

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2015

Bc. Jana Červinková

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra sociální pedagogiky

Autorita pedagoga z žákovské perspektivy

Diplomová práce

Autorka: Bc. Jana Červinková
Studijní program: N7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Sociální pedagogika
Vedoucí práce: Mgr. Gabriela Slaninová

Zadání diplomové práce

Autor:	Jana Červinková
Studium:	P13220
Studijní program:	N7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Sociální pedagogika
Název diplomové práce:	Autorita pedagoga z žákovské perspektivy
Název diplomové práce AJ:	The teacher's authority from students' point of view

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Práce se zabývá tématem autority pedagogů z pohledu dětí mladšího a staršího školního věku, souvisejícími faktory a determinantami, v kontextu sociální pedagogiky. Cílem diplomové práce je s oporou v odborné literatuře popsat a analyzovat pedagoga v kontextu autority a ve výzkumném šetření zjistit postoje dětí mladšího a staršího školního věku k autoritě pedagogických pracovníků. Průzkum bude realizován za využití kvalitativní výzkumné strategie, bude využito polostrukturovaného rozhovoru a obsahové analýzy textu, data budou analyzována prostřednictvím otevřeného kódování.

Anotace:

Práce se zabývá tématem autority pedagogů z pohledu dětí mladšího a staršího školního věku, souvisejícími faktory a determinantami, v kontextu sociální pedagogiky. Cílem diplomové práce je s oporou v odborné literatuře popsat a analyzovat pedagoga v kontextu autority a ve výzkumném šetření zjistit postoje dětí mladšího a staršího školního věku k autoritě pedagogických pracovníků. Průzkum bude realizován za využití kvalitativní výzkumné strategie, bude využito polostrukturovaného rozhovoru a obsahové analýzy textu, data budou analyzována prostřednictvím otevřeného kódování.

Garantující pracoviště:	Katedra sociální pedagogiky, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	Mgr. Gabriela Slaninová, Ph.D.
Oponent:	PhDr. Václav Škop, C.Sc.
Datum zadání závěrečné práce:	7.1.2014

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Kolíně dne

.....

Poděkování

Děkuji Mgr. Gabriele Slaninové za odborné vedení práce, poskytování cenných rad, podnětné připomínky a velmi vstřícný a lidský přístup.

Ráda bych také poděkovala učitelům a žákům základních škol, kde bylo uskutečněno výzkumné šetření, za pomoc při jeho realizaci.

Anotace:

ČERVINKOVÁ, Jana. *Autorita pedagoga z žákovské perspektivy*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2015. 122 s. Diplomová práce

Práce se zabývá tématem autority pedagogů z pohledu dětí mladšího a staršího školního věku, souvisejícími faktory a determinantami, v kontextu sociální pedagogiky.

Cílem diplomové práce je s oporou v odborné literatuře popsat a analyzovat pedagoga v kontextu autority a ve výzkumném šetření zjistit postoje dětí mladšího a staršího školního věku k autoritě pedagogických pracovníků. Průzkum bude realizován pomocí dvou metod kvalitativního sběru dat a to polostrukturovaného rozhovoru a obsahové analýzy textu a data budou analyzována prostřednictvím otevřeného kódování.

Klíčová slova: autorita, pedagog, výchova a vzdělávání, děti mladšího a staršího školního věku

Annotation:

ČERVINKOVÁ, Jana. *Educator Authority from the Pupils' Point of View*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2015. 122 pp. Diploma Thesis.

The Thesis deals with the topic of the Authority of Educators as seen from the point of view of primary and lower secondary school children. Attention will be also paid to the related factors in the context of Social Pedagogy.

The aim of the Thesis is to analyze an educator in the context of authority, with the support of specialized literature. The next aim is to find out the attitudes of primary and lower secondary school children towards the authority of their educators. The research will be realized by the means of two methods of qualitative data collection, that is Semi-Structured interview and Content Analysis. Afterwards, the data will be analyzed using so called Open Coding as one of the main principles of Grounded Theory.

Key words: Authority, Educator, Education, Primary school children, Lower secondary school children

OBSAH:

Úvod	10
1. Autorita v historickém kontextu	12
1.1 Vzdělávací systém v ČR – historický exkurz versus současnost	14
1.2 Činitelé edukačního procesu, se zvláštním zřetelem k interakčním posunům mezi nimi	21
1.2.1 Klíčové kompetence pedagoga – proměny	23
1.2.2 Klíčové kompetence žáka – proměny	28
2. Profese pedagoga s akcentem k nárokům současnosti	31
2.1 Z osobnosti autoritou – proces stávání se	33
2.2 Typologie pedagoga aneb pedagog ideál	35
2.3 Výchovné styly jako odraz osobnosti pedagoga	38
3. Autorita a současné pojetí	41
3.1 Autorita a výchova – vztahová rovina	42
3.3 Autorita pedagoga jako důležitý činitel pedagogického procesu	47
3.4 Klima edukačního prostředí	50
3.5 Sociální a pedagogická komunikace jako prostředek získávání autority	53
4. Autorita pedagoga v kontextu vybraných realizovaných výzkumů	55
5. Období mladšího a staršího školního věku v kontextu vnímání autority	59
5.1 Vývojové determinanty postojů k autoritám dětí mladšího školního věku	60
5.2 Vývojové determinanty postojů k autoritám dětí staršího školního věku	62
5.3 Postoje ovlivňující vztah k autoritám	64
6. Výzkumné šetření	69
6.1 Teoretické východisko, vymezení záměru a cíle výzkumného šetření	69
6.2 Použité výzkumné metody	71
6.3 Volba a charakteristika výzkumného souboru	76
6.4 Průběh výzkumného šetření	77
6.5 Analýza rozhovorů a písemných úvah	80

6.6	Diskuse výsledků a shrnutí	104
	Závěr	113
	Seznam užití literatury	116
	Internetové zdroje	120
	Seznam příloh	122

Úvod

„Průměrný učitel vypráví. Dobrý učitel vysvětluje.

Výborný učitel ukazuje. Nejlepší učitel inspiruje.“

(Charles Farrar Browne)

Žijeme v 21. století, již čtvrt století probíhají v naší zemi demokratizační procesy a naše společnost je ovlivňována globalizací. Žijeme ve století informace, století rychlého vývoje ve všech oblastech lidského života. Soudobá společnost je označována za společnost znalostní či vzdělanostní. Vědění - tedy určitý výsledek poznávání a vzdělávání je pro soudobou společnost základní potřebou a zárukou společenského uplatnění, jistého společenského statusu, úspěchu na trhu práce. Z tohoto aspektu je zřejmá významnost vzdělávacích institucí a pedagogů jako nositelů vzdělávání. Zároveň se naše společnost vyznačuje jistou rozvolněností, z níž mimo jiné pramení i krize autority v celospolečenském kontextu. Je nutné si uvědomit, že autorita je jistý sociální institut, soubor ustálených pravidel a hodnot, který napomáhá usměrňovat sociální chování a má značnou roli v socializaci dětí a mládeže.

Mediální obraz předkládaný společnosti a všeobecné mínění široké veřejnosti k otázkám výchovně vzdělávacích institucí, cílů a metod edukačního procesu nevyznívá v poslední době nijak pozitivně. Naznačují pokles prestiže českého školství a snižování úrovně vzdělávání v očích laické veřejnosti.

