

1.3 Autorita a učitelská profese

„Učitel se jako vedoucí třídy pokouší prezentovat tak, aby pozitivně ovlivnil chování žáků a směřoval je ke splnění předpokládaných očekávání.“¹⁴

Při budování a fungování učitelské autority je zapotřebí především pochopení formální role učitele, kdy okolnosti vztahu mezi ním a žáky vyplývají z předem daných kritérií, která pramení právě z hierarchického postavení učitele vůči žákům. Dále jsou nutné odborné kompetence učitele (zde můžeme hledat vznik např. odborné autority), osobnostní rysy učitele (zde vzniká např. charismatická autorita) a v neposlední řadě by učitel neměl postrádat jisté vůdčí a organizační schopnosti. V učitelově profesi se odehrávají jisté kombinace druhů autorit. Tyto kombinace jsou pro učitelskou profesi nezbytné.¹⁵

Ve své další publikaci Vališová¹⁶ uvádí jako zdroje autority celkem tři složky, a sice: *moc, vědění, moc osobního kouzla a moc postavení*. Jde tedy opět o součinnost několika složek, které společně utváří pevnou autoritu.

Dobal¹⁷ provedl v roce 1997 výzkum, jehož cílem bylo získat konkrétnější představu o tom, jak je autorita učitele chápána a vnímána žáky a učiteli na současné škole. Výzkum probíhal na několika pražských gymnáziích a jeho cílem bylo především popsání toho, jak na dnešních školách¹⁸ pojmají žáci a učitelé autoritu pedagoga. Z výzkumného šetření vyplynulo, že učitelé na těchto školách ve většině pojmají autoritu především jako vliv jejich osobnosti, který je založen na uznání a vážnosti osoby, podmíněných kvalitami a celkovými vlastnostmi osobnosti. Dále učitelé uváděli pojem autorita ve spojení se silnou osobností, která vyniká nad ostatními, či jako veřejně známou osobnost, jež si vysloužila obdiv či uznání veřejnosti na základě svých odborných znalostí. Dále z Dobalova výzkumu vyplynulo, že učitelé vidí v autoritě předpoklad pro jejich povolání a rozlišují ji na dva základní druhy, a sice na autoritu *formální* (která je podle nich dána učitelovým postavením, jež zaujímá v hierarchické

¹⁴ VALIŠOVÁ, A. [et al.] *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum, 1998. s. 20.

¹⁵ Srov. VALIŠOVÁ, A. [et al.] *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum, 1998. s. 19, 21.

¹⁶ Srov. VALIŠOVÁ, A. *Jak získat, udržet a neztrácet autoritu*. Praha: Grada, 2008. s. 43.

¹⁷ Srov. DOBAL, J. Pojetí autority pedagoga z pohledu učitele gymnázia. In VALIŠOVÁ, A. [et al.] *Autorita ve výchově, vzestup a pád, nebo pomalý návrat*. Praha: Karolinum, 1999. s. 113-126.

¹⁸ Gymnázium J. Patočky, Gymnázium J. Heyrovského, Gymnázium J. Keplera a PORG (První obnovené reálné gymnázium).

společnosti) a autoritu *neformální* (kterou učitel získává postupem času, a sice tím, jak působí na své žáky jako osobnost).

Dále učitelé uváděli vlastnosti, které podle nich spoluutvářejí autoritu pedagoga. Pokud je srovnáme podle četnosti výskytu ve výzkumu, tak nám vyjde pořadí:¹⁹

1. *důslednost*
2. *znalosti, kvalifikace, odbornost*
3. *charakter, čestnost, morální hodnoty*
4. *dobrý vztah k lidem a ke studentům*
5. *spravedlnost*
6. *empatie*
7. *otevřenost a přístupnost*
8. *tolerance*
9. *komunikace*
10. *pedagogické dovednosti*
11. *přiznat chybu*
12. *smysl pro humor*
13. *takt*
14. *náročnost*
15. *rozhodnost a ráznost*

Když se učitelé ve výzkumu zabývali otázkou, co přesně má podle nich největší vliv na utváření a zachování autority, pořadí dopadlo takto:²⁰

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

Z pořadí těchto činitelů je patrné, že podle učitelů čtyř pražských gymnázií má na utváření autority učitele největší vliv jeho osobnost, vystupování a celkové vlastnosti

¹⁹Srov. DOBAL, J. Pojetí autority pedagoga z pohledu učitele gymnázia. In VALIŠOVÁ, A. [et al.] *Autorita ve výchově, vzestup a pád, nebo pomalý návrat*. Praha: Karolinum, 1999. s. 117.

²⁰Srov. DOBAL, J. Pojetí autority pedagoga z pohledu učitele gymnázia. In VALIŠOVÁ, A. [et al.] *Autorita ve výchově, vzestup a pád, nebo pomalý návrat*. Praha: Karolinum, 1999. s. 116.

a jeho postavení v roli učitele má na autoritu až druhořadý význam. Opět se tedy v tomto výzkumu objevuje moje hypotéza, a sice že zdaleka největší míru vlivu má (zvláště v učitelské profesi) autorita neformální – přirozená a autorita odborná.

1.4 Krize autority

Hannah Arendtová²¹ viděla, že ve 20. století patří krize a ztráta autority k typickým jevům, které doprovází moderní dobu. Jako původce, který stojí za krizí autority, Arendtová označovala politiku, která se snažila odstranit systém stávajících stran a nastolit novou totalitní formu vlády. Takže Arendtová viděla za zhroucením hodnot v lidské společnosti příležitost k nástupu totalitních režimů (k čemuž ve 20. století skutečně došlo). Říká, že totalitní režimy dokázaly příhodně využít zmatku ve společnosti, který byl způsoben ztrátou lidských hodnot a vymizením pravé podstaty autority.

Makovička uvádí, že: „*Autoritu učitele a školy podryvá, když brojí se v domácnosti proti kázni školní, proti platům školním, proti příjmům učitelů, autorita učitele a školy se podryvá častými nápadnými a nezdvorně konanými inspekcemi, disciplinářstvím a pokynářstvím, jež nad učiteli provozuje se a o němž žáci vědí.*“²² Toto napsal Makovička již na konci 19. století o ztrátě autority na tehdejších školách. A ztráta autority tedy pokračuje postupně až do dnešních dní.

Liška²³ ve svém článku píše, že je s podivem, že učitelské povolání se ve společnosti stále těší poměrně vysoké prestiži, i když tato prestiž je daleko nižší, než byla ještě před několika lety.

Nicméně je zajímavé, že realita je pak úplně jiná. Liška píše, že existují rodiče, kteří se o povolání učitele vyjadřují s úctou, zajímavé ale je, že ti samí rodiče pak při jednání s učitelem kolikrát zapomínají i na základní pravidla slušného chování. A jestliže se shodneme na tom, že za výchovu dětí nesou hlavní díl odpovědnosti především rodiče, tak vidíme jednu z dalších příčin zhoršujícího se chování žáků.

²¹ Srov. ARENDTOVÁ, H. *Krize kultury* (on line). c. 2005, poslední revize 10.4.2014. Dostupný z WWW: <http://dok.rwan.sk/Psychologia/Arendtova%2C%20Hanah%20-%20Krize%20kultury.pdf>

²² MAKOVIČKA, E. Auktorita. In VALIŠOVÁ, A. [et al.] *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum, 1998. s. 11.

²³ Srov. LIŠKA, O. Jak bránit kyberšikaně. *Lidové noviny*. Praha: Lidové noviny, 2008. s. 11.

Vališová²⁴ uvádí, že každý člověk je ovlivněn nejen úzkým okruhem svých nejbližších, ve kterém se pohybuje, ale i širšími sociálními skupinami, se kterými se setkává. Člověka ovlivňují i různé ideové přístupy či politické názory. To, jaké má společnost nároky a normy, jak chápe morálku a hodnoty, to vše se promítá do způsobu života jednotlivce a odráží se v jeho charakterových a mravních vlastnostech. Ale zároveň nevylučuje, že i ze špatného prostředí může vzejít dobrý člověk a naopak.

Krise autority je tedy problém, který je spojený především se změnou a vývojem celé společnosti, na což poukazovala již Arendtová na počátku 20. století, kdy viděla jako původce ztráty autority ve společnosti především politiku, která mění společnost. Ve společnosti se mění i hodnoty a přístup k morálce. Důraz je kladem na pojmy svoboda, demokracie a pod jejich záštitou se často omlouvají dříve neomluvitelné poklesky. Je to nejen krize autority, ale i s ní související krize kázně a disciplíny. Prostupuje celou společností, a nemůžeme ji tedy pouze omezeně vztahovat k pedagogickému prostředí. Nicméně v pedagogickém prostředí je krize autority hodně znatelná a především média na tuto krizi ve školství často a ráda upozorňují. Makovička s Liškou se zase víceméně shodují na tom, že autoritě učitele nejvíce ubližuje její podrývání v rodinách dětí. Takže za krizí autority stojí ve výsledku jednak celkové změny v lidské společnosti a dále změny ve výchově, kterou rodiče svým dětem poskytují.

1.4.1 Autorita a hodnoty v dnešní společnosti

Manželé Eyrovi²⁵ píší, že na samém počátku, kdy rodiče uvažují o tom, jak děti učit hodnotám, se mají zamyslet nad tím, proč je těmto hodnotám učit. Odpovědi nacházejí hned v několika faktorech, a sice:

- ❖ *Protože naši rodiče to také tak dělali*
- ❖ *Protože předávání hodnot je tradicí*
- ❖ *Protože jejich předávání přispívá k bezpečnému a budoucímu vývoji společnosti*
- ❖ *Protože těm hodnotám věříme a věříme i v jejich správnost*

²⁴ Srov. VALIŠOVÁ, A.; ŠUBRT, R. *Jak získat a neztratit autoritu, aneb proč má maminka vždycky pravdu*. Praha: ISV, 2004. s. 28.

²⁵ Srov. EYRE, L. et R. *Jak naučit děti hodnotám*. Praha: Portál, 2007. s. 8.

Jak jsme již viděli, tak uvolněná výchova, jež se rozšířila zejména v šedesátých letech 20. století, vyprodukovala generaci lidí, kteří lámali mnoho nechvalných rekordů, jako například v užívání drog, promiskuitě, sebevražednosti či nestabilitě rodin. Tato výchova se skrývá mnohdy také pod názvy demokratická, liberální či osvobozující. V podstatě jde však pořád o totéž, a sice o odmítání vštěpovat dětem morální hodnoty. Systém staví na předpokladu, že až budou děti dostatečně staré a vyzrálé, tak samy poznají, co je dobré a co špatné, a utvoří si tak přirozeně svůj vlastní hodnotový systém.²⁶

Eyrovi²⁷ také dále uvádí řadu postupů, kde radí, jak a kdy učit děti hodnotám. Zmiňují také dvě základní skupiny, a sice hodnoty bytí, mezi které patří poctivost, odvaha, mírumilovnost, samostatnost a výkonnost, sebekázeň a střídmost, věrnost a zdrženlivost. Další skupinou jsou hodnoty dávání, mezi které patří oddanost a spolehlivost, respekt a úcta, láska, nesobeckost a citlivost, vlídnost a srdečnost a spravedlnost a odpuštění. Na základní otázku, proč je důležité vštěpovat dětem morální hodnoty, odpovídají, že na dodržování morálních hodnot závisí jejich štěstí.

Manniová²⁸ ve svém článku uvádí, že za krizí autority stojí nedostatečně pevný základ pro autoritu, který má přicházet především z prostředí rodiny, kde dítě vyrůstá. Nicméně v dnešní době přibývá mnoho dysfunkčních rodin, kde je oslabeno daleko více jejich funkcí, než jen vnímání autority a tvorba hodnotové orientace. Na vině pak mohou být především neúplné rodiny, které až z 90% vedou ženy, a chybí tak pevný mužský vzor.

Vališová²⁹ uvádí, že autorita je z psychologického hlediska úzce spjata především s hodnotovou orientací jedince, přičemž největší vliv na tvorbu hodnot v životě člověka má výchova, sociální zkušenosti a hierarchie hodnot společnosti, ve které člověk žije.

Vliv společnosti na utváření hodnotové orientace jedince a vznik autority je spojen s jistou homogenitou sociálního prostředí a přijetí hodnot a cílů, které převládají u většiny jedinců dané skupiny či společnosti. Dále Sak uvádí, že: „*Čím je sociální prostředí heterogennější, tím menší je pravděpodobnost vzniku a existence autority přijímané všemi subjekty daného prostředí.*“³⁰

²⁶ Srov. EYRE, L. et R. *Jak naučit děti hodnotám*. Praha: Portál, 2007. s. 9

²⁷ Srov. tamtéž s. 5-9.

²⁸ MANNIOVÁ, J. Rodičovská autorita a štýly výchovy – činitele ovlivňující výchovu v rodině. In *Pedagogická orientace*, 1/ 2007. s. 33-34.

²⁹ Srov. VALIŠOVÁ, A. *Jak získat, udržet a neztrácet autoritu*. Praha: Grada, 2008. s. 35.

³⁰ SAK, P. Faktory vedoucí k erozi autority v současné české společnosti. In VALIŠOVÁ, A. [et al.] *Relativizace autority a její dopady na současnou mládež*. Praha: ISV, 2005. s. 60.

Sak³¹ vidí několik faktorů, které ovlivňují vnímání autority ve společnosti:

- ❖ *Rozpor mezi proklamovanými a reálnými hodnotami a sociálními normami* – zde hovoří především o souladu reálných žitých norem, se kterými se člověk ztotožňuje, a norem, které proklamují společenské instituce. Sak hovoří o tom, zda má mít autoritu subjekt, který je prezentován jako úspěšný, ale všeobecně se ví, že jeho hodnotová orientace a normy chování nejsou společensky přijatelné. Nebo má mít autoritu subjekt, který svým jednáním naplňuje požadavky společnosti, ale zároveň se pohybuje na jejím okraji. Sak říká, že autoritu nakonec nezíská ani jeden z těchto subjektů. Proto je důležitý soulad mezi proklamovanými a žitými hodnotami v životě jedince.
- ❖ *Míra diskrepance mezi sociálními podmínkami socializace jednotlivých generací* – mnoho mladých generací nachází přirozeně během socializace svůj vzor ve starších generacích, a to i přesto, že vůči starší generaci mají i mnoho výhrad. Nicméně současná mladá generace má výhrad a kritických postojů více, dokonce se hovoří i o jejím určitém odstupu vůči starší generaci. Opět hrají roli změny ve společnosti, díky kterým se současná generace mládeže odlišuje od jiných generací mládeže, a diskrepance se tak prohlubuje. Rozdíly spočívají především ve zkušenosti s drogami, se kterými experimentují čím dál tím mladší děti, existenční úzkost a strach ze ztráty zaměstnání, zkušenosti ze studia na zahraničních školách a mnoho dalších faktorů, které ovlivňují dnešní mládež.
- ❖ *Transformace rodiny - od tradiční rodiny k partnerské, destrukce dominantní role otce a muže a formování nové role ženy* – v současnosti je tradiční rodina v krizi a postupně přechází v rodinu partnerskou. Do krize se tak dostává i autorita, která přirozeně vycházela z hodnot tradiční rodiny a především pak dominantní role muže a otce. Tradiční role muže a otce se z rodin vytrácí a nová ještě není ustálena. Autorita v rodině je tedy v přechodné fázi a krizi, což má dopad především na sociální zrání dětí.
- ❖ *Změna společenského systému - zpochybnění hodnot, vzorců a norem předchozího systému* – před listopadem 1989 prosazovala společnost určité hodnoty, normy a ideje. Porevoluční společnost však pociťovala odpor vůči těmto hodnotám, protože je spojovala s minulým režimem. Nejdříve se zdálo, že společnost najde autority mezi disidenty, ovšem jejich politická minulost

³¹ Srov. SAK, P. Faktory vedoucí k erozi autority v současné české společnosti. In VALIŠOVÁ, A. [et al.] *Relativizace autority a její dopady na současnou mládež*. Praha: ISV, 2005. s. 60.

a vysoká moralizace společnosti mnohdy vedla k jejich nelehkému postavení ve společnosti a dnes bychom mezi nimi jen těžko hledali všeobecně přijímanou autoritu.

- ❖ *Ideologická a politická diskreditace školy a učitele* – po listopadu 1989 se v rámci politického a ideologického boje školství stalo terčem nejružnějších útoků, jejichž výsledkem bylo zdiskreditování školství nejen v očích veřejnosti, ale i v očích učitelů a žáků. Propad učitelovy autority můžeme tedy hledat v politizaci školství, která se objevovala především na počátku 90. let a která také později vedla k celkovému snížení prestiže školství a učitelského povolání jako takového. K dalšímu znehodnocení učitelské práce vedou platy učitelů, které jsou dlouhodobě pod celostátním průměrem. Dokonce už u vysokoškolských studentů pedagogických fakult vidáme názor, že učitelský plat je podprůměrný, a ve školství tedy zůstávají neschopní lidé, kteří nemají na výběr, a spokojí se tedy s nižším platem. V takovém prostředí, které ve společnosti panuje, pak ovšem nemůžeme hledat autoritu vůči učitelově profesi.
- ❖ *Kulturní generační propast* – generace současné mládeže sociálně zraje v období, kdy do světa lidí vstupují masmédiá. Novým faktorem je i výskyt konzumace drog u mladé generace, kdy s drogami přichází do kontaktu čím dál tím mladší děti a navíc je užívání některých drog i částečně společností tolerováno (jako například kouření marihuany). Poklesl tak význam kultury vázané na tištěné slovo a zesílil význam drog a nových komunikačních a informačních technologií, které převzaly hlavní úlohu při ovlivňování kultury mládeže. Vztah mládeže k tradičním kulturním hodnotám je tak značně oslaben a naopak u starší generace vidíme určité nesžití se s novými technologiemi. A toto je jeden z hlavních faktorů vznikající propasti mezi generacemi.
- ❖ *Multikulturalita* – Sak zde zmiňuje kulturu jako prostředek utváření, uchování a předávání sociálních a dalších hodnot dané společnosti. Tímto se pak kultura podílí i na vzniku autority a jejím přijímání. Multikulturalita vnáší do dnešní společnosti pluralitu, která pak znamená oslabení, až zpochybnění hodnot a norem ve společnosti. Sak zmiňuje názor, že dodržování hodnot a principů může přivést řád pouze do monokulturní společnosti (např. principy islámu dodržované v islámských zemích). Avšak ty samé hodnoty a principy pak ale ztrácejí na účinnosti v multikulturní společnosti, kde vedle sebe žije více

takovýchto skupin a každá má své hodnoty a principy odlišné. Autorita, kterou pak hledáme v celé multikulturní společnosti, pak musí vykazovat znaky průnikové různými kulturami a, jak Sak píše, někdy to jsou kritéria nejen společných jmenovatelů, ale i nejnižších jmenovatelů, která je spojují.

- ❖ *Virtuální a mediální realita* – změny ve společnosti, které přišly se vstupem počítačů do našich životů, jsou natolik zásadní a průlomové, že mají až civilizačně evoluční charakter. Celkový životní styl mládeže se stále více digitalizuje a část jejich prožívání probíhá i virtuálně v kyberprostoru, což s sebou nese mnoho změn a především hrozeb. Tím je poznamenána především socializace a sociální zrání mládeže. Život v kyberprostoru přináší nové normy například v komunikaci na sociálních sítích. Problémem ale je, že tyto normy, platící ve virtuálním světě se mnohdy neshodují s normami platícími v realitě. Odlišná je i identita v kyberprostoru, která je zde značně flexibilní, a jedinec tak může volit například nejen svůj věk, ale celkově se může stát někým jiným. V kyberprostoru však autorita funguje jen velmi obtížně, spíše vůbec. Dá se tedy očekávat, že stejně jako jedinec do virtuálního světa přináší svou přirozenou sociabilitu, tak si z virtuálního světa bude odnášet i rezervovanost vůči autoritám.
- ❖ *Postmodernita* – postmoderní společnost je dle Saka postavena především na principech plurality a relativity, kde vedle sebe ve společnosti stojí mnoho idejí, ale žádná není nadřazena druhým. Společenské klima, které staví na těchto principech rovnosti a všehoplatnosti, ovšem nezakládá dobrou půdu pro vznik autority ve společnosti. Pro mládež postupně klesá význam jakéhokoli směru, ať už politického, náboženského či duchovního. Postupně klesá význam hodnot, idejí a společenských norem, a při utváření autority se tak uplatňují nové mechanismy, které se shodují spíše s pragmatismem a hédonismem. Sak uvádí, že se jedná především o znaky spojené s medializací, konzumním životem společnosti a s masovou kulturou. Objevují se tak především autority, které nesou znaky, vhodné pro medializaci. Z takovýchto jedinců lze mediálně vyrobít osobnosti, autority, VIP či politiky. Sak píše, že z jedinců, jako jsou např. hokejisté J. Jágr či D. Hašek, jsou pak média schopna vyrobít autoritu vhodnou na cokoli, či z nich dokonce udělat prezidenta.
- ❖ Závěrem svého článku Sak uvádí, že digitalizace životního stylu a virtuální sociabilita budou postupně vytlačovat institut autority ze společnosti. Dále

multikulturalita spolu s masovou kulturou povedou k utváření autority na základě jednoduchých mediálních znaků. Autority se zmocní mediální manipulace, která bude autoritu používat jako svůj nástroj a bude produkovat autority podle svých vlastních kritérií, např. pomocí programů, jako je Česko hledá SuperStar. Na závěr Sak upozorňuje, že vývoj autority ve společnosti se může ubírat nakonec naprosto odlišným směrem, a poukazuje na příklady z historie, kdy období zaměřené na silné jedince, kteří byli velice schopní při získávání majetku, vystřídalo období zaměřené na spirituální část člověka. Může se tedy klidně stát, že navzdory dnešku, kdy vládne demoralizace, budou možná budoucí autority zaměřené na morálně čistý život, dodržování hodnost a spjatost s přírodou.³²

Petr Sak přednesl svůj článek v roce 2005. Jak můžeme vidět na dnešní mládeži a celé společnosti, tak mnoho z jeho prognóz se skutečně naplnilo. Vždyť dnešní mládež skutečně tráví většinu svého volného času u počítače ve virtuálním světě a postupně se také ukazuje, že mnoho z nich už ani nedokáže dělat rozdíly mezi virtuálním a reálným světem. Dnešní média skutečně ovlivňují společnost a veřejné mínění až nebezpečným způsobem. Autorita se ze společnosti skutečně vytrácí a Sak uvedl několik důvodů, proč tomu tak je.