Kvalita vzdělávání je hodnocena jako průměrná a často je kritizován přístup a schopnosti nositelů vzdělávání a potažmo i výchovy, tedy pedagogických pracovníků, a to především v kontextu ztráty autority. Pedagogický pracovník je po rodině stěžejním činitelem v oblasti vzdělávání a výchovy dítěte, on má v rukou, jaký získá dítě náhled a přístup ke vzdělávání, zda jej dokáže motivovat k touze po poznání, vědění, inspirovat pro další život, rozvíjet jeho fantazii, schopnosti, předpoklady, přirozeně jej vést k vstřípení morálních hodnot a postojů, ale i k schopnosti vlastního úsudku, prezentování vlastních názorů, přijímání názorů druhých. Jaký by měl být tedy pedagogický pracovník, jakými by se měl vyznačovat osobnostními rysy, aby byl nositelem těchto schopností? Pokud položíme tuto otázku dospělému, jistě dokáže sestavit profil ideálního vychovatele. Bude ale tento

konstrukt korespondovat s názory a představami dětí, kterých se toto téma velmi osobně a bezprostředně týká? Jaký by měl být pedagog, autorita a životní vzor, perspektivou jeho žáků?

Toto téma jsme zvolili z osobního zájmu vyplývajícího z dlouholeté práce s dětmi v rámci volnočasových aktivit a z potřeby osobnostního a profesního růstu s ohledem na profesi sociálního pedagoga. Vzhledem ke studovanému oboru se práce nezabývá pouze učitelem, ale v širším pojetí osobností pedagogického pracovníka tak, jak je definován zákonem 563/2004 Sb. Pokud výklad zákona zestručníme, je pedagogickým pracovníkem ten, „*kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělání*“. „*Přímou pedagogickou činnost vykonává učitel, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér...*“ (Zákon 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících) Zde bychom se rádi pozastavili nad paradoxem, kdy ve výčtu profesí, které dle zákona vykonávají přímou pedagogickou činnost, nefiguruje sociální pedagog a to i přesto, že například podle analýzy Klímy z roku 1998 je sociální pedagog specializovaný odborník, vybavený teoreticky, prakticky i koncepčně pro záměrné, tedy výchovné působení na osoby a sociální skupiny.

Cílem této práce je s oporou v odborné literatuře popsat a analyzovat pedagoga v kontextu autority a ve výzkumném šetření zjistit postoje dětí mladšího a staršího školního věku k autoritě pedagogických pracovníků. V souvislosti s tím si klademe tyto otázky: Jak rozumí děti autoritě pedagoga? Co si pod tímto pojmem představují? Jak autoritu pedagoga hodnotí a jak se k autoritě pedagoga chovají? Výzkumný problém byl formulován následovně: Postoj dětí mladšího a staršího školního věku k autoritě pedagoga. V kontextu cíle výzkumu byla stanovena hlavní výzkumná otázka ve znění - Jaké jsou postoje dětí mladšího a staršího věku k autoritě pedagoga? Pro realizaci výzkumného šetření byl zvolen kvalitativní výzkumný design v kombinaci dvou metod sběru dat a to polostrukturovaného rozhovoru a kvalitativní obsahové analýzy textu. Získaná data budou analyzována prostřednictvím otevřeného kódování.

1. *Autorita v historickém kontextu*

„Naše mládež miluje přepych. Nemá správné chování. Neuznává autority a nemá úctu před stáří. Děti odmlouvají rodičům, srkají při jídle a tyranizují své učitele.“

(Sókrates, 469 – 399 př.n.l.)

Tento citát bychom mohli použít jako charakteristiku dnešní mladé generace. Svědčí ale především o skutečnosti, že problematika výchovy je nadčasovým tématem. Tento citát totiž pochází z úst či pera řeckého filozofa Sókrata, který žil v letech 469 – 399 před n.l.. S výchovou a kázní je úzce spjata také téma autority. Vzdělání bylo vždy ceněno a přinášelo svému nositeli společenskou prestiž, moc a post autority, a to především v dobách, kdy se vzdělávání dostávalo velmi omezené části společnosti.

S nástupem křesťanství přebírá monopol v otázkách vzdělávání na dlouhá staletí církve. V pozicích pedagogů ovlivňovali výchovu a vzdělání duchovní, svou autoritu si často upevňovali pomocí kázeňských a tělesných trestů. Ve 14. – 16. století dochází k prudkému rozvoji hospodářství a kultury. Rodí se i nový přístup k životu, plný optimismu, víry ve schopnosti člověka a snahy o všestranný rozvoj po vzoru antických ideálů. Do pozadí ustupuje středověká askeze a antické ideály slaví znovuzrození – renesanci. Renesanční ideál výchovy zdůrazňuje výchovu aktivního a podnikavého jedince, který umí využít své schopnosti ve prospěch společnosti. Jsou formulovány nové pedagogické zásady, podle kterých jsou striktně odmítány fyzické i psychické tresty, v raném dětství je za základ výchovy a vzdělávání preferována hra jako základní prostředek, zdůrazňován je přístup ke vzdělání bez ohledu na pohlaví a sociální postavení a preferováno je vzdělávání v mateřském jazyce. *„Pedagogické ideje renesančních myslitelů našly ve své době jen částečné uplatnění v praktických snahách reformační a protireformační pedagogiky, která tyto nové podněty hodnotí a aplikuje z hlediska konfesijních cílů.“* (Jůva, 2001, str. 29)

Myšlenka zpřístupnění vzdělávání širokým vrstvám se ale setkala s ohlasem a již v 15. století se stala jednou z myšlenek českého reformačního hnutí – husitství, jehož zakladatel Jan Hus byl významnou osobností Univerzity Karlovy. Vizi gramotnosti všech sociálních vrstev dále rozvíjela Jednota bratrská vytvořením sítí bratrských škol a prohlubováním pozitivního vztahu ke vzdělávání. Stejně snahy

vyvíjel na území Německa i reformátor Martin Luther. Z renesančních snah vzniká i protireformační pedagogika. Vývoj edukace byl ovlivňován novým přístupem k dítěti. Oproti středověku, kdy dětství bylo vnímáno jako nevýznamné období života a děti byly vedeny k naprosté poslušnosti a pokoře bez zřetele na rozvoj samostatného myšlení, dochází v období novověku k radikální změně ve vztahu k dítěti (především ve vyšších vrstvách). V kontextu vzdělávání a výchovy se dětství stává podstatnou otázkou, je vnímáno jako specifická vývojová fáze vyžadující respekt k individualitě dítěte a jeho možnostem v souvislosti s věkem. Od 17. století byl vývoj přístupu k pedagogice a vývoj učitelské profese ovlivňován teoriemi významných humanistů jako byli Jan Amos Komenský, Jean Jacques Rousseau, nebo Johann Heinrich Pestalozzi.

Na počátku 20. století se objevují reformně pedagogické snahy, pro které je charakteristická pedocentrická orientace. Pedagogické myšlení a s ním i jeho prolínání s otázkou autority je ovlivňováno řadou filozofických a psychologických teorií. Uvedme například naturalistické pojetí výchovy, které vnímalo osobnost jako dílo utvářené výlučně přírodou a přispělo k šíření antiautoritářské liberální výchovy.

Pojetí autority také významně ovlivnila pragmatická pedagogika J. Deweye *„hledající svou pozici mezi výchovou, která se nechá „vléci“ zájmy dítěte, a mezi opačným postojem vnější autoritářské výchovy.“* (Vališová, 2010, str. 57) Dle Deweye je nutné děti od dětství učit svobodě, ale zároveň je kultivovat smyslem pro odpovědnost.

Koncem šedesátých let vznikají radikální teorie odmítající legitimitu autority ve výchovných procesech. Škola je kritizována jako autoritářská instituce potlačující osobnost svých žáků. Vznikají extrémní výchovně vzdělávací koncepce, např. antipedagogika. Kritici antipedagogiky naopak poukazují na skutečnost, že výchova se opírá o autoritu dospělého vůči dítěti. Do pedagogických koncepcí druhé poloviny 20. století se také výrazně promítá humanistická psychologie, která akcentuje vnitřní aktivitu žáka, kreativitu, spontánnost a svobodu, jeho seberealizaci.

Pojetí autority v kontextu pedagogiky ovlivnila také etapa postmoderny v sedmdesátých a osmdesátých letech. Postmodernisté vysvětlují problematiku dětí a mládeže s ohledem na konkrétní projevy doby, které ovlivňují jejich postavení ve společnosti, rodině i škole. Pro postmodernismus je charakteristické odmítání obecně

přijímaných idejí (pravdy, dobra,...) a orientování se „na život zde a nyní, ke skepsi vůči každé autoritě“ (Vališová, 2010, str. 59).

Změny ve společnosti se odrážejí i ve výchovných přístupech v rodině. Vytrácí se autoritářský přístup založený na příkazech, trestech a potlačování osobnosti dítěte. „*Stále menší význam je připisován formální konformitě, pořádku, přesnosti, odpovědnosti za dílčí povinnosti v rodině, a to ve prospěch svébytnosti a individuální autonomie mladého člověka*“ (Vališová, 2010, str. 59) a naopak narůstají jistá práva dítěte, možnost podílet se na rozhodování a kooperaci v rámci rodinných mechanismů a aktivit.

Pro autoritu v globálním kontextu je charakteristické, že pokud ustoupí do pozadí, vzniká jakýsi společenský chaos a je po ní voláno, a naopak pokud přechází v autoritářské pojetí, je vnímána jako tyranie a dostává se do zásadního rozkolu s vnímáním svobody.

Vzdělávání a autorita jdou vždy ruku v ruce. Pedagog bez autority a respektu svých žáků není schopen, nebo jen velmi těžce, efektivně dosáhnout výchovně vzdělávacích cílů a ovlivnit své svěřence s ohledem na utváření správných postojů a životních hodnot. Pedagog oplývající přirozenou autoritou je pro děti vzorem a dokáže je motivovat ke snaze o dosažení co nejlepších výsledků a pozitivního rozvíjení individuálních dispozic a utváření osobnosti.

1.1 Vzdělávací systém v ČR – historický exkurz versus současnost

Vzdělávání na našem území bylo od dob příchodu věrozvěstů Cyrila a Metoděje v roce 863 spojováno s církví. Vzdělání bylo výsadou vyšších vrstev a bylo uskutečňováno primárně v rodinách a postupně ve školách zřízených církví při klášterech a katedrálách, kde výuku vedli duchovní. Z mnohých historických pramenů víme, že výchova a vzdělávání byly uskutečňovány prostřednictvím tvrdých trestů, tímto tématem se zabývají například autorky Lovasová a Schmidtová - "*Tento přístup (k tělesným trestům) převzala i středověká Evropa, podporována navíc i postojem středověké církve k lidskému tělu, kdy bičování bylo běžně považováno za*

posilování sebeovládání. Také proto do jisté míry zdomácněly tělesné tresty ve školách, ježto byly v minulosti velice úzce s církví spjaty. Nicméně je nutno podotknout, že tělesné tresty nebyly užívány zcela nekriticky." (Lovasová, Schmidová, 2006, str.5) Kázeň v době výuky i mimo ni si pedagogové zjednávali a upevňovali za pomoci tvrdých trestů, bití rákoskou, dlouhého klečení nebo prostřednictvím psychických trestů s využitím pamětního učení a opakovaného přeríkávání náboženských trestů, či takzvaného trestu hanby, kdy byl viník vystaven vystaven veřejné potupě a zesměšnění. Přístup k vychovávaným byl autoritářský, většinou uplatňovaný z pozice síly. Síť škol s vizí umožnit vzdělání i nejnižším vrstvám zřizují na našem území v 15. století členové Jednoty bratrské, jejímž stoupencem byl i Jan Amos Komenský, teolog a pedagog.

Komenský položil svým celoživotním dílem základ novodobé pedagogice. Jeho záběr je velice široký a nabízí celistvý náhled na výchovu a vzdělávání v oblastech teorie výchovy a vzdělávání a vyučování, filozofii výchovy, nabízí didaktické principy a koncept organizace školského systému. Mezi Komenského didaktickými principy nacházíme požadavek vyučovat vše a vždy názorným příkladem, systematicky – zachování posloupnosti a návaznosti, aktivně – ve smyslu vycházet ze zájmu žáků a probouzet jejich aktivní myšlenkové procesy, a přiměřeně – s ohledem na věkové a individuální dispozice žáků. (Jůva, 2001)

Komenský se otázkou autority a potažmo kázně jako nezbytné součásti edukačního procesu zabýval systematicky v kontextu výchovného systému jako celku. Komenský rozlišuje několik metod „ukázně“ od mírného napomínání až po tresty tělesné, které je vhodné a přímo nutné používat v rámci výchovných procesů, tělesné tresty ale považuje za poslední řešení a to především u nápravy mravů. V kontextu přirozené autority „*Komenský vede vychovatele k reflexi vlastní lidskosti, k bytostné proměně charakteru, poněvadž pouze proměněný a lidský vychovatel může měnit a vést k lidskosti jemu svěřené jedince a zároveň účinně předcházet zneužití výchovy či výchovné kázně směrem ne-lidským. Bez těchto vnitřních předpokladů stran lidskosti vychovatelů jsou všechny vnější a plošné restriktce jen málo účinné, pokud ne docela marné. S nimi je výchova naopak nadějná.*“ (Hábl, 2010) (více viz příloha A) Je zřejmé, že Komenský přes svůj lidský přístup poukazuje na nutnost vybudování a udržování autority u pedagoga, bez níž není možné efektivně vychovávat a vzdělávat. Základ jeho pedagogiky je založen na

kázni, sebereflexi a určité askezi u dětí i dospělých. Komenský poukazuje na to, že děti jsou jako „opičky“ a učí se především nápodobou a pedagog by tedy měl být v širokém kontextu vyzrálou a morální osobností, životní vzorem pro své svěřence.

Nejvýznamnější událostí formující školství na našem území byla bezesporu reforma vyhlášená Marií Terezií v roce 1774. Základem tereziánské reformy bylo vybudování sítě škol ve všech farních obcích. Všeobecný řád vyzýval rodiče k posílání svých dětí ve věku 6 – 12 let do školy, od roku 1805 byla docházka povinná. Reforma měla zásadní význam pro profesionalizaci učitelské profese. Ustanovila povinné vzdělávání učitelů v tzv. preparandách, přípravných kurzech, které pro učitele triviálních škol představovaly tříměsíční a pro učitele hlavních škol šestiměsíční pedagogické vzdělávání. Absolventi kurzů, po jednoleté praxi v pozici pomáhajícího učitele, byli připuštěni k závěrečné zkoušce. Do této doby vykonávali povolání učitelů převážně zběhlí studenti, vojenští vysloužilci, nebo i sedláci bez pedagogického vzdělání, kteří byli dosazováni představenými církví. Pedagog bez pedagogického vzdělání a dá se i říci bez širšího vzdělání všeobecného, si zřejmě těžko mohl u svých žáků vybudovat přirozenou autoritu. Tito „pedagogové“ s absencí jakýchkoliv pedagogických kompetencí ve většině případů nebyli schopni poskytnout smysluplný výchovně vzdělávací proces svým žákům a to navíc v kolektivu velkého množství dětí různého věku.