Vznik morálních hodnot a jejich dodržování je jedním ze základních aspektů výchovy. Mnozí máme takovou (možná utopickou) myšlenku, že by se lidé měli vrátit k dodržování morálních hodnot a dobrých mravů celkově, protože by to ozdravilo celou naši společnost. Ovšem je také jasné, že na společných hodnotách se lidé nikdy neshodnou, ale bylo by dobré dodržovat alespoň základy slušného chování. Pokud nebudou hodnoty a dobré mravy existovat ve společnosti jako samozřejmost, dokud bude přehlíženo pokleslé jednání, nemůžeme očekávat, že se morálka společnosti zlepší.

1.4.2 Krize autority v dnešní škole

Pojem krize autority se objevil i v Dobalově výzkumu, kde učitelé pražských gymnázií zmiňovali, že pokud učitel ztratí autoritu, bylo by dobré hledat jiné zaměstnání. Dále zmiňují, že krize autority skutečně existuje, ale ta se týká celé

³²Srov. SAK, P. Faktory vedoucí k erozi autority v současné české společnosti. In VALIŠOVÁ, A. [et al.] *Relativizace autority a její dopady na současnou mládež*. Praha: ISV, 2005. s. 61-63.

společnosti a ne jen učitelské profese. Ve výzkumu pak nacházejí příčiny ztráty autority především v minulosti, kdy „totalita pojem autority zpochybnila.“ Dále učitelé pražských gymnázií viděli problém v ne zcela vyjasněném postoji společnosti k pojmu svoboda, kdy tato „je chápána pouze jako jednostranný postoj individua,“ – „rodina nefunguje tak, jak by měla, autorita rodičů se za poslední století zcela proměnila.“³³

Kolář³⁴ zmiňuje, že autorita se z dnešního chápání ve školách vytrácí především proto, že je chápána jako protiklad svobody, zároveň ale uvádí, že takovéto chápání je zcela mylné. Zmiňuje také, že autorita je základem výchovy a tím, že se z moderních systémů vytrácí, nutí mladé lidi, aby si ji hledali sami.

Otázkou je, jaké přesně jsou důvody pro oslabování autority u učitele. Jako jedny z důvodů mohou být: „Feminizace školství, úroveň práce některých učitelů, rozměňování autorit, částečné zdiskreditování školy předchozím režimem (např. učitelé se báli rodičů a rodiče učitelů), platové podmínky učitelů“.³⁵

Bendl³⁶ také uvádí, že typickým rysem dnešní doby je určitá volnost a alternativnost, kterou můžeme na dnešních školách najít. Učitel má dnes volnou ruku nejen při výběru metod učení, ale i při časovém harmonogramu učiva a výběru učebních materiálů (pozn. obrovské množství učebnic na trhu, otázkou však zůstává kvalita mnoha z nich). Velkou neznámou zůstává, jestli při prosazování liberálního přístupu na školách dochází ke ztrátě autority, nebo naopak k jejímu posílení. Bendl píše, že se v liberálním přístupu může vytrácet učitelova formální autorita, ale zase by měla posilovat jeho neformální autorita. V tomto liberálním přístupu se mění role učitele z diktátora na poradce a průvodce vzděláváním.

Pedagogové se mohou pokusit s problémem ztráty autority ve školách bojovat, a sice, jak zmiňuje Vališová a jak vyplynulo z Dobalova výzkumu učitel se musí soustředit na autoritu přirozenou a získat si respekt u svých žáků svou osobností, vědomostmi, kvalitami a vystupováním. Bendl uvádí, že vliv na ztrátu autority na školách má i vysoká feminizace ve školství. Problémem krize autority v dnešních

³³ DOBAL, J. Pojetí autority pedagoga z pohledu učitele gymnázia. In VALIŠOVÁ, A. [et al.] *Autorita ve výchově, vzestup a pád, nebo pomalý návrat*. Praha: Karolinum, 1999. s. 115.

³⁴ Srov. KOLÁŘ, Z. Hledání modernizace vyučování, spojené s obnovením respektu k autoritě. In VALIŠOVÁ, A. [et al.] *Autorita ve výchově, vzestup a pád, nebo pomalý návrat*. Praha: Karolinum, 1999. s. 57.

³⁵ BENDL, S. Kázeň a její souvislost s autoritou. In VALIŠOVÁ, A. [et al.] *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum, 1998. s. 93.

³⁶ Srov. BENDL, S. Kázeň a její souvislost s autoritou. In VALIŠOVÁ, A. [et al.] *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum, 1998. s. 93.

školách se zabývá mnoho autorů. Mnozí se shodují na tom, že by se učitel měl zaměřit především na získání přirozené autority, která bude podložena kvalitami jeho osobnosti, jeho vystupováním a odbornými znalostmi. Jako příčinu krize autority ve školství pak můžeme vidět například společnost, která staví pojem svobody do protikladu k pojmu autorita. A zůstává otázkou, zda liberální chování učitele vede k oslabení jeho autority, nebo naopak k jejímu posílení.

1.5 Vztah autority a výchovy

Jak uvádí Vališová³⁷, vztah mezi autoritou a výchovou může být zkoumán ze tří úrovní:

- ❖ *Makrosociální pohled* – vnímá vztah autority a výchovy ze širšího pohledu celé společnosti. Tento vztah vyplývá z norem a hodnot, které jsou nastaveny v celé společnosti.
- ❖ *Mikrosociální či interindividuální* – jde především o normy a hodnoty, které jsou uplatňovány v užším okolí žáka, jako je rodina či škola.
- ❖ *Intraindividuální* – zkoumá, jakým způsobem se děti učí a přijímají normy a hodnoty druhých, co je při tomto procesu přijímání nejvíce ovlivňuje a jak je určován vývoj jejich charakteru a individuality

Vališová zároveň zmiňuje, že: „*Normy a hodnoty společnosti jsou zakotveny v autoritě a jejím prostřednictvím jsou i prosazovány.*“³⁸

Současné chápání výchovy je zaměřeno na pochopení a používání společensky přijatelných norem a hodnot. Hodnoty a normy lidí jsou tedy otázkou výchovy, ale jsou zároveň i důležitým aspektem autority. Lze tedy říci, že autorita není bez chápání a přijetí hodnot a norem dané společnosti a ty zase u člověka nejsou používány, pokud se mu nedostalo správné výchovy, která by měla za cíl právě přijetí a osvojení společensky přijatelných norem, hodnot a chování. „*Autorita a výchova jsou stejného původu, a autorita tedy nemůže být od výchovy oddělena.*“³⁹

³⁷ Srov. VALIŠOVÁ, A. [et al.] *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum, 1998. s. 17.

³⁸ VALIŠOVÁ, A. [et al.] *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum, 1998. s. 18.

³⁹ VALIŠOVÁ, A. [et al.] *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum, 1998. s. 18.

Manniová⁴⁰ píše o rodičovské autoritě jako o významném faktoru, které působí na dítě již v raných stádiích jeho vývoje. Dítě v rodině tráví největší část během svého vývoje, a proto je nad míru důležité, aby právě toto primární prostředí, se kterým se dítě setkává, působilo pozitivně a zdravě na jeho vývoj. Z tohoto prostředí přejímá především zdravé sociální a emocionální vztahy, postoje, názory i vnímání autorit. Manniová dále uvádí, že v rodině může na dítě působit více výchovných stylů a vzájemných interakcí, které se pružně mění spolu s vývojem rodiny, ale také se změnami společnosti. Čím víc je pak rodičovská autorita pevnější, tím spíš nemá dítě potřebu zkoumat účelnost a neúčelnost jejich požadavků.

Chceme-li na děti působit jako autority a ovlivnit tak jejich osobnostní vývoj a postoje k hodnotám, musí to být působení globálního charakteru, musí na ně působit daleko více autorit. Nejen autority ve škole a v rodině, ale i autority ve veřejném životě (politici, sportovci, akademici, vědci). Jak uvádí Vaněk: „*Dítě žije obvykle pod vlivem většího počtu osobností, které mají různé druhy a stupně autority.*“⁴¹

Vališová dává pojem autority do spojitosti s normami a hodnotami společnosti a dodává, že všichni tito činitelé na sebe navzájem působí. Autorita bez dodržování norem nemůže existovat a naopak dodržování norem lze bez autority jen těžko dosáhnout. Manniová naopak zdůrazňuje autoritu rodičovskou, která má podle ní na dítě zásadní vliv především proto, že se s ní dítě setkává ve svém přirozeném rodinném prostředí, a proto je tak nadmíru důležité, aby toto rodinné prostředí působilo pozitivně na celkový vývoj dítěte. Při tomto pozitivním ovlivňování dětského pohledu na svět se pak utváří i zdravý postoj v přístupu k autoritám. Vaněk přidává názor, že na dítě během jeho života působí větší počet osobností a různých autorit a chceme-li, aby dítě mělo kladný přístup k autoritám i hodnotám, pak je důležité, aby docházelo ke globálnímu působení všech autorit a osobností, se kterými se dítě setkává.

1.6 Získání a udržení autority

Je všeobecně známým faktem, že autorita se těžko získává, ale velice snadno a rychle se ztrácí. Proto se především začínajícím učitelům doporučuje, aby v začátcích

⁴⁰ Srov. MANNIOVÁ, J. Rodičovská autorita a štýly výchovy – činitele ovlivňující výchovu v rodině. In *Pedagogická orientace*, 1/ 2007. s. 33-34.

⁴¹ VANĚK, J. *K biologickým a psychologickým zřetelům výchovy*. Praha: SPN, 1972. s. 143.

své kariéry působili poněkud tvrději a autoritativně, než by se chovali přirozeně. Je známo, že vždy se lépe požadavky snižují a uvolňují, než když pak vládne chaos a nekázeň a učitel se pak snaží znovu získat autoritu. Tomuto problému věnuje Vališová⁴² celou kapitolu ve své knize, kde poskytuje i mnoho praktických cvičení, které mají člověku při získávání autority pomoci.

Trendem moderní doby je do jisté míry potlačení autority, protože je i dnes pojem autorita chápán jako donucovací mocenský prostředek. Ale jak uvádí sama Vališová, bez autority to prostě nejde. Dále uvádí, že autorita k mocenskému využití hodně svádí. Například při výchově mnoho rodičů používá fráze: „*Tak dost, už se o tom nebudeme bavit!*“ nebo „*Bude to, jak jsem řekl!*“ To jsou fráze plynoucí z moci, která pramení z autoritativní pozice, a mnohé situace ve výchově svádí k jejich využití. Nicméně jejich využití není vhodné, protože poskytuje pouze direktivní příkazy, ale nevysvětluje jejich opodstatněné použití. Dítě tak neví, proč je plní, plní je pouze z povinnosti či ze strachu.⁴³

Anthony M. Pellegrino⁴⁴ ve svém článku z roku 2010 píše, že získání autority je obtížné především pro začínající učitele, kteří jsou z vysokých pedagogických škol sice výborně teoreticky připraveni, ale chybí jim hlubší propojení teorie s praxí. Dále píše, že mnoho z těchto začínajících učitelů pak pod tíhou pocitu své nepřipravenosti spadává k roli být „cool“ učitele – učitel kamarád. Ovšem tato role se pak jen těžko snoubí s autoritou. Mnoho začínajících učitelů podle Pellegrina navíc nemá ujasněn styl výuky a přístup k žákům, a tak často na začátku své profesní kariéry střídají různé styly a hledají ten správný směr. Přitom zkušení učitelé uvádějí, že nedostatečné zaměření na řízení třídy vede k frustraci a k minimálním úspěchům studentů. Frustraci bude navíc pociťovat i sám začínající učitel, který uvidí, že zapálení žáků pro jeho učivo je minimální.

Pro osobu učitele je podle Pellegrina⁴⁵ ze všech možných druhů autorit nejvhodnější autorita přirozená, spojená s autoritou charismatickou. Často dochází i k tomu, že mezi začínajícím učitelem a žáky je malý věkový rozdíl a právě zde se nejvíc uplatňuje charismatická autorita, která umožňuje začínajícímu učiteli účinné a přitom přirozené vedení třídy. Jak píše Pellegrino, charismatická autorita je něco, co v sobě má člověk

⁴² VALIŠOVÁ, A. *Jak získat, udržet a neztrácet autoritu*. Praha: Grada, 2008. s. 15-27.

⁴³ Srov. VALIŠOVÁ, A. *Jak získat, udržet a neztrácet autoritu*. Praha: Grada, 2008. s. 15.

⁴⁴ Srov. PELLEGRINO, M. A. Pre-Service Teachers and Classroom Authority. In *American Secondary Education*. 3/2010. č. 38, s. 62.

⁴⁵ Srov. PELLEGRINO, M. A. Pre-Service Teachers and Classroom Authority. In *American Secondary Education*. 3/2010. č. 38, s. 63-65

dáno od přírody a co mu usnadňuje vedení a práci s lidmi. Navíc jak pro žáky, tak pro učitele samotného je důležité příznivé klima ve třídě, které podporuje právě charismatická/přirozená autorita.

1.6.1 Posilování a oslabování autority osobnosti

Vališová⁴⁶ potvrzuje myšlenku, že pro získání přirozené autority musí mít v sobě člověk vnitřní kouzlo a stabilitu osobnosti. Druzí tak mohou dobře rozumět jeho chování, které často obsahuje flexibilitu, vytrvalost a důslednost.

Podle Vališové⁴⁷ autoritu oslabuje:

Neznalost, nedůslednost, nespravedlnost, nadměrná suverenita, nečestné jednání, nerozhodnost, nedodržení slibů, nevyrovnanost, nízké sebevědomí, nadřazenost, manipulativní chování.

Podle Vališové⁴⁸ autoritu posiluje:

Vysoká profesionální a odborná úroveň, umění vedení a řízení týmu, dovednost komunikovat a kooperovat se skupinou, dovednost předcházet konfliktům a řešit je, když nastanou, umění kombinovat velkorysost, humor, přísnost a důslednost, dovednost zvládat své citové vazby (vazbu k sobě i ostatním), umění sdělovat pochvalu i kritiku, celková přirozená image kultivovaného chování, odolnost vůči stresu.

Vališová tedy uvádí, že pro udržení autority je nejdůležitější odborná připravenost pro danou profesi, která je ve vnímání autority uváděna na prvním místě. A hned za ní následuje řízení týmu a s ním související přísné dodržování stanovených pravidel a důslednosti.

⁴⁶ Srov. VALIŠOVÁ, A. *Jak získat, udržet a neztrácet autoritu*. Praha: Grada, 2008. s. 54.

⁴⁷ Srov. tamtéž s. 56.

⁴⁸ Srov. VALIŠOVÁ, A. *Jak získat, udržet a neztrácet autoritu*. Praha: Grada, 2008. s. 58.

2 Autorita, kázeň a společnost

Kázeň definuje Pedagogický slovník jako: „*Vědomé, přesné plnění zadané sociální role, stanovených úkolů, určených činností, spojené s respektováním autority. V pedagogickém kontextu je kázeň chápána různými způsoby, (např. jako jeden z cílů výchovy).*“⁴⁹

Bendl⁵⁰ uvádí, že kázeň nelze oddělit od sociální reality. Každý jedinec je členem určité společnosti, která v rámci svého zachování a fungování vyžaduje po svých členech dodržování určitých norem. V jednotlivých společnostech pak kázeň může nabývat jiných podob. Vliv na kázeň a její chápání mají historické změny dané společností, převažující náboženství, převažující způsob obživy jedinců ve společnosti, politické zřízení, ale i klimatické podmínky.

My, jako příslušníci západní kultury uznáváme určitý soubor norem a hodnot, které se však mohou diametrálně lišit od norem a hodnot ostatních společností. Ba co víc, někdy mohou být až v přímém rozporu mezi sebou. Například v USA je kladen důraz především na nezávislost a sebeprosazování každého jedince, v jiných kulturách je naopak kladen důraz na vzájemnou závislost ve společnosti, kdy jsou děti vedeny spíše ke vzájemné kooperaci, než k soutěživosti a dokazování kvalit jednotlivce.⁵¹

Bendl⁵² píše, že jistá forma kázně musí být obsažena ve všech společnostech, i když mají třeba jinou formu hierarchie. Bez kázně by tyto společnosti existovat nemohly. V dnešním školství se odráží problémy společnosti. V mnoha školních řádech dnes musí být zaneseno, že je na půdě školy zakázáno užívání drog, alkoholu a jiných návykových látek. Problém kázně, podobně jako problém ztráty autority, tudíž najdeme nejen ve škole, ale i v celé společnosti.

Funkce kázně ve společnosti:⁵³

- ❖ *Orientační funkce* (člověk ví, jaké chování je vhodné, a uvědomuje si, co může čekat od ostatních).

⁴⁹ PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. s. 98.

⁵⁰ Srov. BENDL, S. *Kázeňské problémy ve škole*. Aktualizované vyd. Praha: Triton, 2011. s. 18-19.

⁵¹ Srov. BENDL, S. *Kázeňské problémy ve škole*. Aktualizované vyd. Praha: Triton, 2011. s. 20-21.

⁵² Srov. BENDL, S. Kázeň a její souvislost s autoritou. In VALIŠOVÁ, A. [et al.] *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum, 1998. s. 85.

⁵³ Srov. BENDL, S. *Kázeňské problémy ve škole*. Aktualizované vyd. Praha: Triton, 2011. s. 25.

- ❖ *Ochranná funkce* (s přítomností zákonů a při jejich dodržování se lidé cítí v bezpečí).
- ❖ *Existenční funkce* (přežití ve společnosti).
- ❖ *Sociotvorná funkce* (kázeň je předpokladem pro fungující společnost).
- ❖ *Výkonová funkce* (kázeň stojí za zvýšením efektivity a celkového výkonu dané práce)

Vidíme, že kázeň a autorita toho mají mnoho společného. Nejen že spolu úzce souvisí, ale navíc dochází v současné době i k jejich krizi. Mají společné i to, že jejich pevné základy jsou utvářeny především během výchovy dítěte v rodině. Kázeň je v dnešní společnosti problém a souvisí především s dnešním chápáním pojmu svoboda. Hovoří se o nedostatku odpovědnosti a morálky, o netolerantnosti, anarchii, o nedodržování zásad a nerespektování norem ve společnosti, ale na druhou stranu se nezapomíná vyzdvihovat svoboda, ve které máme tu čest žít, ale která sama boří povinnost chovat se podle toho, jak společnost žádá a očekává. Často pak dochází k porušení té křehké hranice, která vymezuje naši svobodu, protože naše svoboda a práva končí tam, kde začínají svoboda a práva druhého člověka.

2.1 Definice kázně

Pedagogický slovník uvádí, že kázeň je „*Vědomé, přesné plnění sociální role, stanovených úkolů, určených činností, spojené s respektováním autority.*“⁵⁴

Bendl⁵⁵ hovoří o kázni jako o tématu, které je nejen vděčné, ale i věčné. Poukazuje také na to, že se toto téma stává velice častým námětem televizního a filmového zpracování, novinových zpráv, časopisových článků, diskusních pořadů a rozhovorů v rodinách i ve sborovnách. Ovšem sama definice kázně a nekázně může být u autorů mírně odlišná.

Čapek⁵⁶ píše, že kázeň je pojem, který se špatně definuje, ale přesto každý člověk chápe jeho význam. Problém je, že ten chápaný význam může být u každého trochu jiný, a tak pojmy kázně a nekázně mají u každého z nás jinou charakteristiku. Dále také

⁵⁴ PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd, Praha: Portál, 2003. s. 105.

⁵⁵ Srov. BENDL, S. *Kázeňské problémy ve škole*. Aktualizované vyd. Praha: Triton, 2011. s. 13.

⁵⁶ Srov. ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada, 2008. s. 15.

uvádí, že podle něj jako učitele, není kázeň ve třídě nijak zvlášť důležitá, a že na ní tudíž nijak nelpí. Spíše ji bere jako součást třídního klimatu.

Obst⁵⁷ uvádí, že podstata kázně ve škole je o tom, zda jsou zachovávána určitá společenská a školní pravidla, zda žáci jsou ochotni spolupracovat s učitelem, aby naplnili určité stanovené cíle výuky. Kázeň se také projevuje v celkovém pořádku a dodržování základních předpisů, ať už se týkají hygieny, šetrného zacházení s pomůckami, či pořádku ve věcech. Obst dále uvádí, že je žádoucí, aby u žáků převažovalo uvědomělé dodržování kázně. Žáci by měli být přesvědčení o prospěšnosti dodržování daných pravidel a je vhodné, aby také dostali možnost podílet se na utváření těchto pravidel. Pokud by totiž pojetí kázně bylo omezeno pouze na formální dodržování příkazů a zákazů, měli bychom sice ve třídě žáky poslušné, ale také by to byli žáci pasivní a bez vlastní vůle, což by výrazně omezilo rozvoj jejich aktivity a iniciativy.