Situaci si dovolíme demonstrovat na ukázkách dochovaných z kronik, jak je uvádí Hamelika – Vzpomínky na starou vesnickou školu v roce 1840: „*Školství zůstávalo v rukou kněží a učitelé nebyli svými pány, ale pouhými nástroji v rukou vládnoucích duchovních. Školní výuku bylo možno zahrnout pod slova mechanismus a drezúra. Nikdo nepomýšlel na cvičení rozumu na zušlechťování ducha a vzdělávání. Písmena, slabiky a slova se četla mechanicky. Nerozuměly jim a čítaly se nesprávně, bezvýrazně beze vsí lahody. K vyučování takových nevolnických budoucích občánků ani nebylo potřeba učitelů vzdělaných a pocvičených. K učitelství postačovali vysloužilí vojáci, muzikanti.*“ (Hamelika,2009) Učitelé, zcela nepřipravení na pedagogickou činnost, si svou pedagogickou autoritu často vynucovali kázeňskými donucovacími prostředky, tělesnými tresty, výuka probíhala prostřednictvím mechanického učení, bez pochopení probírané látky. Jednu třídu tvořil velký počet žáků, kde vyučovalo souběžně i více učitelů. Zároveň děti školu nenavštěvovaly pravidelně, v jarním, letním a podzimním období byly

upřednostňovány práce na poli apod.. Hamelika uvádí „*O nekázni ve staré škole – (zápisky učitele z poloviny 18. stol.) Nelze ani vypsati bídného stavu naší školy, zvláště vyšší třídy. Žáci se vztekají, zuří při vyučování jako blázni, tlukou se v mé přítomnosti a posmívají se mi, převrhnou stůl i lavice, ječí, až je to slyšet na ulici a musím se stydět před kolemjdoucími sousedy. Bouchají strašně do dveří a do stolu, smějí se při modlitbě, bez dovolení vybíhají ze školy, honí se po třídě*“ Tento úryvek působí úsměvně a jistě ne každý učitel podobně nezvládal kázeň svých svěřenců. Vypovídá ale o stavu českého školství v 18. století a přijímání autority učitele a v souvislosti s tím i o kvalitě a efektivitě výchovně vzdělávacích snah soudobých pedagogů – většinou stále bez pedagogického vzdělání.

Rok 1869 přináší novou školskou reformu vyhlášením Hasnerova říšského zákona, který ustanovoval soustavu národního školství – obecné a měšťanské školy a povinnou osmiletou školní docházku. Vzdělávání učitelů se prodloužilo na čtyři roky a vzdělávací ústavy získaly status středních škol a zároveň byly zřizovány školy cvičné pro absolvování praxe. Pro kvalifikaci musel učitel studia ukončit maturitní zkouškou a zkouškou pedagogické způsobilosti po dvouleté praxi. Zřízen byl první ženský učitelský ústav. (Štverák; Čadská, 2001, str 71 -74) Na konci 19. století vznikají i první dívčí střední školy, doposud bylo dívkám umožněno pouze základní vzdělávání. Tato školská reforma v kontextu autority pedagoga může být považována za velmi přínosnou. Zavedení povinné školní docházky postupně zaručovalo pravidelnou účast dětí ve školním vyučování a tedy určitou plynulost a návaznost vyučovací látky. Také každodenní interakce žáků s učitelem a tedy i mnohem bližší vztah, který se mezi nimi utvářel, musel zákonitě vést k mnohem efektivnějšímu výchovně vzdělávacímu procesu. A v neposlední řadě zaručoval pedagogickou profesní přípravu a tedy vybavení pedagogů profesními kompetencemi v podobě pedagogických postupů a přístupů.

Po vzniku samostatného československého státu dochází pouze k dílčím změnám ve školském systému. V platnosti zůstávají školské zákony z období Rakouska-Uherska. Dílčí změny přináší jen tzv. malý školský zákon z roku 1922, upravující osmiletou školní docházku pro celé území státu včetně Slovenska, zavádí paritu žen a mužů v učitelské praxi a snižuje maximální počet žáků ve třídě na šedesát, oproti předchozím osmdesáti. Vzhledem k zavedení těchto reformních kroků dosahuje kvalita československého školství vysoké úrovně. V tomto období značně

stoupá prestiž učitelského povolání, nejen díky stoupající kvalifikaci, ale i díky finančnímu ohodnocení.

Po roce 1948 ovládla komunistická politika všechny oblasti státní správy, včetně školství, a na základě Zákona o základní úpravě jednotného školství se vytváří jednotná školská soustava s cílem rovnosti šancí vzdělávání pro všechny „sociální vrstvy“. *„Změny ve školské soustavě provázely změny v cílech a obsazích vzdělávání. Škola jako politická instituce měla vychovávat „politicky uvědomělé občany lidově-demokratického státu, ochránce vlasti, zastávce pracujícího lidu a socialismu. Krátce po vydání zákona byly za účelem realizace nově stanovených výchovných cílů vypracovány a vydány nové učební plány, osnovy a učebnice.“* (Vališová, Kasíková; 2011, str. 85) (více viz příloha A) V této době je pedagog většinou vnímán jako nucená autorita poplatná státnímu zřízení. Jen pro možnost studovat pedagogické obory byla nutná příslušnost adepta i jeho rodiny k vedoucí politické straně. Více než pedagogické vzdělání byla často politická angažovanost. Z osobní zkušenosti můžeme konstatovat, že řada učitelů v pozici dané autority ji využívala a zneužívala nejen v přístupu k dětem ale i k jejich rodičům. Nelze toto tvrzení samozřejmě zobecnit na všechny pedagogy, je nutné si uvědomit, že školské osnovy byly jednotné a přizpůsobené idejím vedoucí politické strany a vybočení mimo ně a názorově mimo danou ideologii znamenalo tvrdý trest, pro učitele především ztrátu povolání a zákaz vykonávání pedagogické činnosti.

Státní a politické změny v roce 1989 vedly ke zcela zásadním změnám v naší společnosti. Porevoluční změny přinášejí i novou školskou politiku a v souvislosti s ní i školskou reformu a zásadní změny ve vzdělávací koncepci na všech stupních škol. Vzdělávání je obecně jedním z nejdůležitějších faktorů, který hraje podstatnou roli při ekonomickém růstu státu, konkurenceschopnosti ekonomiky, růstu produktivity práce, snižování nezaměstnanosti a schopnosti uplatnění na trhu práce. Obecně vzdělání hraje nenahraditelnou roli v kvalitě života i utváření osobnosti. Současná vzdělávací politika si vytyčuje tyto zásadní principy:

- Princip rovnosti příležitostí – právo na vzdělání zaručuje Listina základních práv a svobod
- Princip celoživotního vzdělávání

- Princip individualizace a diferenciacie – založen na specifickém přístupu k potřebám jednotlivce ve vzdělávání, a potřebě různorodosti a rozmanitosti vzdělávací nabídky
- Princip internacionalizace – propojení vzdělávání na mezinárodní úrovni
- Princip diferenciacie vzdělávacích aktivit – prostor pro více vzdělávacích subjektů – soukromé, církevní školy (Michek, 2014)

Jak je zřejmé z uvedeného textu, i školská politika se mění na základě demokratických principů. Mění se přístup k žákům i cíle a obsahy vzdělávání. Svoboda také přináší větší nároky na osobnostní předpoklady pedagogů, jejich kompetence, a schopnosti týkající se komunikace s dětmi a jejich rodiči a rovněž přináší mnohem větší osobní odpovědnost pro pedagoga v rámci budování jeho autority u žáků, volby výchovného stylu a strategií pro udržení kázně a vštěpování morálních hodnot svým svěřencům.

Školství jako subjekt výchovy a vzdělávání tvoří školská soustava, mimoškolní vzdělávací instituce, zvláště pro vzdělávání dospělých, kulturní a osvětové instituce. Školskou soustavu tvoří subjekty státní i soukromé.

V roce 2001 vchází v platnost Národní program rozvoje vzdělávání – Bílá kniha, která představuje ucelený koncept rozvoje a vymezuje hlavní strategické linie vzdělávací politiky. Strategie a postup reformy, cíle a obsahy vzdělávání rozpracovalo MŠMT v Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v roce 2002. Klíčovým je Rámcově vzdělávací program jako dokument na národní úrovni. Bílá kniha vymezuje vzdělávání jako celek. Rámcový vzdělávací program vymezuje závazné rámce pro jednotlivé etapy vzdělávání, tedy cíle. Na školní úrovni jsou vytvářeny jednotlivými školami Školní vzdělávací programy vycházející z koncepce RVP. Strategií reformy je také opuštění jednotné koncepce vzdělávání. Stanoveny jsou pouze jednotné výstupy na jednotlivých stupních škol a přenesena odpovědnost na jednotlivé subjekty ve volbách jednotlivých výchovně vzdělávacích strategií.

Mezi primární cíle reformy vzdělávání patří rovnoměrné rozložení rozvoje kognitivních (poznávacích), afektivních (postojových) a behaviorálních schopností a

dovedností žáků, v minulosti byl kladen důraz pouze na kognitivní stránku vzdělávání. Není tedy záměrem vzdělávání pouze osvojování znalostí, ale také postupů jak si vědomosti osvojovat a především je kladen důraz na složku utváření postojů v různých aspektech sociálního života. To samozřejmě opět předpokládá určitou proměnu v kompetencích a uplatňování autority pedagoga. Zatím co v konceptu výuky založeném na pamětním učení, bez požadavku na samostatné a kreativní myšlení dětí, které se opírá o jejich kooperaci na procesu výchovy a vzdělávání stačil za určitých podmínek pedagogovi status delegované autority a jistý autokratický přístup, v nové koncepci je tomu jinak. Rozvoj kreativního myšlení dětí, jejich spolupráce a spoluúčast, rozvoj samostatnosti, sebereflexe a přijetí vlastní zodpovědnosti předpokládá přístup demokratický, kdy je pedagog pro své žáky přirozenou autoritou, kterou respektují a chtějí napodobovat a následovat. Komplexně je tedy cílem utvářet ve výchovně vzdělávacím procesu ucelenou osobnost, schopnou samostatně poznávat, nabývat znalostí a vědomostí i sociálních dovedností a to je skutečnost kladoucí nové požadavky na pedagoga jako autoritu, zprostředkovatele a manažera výchovně vzdělávacího procesu. Bílé kniha mimo jiné zdůrazňuje, že vzdělání není důležité jen pro ekonomický, společenský a individuální růst, ale i pro dosažení demokratické společnosti, která *„potřebuje soudné, kritické a nezávisle myslící občany s vědomím vlastní důstojnosti a respektu k právům a svobodám ostatních“*. (Bílá kniha, 2001, str. 16)

Dalším z koncepčních a strategických dokumentů je Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR 2011-2015. Rozpracovává dokumenty formulující základní strategie a cíle školství a reaguje na analýzu stavu českého vzdělávacího systému.

Po roce 1989 došlo k decentralizaci školství, školy získaly právní subjektivitu a možnost samostatně rozhodovat v organizačních, personálních, finančních a kurikulárních otázkách – úpravy učebních plánů, osnov, vytváření školních vzdělávacích programů, výběru učebnic atd.. *„Smyslem školních programů je vytvořit školskou kulturu těsně spjatou se životem místního společenství, vycházející z místních podmínek a realizující představy a cíle konkrétní školy. Systém vzdělávacích programů zavedený zákonem je nesporně smysluplný a sympatický zejména snahou umožnit každé škole ušít si v daném rámci program na tělo a tak mj. motivovat učitele k přemýšlení o dobru pro svou školu a k účinné účasti na jeho*

naplnění.“ (Vališová, Kasíková; 2011, str. 89) Subjekty vzdělávání s touto možností samostatného rozhodování zároveň přijímají odpovědnost za školní kulturu, budování pozitivního a přínosného klimatu školy a dalších školských zařízení. S ním bezesporu souvisí i přístupy jednotlivých pedagogických pracovníků v rámci pedagogických i sociálních interakcí a vzdělávacích přístupů. V zájmu těchto vzdělávacích institucí je plynulost a přínosnost výchovně vzdělávacích procesů, které bezprostředně závisí na tom, zda jsou tato zařízení vnímána jako prostředí vyznačující se přirozenou autoritou jejich pracovníků.

V této úvodní kapitole práce jsme se pokusili o stručný exkurz do historie v kontextu autority a vývoje školství na našem území. (Pedagog v historickém kontextu viz příloha A) Stejně jako je dlouhá historie lidské společnosti, je dlouhá i historie výchovně vzdělávacích procesů a stejně tak i pojmání autority ze stran pedagogů a její vnímání z perspektivy těch, kteří se s nimi v rámci edukačních procesů setkávají. V průběhu století probíhala výuka různě, byla určena různým sociálním skupinám obyvatelstva, měla různé cíle, obsahy i metody výuky. Co je však společné pro výchovu a vzdělávání v kontextu celé historie jsou činitelé edukačního procesu – edukant a edukátor, pedagog a žák a vzájemné interakce mezi nimi jsou primárně závislé na vnímání pedagoga jako autority z pohledu dětí a jejich rodičů.

1.2 Činitelé edukačního procesu, se zvláštním zřetelem k interakčním posunům mezi nimi

Jak již bylo popsáno v předchozí kapitole reforma české společnosti v 90. letech, rozvíjející se na bázi demokratických principů přinesla také zásadní obrat ve vzdělávací politice. Změny ve vzdělávacích kontextech přinesly alternativní koncepce vyučování, nové pojetí žáka a přístupy k jeho hodnocení, nový přístup ke spolupráci s rodiči. Zásadně se mění role pedagoga a žáka v celém spektru vzájemných interakcí. Alternativní školy přinášejí zcela nové koncepce výuky, které se opírají o zcela jiné styly v přístupu ke svým žákům, většinou založené na liberálních přístupech bez zásadního uplatňování autority pedagogů, předpokládající

zodpovědnost a vlastní touhu po vzdělávání. I v klasickém školství se mění vztah mezi pedagogem a jeho žákem či klientem. Doposud delegovaná autorita pedagoga je oslabena. Jeho postavení se vlivem nových přístupů a demokratizace ve školství mění a díky novému vnímání dítěte jako participanta na jeho výchovně vzdělávacím procesu je na pedagoga kladen požadavek získání respektu vlastními silami a pedagogickými schopnostmi. Dítě a potažmo i jeho zákonní zástupci nejsou již vnímáni jako pasivní účastníci podléhající požadavkům učitele, ale jejich role se proměňuje na zadavatele – klienta požadujícího určitou službu, kterou mu má školský systém poskytnout k jeho spokojenosti. Dítě si může volit školské zařízení a počet žáků ve škole je základním aspektem financování školských zařízení. Určitý boj o žáka, klienta, účastníka mezi jednotlivými poskytovateli způsobují i přizpůsobení se strategií těchto zařízení k co největší spokojenosti dětí a jejich rodičů. Tento fakt vede ke snížení daného statusu autority pedagogů, který byl v předchozích obdobích součástí jejich povolání. Vytvořily se také nové podmínky pro práci pedagogů, preference vzdělávacích cílů, osobnostních a kvalifikačních předpokladů pro výkon této profese. Pokud chce pedagog uspět ve výkonu svého povolání, musí budovat vlastní přirozenou autoritu založenou na jeho odborných a osobnostních předpokladech a kvalitách. Decentralizace přinesla institucionální nezávislost a s ní i prostor pro dosud nemožné rozvíjení pedagogické autonomie. Zároveň s autonomií je ale na pedagogické pracovníky kladen požadavek profesní zodpovědnosti za vzdělávací výsledky, profesní etiky a profesionalizace.