Bendl uvádí, že obecně lze kázeň definovat jako: „*vědomé dodržování zadaných norem, přičemž slovo zadané nám umožňuje odlišit pojem kázně od mravnosti, slovo vědomé zase naznačuje, že by bylo sporné hovořit o kázni, respektive nekázni, u člověka, který si není vědom existence norem, popřípadě je psychicky vyšinutý*“.⁵⁸ Dále dodává, že při vymezování tohoto pojmu, existuje mnoho odlišných definic. Uvádí také, že pro vymezení kázně jsou stěžejní pojmy *norma* a *dodržování norem* nebo také *podřizování se*.⁵⁹

Bendl a Čapek se shodují na tom, že definovat pojmy kázeň a nekázeň je obtížné a že pro každého člověka mohou tyto pojmy mít odlišný význam. Obst spojuje kázeň především s dodržováním určitých pravidel, ať už jde o pravidla ve škole, či ve společnosti. Pro Čapka zase není kázeň ve třídě nijak zvlášť důležitá a bere ji jako součást klimatu ve třídě. Kdežto Obst uvádí, že kázeň ve třídě, spojená s dodržováním pravidel, dopomáhá k plnění stanovených výukových cílů.

⁵⁷ Srov. KALHOUS, Z.; OBST, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. s. 388.

⁵⁸ BENDL, S. *Kázeňské problémy ve škole*. Aktualizované vyd. Praha: Triton, 2011. s. 33.

⁵⁹ Srov. BENDL, S. *Kázeňské problémy ve škole*. Aktualizované vyd. Praha: Triton, 2011. s. 33.

2.2 Definice nekázně

Bendl píše, že ve školách se formy nekázně proměňují: „*Podoba školní (ne)kázně se přes mnohé přetrvávající rysy proměňuje s postupujícím časem, vývojem společnosti, úrovní poznání, vědy, techniky či kultury. V průběhu času se mění formy a frekvence projevů školní nekázně. Některé dřívější projevy žáků označované jako nekázeň prakticky vymizely (rouhání se, projevy bezbožnosti), jiné přežívají dodnes (šikana, vulgárnost, drzost). Některé přestupky jsou nové (nošení výbušnin do školy, výhružné telefonáty oznamující umístění výbušniny ve škole, vyrušování či opisování prostřednictvím mobilního telefonu), jiné jsou staronové (alkohol, kouření, drogy).*“⁶⁰

Obst⁶¹ uvádí možné příčiny nežádoucího chování žáků:

- ❖ *a). Biologické faktory* – sem patří odchylky ve stavbě a funkci nervové soustavy žáky, přičemž mohou být buď vrozené, nebo vzniklé úrazem.
- ❖ *b). Sociální faktory* – zahrnují vlivy výchovného prostředí rodiny, vlivy party nebo širší komunity a také neopomenutelný vliv médií.
- ❖ *c). Situační faktory* – vztahují se především k okamžité atmosféře ve třídě, k událostem, které mohla vyvolat předchozí hodina, ale může je vyvolat i nudný výklad učitele.

Některé projevy nekázně však také mohou být způsobeny dospíváním žáků, kdy je naprosto přirozený odpor k autoritám, řádu a nucenému řízení. Potenciální zdroj konfliktu můžeme vidět v tom, že žáci jsou v době dospívání fyzicky či mentálně schopni toho, co jim dospělí mnohdy zakazují, a to často vyvolává konflikt. Jsou to dva proti sobě stojící tábory, kde na jedné straně jsou dospělí, kteří si myslí, že dospívání přinese mladému člověku především větší míru zodpovědnosti. Druhý tábor jsou adolescenti, kteří si zase představují, že jim dospívání přinese větší svobodu a nezávislost. Konflikt mezi adolescentem a učitelem pak může nastat především ve chvíli, kdy chce adolescent po učiteli vysvětlení, proč se má něco dělat zrovna tím způsobem, jakým chce učitel. Následně pak často hledá další způsoby řešící tentýž problém, aby učiteli dokázal, že poslouchat nemusí. Další možnou příčinou je

⁶⁰ BENDL, S. *Kázeňské problémy ve škole*. Aktualizované vyd. Praha: Triton, 2011. s. 36-37.

⁶¹ Srov. KALHOUS, Z.; OBST, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. s. 388

nespokojenost žáka s jeho postavením ve třídě. A tak se žák při touze po uznání a přátelství svých vrstevníků snaží získat lepší postavení ve třídě za pomoci šaškování.⁶²

Ondráček⁶³ vidí důvody rušivého chování žáka především v touze vyvolat jednu z těchto reakcí učitele:

- ❖ *Vynucení pozornosti* – Pokud je učitel podrážděn díky nevhodnému chování žáka, tak se jím začne zabývat, přičemž se ho snaží přesvědčit, aby přestal vyrušovat. Žák se pak dostává do centra pozornosti učitele a přesně o to mu šlo. Tato reakce učitele pak potvrzuje dítěti, že jeho chování splnilo svůj účel, a proto toto chování bude opakovat a pravděpodobně příště vymyslí i něco nového, čím by si pozornost učitele zaručeně vynutil. Jako vhodnou reakci na snahu žáka o upoutání pozornosti Ondráček doporučuje učitelům především klidnou reakci, která žákovi objasní, že učitel chápe, že jde o provokaci a upoutání pozornosti, a další pokračování v této rušivé činnosti pak bude přehlíženo.
- ❖ *Boj o moc* – pokud se učitel rozzlobí proto, že je žák vzdorovitý, neposlušný nebo nějakým způsobem učitele provokuje, tak mu následovně začne nařizovat, jak by se měl chovat, a začne mu také určovat, co má dělat. Učitel začne vyhrožovat různými tresty a snaží se zvítězit pomocí mocenských prostředků, které vyplývají z jeho pozice. Opět ale dítěti poskytuje přesně to, o co mu šlo – boj o moc. Jako řešení situace Ondráček opět doporučuje pokud možno klidné řešení konfliktu. Uvědomit si, o co žákovi jde, a nenechat se vyprovokovat.
- ❖ *Odplata či msta* – pokud se žák i nadále chová rušivě a nebere v potaz učitelovy intervence, a pokud pak dokonce zvyšuje intenzitu svého rušivého chování, jde mu už o odplatu. Nejčastěji se chce učitelům mstít za utrpěné porážky či domnělé křivdy. I když se učitel cítí žákem napaden a mnohdy i hluboce raněn (protože v boji se žák může uchýlit i k osobním urážkám či pomluvám), měl by opět zachovat chladnou hlavu a rozhodně se neuchylovat k heslu *Oko za oko, zub za zub*, nebo se dokonce duševně zhroutit, protože obě tyto varianty představují dosažení žákova cíle. Je důležité si uvědomit, že si žák myslí, že je v právu a učitel si trestání zaslouží. Vhodnou reakcí je zůstat klidný, nebrat si útoky osobně, neoplácet útočení, pokračovat dál nerušeně v práci a případně žáka

⁶² Srov. KALHOUS, Z.; OBST, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. s. 388

⁶³ Srov. ONDRÁČEK, P. *Vyrušování, neposlušnost a odmítání spolupráce: podněty pro pedagogickou práci s žáky, kteří se chovají při výuce nápadně rušivě*. 2. vyd. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2002. s. 32-37.

ignorovat. Ideální by bylo i zlepšení vzájemného vztahu se žákem, ale toto je nadmíru obtížné, protože žákovy útoky mají díky touze po mstě ryze osobní charakter.

- ❖ *Dokázání neschopnosti* – to je stav, kdy učitel začíná pochybovat sám o sobě a o svých snahách, protože ať dělá, co dělá, žák zůstává pasivní, nereaguje a jeho chování zůstává nezměněné. Učitel se dostal do situace, kdy začíná pochybovat o svých odborných schopnostech a kvalitách. Toto pochybování a bezmoc jsou důkazem toho, že se žákovi opět podařilo dosáhnout svého cíle, a sice dohnat učitele k zoufalství. Ondráček opět při řešení situace nabádá k tomu, aby si učitel nebral věc osobně a nevyvozoval z toho své osobní profesní selhání. Je dobré zdržet se kritiky a hodnocení žáka minimalizovat, je vhodné soustředit se spíše na úspěchy a schopnosti žáka a vhodně a hojně ho chválit. Je zapotřebí si uvědomit, že se jedná o dlouhodobější proces, který bude vyžadovat hodně trpělivosti.

Když budeme vyvíjet psychologický nátlak k tomu, abychom žáka přinutili k žádoucímu chování, může to mít tyto tři nežádoucí důsledky:

- ❖ *Protiútok* – je to typická odpověď na násilí (symbolické) násilím. Kupříkladu když bude učitel křičet na žáka, může se stát, že i on bude křičet na učitele, aby tak potrestal jeho chování, které je v žákových očích nepřijatelné.
- ❖ *Útěk* – žák se vyhýbá situaci, která je pro něj nepříjemná. Nepříjemnou situaci řeší záškoláctvím, předstírá nemoc nebo nedovoleně opustí školu.
- ❖ *Naučená negativní reakce na dospělé* – pokud je žák dlouhodobě ve škole vystaven stresu vzniklému z opakujícího se typu trestu či pocitu neúspěchu a dalších negativních zkušeností, vznikne pak u něj naučený spoj mezi těmito negativními zážitky a přítomností dospělého. Tento spoj se pak může rozšířit nejen i na ostatní učitele, ale i na dospělé jako takové. To může u dospívajícího oslabit schopnost klidné a neemocionální komunikace s dospělými, což mu značně ztíží vstup do společnosti a také na pracoviště.⁶⁴

Bendl dává nekázeň žáků a její příčiny do spojitosti s proměnami společnosti, s čímž souhlasí i Obst, který k těmto sociálním faktorům přidává ještě faktory situační

⁶⁴ Srov. KALHOUS, Z.; OBST, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. s. 388.

a biologické, jež také mohou mít vliv na kázeň žáků. Obst některé projevy nekázně dává do spojitosti s dospíváním žáků a s tím souvisejícími změnami v jejich životech. Ondráček se nepřiklání k těmto příčinám nekázně a vidí důvody nekázně v touze žáků vyvolat u učitele reakci na jejich chování. Žáci se těmito projevy nekázně mohou snažit např. o získání učitelovy pozornosti, o odplatu či mstu nebo může jít o naučenou negativní reakci na dospělé. Jako radu Ondráček uvádí to, aby se učitelé pokusili včas odhalit pravý důvod chování žáků a nedovolili jim tak dosáhnout vytyčeného cíle, kterým je učitelova negativní reakce na žákovo chování.

2.2.1 Sporné pojetí kázně a nekázně

Bendl⁶⁵ udává, že v některých případech, chování žáků, je velice rozporuplné rozhodovat, zda se jedná o nekázeň, či nikoli. Základním vodítkem v těchto případech je sice školní řád, ale i přesto nemusí být posuzování jednoznačné. Školní řád totiž nesmí být v rozporu s právním řádem daného státu. Ovšem Bendl pak také poukazuje například na piercing, který sice náš právní řád nezakazuje, ale o jeho vhodnosti ve škole by se dalo diskutovat. Nicméně pokud chce škola piercing skutečně zakázat, může zdůvodnit situaci poukázáním na obavu o bezpečnost dětí, a to především při pohybových aktivitách. Další sporná část ve školním řádu je nošení oblečení a úprava vlasů. Kde školní řád žákům přikazuje, aby žáci chodili do školy slušně oblečení, tam učitelé mohou některé oblečení vnímat jako nevhodné. Dalším jevem, na který Bendl poukazuje, je objímání a líbání žáků na chodbách během přestávek. Ale i navzdory bouřlivým diskusím se učitelé nejsou schopni shodnout, zda mají takové chování žákům zakazovat, trestat, nebo jen řešit domluvou, že takové intimní záležitosti na veřejnost nepatří. Nicméně v některých školních řádech už můžeme najít ustanovení, že se žáci o přestávkách mají chovat slušně a sexuálně zdrženlivě.

Novotná⁶⁶ uvádí tři základní pojetí kázně:

- ❖ *Autoritativní pojetí kázně* – základem je nedůvěra učitele v žákovy schopnosti, což vede učitele k neustálé kontrole, vedení a bezpodmínečnému podřízení žáka.

Charakteristická je zde absence dialogu a často napjaté sociální klima. Vede

⁶⁵ Srov. BENDL, S. *Kázeňské problémy ve škole*. Aktualizované vyd. Praha: Triton, 2011. s. 39-40.

⁶⁶ Srov. NOVOTNÁ, J. *Kázeň ve škole*. In HORÁK, J. *Výchovné problémy současné školy*. Liberec: Technická univerzita, 2001. s. 64.

to buď ke konformnímu, nebo ke zvýšeně agresivnímu chování žáků. Nezbytnou součástí výuky je zde ticho, umožňující monologický výklad. Komunikace je zakázána a hovořit se smí pouze tehdy, je-li žák tázán. Donucovacími prostředky bývají disciplinární opatření a známky.

- ❖ *Demokratické pojetí kázně* – vychází z potřeb dítěte a odpovídá demokratické výchově. Žáci se učí vzájemnému soužití, jsou vedeni k pochopení důležitosti pravidel a jejich přirozenému dodržování. Hlasové i pohybové projevy dětí jsou povoleny, ale jen do té míry, neruší-li ostatní v práci. Nezbytná je zde důvěra učitele v žákovy schopnosti a kladný vztah k němu, mezi učitelem a žáky existuje vzájemný dialog a spolupráce.
- ❖ *Liberální pojetí kázně* – je založen na liberální výchově, která vychází z krajního pedocentrismu a je založena na poznatku, že žáci časem sami zjistí, které chování je v dané situaci vhodné a které nikoli. Liberální pojetí kázně se projevuje rezignací učitele na řízení výuky a pro žáky to znamená maximální rozhodování při volbě činností. V těchto hodinách najdeme především spontánnost, tvořivost, důraz na individualitu, ale problém nastává např. při utváření kooperativních dovedností, smyslu pro solidaritu či rozvoji volných vlastností.

Bendl hovoří o kázni ve spojitosti s dodržováním pravidel. Dále uvádí, že k posuzování dodržování kázně ve škole slouží školní řád. Školní řád nesmí být v rozporu s řádem právním, ovšem ne vše, co je právní řádem povoleno, je povoleno i řádem školním. Novotná rozlišuje pojetí kázně na autoritativní, demokratické a liberální a dává jej do spojitosti s výchovným působením učitele na žáka. Novotná se tedy s Bendlem shoduje na tom, že kázeň souvisí s dodržováním určitých pravidel. Rozdíl je pouze v tom, že u Bendla jde o pravidla psaná a závazná pro všechny (školní či právní řád), kdežto u Novotné jsou to spíše pravidla vyplývající z učitelova řízení výuky.

2.2.2 Kázeňské prostředky

Na začátku je nutné si uvědomit, že základním předpokladem pro nápravu, a koneckonců i prevenci, (ne)kázně je uvědomění si její samotné existence a dále pokračující zjišťování jejích forem, frekvence a pak také závažnosti. Ne pro všechny učitele je tento postup zcela samozřejmý, což je chyba. Příkladem skrytého kázeňského přestupku je třeba šikana, která zůstává pozorovateli na první pohled skryta, ovšem její včasné odhalení, diagnostika závažnosti a navržení vhodného řešení, jsou více než důležité. Mezi vhodné metody, které vedou k odhalení existence, druhu a frekvence nekázně, patří např. pozorování, škálování, dotazník, rozhovor aj.⁶⁷

Před stanovováním kázeňských prostředků je také třeba hledat příčiny nekázně. Je nutné si uvědomit, že nekázeň nemá vždy pouze jeden a tentýž důvod. Důvody pro vznik nekázně mohou být jednak různé a jednak i navzájem kombinované. Je tedy vždy důležité hledat příčiny nekázně u dítěte a pak teprve zvolit vhodný postup zahrnující správný výběr kázeňských prostředků a metod. Nedá se tedy určit jednotný postup, který by se dal aplikovat v každé situaci porušování kázně, není totiž žák jako žák a stejně jako důvody nekázně jsou individuální, tak i postup při volbě kázeňských prostředků musí být vhodně upraven, protože i zde platí, že ne na každého platí stejné metody. Je zde i prostor pro řešení situace metodou „pokusu a omylu“, kdy při selhání jedné metody můžeme volit novou.⁶⁸

Bendl⁶⁹ uvádí několik faktorů, které se mohou podílet na neukázněném chování žáků:

- ❖ *Biologické faktory* – sem může patřit např. vrozená agresivita, odchylky od stavby nebo funkce nervové soustavy, autismus, činnost amygdaly, poruchy pozornosti, hyperaktivita... atd.
- ❖ *Duchovní faktory* – zde hraje vliv např. hodnotová orientace žáka, možná absence smyslu života či citu pro etiku, postoje k zákonům... atd.
- ❖ *Sociální faktory* – velkou roli zde hraje rodina a její působení, dále kamarádi, škola, kriminalita ve společnosti, sousedská komunita, školní třída a další sociální prostředí, se kterými se žák setkává.

⁶⁷ Srov. BENDL, S. *Ukázněná třída, aneb kázeňské minimum pro učitele*. Praha: Triton, 2005. s. 59-89.

⁶⁸ Srov. tamtéž s. 108-112.

⁶⁹ Srov. BENDL, S. *Ukázněná třída, aneb kázeňské minimum pro učitele*. Praha: Triton, 2005. s. 113-114.

- ❖ *Biologicko-sociální faktory* – obecná inteligence žáka, citová a sociální zralost, zdravotní stav žáka atd.
- ❖ *Zdravotnicko-hygienické faktory* – tyto faktory zahrnuje především naplňování základních lidských potřeb jako je výživa, odpočinek, vyměšování, teplo, světlo... atd.
- ❖ *Fyzikální faktory* – sem patří vlivy počasí, ovzduší, vybavenost a prostředí třídy, estetika prostředí... atd.
- ❖ *Situační faktory* – vznikají v závislosti na aktuálním klimatu ve třídě, v rodině žáka, momentální nálada žáků, výklad učitele, obsah učiva... atd.
- ❖ *Kombinované faktory* – dochází ke kombinace více faktorů (nejčastější)

Cangelosi⁷⁰ dělá rozdíl mezi nerušivým, nespolupracujícím chováním žáků a rušivým chováním žáků. Jako nerušivé, nespolupracující chování uvádí např. nenošení pomůcek na hodinu, neplnění domácích úkolů, pozdní příchody, odmítání spolupráce a podílení se na úkolu, toulání mysli a denní snění... atd. Jako rušivé chování pak uvádí mluvení ve vyučovací hodině, skákání do řeči, předvádění se, nezdvořilost... atd. Tyto aktivity (nebo také neaktivity) nejsou mnohdy přímým vyrušováním a porušením kázně, nicméně kázeň i přesto ovlivňují, i když třeba nepřímo.

Pro dobrou spolupráci s žáky je vůbec nejlepší kázeňským problémům předcházet. Vhodný je začátek roku, kdy je dobré využít i představ žáků a společně sestavit pravidla a systém chování, které se budou v hodinách dodržovat. Úplně nejhodnější je dosažení tzv. „podnikatelské“ atmosféry, která je založena na tom, že svým chováním, postoji a výběrem činností vtáhne učitel žáky do výuky a ta se pro ně stává důležitou, zajímavou a přirozenou.⁷¹

Cangelosi se shoduje s Bendlem, a sice na faktu, že učitel má nejprve hledat příčiny žákova chování a až poté řešení či vhodné kázeňské prostředky. Je vhodné, aby si učitel uvědomil, které faktory ovlivnit může a které nikoli. Určitě může ovlivnit např. způsob svého výkladu a snažit se žáky zaujmout, protože motivovaný žák vtažený do výkladu, není neukázněný. Ale pak jsou tu i faktory, které učitel ovlivnit nemůže - sem spadají např. faktory biologické, které se ovlivňují velice těžko, nicméně vhodnými metodami a postupy se nechají jejich projevy zmírnit. V případě nekázně je tedy vhodný postup

⁷⁰ Srov. CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy; Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál, 1994. s. 233-273.

⁷¹ Srov. CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy; Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál, 1994. s. 65-68.

takový, který nejprve hledá příčiny nekázně, a pak je třeba si uvědomit, které faktory učitel může ovlivnit, a nakonec zvolit vhodnou kázeňskou metodu.

2.3 Kázeň a výchova

Stejně jako pojetí autority i pojetí kázně ve společnosti se mění spolu se změnami v celé společnosti.

Čáp⁷² uvádí, že mnoho výzkumů ukazuje, že mnoho různých vlastností osobnosti vychovávaných dětí souvisí především se způsobem výchovy, která jim byla poskytnuta, a to v první řadě v jejich rodinách. Čáp píše, že ještě v devatenáctém století převažovaly moralizující názory ve společnosti, které říkaly, že děti mají být naprosto poslušné a je od nich vyžadováno přísné dodržování kázně, která má předcházet nedostatkům v jejich chování. Ve století dvacátém pak přišel zvrat, kdy konkrétně mezi lety 1900 – 1920 byla od dětí požadována spíše uvědomělá kázeň než slepá poslušnost a postupně se začaly zamítat i tělesné tresty. V dalším období, mezi lety 1920 – 1950, se zase začala zdůrazňovat výchova dobrých návyků, kde se důraz přesouvá na pravidelný režim dne, který má být součástí života každého člověka. Zároveň se ale také varuje před přílišným rozmazlováním a zdůrazňuje se fakt, že výchova má být věcná, vědecky střízlivá a také zdůvodněná. Po roce 1950 nastává další změna, a sice je důraz kladen na emoční situaci vztahů v rodině a také na láskyplnou mateřskou náruč. Změny ve společnosti můžeme dát i do souvislosti se změnami a vývojem psychologických koncepcí, kdy vědecká a střízlivá výchova byla podporována především behaviorismem (což spadá především do počátku 20. století). Období po roce 1950 je zaměřeno především na psychoanalýzu a humanistickou psychologii, což koresponduje se zaměřením se na emoční situaci v rodině a výchově.

Obst se o současném spojení kázně a výchovy vyjadřuje takto: „*V současné době dochází k liberalizaci společenského života, která je některými lidmi nesprávně pojímána jako bezbřehá svoboda. V tomto ovzduší mladý člověk žije a má se orientovat, najít sebe sama, zaujmout místo ve společnosti. Nejvýznamnějším pomocníkem by mu měla být rodina. Ta však v mnoha případech svou funkci neplní. Často se od školy*

⁷² Srov. ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. s. 317.

očekává, že ji ve výchovném působení zastoupí. Je to do značné míry naivní a nesprávný požadavek.“⁷³

Dnešní společnost je celkově hodně zaměřena na pojmy demokracie a svoboda. Jak uvádí Ondráček⁷⁴: „*Demokratická výchova má vycházet z rovnoprávnosti individuální hodnoty každého jedince a má se zakládat na vzájemném respektu všech zúčastněných, orientaci v tom, kdo je za co v rámci vlastních i společenských aktivit zodpovědný a také na závaznosti při plnění vlastních úkolů v kooperaci s druhými lidmi.*“

Chování dětí, jejich kázeň a přístup k autoritám tedy vychází především z výchovy, které se jim doma dostalo. Říká se, že děti jsou odrazem (vizitkou) svých rodičů a podle mě jsou zase rodiče zmenšeným obrazem celé společnosti. Pokud tedy bude i nadále ve společnosti upadat pojem morálky, hodnot a budou-li i nadále ve společnosti tolerovány různé poklesky, nemůžeme čekat zlepšení v chování žáků ani v jejich přístupu k autoritám.

2.3.1 Učitelovo ovlivňování žákova chování

Jak uvádí Obst,⁷⁵ profesionál, kterým učitel je, nesmí žákovi nekázeň svalovat pouze na jeho rodinu, společnost, působení médií či na to, že jde o „pubertáka“.

Příčiny nekázně, které učitel může ovlivnit:

- ❖ *a). Nuda* – souvisí především s vedením výuky. Nejčastější příčinou bývá, že se učiteli nepodaří získat anebo udržet zájem žáků. Na vině ale také může být dlouhotrvající jednotvárná činnost a příliš snadný, nebo naopak příliš těžký úkol.
- ❖ *b). Dlouhotrvající duševní námaha* – důsledkem této námahy může být, že žáci nejsou schopni splnit zadaný úkol.
- ❖ *c). Nízká sebedůvěra žáka vzhledem ke školní práci* – tu můžeme pozorovat především u žáků, kteří v minulosti zažili pocety selhání a v současnosti nejsou ochotni zapojit se do plnění nových úkolů, protože mají obavy z nového selhání.
- ❖ *d). Nepřítomnost negativních důsledků* – učitel by měl na projevy nevhodného chování reagovat. Jestli jej přejde bez povšimnutí, může počítat s tím, že se bude zvyšovat pravděpodobnost dalšího výskytu takového chování.

⁷³ KALHOUS, Z.; OBST, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. s. 388-389.

⁷⁴ ONDRÁČEK, P. *Vyrušování, neposlušnost a odmítání spolupráce: podněty pro pedagogickou práci s žáky, kteří se chovají při výuce nápadně rušivě*. 2. vyd. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2002. s. 20.

⁷⁵ Srov. KALHOUS, Z.; OBST, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. s. 389.

- ❖ e). *Špatné postoje* – v rodinném prostředí, ze kterého daný žák pochází, nemusí dobrá známka a úspěch ve škole představovat kladnou hodnotu. I složení a klima ve třídě se může negativně stavět proti výsledkům učení, žáci pak nechtějí vynakládat úsilí na dosažení úspěchu a snaží se povinností spíše vyhýbat.⁷⁶

Jako celkově nevhodné při vyučování uvádí Čapek⁷⁷ činnosti, které žáka nijak nemotivují, neaktivizují, nejsou zajímavé ani přínosné, a nezaslouží si tak žákovu pozornost. Učitel je také může nudit svým výkladem, nebo naopak žáci nestíhají sledovat příliš obtížnou látku. Všechny tyto faktory budou mít jeden stejný výsledek, a sice nekázeň, kterou pak musí pedagog potlačovat mocensky. Řešením je využívání pestrých výukových metod, motivace žáků, propojení látky se zájmy žáků, udržování pozitivních vztahů mezi žáky a učitelem a v neposlední řadě také rovnostranná komunikace mezi žákem, učitelem a rodinou. Celkově dobré klima ve třídě je pak nejlepší prevencí proti nevhodnému chování žáků a prevence je vždy lepší než mocenské řešení.

Ondráček⁷⁸ uvádí, že důležitá je i podporující komunikace. Je to možnost aktivního výchovného působení. Nemluví se zde o komunikaci jako o pouhém mluvení, domlouvání či hrozbě, komunikace zde splňuje způsob komunikačního chování vůči žákovi, které souvisí velice úzce s interakcí, výrazně ovlivňuje zkušenosti a zážitky žáka a také jeho subjektivní vidění sebe i světa. Takováto forma komunikace je nazývána podporující komunikací, protože se může výrazně podílet na utváření pozitivního sebehodnocení a autentických forem žákova chování.

Komunikaci mezi žákem a učitelem se věnuje i Gavora,⁷⁹ který vidí pedagogickou komunikaci jako jeden ze základních prostředků realizace výchovy a vzdělávání, protože pomocí komunikace jsou žáci vychováni a vzděláváni. Pedagogická komunikace zprostředkovává žákům i obsah vzdělávání, který představuje soubor poznatků, postojů, motivů atd. Neexistuje ale pouze závislost obsahu vzdělávání na pedagogické komunikaci, ale pedagogická komunikace je rovněž závislá na obsahu vzdělávání, protože ten jí dává informační náplň, která je rovněž důležitou složkou v procesu komunikace. Pedagogická komunikace umožňuje také realizaci vyučovacích metod, a sice tím, že je naplňuje konkrétními verbálními i neverbálními projevy. Dále

⁷⁶ Srov. KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996. s. 97-98.

⁷⁷ Srov. ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada, 2008. s. 21.

⁷⁸ Srov. ONDRÁČEK, P. *Vyrušování, neposlušnost a odmítání spolupráce: podněty pro pedagogickou práci s žáky, kteří se chovají při výuce nápadně rušivě*. 2. vyd. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2002. s. 42.

⁷⁹ Srov. GAVORA, P. [et al.] *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda, 1988. s. 24.

může mezi učitelem a žákem nastat dialogická komunikace, a to v situaci, kdy učitel volí metodu dialogu se žáky. Pedagogická komunikace je jedním z faktorů, které napomáhají nejen udržet kázeň, ale při správném využití to může být i nástroj pro prevenci rušivého chování žáků.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

Téma autority učitele na základní škole jsem si vybrala především kvůli mému budoucímu povolání. Předpokládám, že jako učitelka se budu s problémem autority potýkat každodenně. Zajímala mne především autorita učitele z pohledu žáků samotných a jejich názor na to, co učitelovu autoritu nejvíce posiluje a co ji oslabuje. Dále jsem se ve svém výzkumu zaměřila na případné rozdíly v odpovědích žáků v závislosti na jejich pohlaví a školní úspěšnosti.

1 Cíl a hypotézy

Cílem mého výzkumu je zjistit, jaké jsou názory žáků druhého stupně základní školy na autoritu učitele a zda jsou rozdíly ve výpovědích žáků v závislosti na jejich pohlaví a školní úspěšnosti.

Cílem praktické části této práce je pomocí dotazníkové metody zjistit názor žáků druhého stupně základní školy na autoritu učitele.

Jak žáci druhého stupně základní školy chápou pojem autorita? Jaké vlastnosti uvádí žáci druhého stupně základní školy u učitele, který má autoritu? Jakým způsobem se podle žáků druhého stupně základní školy projevuje u učitele to, že má ve třídě autoritu? Ovlivňuje učitelovu autoritu jeho věk, odborné znalosti a přístup k žákům? Co učitelovu autoritu u dětí druhého stupně základní školy nejvíce snižuje? Jak žáci vnímají při výuce nekázeň a co označují za její příčinu? Vnímají žáci druhého stupně základní školy vztah mezi autoritou učitele a kázní ve výuce?

Výzkumné otázky:

Liší se chápání pojmu autorita u chlapců a dívek?

Liší se chápání pojmu autorita u žáků v závislosti na jejich školní úspěšnosti?

Jaké jsou názory žáků na vliv věku na autoritu učitele?

Jaké jsou názory žáků na autoritu učitele – muže a učitelky – ženy?

Je podle žáků nekázeň při vyučování jako důsledek nízké autority učitele?

Jaké jsou názory žáků na příčiny snížené autority učitele?

Jaké jsou názory žáků na příčiny nekázně ve třídě?

2 Výzkumné metody

K provedení výzkumu jsem využila metodu dotazníku, který jsem rozdala mezi žáky 2. stupně základních škol.

Dotazník patří do skupiny nejrozšířenějších metod pedagogického výzkumu. Je vyhledáván především proto, že o respondentovi nám přináší nejen data, ale dává prostor i pro vyjádření názorů a postojů respondenta. Využívá se především v sociologických, pedagogických a mnohých dalších výzkumech. Jeho hlavními výhodami jsou například snadné odečítání výsledků, oslovení většího počtu respondentů, anonymita respondentů... atd. Dotazník má i své nevýhody. Tazatel musí počítat například se subjektivitou zjištěných údajů, s tím, že se respondent některým otázkám vyhne, s nemožností dovysvětlit některé otázky (v případě, že dotazník nerozdává sám tazatel) a musí počítat i s případným zkreslením odpovědí, a to především v případech, kde jsou striktně dány možnosti odpovědí a respondent je tak nucen vybrat si z nabídky odpověď, kterou by v případě svobodné volby třeba ani nezvolil.⁸⁰

Metodu dotazníku jsem zvolila právě pro jeho možnost zjišťovat i názory a postoje respondentů, protože cíl mé práce je zaměřen především na zkoumání autority učitele z pohledu žáků základních škol. Zkreslením odpovědí jsem se snažila vyhnout tím, že u každé otázky v dotazníku byly jednak možnosti, které mohl respondent zaškrtnout, a jednak tam byla možnost otevřené odpovědi, aby respondent nebyl omezen ve své odpovědi a mohl vybrat i variantu, kterou mezi předepsanými možnostmi nenašel.

⁸⁰ SKUTIL, M. [et al.] *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011, s. 80.

3 Vyhodnocení a interpretace výzkumu

Tato část práce bude zaměřena na charakteristiku výzkumného vzorku a dále na vyhodnocení výzkumu. Vyhodnoceno bude celkem 381 dotazníků, přičemž bude vyhodnocena každá otázka samostatně. U každé otázky bude uvedena tabulka, která bude stručně reprezentovat výsledky výzkumu, popřípadě bude uveden i graf.

Výsledky budou udávány v absolutních četnostech a v některých případech pro lepší přehlednost i v četnostech relativních. Pro grafické znázornění jsem použila výsečové a sloupcové grafy.

3.1 Výzkumný vzorek

K výzkumu byl vybrán záměrný vzorek. Pro výzkumný vzorek byli vybráni žáci šestých, sedmých, osmých a devátých ročníků dvou základních škol. Obě základní školy se nacházejí v okresním městě Kraje Vysočina, kde je počet obyvatel kolem 24 000. Kapacitně jsou si školy podobné - první škola má celkovou kapacitu 800 žáků, druhá 750 žáků.

První základní škola je situována cca 5 min. od centra města, navštěvuje ji celkem 680 žáků a žáci druhého stupně jsou rozděleni do 11 tříd. Bylo zde rozdáno celkem 200 dotazníků, přičemž návratnost byla 100%, dotazování nikdo neodmítl. V této základní škole jsem si všechny dotazníky rozdala osobně.

Druhá základní škola je situována cca 20 min. od centra města na periferii mezi panelovou zástavbou. Navštěvují ji celkem 634 žáci, přičemž žáci druhého stupně jsou rozděleni do 12 tříd. Bylo zde rozdáno celkem 200 dotazníků a návratnost byla 96,5%. V této základní škole jsem neměla možnost rozdat dotazníky osobně. Zadávací vyučující mi na dotaz k chybějícímu počtu dotazníků sdělili, že dotazování oficiálně nikdo neodmítl, nicméně vrátilo se o 7 dotazníků méně.

Rozdáno bylo tedy celkem 400 dotazníků, přičemž jejich celková návratnost byla 98,25%. K vyhodnocení jsem tedy použila celkem 393 dotazníky. Z tohoto počtu jsem však vyloučila ještě celkem 12 dotazníků. Důvodem pro jejich vyřazení z výzkumu bylo nezodpovězení otázky č. 1 (viz příloha č. 3), která se týkala toho, co v žácích evokuje

slovo autorita. Tato otázka byla pro výzkum stěžejní a její nezodpovězení by mohlo znamenat znehodnocené nebo zkreslené výsledky výzkumu. Tabulka č. 1 ukazuje celkový počet žáků, jejichž dotazníky jsem zařadila do vyhodnocení. Tabulka č. 1 zároveň zobrazuje rozdělení žáků podle jejich pohlaví.

Tab. č. 1: Rozdělení žáků podle pohlaví

Pohlaví	Počet žáků
Chlapci	185
Dívky	196
Celkem	381

Tabulka č. 2 ukazuje rozdělení respondentů do skupin podle jejich školní úspěšnosti. Do skupin podle školní úspěšnosti se žáci zařazovali sami v průběhu vyplňování *Dotazníku*.

Tab. č. 2: Rozdělení žáků podle jejich školní úspěšnosti

Školní prospěch žáků	Počet žáků
Průměrný	193
Nadprůměrný	145
Podprůměrný	43
Celkem	381

3.2 Předvýzkum

Před sestavením dotazníku byl proveden předvýzkum, který byl zaměřený na získání přehledu o tom, jakou představu mají žáci o autoritě učitele. Pro potřeby předvýzkumu jsem sestavila *Dotazník pro předvýzkum* (viz příloha č. 1). V *Dotazníku pro předvýzkum* jsem nechala všechny otázky otevřené, a žáci tak nebyli ničím limitováni.

Pro předvýzkum jsem zvolila výzkumný vzorek žáků, který byl složený pouze z žáků osmého ročníku. Na základě výsledků tohoto předvýzkumu (viz příloha č. 2) jsem sestavila konečný *Dotazník* (viz příloha č. 3), který byl použit k mému výzkumu. Výsledky předvýzkumu sloužily především k sestavení možností odpovědí do *Dotazníku*.

3.3 Vyhodnocení a interpretace výzkumu

V následující části budou vyhodnoceny výsledky *Dotazníku*, který byl rozdán mezi žáky 2. stupně ZŠ. U některých vyhodnocovaných otázek budou odpovědi respondentů rozděleny v závislosti na jejich pohlaví a školní úspěšnosti.

3.3.1 Chápání pojmu autorita

První zjišťovanou oblastí bylo to, jak žáci 2. stupně základních škol chápou pojem autorita (viz otázka č. 1, příloha č. 3). Vyhodnocení této otázky jsem věnovala zvláštní pozornost. Zajímaly mne především případné rozdíly ve výpovědích žáků z hlediska jejich pohlaví a školní úspěšnosti.

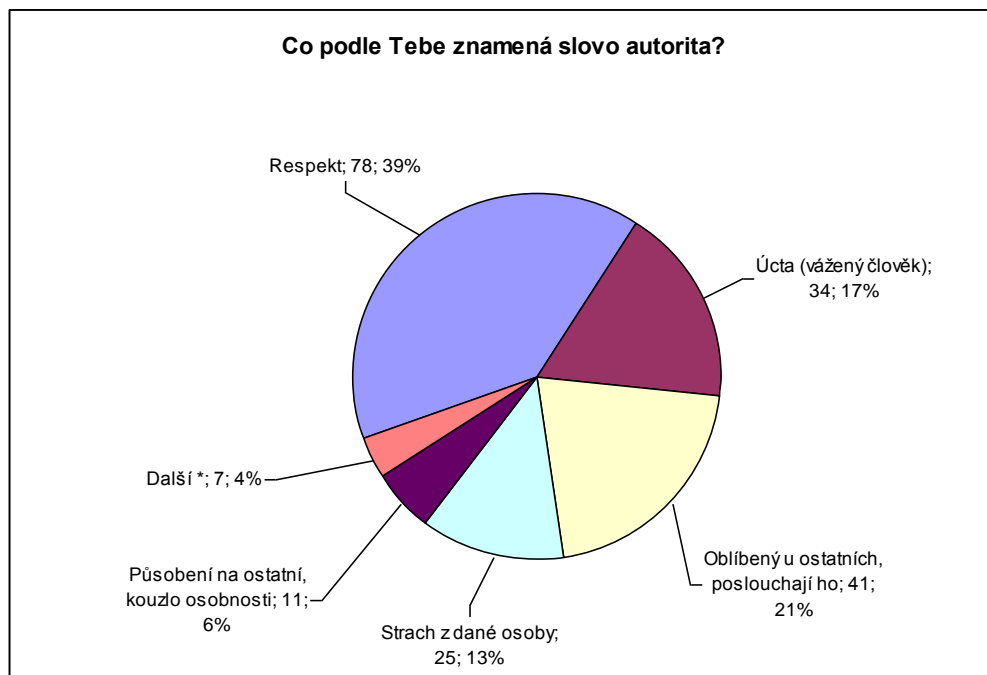
Z vyhodnocení otázky č. 1 vyplývá, že 78 (39%) dotazovaných žáků se domnívá, že pojem autorita souvisí s pojmem respekt. Jako druhý v pořadí se umístil pojem úcta, který si s pojmem autorita spojuje celkem 34 (17%) dotazovaných žáků. Dále 41 (21%) žáků uvedlo, že pro učitelovu autoritu je důležité, pokud je oblíbený, u 25 žáků (13 %) slovo autorita evokuje strach, 11 žáků (6%) vyjádřilo domněnku, že autorita souvisí s kouzlem osobnosti a působením člověka na ostatní, a zbylé 4% připadají na další odpovědi.

Ve výpovědích žáků se ani jednou neobjevilo spojení pojmu autorita s mocí či násilím, které uvádí Arendtová.⁸¹ Naopak můžeme ve výpovědích žáků pozorovat spojitost s vymezením pojmu autorita, které uvádí Vališová.⁸² Ta totiž autoritu spojuje s pojmy, jako jsou respekt, vliv, vážnost, úcta či obdiv. Tyto pojmy, které uvádí Vališová, se objevovaly i ve výpovědích žáků v mém výzkumu, a to dokonce na předních příčkách z celkového počtu odpovědí.

⁸¹ Srov. ARENDTOVÁ, H. *Krise kultury* (on line). c. 2005, poslední revize 10. 4. 2014. Dostupný z WWW: <http://dok.rwan.sk/Psychologia/Arendtova%2C%20Hanah%20-%20Krise%20kultury.pdf>

⁸² Srov. VALIŠOVÁ, A. *Jak získat, udržet a neztrácet autoritu*. Praha: Grada, 2008, s. 17.

Graf č. 1: Význam slova autorita



3.3.1.1 Chápání pojmu autorita v závislosti na pohlaví žáků

Liší se chápání pojmu autorita u chlapců a dívek? Z výsledků vyhodnocení otázky č. 1 (viz tab. č. 3) vyplývá, že pojem autorita u žáků nejvíce evokuje slovo respekt. Slovu respekt dali během dotazování přednost především chlapci (90 chlapců). Dívky se naopak přiklání k tomu, že pojem autorita nejvíce souvisí s oblíbeností člověka a jeho působením na ostatní (52 dívek). U dalších výpovědí se počty dívek a chlapců nijak významně nelišily. Chápání pojmu autorita se tedy skutečně u dívek a chlapců může lišit. Chlapci dávají přednost spíše direktivnímu pojetí slova autorita, kdežto dívky si slovo autorita spojují spíše s kouzlem osobnosti a přístupem daného člověka.

Tab. č. 3: Chápání pojmu autorita u dívek a chlapců

Co podle Tebe znamená slovo autorita?	Dívky	Chlapci	Celkem
Respekt	78	90	168
Úcta (vážený člověk)	34	33	67
Oblíbený u ostatních, poslouchají ho	41	20	61
Strach z dané osoby	25	27	52
Působení na ostatní, kouzlo osobnosti	11	3	14
Další	7	12	19

Otázka č. 1 byla jako jediná ze všech otevřená. Co se týče výpovědí žáků, obecně, je zajímavý fakt, že dívky volily častěji vyjádření v celých větách a celkově jejich výpovědi byly obsáhlejší. Chlapci se často uchýlovali ke stručným vyjádřením a jejich odpovědi byly často jednoslovné.

3.3.1.2 Chápání pojmu autorita v závislosti na školní úspěšnosti žáků

Liší se chápání pojmu autorita u žáků v závislosti na jejich školní úspěšnosti? Z vyhodnocení výsledků (viz tab. č. 4) vyplynulo, že výpovědi žáků se v závislosti na jejich školní úspěšnosti početně nijak zvlášť neliší.

Tab. č. 4: Chápání pojmu autorita v závislosti na školní úspěšnosti žáků

Co podle Tebe znamená slovo autorita?	Nadprůměrní	Průměrní	Podprůměrní	Celkem
Respekt	72	84	12	168
Úcta (vážený člověk)	30	28	9	67
Oblíbený u ostatních, poslouchají ho	15	36	10	61
Strach z dané osoby	20	25	7	52
Působení na ostatní, kouzlo osobnosti	3	9	2	14
Další	5	11	3	19

3.3.1 Vlastnosti učitele

Tato oblast je zaměřena na vyhodnocení otázky č. 2 (viz příloha č. 3), a tedy na zjišťování názoru žáků na spojitost mezi vlastnostmi učitele a jeho autoritou. Tato otázka měla polouzavřenou formu, kde si žáci mohli vybrat z celkem pěti nabízených možností, a v případě, že by jim tyto možnosti nevyhovovaly, mohli zvolit svou vlastní odpověď. Výpovědi nebyly omezené počtem a žáci mohli i kombinovat kroužkování odpovědí s připsáním další (své) možnosti odpovědi. V tabulce č. 5 jsem rozlišila možnosti, které nabízel dotazník, a výpovědi žáků, které vepisovali do otevřené části otázky. Výpovědi žáků, které do dotazníku dopisovali, jsou zde odlišeny kurzívou.