Oproti předchozím vzdělávacím koncepcím, které stanovovaly cíle vzdělávání a normativně určovaly závazné plány a osnovy, jednotné učebnice a předepisovaly obsahy učiva jednotlivých předmětů, nestačí nyní v rámci výchovně vzdělávacího procesu pouhé kumulování znalostí. Nové koncepce se opírají o snahu předat nejen znalosti a vědomosti, ale také rozvíjet schopnosti a dovednosti umožňující reflexi rychle se měnícího sociálního prostředí, spoluutvářet postoje a hodnotové žebříčky v souladu s demokracií.

„Učit se poznávat je cíl, v němž je zakódována kognitivní složka vzdělávání jako dovedného učení se na základě ovládnutí nástrojů pro uchopení a poznání světa. Cíl učit se jednat znamená učit se zvládat různé situace životní i profesní a tvořivě zasahovat do svého prostředí. Učit se žít společně předznamenává hodnoty jako je například vzájemné porozumění, mír, názorový pluralismus a směřuje vzdělávání

k formování dovednosti spolupráce a komunikace, utváření dobrých mezilidských vztahů, zvládnutí konfliktů. Cíl učit se být vede k porozumění vlastní osobnosti a jejímu utváření v souladu s morálními hodnotami.“ (Vašutová, 2004, str. 67)

Očekávání a nároky směřující k účastníkům výchovně vzdělávacího procesu – tedy k pedagogům i jejich žákům, formulují tzv. klíčové kompetence.

1.2.1 Klíčové kompetence pedagoga – proměny

Pedagog je jedním ze základních činitelů výchovně vzdělávacího procesu. Pohled, nároky a požadavky na profesi se mění v kontextu historického a společenského vývoje. Ani v soudobé odborné literatuře nelze najít jednotný model kompetencí pedagoga. Většina autorů se však shoduje, že žádoucími předpoklady pro výkon pedagogické profese jsou morální bezúhonnost, emocionální inteligence, dobré komunikační schopnosti a odolnost vůči stresové zátěži a schopnost sebereflexe. V odborné literatuře se můžeme setkat s pojmem *pedagogické dovednosti*, který je obsahově synonymem pro výraz *pedagogické kompetence*. Jde o strategie a techniky, prostřednictvím nichž pedagog napomáhá edukantům učit se a osvojovat si co nejefektivněji znalosti a dovednosti. Pedagog by měl být schopen reagovat na těžko předvídatelné, neustále se měnící okolnosti a podmínky a jim přizpůsobovat své postupy a metody v rámci edukace. Určitými pedagogickými kompetencemi je začínající pedagog vybaven studiem a přípravou na profesi pedagoga, ale většinu těchto dovedností si osvojuje a upevňuje teprve v praxi.

„Normativní pojetí osobnosti učitele jako profesionála deklaruje J. Průcha (2002) dle Srovnávací studie OECD Quality in Teaching, ve které je kvalita učitele popsána těmito kritérii:

- *znalosti v kurikulární oblasti,*
- *pedagogické dovednosti a ovládnutí výukových strategií,*
- *reflexe a schopnost sebekritiky,*
- *empatie a angažovanost ve vztahu k druhým, jejich uznání a úcta k nim,*

- *manažerské kompetence ve třídě a další řídicí odpovědnost.*“

(Dytrtová, Krhutová; 2009, str. 37)

Vašutová (2004, str. 88 - 89) odkazuje na encyklopedii The International Encyclopedia of Education, kde jsou definovány základní odborné znalosti pedagoga v kontextu praxe:

- **didaktické znalosti obsahu** - znalost daného předmětu, jeho didaktiky
- **znalosti o žácích a učení** – tyto znalosti zahrnují teorie učení, motivace, praktické znalosti výchovně vzdělávacího procesu, znalosti determinantů z pohledu vývojové a sociální psychologie, atd.
- **znalosti obecné didaktiky** – jak organizovat, řídit třídu, obecné znalosti o metodách, struktuře a uspořádání výchovně vzdělávacího děje
- **znalosti kurikula**
- **znalosti kontextu** – znalosti podmínek na úrovni školy, lokality, regionu, státu ve vztahu k žákům, jejich rodičům, sociálnímu prostředí – historické, filozofické a kulturní základy
- **znalosti sebe sama** – osobních dispozic, svých silných i slabých stránek v kontextu s pedagogickou činností

Kyriacou hovoří o pedagogických dovednostech, které přispívají k úspěšnosti výchovně vzdělávacího procesu a definuje je jako „*jednotlivé logicky související činnosti učitele, které podporují žákovu učení.*“ (Kyriacou, 2012, str. 18) Rozlišuje tři důležité prvky těchto dovedností:

- **Vědomosti** – zahrnující poznatky týkající se daného oboru, žáků, kurikula, výchovně vzdělávacích metod, jeho vědomosti o vlastních pedagogických dovednostech
- **Rozhodování** – zahrnující uvažování a rozhodování v průběhu plánování a realizace činností v kontextu výchovně vzdělávacích cílů
- **Činnost** – zahrnující chování pedagoga, jehož cílem je napomáhat učení žákům či klientům

Pedagogické dovednosti následně Kyriacou vymezuje takto:

- **Plánování a příprava** – dovednost umožňující pedagogovi stanovit dosažitelné výchovně vzdělávací cíle, dílčí cíle, postupy metody a prostředky k efektivnímu dosažení těchto cílů. Při přípravě je nezbytné zohlednit edukační prostředí, klima, ale také potřeby žáků či klientů. Plánování a příprava je individuální dle dovedností a zkušeností jednotlivých pedagogů.
- **Realizace edukační jednotky** – dovednosti související se zapojením žáků či klientů především s ohledem na kvalitu výchovně vzdělávacích činností.
- **Řízení edukační jednotky** – dovednosti umožňující řídit edukační proces tak, aby byli jeho účastníci motivováni a aktivně zapojeni do procesu, vytvořit podnětné prostředí
- **Klima edukačního prostředí** – dovednosti vytvořit takové prostředí, které by motivovalo k aktivitě, cílevědomosti, uvolněnosti, bylo vřelé, podporující a přijímající.
- **Kázeň** – dovednosti související se schopností udržet kázeň, která je důležitým faktorem pro efektivitu výchovně vzdělávacího procesu a schopnost řešit projevy nežádoucího chování
- **Hodnocení prospěchu žáků** – dovednosti spojené s ohodnocením žáků či klientů, jejich výkonu jak po stránce formativní (hodnocení jako motivační činitel), tak i sumativní, tedy vedením zpráv a výsledků dosažených výsledků
- **Reflexe vlastní práce a evaluace** – dovednost hodnocení vlastních postupů a řešení situací a schopnost zohlednit je v rámci zlepšování své činnosti. (Kyriacou, 2012)

V souvislosti s profesními standardy, které stanovují, co by měl pedagog znát a ovládat ke kvalifikovanému výkonu své profese v současných vzdělávacích podmínkách bylo formulováno sedm oblastí kompetencí:

- **Předmětová – oborová** – kompetence k osvojení systematické znalosti svého předmětu v odpovídající hloubce a rozsahu; schopnost

transformovat poznatky příslušných vědních oborů do vzdělávacích obsahů vyučovacích předmětů, pedagog dokáže integrovat mezioborové poznatky a vytvářet mezipředmětové vazby; umí vyhledávat a zpracovávat informace a disponuje uživatelskými dovednostmi informační a komunikační technologie; je schopen metodologii poznávání daného oboru přenést do způsobu myšlení žáků.