Z tabulky č. 5 a grafu č. 2 vyplývá, že 341 (89%) ze všech dotazovaných žáků uvedlo spravedlnost jako důležitou vlastnost pro učitele, který má autoritu. Na dalších

pozicích žáci uváděli, že učitel by měl být vtipný (156 žáků), hodný (154 žáků), důsledný (95 žáků), přísný (88 žáků). U otázky č. 2 (viz příloha č. 3) měli žáci i možnost dopsat svou vlastní odpověď. Mezi vlastnostmi, které žáci nejčastěji dopisovali, byly vlastnosti: kamarádský, chápavý, hezký, upřímný atd. V tabulce č. 5 jsem rozlišila možnosti, které nabízel dotazník, a výpovědi žáků, které vpisovali do otevřené části otázky. Výpovědi žáků, které do dotazníku dopisovali, jsou zde odlišeny kurzívou.

Vlastnostmi učitele a jejich vlivem na autoritu se zabýval také Dobal⁸³ ve svém výzkumu z roku 1997. Jeho výzkumu se tehdy zúčastnili pedagogové několika pražských gymnázií.⁸⁴ Učitelé v tomto výzkumu uváděli vlastnosti, které podle nich spoluutvářejí autoritu pedagoga. Na prvních příčkách se objevovaly vlastnosti jako důslednost, odborná kvalifikace pedagoga, morální hodnoty, dobrý vztah k lidem, spravedlnost, empatie atd. Spravedlnost se v Dobalově výzkumu objevila až na páté pozici. V mém výzkumu však žáci uváděli spravedlnost nejčastěji, a je tedy na první pozici. Naopak učitelé jako nejdůležitější vlastnost pro spoluutváření autority uváděli důslednost, tu však žáci v mém výzkumu uváděli až na čtvrté pozici. Oba výzkumy od sebe dělí 17 let, ale i tak je rozdíl v nahlížení na vlastnosti, které utvářejí autoritu učitele, zajímavý.

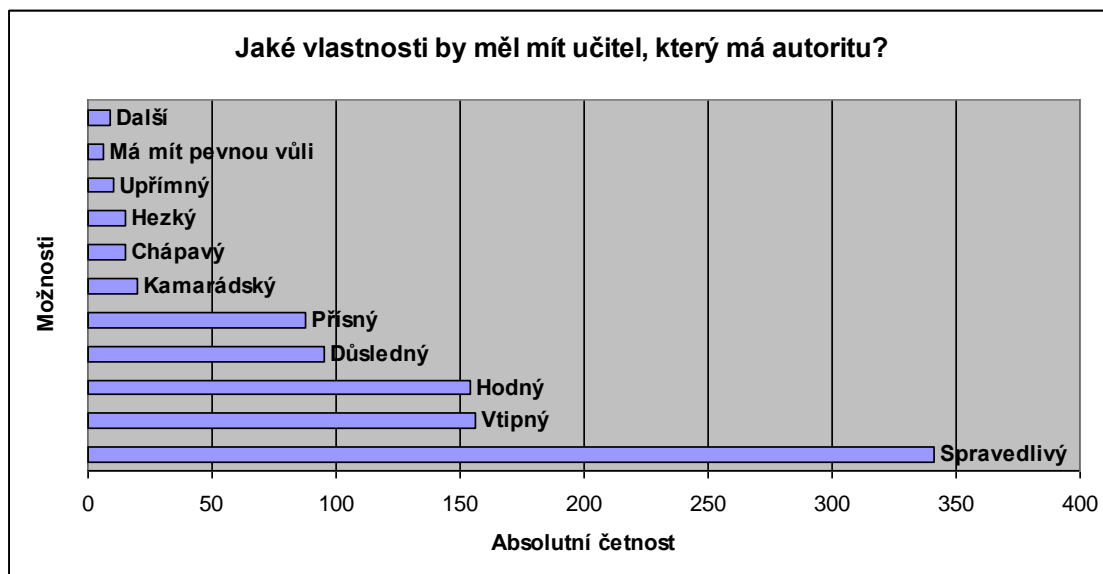
Tab. č. 5: Vlastnosti učitele, který má autoritu

Jaké vlastnosti by podle Tebe měl mít učitel, který má autoritu?	Počet odpovědí
Spravedlivý	341
Vtipný	156
Hodný	154
Důsledný	95
Přísný	88
<i>Kamarádský</i>	20
<i>Chápavý</i>	15
<i>Hezký</i>	15
<i>Upřímný</i>	10
<i>Má mít pevnou vůli</i>	6
<i>Další</i>	9

⁸³ Srov. DOBAL, J. Pojetí autority pedagoga z pohledu učitele gymnázia. In VALIŠOVÁ a kol. *Autorita ve výchově, vzestup a pád, nebo pomalý návrat*, 1999. s. 113-126.

⁸⁴ Gymnázium J. Patočky, Gymnázium J. Heyrovského, Gymnázium J. Keplera a PORG (První obnovené reálné gymnázium).

Graf č. 2: Vlastnosti učitele, který má autoritu



3.3.2 Činitelé ovlivňující autoritu učitele

V otázce č. 3 (viz příloha č. 3) jsem se zabývala tím, jestli se žáci domnívají, že autoritu učitele ovlivňují jeho věk, odborné znalosti a přístup učitele během výuky. Každou podotázku otázky č. 3 jsem vyhodnotila zvlášť.

3.3.2.1 Věk učitele

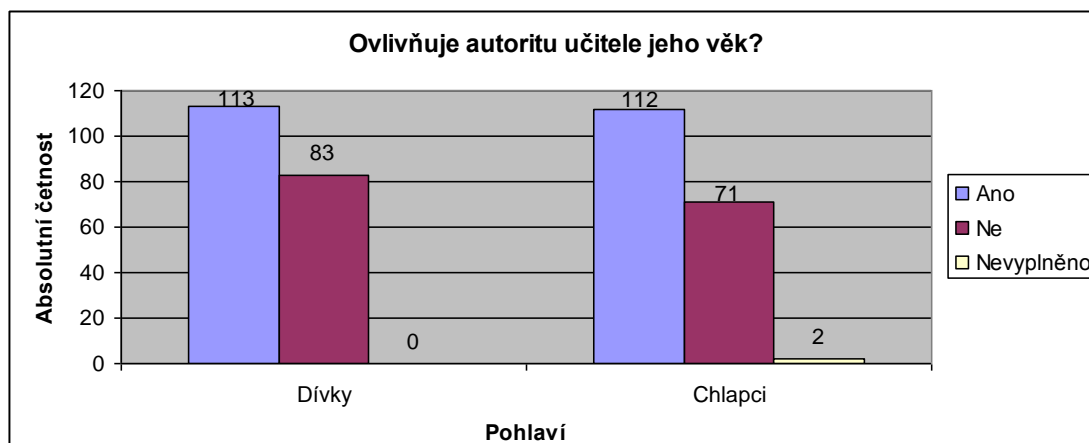
Otázku č. 3 (viz příloha č. 3) a její části jsem vyhodnotila ze dvou hledisek. Zajímalo mě, jestli existují rozdíly ve výpovědích žáků v závislosti na jejich pohlaví a školní úspěšnosti.

Z tabulky č. 6 a grafu č. 3 vyplývá, že 225 (73%) žáků se domnívá, že autoritu učitele jeho věk skutečně ovlivňuje. Z dívek se jich 113 (58%) domnívá, že učitelova autorita je ovlivněna jeho věkem a 83 (42%) dívek, si myslí, že ne. Z chlapců se jich 112 (61%) vyjádřilo, že autorita učitele je ovlivněna jeho věkem a 71 (38%) chlapců si myslí, že ne. Dva chlapci nevybrali ani jednu z možností.

Tab. č. 6: Autorita učitele a jeho věk (v závislosti na pohlaví žáků)

Ovlivňuje podle Tebe autoritu učitele jeho věk?	Ano	Ne	Nevyplněno
Dívky	113	83	0
Chlapci	112	71	2
Celkem	225	154	2

Graf č. 3: Autorita učitele a jeho věk (v závislosti na pohlaví žáků)



Z tabulky č. 7 a grafu č. 4 vyplývají rozdíly v odpovědích žáků na otázku, zda učitelovu autoritu ovlivňuje jeho věk. Ze skupiny nadprůměrných žáků se jich 87 (60%) domnívá, že učitelova autorita jeho věkem ovlivněna je a 58 (40%) žáků ze skupiny nadprůměrných vyjádřilo svůj nesouhlas s tvrzením, že by učitelův věk ovlivňoval jeho autoritu.

Mezi průměrnými žáky se jich 107 (56%) domnívá, že učitelova autorita jeho věkem ovlivněna je. 84 (43%) žáků ze skupiny průměrných si myslí, že autoritu učitele jeho věk neovlivňuje. Dva žáci ze skupiny průměrných nevybrali ani jednu z možností.

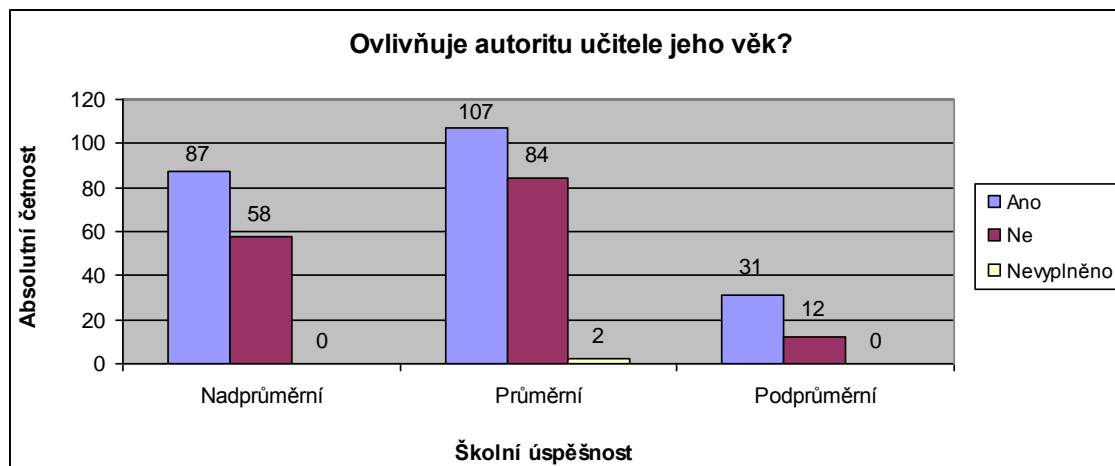
Ve skupině podprůměrných žáků jich 31 (72%) uvedlo, že autorita učitele je ovlivněna jeho věkem a 12 (28%) z nich se domnívá, že ne.

Pro domněnku, že učitelovu autoritu ovlivňuje jeho věk, se vyjádřilo celkem 225 žáků, což tvoří 59% ze všech dotazovaných. Věk učitele však může autoritu ovlivňovat pozitivně i negativně, zrovna tak by byla zajímavá otázka, zda má větší autoritu mladší, nebo starší učitel. Otázka ovlivňování autority věkem učitele by si možná zasloužila samostatný výzkum, ale protože toto téma nebylo stěžejní částí mého výzkumu, tak jsem jej již dále nerozváděla a omezila jsem svou otázku pouze na fakt, zda je učitelova autorita jeho věkem ovlivněna, či nikoli.

Tab. č. 7: Autorita učitele a jeho věk (v závislosti na školní úspěšnosti žáků)

Ovlivňuje podle Tebe autoritu učitele jeho věk?	Ano	Ne	Nevyplněno
Nadprůměrní	87	58	0
Průměrní	107	84	2
Podprůměrní	31	12	0
Celkem	225	154	2

Graf č. 4: Autorita učitele a jeho věk (v závislosti na školní úspěšnosti žáků)



3.3.2.2 Odborné znalosti učitele

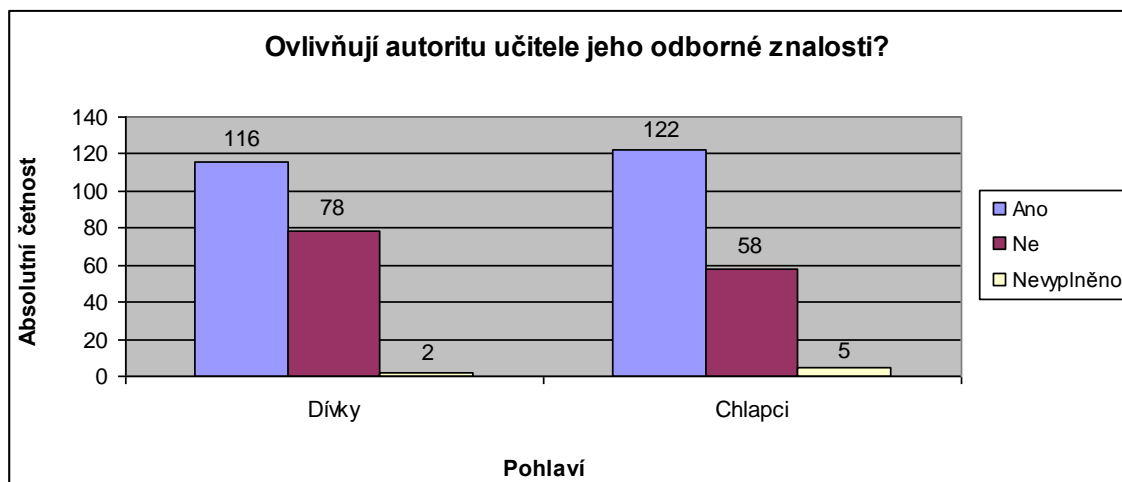
V další části otázky č. 3 (viz příloha č. 3) mě zajímal pohled žáků na fakt, zda učitelovu autoritu ovlivňují jeho odborné znalosti. Opět jsem tuto část rozdělila na výpovědi podle pohlaví a podle školní úspěšnosti žáků.

V tabulce č. 8 a grafu č. 5 můžeme vidět názor žáků na část otázky č. 3 (viz příloha č. 3). Žáky jsem pro přehlednost rozdělila na chlapce a dívky. 116 dívek (59%) se domnívá, že odborné znalosti učitele mají vliv na jeho autoritu a 78 dívek (40%) se domnívá, že nikoli. Dvě dívky nevyplnily ani jednu z možností. 122 chlapců (66%) uvedlo, že autoritu učitele ovlivňují jeho odborné znalosti a 58 chlapců (31%) uvedlo, že nikoli. Pět chlapců nevyplnilo ani jednu z možností.

Tab. č. 8: Autorita učitele a jeho odborné znalosti (v závislosti na pohlaví žáků)

Ovlivňují podle Tebe autoritu učitele jeho odborné znalosti?	Ano	Ne	Nevyplněno
Dívky	116	78	2
Chlapci	122	58	5
Celkem	238	136	7

Graf č. 5: Autorita učitele a jeho odborné znalosti (v závislosti na pohlaví žáků)



V tabulce č. 9 a grafu č. 6 můžeme pozorovat rozdílnosti ve výpovědích žáků v závislosti na jejich školní úspěšnosti. Ze skupiny nadprůměrných žáků se jich 114 (79%) domnívá, že autorita učitele je ovlivněna jeho odbornými znalostmi. 30 (21%) žáků ze skupiny nadprůměrných udává, že autoritu učitele jeho odborné znalosti neovlivňují. Jeden žák nevyplnil ani jednu z možností.

Ve skupině žáků průměrných se jich 109 (56%) domnívá, že učitelova autorita je ovlivněna jeho odbornou kvalifikací, 81 (42%) žáků uvádí, že odborné znalosti učitele jeho autoritu neovlivňují. Tři žáci nevyplnili ani jednu z možností.

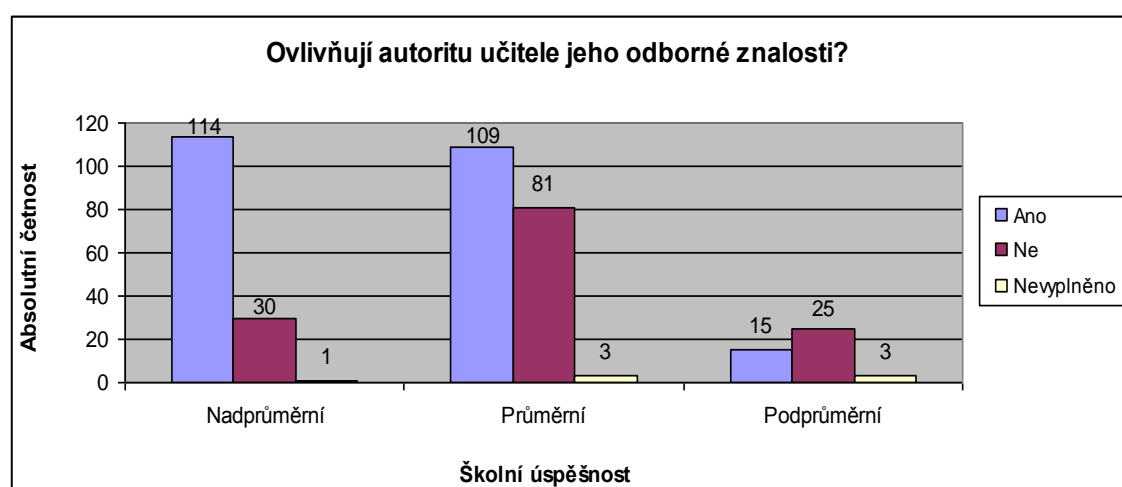
U podprůměrných žáků můžeme vidět, že se jich 25 (58%) domnívá, že odborné znalosti učitele na jeho autoritu nemají vliv na jeho autoritu. 15 (35%) žáků ze skupiny průměrných vyjadřuje názor, že autorita učitele jeho odbornými znalostmi ovlivněna je. Tři žáci z této skupiny nevyplnili ani jednu z možností.

U vyhodnocení otázky č. 3 můžeme vidět zajímavý moment, který nám výzkum přinesl, a sice že nadprůměrní žáci se nejvíce ze všech dotazovaných (79% nadprůměrných žáků) domnívají, že na učitelovu autoritu mají vliv jeho odborné znalosti. Na druhé straně je tu ovšem skupina žáků podprůměrných, kteří se jako jediní ve většině (58% podprůměrných žáků) domnívají, že odborné znalosti učitele na jeho autoritu nemají vliv. Pokud budeme uvažovat nad možnými důvody tohoto stavu, nabízí se možnost, že skupina podprůměrných žáků nepřikládá vzdělání velkou důležitost, a proto se pravděpodobně domnívají, že vzdělání nehraje velkou roli ani v souvislosti s autoritou učitele. Ale to je pouze domněnka, která se nabízí při pohledu na výsledky tohoto výzkumu.

Tab. č. 9: Autorita učitele a jeho odborné znalosti (v závislosti na školní úspěšnosti žáků)

Ovlivňují podle Tebe autoritu učitele jeho odborné znalosti?	Ano	Ne	Nevyplněno
Nadprůměrní	114	30	1
Průměrní	109	81	3
Podprůměrní	15	25	3
Celkem	238	136	7

Graf č. 6: Autorita učitele a jeho odborné znalosti (v závislosti na školní úspěšnosti žáků)



3.3.2.3 Chování učitele k žákům během výuky

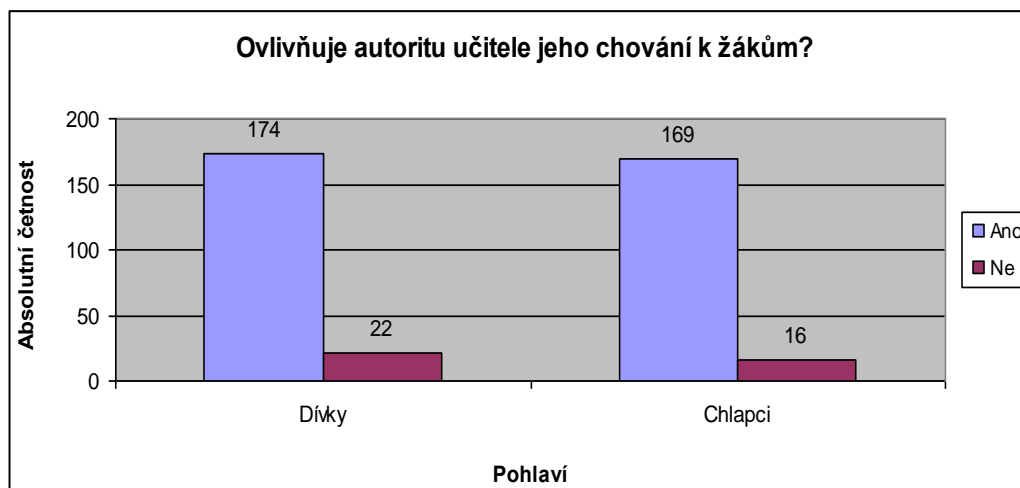
V tabulce č. 10 a grafu č. 7 můžeme vidět názor žáků na poslední část otázky č. 3 (viz příloha č. 3). Na otázku, zda je učitelova autorita ovlivněna jeho chováním, odpovědělo 343 (90%) žáků ano. Pouze 38 (10%) se domnívá, že na učitelovu autoritu jeho chování a přístup během výuky vliv nemají.

Skupina 174 (89%) dívek se domnívá, že autoritu učitele jeho chování ovlivňuje a 22 (11%) dívek se domnívá, že nikoli. Ve skupině chlapců si jich 169 (91%) myslí, že chování učitele jeho autoritu ovlivňuje a 16 (9%) chlapců uvádí, že nikoli. Žádné velké rozdíly ve výpovědích žáků z hlediska jejich pohlaví tedy nenajdeme.

Tab. č. 10: Autorita učitele a jeho přístup k žákům (v závislosti na pohlaví žáků)

Ovlivňuje autoritu učitele jeho chování k žákům během výuky?	Ano	Ne
Dívky	174	22
Chlapci	169	16
Celkem	343	38

Graf č. 7: Autorita učitele a jeho přístup k žákům (v závislosti na pohlaví žáků)



V tabulce č. 11 a grafu č. 8 můžeme vidět odpovědi žáků na otázku č. 3 (viz příloha č. 3) v závislosti na jejich školní úspěšnosti. Ve skupině nadprůměrných žáků se jich 131 (90%) domnívá, že učitelova autorita je ovlivněna jeho přístupem k žákům během výuky a 14 (10%) si myslí, že přístup k žákům na autoritu učitele nemá vliv.

Ve skupině žáků průměrných jich 178 (92%) vyjádřilo názor, že autorita učitele je ovlivněna jeho přístupem k žákům během výuky a 15 (8%) žáků z této skupiny bylo proti.

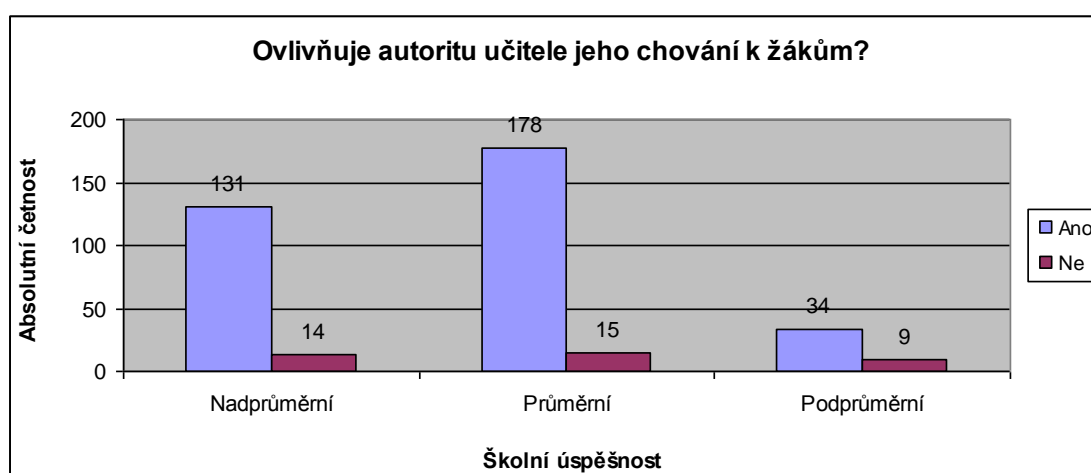
Skupina podprůměrných žáků vyjádřila také názor, že autorita učitele je ovlivněna jeho přístupem k žákům během výuky, a sice v poměru: 34 (79%) žáků souhlasí s tvrzením a 9 (21%) žáků nesouhlasí.

Z výzkumu vyplývá, že učitelovo chování má vliv na autoritu ve třídě. Výpovědi žáků se v tomto mínění shodovaly ve všech ohledech a významnou roli zde nehrálo ani jejich pohlaví, ani školní úspěšnost.

Tab. č. 11: Autorita učitele a jeho přístup k žákům (v závislosti na školní úspěšnosti žáků)

Ovlivňuje autoritu učitele jeho chování k žákům během výuky?	Ano	Ne
Nadprůměrní	131	14
Průměrní	178	15
Podprůměrní	34	9
Celkem	343	38

Graf č. 8: Autorita učitele a jeho přístup k žákům (v závislosti na školní úspěšnosti žáků)



3.3.3 Autorita učitele - muži a učitelky - ženy

V otázce č. 4 (viz příloha č. 3) mě zajímal názor žáků na to, zda má učitel ve třídě větší autoritu než učitelka. Otázku jsem doplnila o možnost otevřené odpovědi, kde měli žáci své rozhodnutí zdůvodnit.

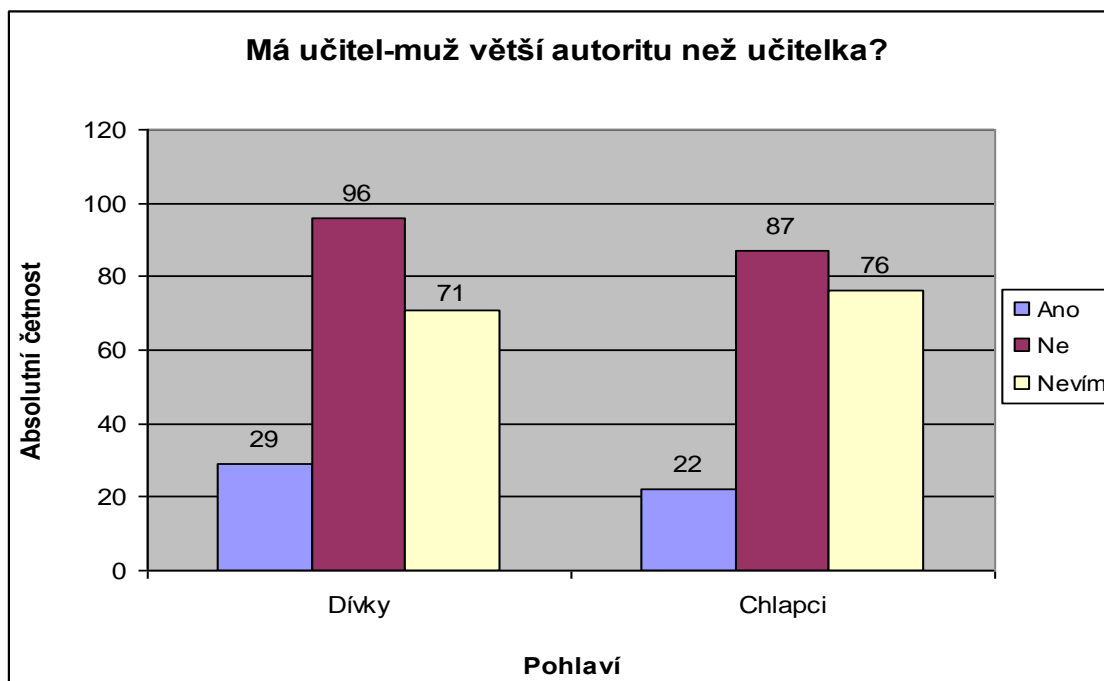
V tabulce č. 12 a grafu č. 9 můžeme vidět grafické znázornění toho, jak žáci odpovídali, které je navíc doplněné o rozdělení výpovědí žáků podle pohlaví. Z dívek jich bylo 96 (49%) proti tomuto tvrzení, 29 (15%) bylo pro a 71 (36%) dívek uvedlo, že neví. Z chlapců bylo 87 (47%) proti tvrzení, že by učitel měl mít větší autoritu než učitelka, 22 (12%) chlapců s tvrzením souhlasilo a 76 (41%) chlapců uvedlo, že neví.

Z tabulky č. 12 a grafu č. 9 je patrné, že žáci nesouhlasí s tím, že by měl učitel ve třídě větší autoritu než učitelka. Žádné markantní rozdíly v odpovědích chlapců a dívek nebyly zaznamenány.

Tab. č. 12: Autorita učitele- muže a učitelky – ženy (v závislosti na pohlaví žáků)

Myslíš, že má učitel-muž ve třídě větší autoritu než učitelka - žena?	Ano	Ne	Nevím
Dívky	29	96	71
Chlapci	22	87	76
Celkem	51	183	147

Graf č. 9: Autorita učitele- muže a učitelky - ženy (v závislosti na pohlaví žáků)



Tabulka č. 13 a graf č. 10 nám ukazují, jak odpovídali žáci na otázku č. 4 (viz příloha č. 3) v závislosti na jejich školní úspěšnosti. Ze skupiny nadprůměrných žáků jich 84 (58%) vyjádřilo svůj nesouhlas s tvrzením, že učitel má ve třídě větší autoritu než učitelka, 14 (10%) žáků s tímto tvrzením souhlasí a 47 (32%) žáků uvedlo, že neví.

Ve skupině žáků průměrných si 89 (46%) žáků myslí, že učitel nemá ve třídě větší autoritu než učitelka, 16 (8%) žáků z této skupiny souhlasí s tím, že učitelova autorita je větší a 88 (46%) žáků neví.

Ze skupiny podprůměrných žáků se jich 10 (23%) domnívá, že učitel nemá větší autoritu než učitelka, 21 (49%) žáků si myslí, že učitel má větší autoritu než učitelka a 12 (28%) podprůměrných žáků uvedlo, že neví.

Ve vyhodnocení této otázky můžeme opět sledovat zajímavé rozložení odpovědí žáků. Skupina žáků podprůměrných se zde opět neshoduje s většinovým míněním

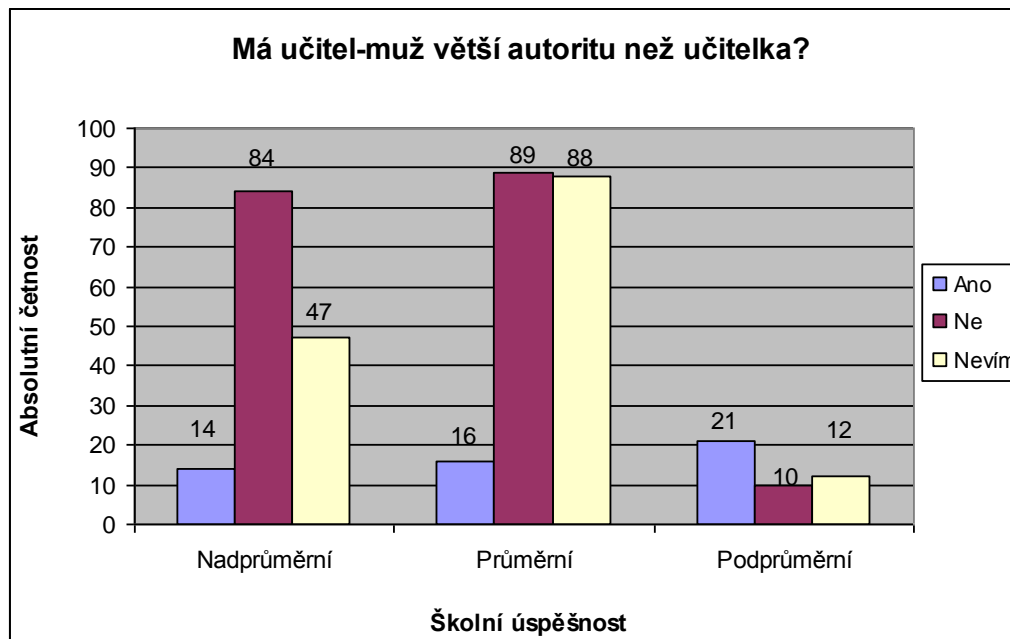
ostatních skupin. Podprůměrní žáci jako jediní uvádějí, že učitel má ve třídě větší autoritu než učitelka.

Většina všech žáků si nemyslí, že by měl učitel-muž ve třídě větší autoritu, než učitelka. Ale pokud bychom se zaměřili pouze na skupinu žáků podprůměrných, tak zde se žáci vyjádřili opačně, protože 49% žáků, z této skupiny, se domnívá, že autorita učitele- muže je větší než autorita učitelky - ženy.

Tab. č. 13: Autorita učitele- muže a učitelky - ženy (v závislosti na školní úspěšnosti žáků)

Myslíš, že má učitel- muž ve třídě větší autoritu než učitelka - žena?	Ano	Ne	Nevím
Nadprůměrní	14	84	47
Průměrní	16	89	88
Podprůměrní	21	10	12
Celkem	51	183	147

Graf č. 10: Autorita učitele- muže a učitelky – ženy (v závislosti na školní úspěšnosti žáků)



Otázkou přemíry feminizace ve školství se zabývá i Bendl⁸⁵, který tento fakt uvádí jako jednu z možností, které mohou vést k oslabování učitelovy autority. Zajímal mě

⁸⁵ BENDL, S. Kázeň a její souvislost s autoritou. In VALIŠOVÁ, A. [et al.] *Autorita jako pedagogický problém*, Praha: Karolinum, 1998. s. 93.

názor žáků na tuto problematiku, a proto jsem do *Dotazníku* (viz příloha č. 3) zařadila i otázku, týkající se možného rozdílu, mezi autoritou učitele a učitelky. Z dotazovaných žáků, se jich 183 (48%) domnívá, že učitel-muž, nemá větší autoritu než učitelka.

V tabulce č. 14 můžeme vidět důvody, kvůli kterým se žáci domnívají, že učitel- muž má ve třídě větší autoritu než učitelka. Mezi nejčastější důvody patří to, že učitel má podle žáků větší respekt (12 žáků), vyjádření, že je to prostě muž (10 žáků) či domněnka, že z muže jde větší strach. Z celkového počtu 381 žáků se jich ale 183 (48%) domnívá, že mužova autorita v roli učitele není větší než autorita ženy v totožné pozici.

Tab. č. 14: Proč má učitel- muž větší autoritu než učitelka - žena

Myslíš, že učitel- muž má ve třídě větší autoritu než učitelka - žena?	Počet odpovědí
ANO, proč?	Celkem 51
<i>Muž má vždy větší respekt</i>	12
<i>Protože je to muž</i>	10
<i>Jde z něj větší strach</i>	9
<i>Má silnější hlas, když zařve</i>	7
<i>Ženy jsou hodnější</i>	5
<i>Muži mají pevnou ruku</i>	2
<i>Jiné</i>	6

Tabulka č. 15 obsahuje přehledný souhrn odpovědí, které žáci uváděli u otázky č. 4 (viz příloha č. 3). Otázka č. 4 byla zaměřena na zkoumání toho, zda se žáci domnívají, že má učitel ve třídě větší autoritu, než učitelka. Tabulka č. 15 je zaměřena pouze na ty odpovědi, ve kterých žáci uváděli, že učitel nemá větší autoritu, než učitelka. Odpovědi, které můžeme vidět v tabulce, jsou zdůvodněním názorů žáků. Z tabulky je patrné, že z počtu 183 žáků, se jich 63 (34%) domnívá, že na pohlaví učitele nezáleží. Na druhém místě žáci uváděli, že daleko více záleží na chování učitele 44 (24%), a na třetí pozici se umístilo odůvodnění, že ženy více křičí 37 (20%).

Z vyhodnocení otázky č. 4 tedy vyplývá, že většina žáků nesouhlasí s tvrzením, že by měl učitel – muž větší autoritu než učitelka - žena. Protože 183 (48%) žáků se domnívá, že učitel- muž nemá větší autoritu, než učitelka. Ze zbylých žáků jich 51 (13%) s tímto tvrzením souhlasilo a 147 (39%) žáků uvedlo, že neví.

Tab. č. 15: Proč učitel- muž nemá větší autoritu než učitelka - žena

Myslíš, že učitel- muž má ve třídě větší autoritu než učitelka - žena?	Počet odpovědí
NE, proč?	Celkem 183
<i>Na pohlaví nezáleží</i>	63
<i>Záleží na jeho chování</i>	44
<i>Ženy víc křičí</i>	37
<i>Záleží na tom, jak učí</i>	17
<i>Je to stejné</i>	11
<i>Ženy jsou zákeřnější a mstí se</i>	6
<i>Jiné</i>	5

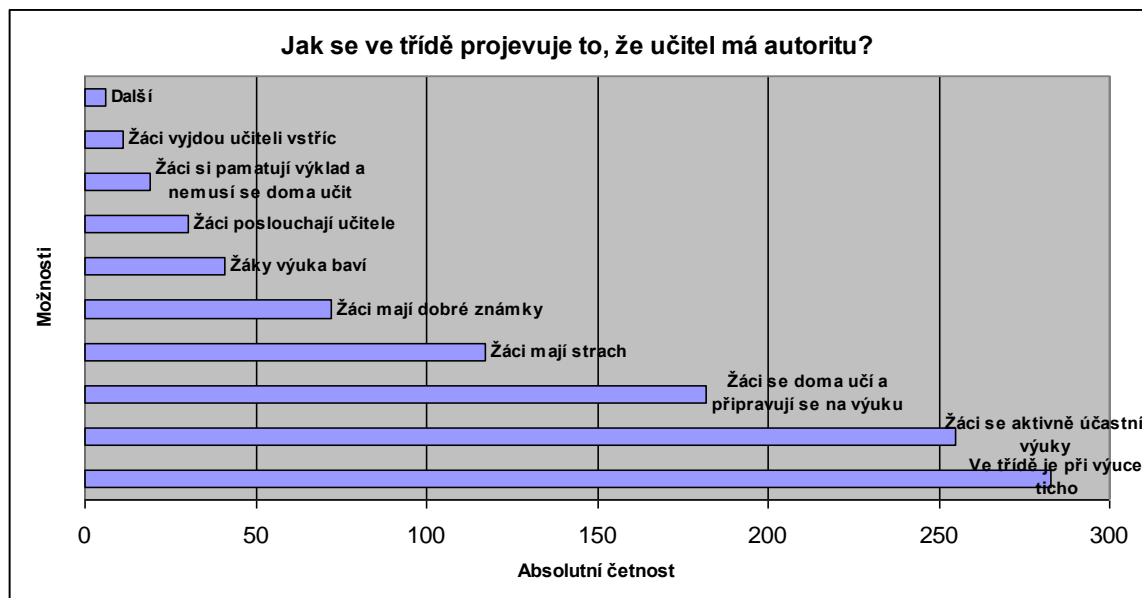
3.3.4 Projevy učitelovy autority ve třídě

Otázka č. 5 (viz příloha č. 3) byla zaměřena na to, jak žáci hodnotí klima ve třídě, ve které vyučuje učitel, jenž má u žáků autoritu. V tabulce č. 15 jsem rozlišila možnosti, které nabízel dotazník, a výpovědi žáků, které mohli vpisovat do otevřené části otázky. Výpovědi žáků, které do dotazníku dopisovali, jsou zde odlišeny kurzívou.

Tab. č. 16: Jak se učitelova autorita projevuje ve třídě

Jak se podle Tebe u učitele projevuje to, že má ve třídě autoritu?	Počet odpovědí
<i>Ve třídě je při výuce ticho</i>	283
<i>Žáci se aktivně účastní výuky</i>	255
<i>Žáci se doma učí a připravují se na výuku</i>	182
<i>Žáci mají strach</i>	117
<i>Žáci mají dobré známky</i>	72
<i>Žáky výuka baví</i>	41
<i>Žáci poslouchají učitele</i>	30
<i>Žáci si pamatují výklad a nemusí se doma učit</i>	19
<i>Žáci vyjdou učiteli vstříc</i>	11
<i>Další</i>	6

Graf č. 11: Jak se učitelova autorita projevuje ve třídě



Tabulka č. 16 a graf č. 11 nám ukazují, jak podle žáků vypadá klima ve třídě, kde vyučuje učitel, který má u žáků autoritu. Ze všech dotazovaných žáků si jich 283 (74%) myslí, že učitelova autorita se ve třídě projevuje tichem při výuce. Dále pak žáci uváděli, že ve třídě učitele, který má autoritu, se děti aktivně účastní výuky (255 žáků), žáci se doma učí a připravují se na výuku (182 žáků), žáci mají strach (117 žáků) a že žáci mají dobré známky (72 žáků). Mezi odpověďmi, které respondenti dopisovali, se nejčastěji objevovalo, že žáky výuka baví (41 žáků) a že žáci poslouchají učitele a zajímá je, co říká.

3.3.5 Snižování učitelovy autority

Otázka č. 6 (viz příloha č. 3) byla zaměřena na zjišťování toho, co podle žáků nejvíce snižuje učitelovu autoritu. V tabulce č. 17 jsou opět odděleny možnosti, které nabízel dotazník, a možnosti, které dopisovali do dotazníků žáci, kurzívou.

Tabulka č. 17 a graf č. 12 znázorňují, že podle žáků učitelovu autoritu nejvíce snižuje, když se chová nespravedlivě. Myslí si to 234 (62%) ze všech dotazovaných žáků. Dále pak žáci uváděli, že za snižováním učitelovy autority stojí jeho nudný výklad během výuky (213 žáků), ztráta nervů učitele (187 žáků), celková neschopnost učitele udržet ve třídě pořádek (123 žáků) a názor, že za to může špatná výchova dětí v rodině,

projevilo 75 žáků. Mezi odpověďmi, které žáci nejčastěji dopisovali, byly např.: fakt, že je učitel až příliš přátelský, zasedne si na někoho, dává poznámky za maličkosti atd.

Respondenti tedy projevili názor, že učitelovu autoritu nejvíce snižuje, když se chová nespravedlivě.

Na tom, že učitelova autorita může být podryvána rodinou žáka, se shoduje mnoho autorů. Uvedl to ve své knize např. Makovička.⁸⁶ S Makovičkou souhlasí i Liška⁸⁷, který dodává, že nejen rodina, ale i společnost a její přístup k učitelské profesi mohou podryvat učitelovu autoritu. Proto mě zajímal názor žáků na tuto problematiku a mezi nabízené možnosti v dotazníku (viz otázka č. 6, příloha č. 3) jsem záměrně uvedla i možnost, že učitelovu autoritu ovlivňuje špatná výchova dětí v rodině. Zajímavé je, že tato možnost u žáků sice nebyla preferována, ale i tak ji zaškrtno 75 žáků (20% ze všech dotazovaných), což nepovažuji za zanedbatelné. Je evidentní, že alespoň někteří žáci si tuto skutečnost uvědomují, což vnímám jako pozitivní.