- **Didaktická a psychodidaktická** – pedagog ovládá strategie učení a vyučování v teoretické i praktické rovině ve spojení s hlubokými znalostmi jejich psychologických, sociálních a kauzálních aspektů; je schopen využívat základní metodologický soubor a přizpůsobit jej individuálním potřebám žáků, klientů či výchovně vzdělávací instituce; má znalosti o rámcovém vzdělávacím programu a umí vytvářet školní vzdělávací program a projekty výuky; má znalosti o teorii hodnocení a jejich psychologických aspektech; dovede užívat informačních a komunikačních technologií pro podporu učení.
- **Pedagogická** – ovládá procesy a podmínky výchovy v rovině teoretické i praktické v kontextu psychologických, sociálních a multikulturních aspektů; orientuje se v kontextu výchovy a vzdělávání na základě znalostí vzdělávacích soustav a trendů ve vzdělávání; podporuje rozvoj individuálních kvalit svých svěřenců v oblasti zájmové a volní; má znalosti o právech dítěte a respektuje je.
- **Diagnostická a intervenční** – dovede použít pedagogické diagnostické prostředky, diagnostikovat vztahy ve skupině; je schopen identifikovat děti se specifickými poruchami učení a chování a volit metody vyučování uzpůsobené jejich možnostem; ví, jak pracovat s žáky nadanými; rozpozná sociálně patologické jevy a zná možnosti prevence a nápravy; ovládá prostředky zajištění kázně a umí řešit výchovné situace a výchovné problémy.
- **Sociální, psychosociální a intervenční** – ovládá prostředky utváření příznivého klimatu v edukačním prostředí na základě znalostí sociálních vztahů; ovládá a umí prakticky užít prostředky socializace; dovede se orientovat v náročných sociálních situacích v edukačním

prostředí i mimo něj a je schopen intervence; zná možnosti a meze vlivu sociálního prostředí, analyzuje příčiny negativních postojů a chování v souvislosti s těmito vlivy a umí užít prostředky prevence a nápravy; ovládá prostředky pedagogické komunikace, způsoby komunikace a spolupráce s rodiči, orientuje se v problematice rodinné výchovy.

- **Manažerská a intervenční** – má základní znalosti zákonů a norem vztahujících se k jeho profesi; orientuje se ve vzdělávací politice, ovládá základní administrativní úkony spojené s agendou, disponuje schopnostmi a dovednostmi organizovat mimovýukovou činnost; ovládá způsoby vedení a vytváří podmínky pro efektivní spolupráci v edukačním prostředí, je schopen vytvářet projekty institucionální spolupráce, včetně zahraniční.
- **Profesně a osobnostně kultivující** – ovládá široký rozsah znalostí všeobecného rozhledu, tj. filozofických, kulturních, politických, právních, ekonomických a působí jejich prostřednictvím na formování postojů a hodnot; umí reprezentovat svou profesi a argumentovat pro obhájení svých pedagogických postupů; má předpoklady pro kooperaci s kolegy; je schopen sebereflexe na základě autodiagnostiky, evaluace a hodnocení jeho výkonu jinými subjekty; je schopen reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy edukantů a změny vzdělávacích podmínek v pedagogické činnosti. (Vašutová, 2004, str. 99 – 109)

Na základě předchozího textu je zřejmé, že požadavky na kompetentnost pedagogických pracovníků jsou velmi vysoké. Předpokládají nejen erudovanost v konkrétní oblasti, které se pedagog v rámci svého působení věnuje, ale také jistou orientaci v managementu, psychosociálních problémech, znalost psychologických aspektů své práce, vývojových zvláštností věkových skupin, na které působí atd. Pedagog by měl umět vytvořit bezpečné a podnětné klima edukačního procesu, ovládat strategie pro zachování kázně a především by měl být lidský, komunikativní, s citem a respektem k individualitám svých žáků či klientů. Všechny tyto aspekty jsou i základním pilířem pro to, aby byl pedagog vnímán jako autorita. Pedagog, kapacita ve svém oboru, který neumí své znalosti předat, zjednat si klid a zaujmout,

může být jen zřídka oceněn svými studenty jako dobrý pedagog. A naopak vstřícný a milý pedagog bez odborných znalostí si jen těžko získává respekt u dětí, na které má pedagogicky působit. Pojem autorita sice nezazněl v žádném z citovaných výčtů pedagogických kompetencí, dle našeho názoru ale můžeme tyto pedagogické dovednosti zároveň považovat za aspekty tvořící a ovlivňují formování a posilování autority pedagoga.

Na závět této kapitoly pojednávající o kompetencích pedagoga bychom rádi citovali J. Vašutovou, jejíž vymezení se nám jeví jako výstižné shrnutí toho, co kompetence obecně jsou. Zároveň připomínáme, že přestože většina zdrojů hovoří o profesi „učitele“, domníváme se, že můžeme tyto konstrukty vztáhnout komplexně na všechny pedagogické pracovníky.

„Profesní kompetence učitele vymezujeme jako otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápané celostně. Kompetence jsou konstruktem, který charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých vrstvách jeho činnosti a v jednotlivých pedagogických rolích. Definování struktury kompetencí má význam v profesionalizaci učitelů, jejich hodnocení i v profesní identitě.“ (Vašutová, 2004, str. 92)

O klíčových kompetencích v souvislosti s výchovně vzdělávací praxí v soudobém školství nehovoříme jen z pohledu pedagogických pracovníků. Klíčové kompetence jsou stanoveny i v souvislosti s těmi, jichž se bezprostředně týká práce pedagogů, tedy jejich žáky.

1.2.2 Klíčové kompetence žáka – proměny

Klíčové kompetence žáka je termín, který je používán v souvislosti se školskou reformou a snahami o změny v pojetí výchovně vzdělávacího procesu. V předchozích koncepcích byly nastaveny v základním školství všeobecně platné jednotné učební osnovy, které stanovovaly cíle, určující jakých výsledků musí být v příslušném ročníku a předmětu dosaženo, jaké obsahy a v jakém rozsahu musí být ve výuce probrány a žáky osvojeny.

Současná koncepce vychází z teze, že „*žáci mají začít už ve škole používat získávané vědomosti k přemýšlení, k posuzování a rozhodování, k jednání s druhými, k práci i pro radost. A tuto možnost máme poskytnout každému z žáků.*“ (VÚP, 2007) Přesto, že klíčové kompetence definujeme na prostředí školy, nelze jejich osvojování vnímat jen jako její produkt. Klíčové kompetence pro život si dítě osvojuje v každém pedagogizovaném prostředí, které se zabývá výchovně vzdělávacím procesem. Klíčové kompetence dítě získává a upevňuje rovněž v prostředí institucí poskytujících mimoškolní výchovnou činnost, jako jsou družiny, kluby, sportovní oddíly a další zájmové skupiny.

Žijeme ve světě velmi rychlého rozvoje v různých oblastech života, v rámci učiva přibývá nových poznatků, témat, zákonitostí, údajů, které se musí promítnout ve vzdělávacích obsazích. Klíčové kompetence důležité pro život, schopnosti v práci s učivem a při získávání dalších dovedností, jsou naopak relativně stálou komponentou.