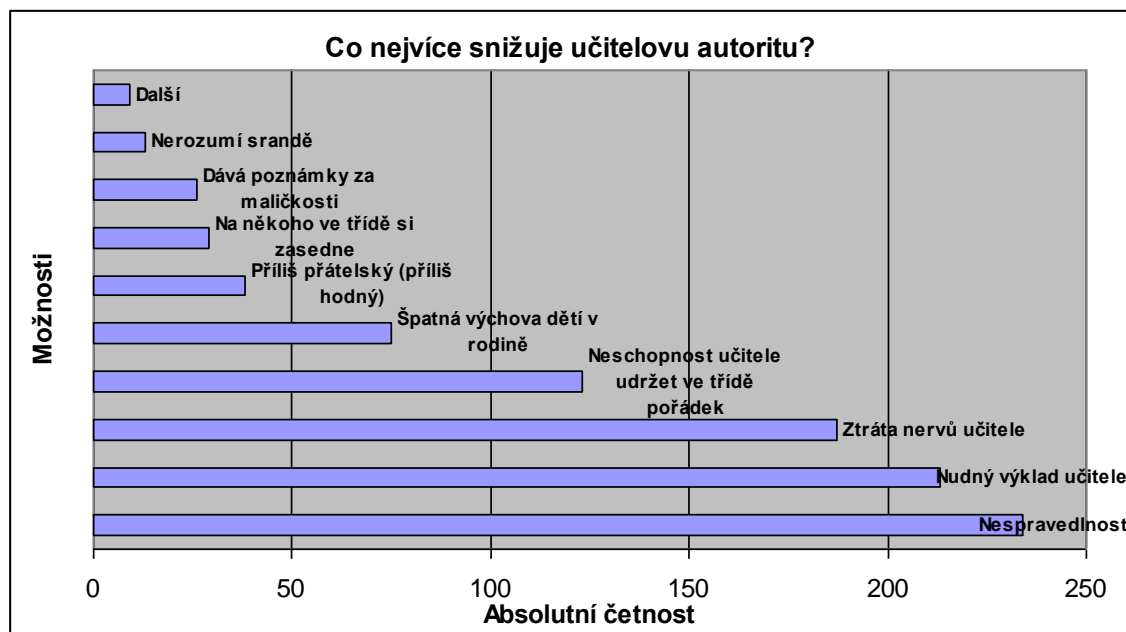
Tab. č. 17: Co snižuje učitelovu autoritu

Co podle Tebe nejvíce snižuje učitelovu autoritu?	Počet odpovědí
Nespravedlnost	234
Nudný výklad učitele	213
Ztráta nervů učitele	187
Neschopnost učitele udržet ve třídě pořádek	123
Špatná výchova dětí v rodině	75
<i>Příliš přátelský (příliš hodný) učitel</i>	38
<i>Na někoho ve třídě si zasedne</i>	29
<i>Dává poznámky za maličkosti</i>	26
<i>Nerozumí srandě</i>	13
<i>Další</i>	9

⁸⁶ MAKOVÍČKA, E. Auktorita. In VALIŠOVÁ, A. [et al.] *Autorita jako pedagogický problém*, Praha: Karolinum, 1998, s. 11.

⁸⁷ Srov. LIŠKA, O. Jak bránit kyberšikaně. *Lidové noviny*. Praha: Lidové noviny, 2008, s. 11.

Graf č. 12: Co snižuje učitelovu autoritu



3.3.6 Vnímání nekázně ve třídě

Tato problematická část je zaměřena na vyhodnocení otázky č. 7 (viz příloha č. 3), neboť mě zajímá názor žáků na nekázeň ve třídě. Otázkou bylo, zda žáci během výuky vůbec nějakou nekázeň vnímají a pokud ano, tak co označují za její příčinu.

Z tabulky č. 18 a grafu č. 13 vyplývá, že 296 žáků (78%) si je vědomo nekázně během vyučování a 85 žáků (22%) nic takového, jako je nekázeň, o hodině nevnímá. Samozřejmě že chápání kázně a nekázně může být u žáků odlišné, a proto někteří uvádějí, že nekázeň ve třídě zaznamenávají a další jejich spolužáci si ničeho podobného jako nekázeň nejsou vědomi. Na tom, že kázeň je pojem špatně definovatelný se shodují např. i Bendl⁸⁸ a Čapek⁸⁹. Je ovšem evidentní, že většina žáků si nekázeň o výuce uvědomuje. Jako nejčastější příčinu nekázně žáci uváděli spolužáka (žáci uváděli většinou konkrétní jméno z dané třídy - pokud se někde jméno objevilo, shodlo se na něm více žáků). Jako další příčinu nekázně žáci uváděli nudný výklad učitele (65), dále skupinku spolužáků (ve většině to byla konkrétní jména či označení podle pohlaví – kluci).

⁸⁸ Srov. BENDL, S. *Kázeňské problémy ve škole*. Aktualizované vyd, Praha: Triton, 2011, s. 13.

⁸⁹ Srov. ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada, 2008, s. 15.

Většina žáků tedy vidí za nekázní při vyučování jako příčinu své spolužáky, nebo nudný výklad učitele. K názoru, že by za nekázní ve výuce, stála nízká autorita učitele, se přiklonilo jen 35 žáků, což je 9% z celkového počtu respondentů.

Tab. č. 18: Vnímání nekázně ve třídě

Vnímáš ve třídě při vyučování nekázeň?	Počet odpovědí
ANO, co je její příčinou?	Celkem 296
<i>Spolužák</i>	74
<i>Nudný výklad (nuda o hodině)</i>	65
<i>Skupina spolužáků</i>	44
<i>Žáci se nahlas baví</i>	37
<i>Nízká autorita učitele (až moc hodný učitel)</i>	35
<i>Já</i>	17
<i>Žáci nemají učitele rádi</i>	10
<i>Puberta a nezáměřím se něco naučit</i>	8
<i>Další</i>	6
NE	Celkem 85

Graf č. 13: Vnímání nekázně ve třídě



3.3.6.1 Vnímání nekázně ve třídě v závislosti na pohlaví žáků

Otázku vnímání nekázně jsem vyhodnotila i z hlediska pohlaví žáků, abych zjistila případné odlišnosti v jejich odpovědích.

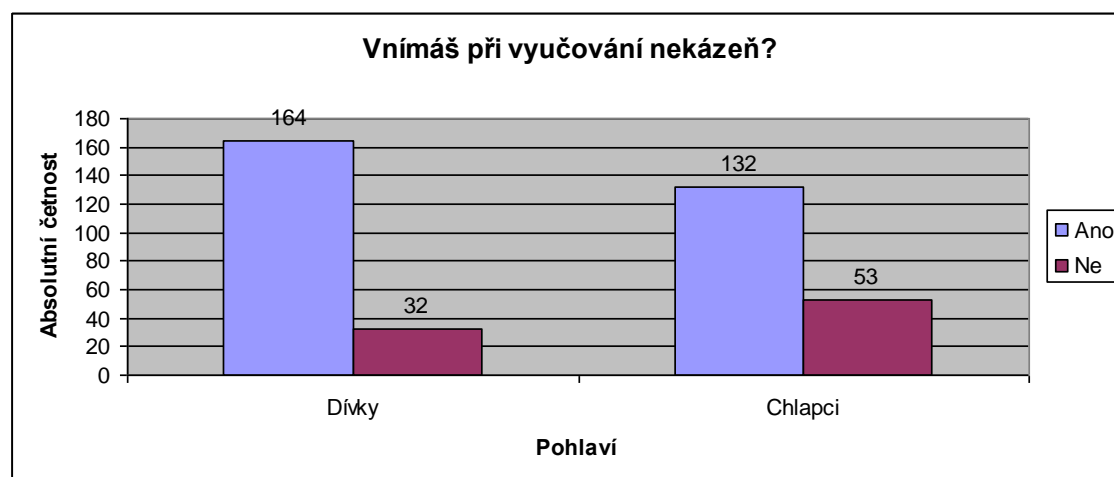
V tabulce č. 19 a grafu č. 14 můžeme vidět odpovědi žáků na otázku č. 7 (viz příloha č. 3) rozdělené v závislosti na jejich pohlaví. Názor, že při vyučování vnímají nekázeň, projevilo celkem 164 dívek (84 %) a 32 (16%) odpovědělo, že nekázeň během výuky nevnímají. Z chlapců jich 132 (71%) odpovědělo, že nekázeň vnímají a 53 (29%)

chlapců uvádí, že ne. V relativních číslech je evidentní, že nekázeň ve třídě vnímají o něco více dívky než chlapci. Při vyhodnocování odpovědí se několikrát objevilo, že příčinou nekázně ve třídě jsou chlapci (ve vyhodnocení je tato možnost zahrnuta do odpovědi skupina spolužáků, viz tabulka č. 18). To, že by příčinou nekázně ve třídě byla děvčata, se neobjevilo ani v jednom odevzdaném a vyhodnoceném dotazníku.

Tab. č. 19: Vnímání nekázně ve třídě (v závislosti na pohlaví žáků)

Vnímáš ve třídě při vyučování nekázeň?	Ano	Ne
Dívky	164	32
Chlapci	132	53
Celkem	296	85

Graf č. 14: Vnímání nekázně ve třídě (v závislosti na pohlaví žáků)



3.3.6.2 Vnímání nekázně ve třídě v závislosti na školní úspěšnosti žáků

Vyhodnocení otázky o nekázni během výuky jsem rozdělila i z hlediska školní úspěšnosti respondentů.

Z tabulky č. 20 a grafu č. 15 vyplývá, že ze skupiny žáků nadprůměrných jich 118 (81%) uvedlo, že nekázeň o hodině vnímají a 27 (19%) žáků z této skupiny uvedlo, že nikoli.

Ve skupině průměrných žáků jich 152 (79%) uvedlo, že nekázeň při výuce vnímají a 41 (21%) žáků ze skupiny průměrných si není vědomo nekázně během výuky.

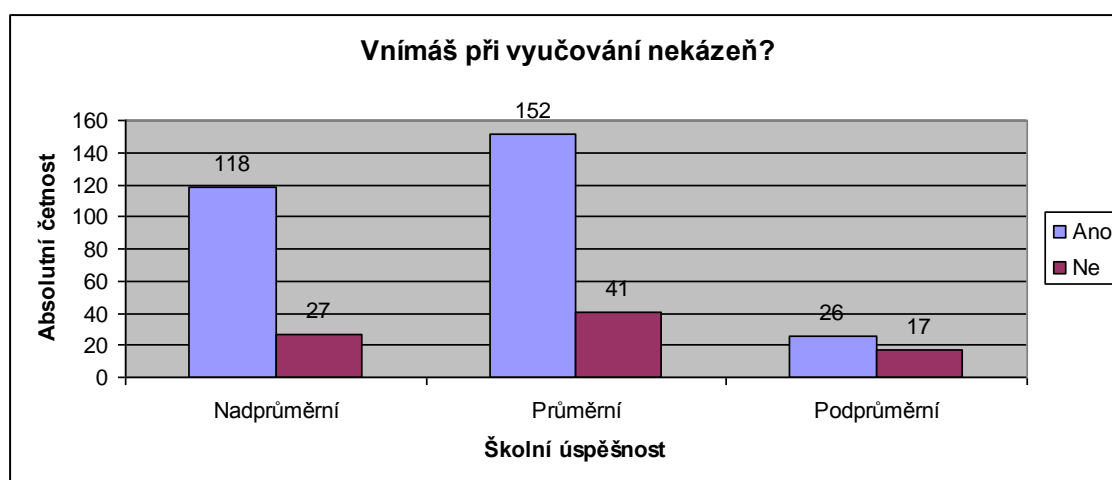
Z podprůměrných žáků jich 26 (60%) uvádí, že si nekázně během výuky všimli a 17 (40%) žáků ze skupiny průměrných uvádí, že si nekázně během výuky nejsou vědomi.

Z vyhodnocení otázky č. 7 tedy vyplývá, že žádné markantní rozdíly mezi odpověďmi žáků podle jejich školní úspěšnosti nejsou patrné.

Tab. č. 20: Vnímání nekázně ve třídě (v závislosti na školní úspěšnosti žáků)

Vnímáš ve třídě při vyučování nekázeň?	Ano	Ne
Nadprůměrní	118	27
Průměrní	152	41
Podprůměrní	26	17
Celkem	296	85

Graf č. 15: Vnímání nekázně ve třídě (v závislosti na školní úspěšnosti žáků)



3.3.7 Projevy nekázně

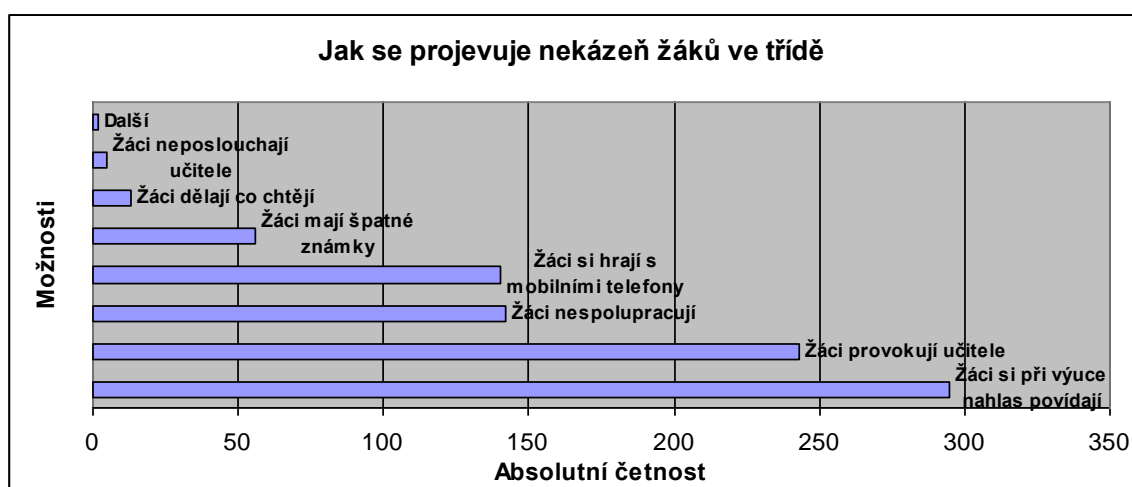
Otázka č. 8 (viz příloha č. 3) byla zaměřena na to, co žáci vnímají jako projev nekázně. Do dotazníku jsem ji zařadila především proto, že mě zajímalo, co sami žáci označují za nekázeň. Odpovědi žáků jsou v tabulce č. 21 rozděleny a ty, jež byly nabízeny v dotazníku a které žáci do dotazníku dopisovali. Dopisované možnosti žáků jsou v tabulce označeny kurzívou.

V tabulce č. 21 a grafu č. 16 můžeme vidět, že většina žáků vnímá jako projev nekázně to, že si žáci o hodině nahlas povídají. Tuto možnost uvedlo celkem 295 (77%) ze všech dotazovaných žáků. Jako další projevy nekázně uváděli respondenti to, že žáci provokují učitele (243 žáků), že žáci odmítají spolupracovat (142 žáků) či si hrají s mobilními telefony (140 žáků). Mezi odpověďmi, které respondenti k této otázce dopisovali, se nejčastěji objevovala možnost, že si žáci o hodině dělají, co chtějí.

Tab. č. 21: Jak se ve třídě projevuje nekázeň

Jak se podle Tebe projevuje nekázeň ve třídě?	Počet odpovědí
Žáci si při výuce nahlas povídají	295
Žáci provokují učitele	243
Žáci nespoupracují	142
Žáci si hrají s mobilními telefony	140
Žáci mají špatné známky	56
Žáci dělají, co chtějí	13
Žáci neposlouchají učitele	5
Další	2

Graf č. 16: Jak se ve třídě projevuje nekázeň



3.3.8 Vztah autority učitele a kázně během výuky

Této oblasti bude věnována poslední otázka z mého dotazníku, otázka č. 8 (viz příloha č. 3). Zajímal mě zde především případný vztah mezi učitelovou autoritou a kázní během jeho výuky a názor žáků na tuto problematiku. Vyhodnocení této otázky jsem rozdělila z hlediska toho, jak odpovídali respondenti podle pohlaví, a z hlediska toho, jak odpovídali na základě své školní úspěšnosti.

3.3.8.1 Vztah autority učitele a kázně ve třídě v závislosti na pohlaví žáků

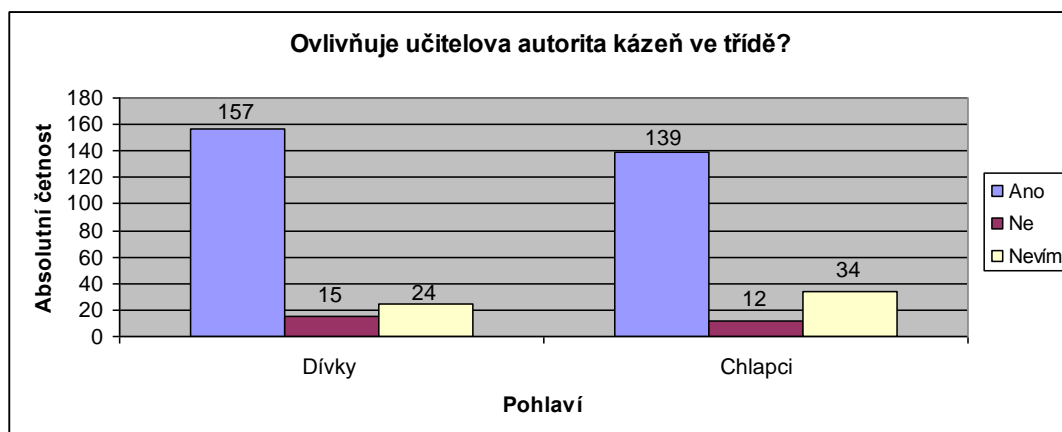
Tato část otázky se zabývá případnými rozdíly v odpovědích žáků v závislosti na jejich pohlaví.

V tabulce č. 22 a grafu č. 17 můžeme pozorovat odpovědi žáků na otázku č. 8 (viz příloha č. 3) v závislosti na jejich pohlaví. Z tabulky je patrné, že většina žáků se domnívá, že kázeň během vyučování je ovlivněna učitelovou autoritou. Konkrétně si 157 (80%) dívek myslí, že kázeň v hodině je učitelovou autoritou ovlivněna, 15 (8%) dívek se domnívá, že ne, a 24 (12%) uvedlo, že neví. Z chlapců jich 139 (75%) uvedlo, že autorita učitele ovlivňuje kázeň žáků, 12 (7%) chlapců si myslí, že učitelova autorita na kázeň žáků nemá vliv, a 34 (18%) chlapců uvedlo, že neví. Žádné markantní rozdíly ve výpovědích dívek a chlapců tedy nebyly v tomto výzkumu zaznamenány.

Tab. č. 22: Autorita učitele a kázeň ve třídě (v závislosti na pohlaví žáků)

Ovlivňuje učitelova autorita kázeň ve třídě?	Ano	Ne	Nevím
Dívky	157	15	24
Chlapci	139	12	34
Celkem	296	27	58

Graf č. 17: Autorita učitele a kázeň ve třídě (v závislosti na pohlaví žáků)



3.3.8.2 Vztah autority učitele a kázně ve třídě v závislosti na školní úspěšnosti žáků

Vyhodnocení otázky č. 8 (viz příloha č. 3) je zaměřené na případné rozdíly v odpovědích žáků v závislosti na jejich školní úspěšnosti.

Z tabulky č. 23 a grafu č. 18 vyplývá, že jisté rozdíly v odpovědích žáků v závislosti na jejich školní úspěšnosti existují. Ze skupiny žáků nadprůměrných si jich 115 (79%) myslí, že autorita učitele ovlivňuje kázeň ve třídě, 9 (6%) žáků z této skupiny se domnívá, že kázeň autoritou ovlivněna není a 21 (15%) žáků uvedlo, že neví.

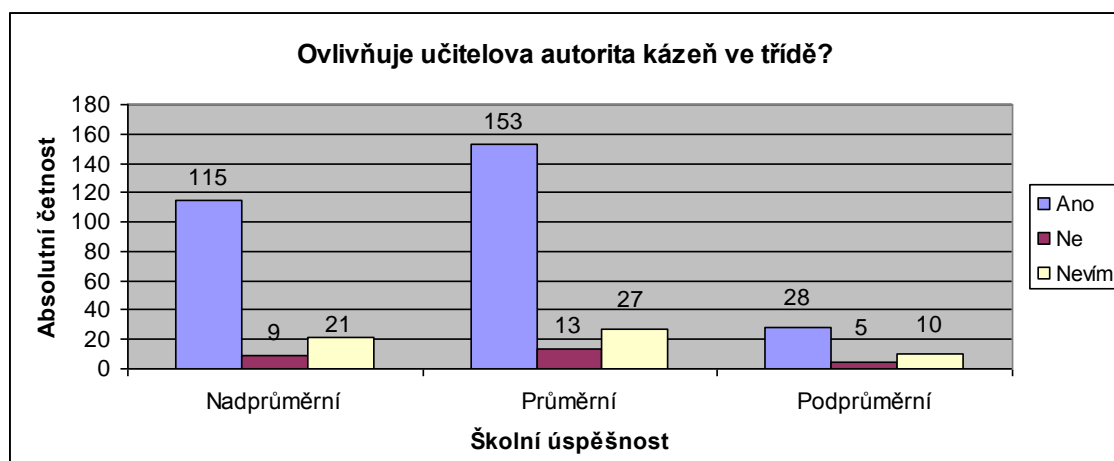
Ze skupiny žáků průměrných jich 153 (79%) uvedlo, že kázeň ve třídě je ovlivněna učitelovou autoritou, 13 (7%) žáků si myslí, že ne a 27 (14%) dotazovaných žáků uvedlo, že neví.

Žáci ze skupiny podprůměrných se domnívají, v počtu 28 (65%) žáků, že autorita učitele ovlivňuje kázeň v hodině, 5 (12%) žáků uvádí, že kázeň autoritou ovlivněna není a 10 (23%) žáků z této skupiny uvedlo, že neví.

Tab. č. 23: Autorita učitele a kázeň ve třídě (v závislosti na školní úspěšnosti žáků)

Ovlivňuje učitelova autorita kázeň ve třídě?	Ano	Ne	Nevím
Nadprůměrní	115	9	21
Průměrní	153	13	27
Podprůměrní	28	5	10
Celkem	296	27	58

Graf č. 18: Autorita učitele a kázeň ve třídě (v závislosti na školní úspěšnosti žáků)



Z vyhodnocení otázky č. 8 (viz příloha č. 3) tedy vyplývá, že dotazovaní žáci se domnívají, že autorita učitele ovlivňuje kázeň během výuky. Žádné markantní rozdíly mezi odpověďmi žáků, v závislosti na jejich školní úspěšnosti, nebyly zaznamenány. Většina dětí se tedy skutečně domnívá, že kázeň během výuky je ovlivněna autoritou učitele.

3. 4 Shrnutí

Vyhodnocení dotazníků, které jsem měla možnost rozdat mezi žáky 2. stupně základních škol, přineslo několik zajímavých poznatků. V některých případech se názor žáků na autoritu učitele shoduje s odbornými publikacemi, v jiných případech zase ne. Z výsledků výzkumu vyplynulo, že podle žáků je autorita učitele nejvíce ovlivněna jeho osobností a s tím souvisejícím chováním (přístupem) učitele k žákům během výuky. Žáci se domnívají, že autoritu učitele nejvíce oslabuje to, když se chová nespravedlivě. Zároveň na otázku, jaké vlastnosti by učitel měl mít, žáci odpověděli, že učitel by měl být především spravedlivý. Dále podle žáků učitelovu autoritu oslabuje nudný výklad, díky kterému pak ve třídě můžeme pozorovat i případnou nekázeň. Učitelova osobnost, jeho přístup, spravedlivé chování k žákům, způsob výuky... to vše má podle žáků posilující vliv na učitelovu autoritu. Nemůžeme tedy jednoznačně říci, že ztráta autority (autority učitele i autority v celé společnosti) je zapříčiněna pouze vlivem společnosti a okolím, ve kterém žáci vyrůstají.

3.5 Diskuse

Je pravdou, že autorita (autorita učitele i autorita v celé společnosti) se mění a mění se především v závislosti na tom, jak se mění celá společnost. Otázkou zůstává, zda máme být skeptičtí a vidět tuto změnu pouze jako krizi a ztrátu autority, nebo tuto změnu vnímat jako přirozený jev (jako vývoj) a reagovat na ni také změnou – změnou v našem přístupu k žákům. Z mého výzkumu vyplývá, že žáci mají zájem o to, aby se

k nim učitel choval spravedlivě, upřímně, aby byl přísný a zároveň rozuměl i legraci – to a mnoho dalšího v jejich očích posiluje jeho autoritu. Z mého pohledu žáci volají po upřímném lidském přístupu učitele k nim. Na druhou stranu pravidla musí být a na jejich dodržování musíme trvat, ale stejně jako pravidla mají mnoho forem, tak i přístup učitele může mít mnoho forem.

Můj výzkumný vzorek má spíše regionální charakter a je otázkou, jak by dopadl podobný výzkum se zaměřením např. na základní školy v každém okresním městě České republiky. Vliv na výsledky výzkumu mohl mít i fakt, že probíhal v jednom okresním městě střední velikosti, a je tedy vysoce pravděpodobné, že ve velkoměstě by výsledky mohly dopadnout jinak. Stejně tak by výsledek výzkumu mohl být odlišný na malé vesnické škole, či dokonce v jednotřídce.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce se skládá ze dvou částí, teoretické a empirické. V teoretické části byly vymezeny základní pojmy, týkající se problému autority učitele a její souvislosti s kázní žáků. V empirické části byl proveden výzkum mezi žáky 2. stupně základních škol v okresním městě kraje Vysočina. Pro výzkum bylo využito metody dotazníku, který byl rozdán mezi 400 respondentů. K vyhodnocení výzkumu bylo použito celkem 381 dotazníků.

Hlavním cílem a náplní této práce bylo zjištění názoru žáků na autoritu učitele a zmapování případných rozdílů v odpovědích žáků v závislosti na jejich pohlaví a školní úspěšnosti. K tomuto účelu posloužil dotazník, který byl rozdán mezi žáky 2. stupně základních škol. Dotazník byl sestaven na základě předvýzkumu, který proběhl v osmém ročníku základní školy. Otázek v dotazníku bylo celkem devět. První otázka, která mapovala názor žáků na slovo autorita, byla zcela otevřená. Ostatní otázky byly polouzavřené, kdy žáci mohli kroužkovat více možností odpovědí a zároveň mohli dopsat svou vlastní odpověď.

Výzkum přinesl mnoho zajímavých momentů, kdy se v některých případech názor žáků na autoritu učitele shodoval s názory autorů, uvedených v teoretické části této práce, a v jiných případech naopak ne. Jako příklad uvedu otázku, kde mě zajímal názor žáků na to, co pro ně slovo autorita znamená. Většina dotazovaných žáků uváděla, že pokud je pro ně někdo autoritou, cítí k němu respekt, či úctu a oceňují ho především z hlediska osobnostních kvalit. Odborné publikace oproti tomu autoritu často spojují s pojmem moci či dokonce násilí. Názor žáků se s odbornými publikacemi shoduje v tom, že autorita učitele by měla být přirozená, měla by vyplývat z jeho osobnosti a výrazný vliv na ni má přístup učitele k žákům.

Odpovědi žáků byly rozděleny z hlediska jejich pohlaví a školní úspěšnosti, kde mě zajímaly případné rozdíly mezi odpověďmi žáků. Rozdíly v odpovědích žáků, v závislosti na jejich pohlaví, nebyly nijak výrazné, ale našly se. Jako příklad uvedu první otázku, kde se žáci vyjadřovali ke slovu autorita a k tomu, co pro ně toto slovo

znamená. Chlapci dávali přednost spíše direktivnímu pojetí slova autorita, kdežto dívky si slovo autorita spojovaly spíše s kouzlem osobnosti a celkovým přístupem a chováním daného člověka. Rozdíly v odpovědích žáků v závislosti na jejich školní úspěšnosti najdeme také. Uvedme například vyhodnocení otázky č. 3, kde mě zajímal názor žáků na to, zda učitelovu autoritu ovlivňují jeho odborné znalosti. Většina žáků uvedla, že učitelovu autoritu jeho odborné znalosti ovlivňují, ovšem při vyhodnocování otázky v závislosti na školní úspěšnosti žáků se ukázalo, že skupina žáků podprůměrných je naprosto opačného názoru a domnívá se, že odborné znalosti učitele na jeho autoritu nemají vliv. Při hledání příčin, proč tento stav vznikl, mě napadla možnost, že se zde možná odráží i přístup žáků z této skupiny (ze skupiny podprůměrných) k učení. Jestliže totiž tito žáci nepřikládají odborným znalostem, a učení celkově, velkou váhu, pak je naprosto pochopitelné, proč patří do skupiny podprůměrných. Oni sami totiž zřejmě nevidí vzdělanost jako hlavní smysl života, a proto ji zřejmě nepovažují za rozhodující fakt ani u učitele.

Při zkoumání toho, co žáci pro autoritu učitele považují za stěžejní, zjistíme, že žáci nejvíce stojí o spravedlivý přístup učitele a autoritu učitele spatřují především ve vlivu jeho osobnosti a v jeho přístupu k nim. Proto, když se budeme zabývat tím, co stojí za krizí autority v dnešní škole a ve společnosti celkově, musíme si stanovit oblasti, které ze svého postavení ovlivnit můžeme, a které ne. To, že morálka, hodnoty a autorita v celé společnosti upadají, to je fakt. Tento fakt však my, jako jedinci, moc ovlivnit nemůžeme. Ovšem mnoho z toho se dá na půdě školy eliminovat, a sice naším přístupem k žákům. Žáci viditelně volají po spravedlivém a celkově lidském přístupu a ze své praxe mohou potvrdit, že nejvíce oceňují jednání tzv. „*na rovinu*“.

Téma autority, především pak autority učitele, je tématem aktuálním, které by zasluhovalo více času a pozornosti odborné i laické veřejnosti. Já jsem toto téma zvolila především s ohledem na výběr svého povolání, protože mě, jako učitelku na základní škole, toto téma zajímá a nejvíce mě pak zajímá názor samotných žáků.

POUŽITÁ LITERATURA

ARENDOVÁ, H. *Krize kultury* [on line]. c. 2005, poslední revize 10. 4. 2014. Dostupný z WWW: <http://dok.rwan.sk/Psychologia/Arendtova%2C%20Hanah%20-%20Krize%20kultury.pdf>

BENDL, S. *Jak předcházet školní nekázní, aneb kázeňské prostředky*. Praha: ISV, 2004. 208 s. ISBN 80-86642-14-3.

BENDL, S. *Kázeňské problémy ve škole*. Aktualizované vyd. Praha: Triton, 2011. 264 s. ISBN 978-807-3874-360.

BENDL, S. *Ukázněná třída, aneb kázeňské minimum pro učitele*. Praha: Triton, 2005. 292 s. ISBN 80-7254-624-4.

EYRE, L. et R. *Jak naučit děti hodnotám*. Praha: Portál, 2007. 160 s. ISBN 978-80-7367-275-1.

CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy; Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál, 1994. 289 s. ISBN 80-7178-406-0.

ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada, 2008. 160 s. ISBN 978-80-247-1718-0.

ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. 655 s. ISBN 807178463-X.

GAVORA, P. [et al.] *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda, 1988.

HORÁK, J. *Výchovné problémy současné školy*. Liberec: Technická univerzita, 2001. 82 s. ISBN 80-7083-537-0.

KALHOUS, Z.; OBST, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. 447 s. ISBN 80-7178-253-X.

KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996. 155 s. ISBN 80-7178-022-7.

LIŠKA, Ondřej. Jak bránit kyberšikaně. *Lidové noviny*. Praha: Lidové noviny, 2008, roč. 21, č. 237, s. 24. ISSN: 0862-5921.

MANNIOVÁ, J. Rodičovská autorita a štýly výchovy – činitele ovlivňující výchovu v rodině. *In Pedagogická orientace*, 1/ 2007. č. 1, s. 33-34. ISSN 1211-4669.

ONDRÁČEK, P. *Vyrušování, neposlušnost a odmítání spolupráce: podněty pro pedagogickou práci s žáky, kteří se chovají při výuce nápadně rušivě*. 2. vyd. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2002. 116 s. ISBN 80-719-4378-9.

PELLEGRINO, M. A. *American Secondary Education*. 3/2010. č. 38, s. 62-78.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., *Pedagogický slovník*. 4.vyd. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 8071787728.

SKUTIL, M. [et al.] *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. 256 s. ISBN 978-807-3677-787.

VALIŠOVÁ, A. [et al.] *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum, 1998. 135 s. ISBN 8071846244.

VALIŠOVÁ, A. [et al.] *Autorita ve výchově, vzestup a pád, nebo pomalý návrat*. Praha: Karolinum, 1999. 185 s. ISBN 8071848573.

VALIŠOVÁ, A. *Jak získat, udržet a neztrácet autoritu*. Praha: Grada, 2008. 144 s. ISBN 978-80-247-2282-5.

VALIŠOVÁ, A.; ŠUBRT, R. *Jak získat a neztratit autoritu, aneb proč má maminka vždycky pravdu*. Praha: ISV, 2004. 116 s. ISBN 80-86642-29-1.

VALIŠOVÁ, A. [et al.] *Relativizace autority a její dopady na současnou mládež*. 1. vyd. Praha: ISV, 2005. 314 s. ISBN 80-866-4243-7.

VANĚK, J. *K biologickým a psychologickým zřetelům výchovy*. 1. vyd. Praha: SPN, 1972. 275 s.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Dotazník pro předvýzkum

Příloha č. 2 – Výsledky předvýzkumu

Příloha č. 3 – Dotazník

Příloha č. 4 – Seznam tabulek a grafů

Příloha č. 1 – Dotazník pro předvýzkum

DOTAZNÍK

Jmenuji se Eliška Outlá, jsem studentkou JČU v Českých Budějovicích a ráda bych Vás požádala o vyplnění tohoto dotazníku. Dotazník je zcela anonymní a výsledky, které přinese, budou použity výhradně ke zpracování empirické části mé diplomové práce, která je zaměřena na autoritu učitele ZŠ.

*Nehodící se škrtněte

*Pohlaví: dívka/ chlapec

*Školní prospěch: nadprůměrný/ průměrný/ podprůměrný

Věk:

VYPLŇTE PROSÍM:

1. Co podle Tebe znamená slovo autorita?

.....
.....
.....
.....

2. Jaké vlastnosti by podle Tebe měl mít učitel, který má autoritu?

.....
.....
.....
.....

3. Co podle Tebe ovlivňuje autoritu učitele?

.....
.....
.....
.....

4. Jak se podle Tebe u učitele projevuje to, že má ve třídě autoritu?

.....
.....
.....
.....

5. Jak se podle Tebe projevuje to, že učitel nemá ve třídě autoritu?

.....
.....
.....
.....

6. Jak se podle Tebe u učitele projevu to, že nemá ve třídě autoritu?

.....
.....
.....
.....

7. Co podle Tebe nejvíce snižuje učitelovu autoritu?

.....
.....
.....
.....

8. Vnímáš ve třídě při vyučování nekázeň? Jak se podle Tebe projevuje a co ji způsobuje?

NE

ANO (co je její příčinou?).....

9. Ovlivňuje podle Tebe učitelova autorita kázeň ve třídě?

ANO

NE

NEVÍM

Všem zúčastněným děkuji za čas a ochotu, které mému dotazníku věnovali.

Příloha č. 2 – Výsledky předvýzkumu

VÝSLEDKY PŘEDVÝZKUMU

Počet:	Celkem: 27	Dívky: 13	Chlapci: 14
Věk:	13-15 let (osmý ročník ZŠ)		
Prospěch:	Nadprůměr: 8	Průměr: 14	Podprůměr: 5

1). Co podle Tebe znamená slovo autorita?

Respekt 22x

Strach 7x

Další odpovědi: úcta, schopnost udržet si pořádek, důvěra

2). Jaké vlastnosti by podle Tebe měl mít učitel, který má autoritu?

Spravedlivý 20x

Hodný 16x

Přísný 8x

Vtipný 4x

Další odpovědi: „nebýt nudný“, mladý, mírný ve známkování

3). Co podle Tebe ovlivňuje autoritu učitele?

Chování učitele 12x (vulgární chování k žákům, ztráta nervů)

Věk učitele 8x

Nadržování 3x

Další odpovědi: způsob výuky, písemky a zkoušení 3x, zdržování přestávek, první hodina

4). Jak se podle Tebe u učitele projevuje to, že má ve třídě autoritu?

Ticho 19x

Zajímají se o výuku, baví je 10x

Spolupráce 9x

Učení a příprava na výuku 5x

Další odpovědi: dobré známky 3x, žáci se hlásí, mají učitele rádi

5). Jak se podle Tebe u učitele projevuje to, že nemá ve třídě autoritu?

Hluk (vyrušování) 16x

Žáci mají špatné známky 7x

Žáci nespolupracují 6x

Další odpovědi: žáci si hrají na mobilu, provokují učitele

6). Co podle Tebe nejvíce snižuje učitelovu autoritu?

Nespravedlnost 15x

Nudný výklad 6x

Nedokáže udržet ve třídě pořádek (ticho) 4x

Další odpovědi: zasedne si na jednoho žáka, nadržuje vybraným žákům, křičí, ztrácí nervy, píše poznámky za „hlouposti“

7). Vnímáš ve třídě při vyučování nekázeň?

NE 4x

ANO (co je její příčinou?) 23x (Nuda 14x), učitel nemá autoritu 4x, mluvení žáků 3x)

8). Ovlivňuje podle Tebe učitelova autorita kázeň ve třídě?

ANO 22x

NEVÍM 5x

NE 0x

Příloha č. 3 – Dotazník

DOTAZNÍK

Dobrý den, jmenuji se Eliška Outlá, jsem studentkou JČU v Českých Budějovicích a ráda bych Vás požádala o vyplnění tohoto dotazníku. Dotazník je zcela anonymní a výsledky, které přinese, budou použity výhradně ke zpracování empirické části mé diplomové práce, která je zaměřena na autoritu učitele ZŠ.

*Zakroužkujte

*Pohlaví: dívka chlapec

*Školní prospěch: nadprůměrný průměrný podprůměrný

*Věk: 6. ročník 7. ročník 8. ročník 9. ročník

VYPLŇTE NEBO ZAKROUŽKUJTE (můžete zakroužkovat i více možností):

1) Co podle Tebe znamená slovo autorita?

.....
.....
.....

2) Jaké vlastnosti by podle Tebe měl mít učitel, který má autoritu?

- a) Důsledný
- b) Spravedlivý
- c) Hodný
- d) Vtipný
- e) Přísný
- f) Jiné:.....

3) Ovlivňují podle Tebe autoritu učitele následující položky?

Věk učitele	ANO	NE
Odborné znalosti učitele	ANO	NE
Přístup učitele během výuky	ANO	NE

4) Myslíš, že učitel – muž má ve třídě větší autoritu, než učitelka - žena?

ANO, proč.....

NE, proč.....

NEVÍM

5) Jak se podle Tebe ve třídě projevuje to, že učitel má autoritu?

- a) Žáci se aktivně účastní výuky
- b) Ve třídě je při výuce ticho
- c) Žáci se doma učí a připravují se na výuku
- d) Žáci mají strach
- e) Žáci mají dobré známky
- f) Jiné:.....

6) Co podle Tebe nejvíce snižuje učitelovu autoritu?

- a) Nudný výklad učitele
- b) Nespravedlnost
- c) Neschopnost učitele udržet ve třídě pořádek
- d) Ztráta nervů učitele
- e) Špatná výchova dětí v rodině
- f) Jiné:.....

7) Vnímáš ve třídě při vyučování nekázeň?

NE

ANO (co je její příčinou?).....

8) Jak se podle Tebe projevuje nekázeň ve třídě?

- a) Žáci nespolupracují
- b) Žáci mají špatné známky
- c) Žáci si při výuce nahlas povídají
- d) Žáci provokují učitele
- e) Žáci si hrají s mobilními telefony
- f) Jiné:.....

9) Ovlivňuje podle Tebe učitelova autorita kázeň žáků ve třídě?

ANO

NE

NEVÍM

Všem zúčastněným děkuji za čas a ochotu, které mému dotazníku věnovali.

Příloha č. 4 – Seznam tabulek a grafů

Tab. č. 1: Rozdělení žáků podle pohlaví

Tab. č. 2: Rozdělení žáků podle jejich školní úspěšnosti

Tab. č. 3: Chápání pojmu autorita u dívek a chlapců

Tab. č. 4: Chápání pojmu autorita v závislosti na školní úspěšnosti žáků

Tab. č. 5: Vlastnosti učitele, který má autoritu

Tab. č. 6: Autorita učitele a jeho věk (v závislosti na pohlaví žáků)

Tab. č. 7: Autorita učitele a jeho věk (v závislosti na školní úspěšnosti žáků)

Tab. č. 8: Autorita učitele a jeho odborné znalosti (v závislosti na pohlaví žáků)

Tab. č. 9: Autorita učitele a jeho odborné znalosti (v závislosti na školní úspěšnosti žáků)

Tab. č. 10: Autorita učitele a jeho přístup k žákům (v závislosti na pohlaví žáků)

Tab. č. 11: Autorita učitele a jeho přístup k žákům (v závislosti na školní úspěšnosti žáků)

Tab. č. 12: Autorita učitele- muže a učitelky - ženy (v závislosti na pohlaví žáků)

Tab. č. 13: Autorita učitele- muže a učitelky (v závislosti na školní úspěšnosti žáků)

Tab. č. 14: Proč má učitel- muž větší autoritu než učitelka - žena

Tab. č. 15: Proč učitel- muž nemá větší autoritu než učitelka - žena

Tab. č. 16: Jak se učitelova autorita projevuje ve třídě

Tab. č. 17: Co snižuje učitelovu autoritu

Tab. č. 18: Vnímání nekázně ve třídě

Tab. č. 19: Vnímání nekázně ve třídě (v závislosti na pohlaví žáků)

Tab. č. 20: Vnímání nekázně ve třídě (v závislosti na školní úspěšnosti žáků)

Tab. č. 21: Jak se ve třídě projevuje nekázeň

Tab. č. 22: Autorita učitele a kázeň ve třídě (v závislosti na pohlaví žáků)

Tab. č. 23: Autorita učitele a kázeň ve třídě (v závislosti na školní úspěšnosti žáků)

Graf č. 1: Význam slova autorita

Graf č. 2: Vlastnosti učitele, který má autoritu

Graf č. 3: Autorita učitele a jeho věk (v závislosti na pohlaví žáků)

Graf č. 4: Autorita učitele a jeho věk (v závislosti na školní úspěšnosti žáků)

Graf č. 5: Autorita učitele a jeho odborné znalosti (v závislosti na pohlaví žáků)

Graf č. 6: Autorita učitele a jeho odborné znalosti (v závislosti na školní úspěšnosti žáků)

Graf č. 7: Autorita učitele a jeho přístup k žákům (v závislosti na pohlaví žáků)

Graf č. 8: Autorita učitele a jeho přístup k žákům (v závislosti na školní úspěšnosti žáků)

Graf č. 9: Autorita učitele- muže a učitelky - ženy (v závislosti na pohlaví žáků)

Graf č. 10: Autorita učitele- muže a učitelky - ženy (v závislosti na školní úspěšnosti žáků)

Graf č. 11: Jak se učitelova autorita projevuje ve třídě

Graf č. 12: Co snižuje učitelovu autoritu

Graf č. 13: Vnímání nekázně ve třídě

Graf č. 14: Vnímání nekázně ve třídě (v závislosti na pohlaví žáků)

Graf č. 15: Vnímání nekázně ve třídě (v závislosti na školní úspěšnosti žáků)

Graf č. 16: Jak se ve třídě projevuje nekázeň

Graf č. 17: Autorita učitele a kázeň ve třídě (v závislosti na pohlaví žáků)

Graf č. 18: Autorita učitele a kázeň ve třídě (v závislosti na školní úspěšnosti žáků)