„Mít kompetenci znamená, že člověk (žák) je vybaven celým složitým souborem vědomostí, dovedností a postojů, ve kterém je vše propojeno tak výhodně, že díky tomu člověk může úspěšně zvládnout úkoly a situace, do kterých se dostává ve studiu, v práci, v osobním životě. Mít určitou kompetenci znamená, že se dokážeme v určité přirozené situaci přiměřeně orientovat, provádět vhodné činnosti, zaujmout přínosný postoj.“ (VÚP, 2007) Klíčové kompetence dítě nezíská jednorázovým přijetím informace od pedagogického pracovníka. Jde o dlouhodobý proces, kdy se klíčové kompetence dotvářejí a upevňují, podobně jako postoje. Děti k nim musíme vést, vychovávat v konkrétních aktivitách během výchovně vzdělávacího procesu. Klíčovými kompetencemi tedy rozumíme pedagogy předané znalosti, dovednosti a postoje, které děti vybavují pro jejich profesní i životní cestu. Především utváření postojů je ovlivněno kvalitou kompetencí pedagoga. On sám svým chováním a volbou výchovně vzdělávacích strategií formuje kritické myšlení a schopnost vlastního úsudku u svých svěřenců a tím i utváření vlastní autority z pohledu a vnímání dětí.

Klíčové kompetence žáků na všech úrovních vzdělávání upravuje Rámcový vzdělávací program. Byl koncipován jako odraz potřeby reformy v konceptu vzdělávání po společenských změnách z roku 1989.

Rámcové vzdělávací programy vycházejí z nové koncepce strategie vzdělávání a kladou důraz na osvojení klíčových kompetencí žáků v oblasti učení, řešení problémů, komunikace, sociálních, občanských a pracovních kompetencí, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění osvojených znalostí a dovedností v běžném životě. Vychází z koncepce celoživotního učení.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání vymezuje vše co je společné a nezbytné v povinném základním vzdělávání – vymezuje vzdělávací obsah, specifikuje úroveň klíčových kompetencí, kterých by mělo být dosaženo na konci etapy základního vzdělávání. Klade důraz na komplexní přístup a propojování vzdělávacího obsahu za uplatnění různých vzdělávacích postupů, metod, forem výuky. RVP ZV navozuje a podporuje tendence zohledňovat vzdělávací potřeby a možnosti žáků za využití individualizace a vnitřní diferenciací výuky, vytvářet příznivé sociální, pracovní a emocionální klima, dosáhnout účinnější spolupráce s rodiči žáků. (RVP ZV, 2007)

Vzdělávací obsah je vymezen devíti vzdělávacími oblastmi, ty jsou tvořeny jedním či více obsahově souvisejícími tzv. obory, tedy předměty. Vzdělávací oblasti pro základní vzdělávání jsou: Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Informační a komunikační technologie, Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a příroda, Umění a kultura, Člověk a zdraví, Člověk a svět práce. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání je směrodatný při vytváření školních vzdělávacích programů.

Povinnou součástí vzdělávacích programů jednotlivých škol tvoří průřezová témata. Průřezová témata jsou důležitým formativním prvkem vzdělávání a pomáhají rozvíjet osobnost žáků především v oblasti postojů a hodnot. Představují aktuální problematiku současného celosvětového dění. Obsah průřezových témat je rozpracován do tematických okruhů, které se prolínají napříč vzdělávacími oblastmi a tím napomáhají komplexnosti vzdělávání a k rozvíjení klíčových kompetencí žáků. Každé z průřezových témat obsahuje charakteristiku, která vyjadřuje jeho význam a postavení v základním vzdělávání, vztah ke vzdělávací oblasti a jeho přínos k rozvoji vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot. Zařazení průřezových témat do školního vzdělávacího programu, způsob jejich zapracování do učebních osnov, výběr tematických okruhů a témat je v kompetencích jednotlivých škol.

Průřezová témata pro základní vzdělávání: Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova. Jednotlivé tematické okruhy mohou být vyučovány integrací do obsahově souvisejících předmětů, formou školních projektů, kurzů, seminářů, či jako samostatné vyučovací předměty. (RVP ZV, 2007) Jaké klíčové kompetence si mají děti osvojit jsme přiblížili na RVP pro základní vzdělávání, ale jak již bylo uvedeno, nejsou to jen učitelé, ale všichni pedagogičtí pracovníci, i mimo školní prostředí, kteří se podílejí na osvojování této vybavenosti dětí pro životní i profesní uplatnění.

K osvojení klíčových kompetencí žáků, ale nestačí dobře propracované vzdělávací programy ať už na úrovni RVP nebo školního vzdělávacího programu. Hybnou silou a stěžejním faktorem, jakými klíčovými kompetencemi a v jaké kvalitě budou děti vybaveny do života, jsou po rodině především pedagogové a jejich pedagogické schopnosti a dovednosti, nadšení pro svou profesi a to, zda jsou dětmi vnímáni jako autorita ovlivňující a směřující jejich životní cestu. Změnou přístupu k výchovně vzdělávacímu procesu a snahou o samostatné myšlení našich dětí na základech demokracie jsme zároveň vytvořili prostředí otevřené pro kritické posuzování odborných i osobnostních kvalit pedagogů. Pedagog sice disponuje určitou autoritou, která je mu dána jeho profesí a postavením ve výchovně vzdělávacích institucích a upevňována i různými řády těchto institucí, ale autoritu v očích jeho žáků či klientů mu nezajistí.

2. Profese pedagoga s akcentem k nárokům současnosti

Výchova a vzdělávání mají velice dlouhou historii, v jejímž průběhu profese pedagoga prošla značným vývojem a řadou změn. Společenské změny ovlivňují i požadavky kladené na školský systém i profesi pedagoga, na profesní i osobní kompetence. Aktuálními tématy jsou především profesionalizace, standardizace pedagogické práce a kompetence pedagogů.

Z pohledu zákona je pedagogickým pracovníkem ten, „*kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělání*“. „*Přímou pedagogickou činnost vykonává učitel, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér....*“.
(Zákon 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících)

S pedagogy se každý z nás setkává od raného dětství a kvalita jejich práce primárně ovlivňuje rozvoj naší osobnosti po všech jejích stránkách. Můžeme jistě říci, že povolání učitelů a vychovatelů a také působení trenérů je vůbec nejformativnějším činitelem ve výchově a vzdělávání, a tím i ovlivňování životních rolí celých generací. Pokud se dítěti nedostane dostatečného vzdělání, ve vyspělé společnosti ztrácí možnosti profesního i životního uplatnění a tím klesá i kvalita jeho života.

Profese pedagoga zjednodušenou optikou vypadá poměrně jednoduše, krátká pracovní doba, prázdniny... A výchovu a vzdělávání alespoň na úrovni základní školy přece zvládá každý rodič. Dříve byl pedagog především zprostředkovatel předávání určitých znalostí a vědomostí. Dnešní společnost ale klade na pedagogické pracovníky mnohem větší nároky. Situace, které v rámci výchovně vzdělávacího procesu řeší, vyžadují nejen znalosti odborné, týkající se vyučovaného nebo lektorovaného předmětu, ale i schopnosti didaktické a především nutnost osvojení poznatků z oblasti psychologie, vývojové psychologie, managementu sociálních skupin a jejich dynamiky, z oblasti speciální pedagogiky, především z problematiky poruch chování a učení. Nezbytná je schopnost pedagogické komunikace. Každý pedagogický pracovník musí být připravený na současný trend integrace dětí se zdravotním postižením či znevýhodněním. Na tomto místě si dovolíme citovat z článku Václava Mertina uveřejněném v Učitelských novinách (2010) „*Současné požadavky na učitele vyniknou, když je srovnáme s minulostí. Zatímco dříve učitel předával poznatky s nemalou pomocí a podporou dalších autorit (zejména rodiny), případně rákosky, vzdělávací neúspěchy byly vždy připsány dítěti, dnes má učitel dál předávat poznatky, nicméně musí se starat o pěstování kritického myšlení, komunikaci dětí, jejich spolupráci, bezpečnost, motivaci, prevenci šikany, genderovou korektnost, volbu povolání, sexuální osvětu a finanční gramotnost, ke*

každému žákovi má přistupovat s ohledem na jeho jedinečné možnosti. Někdy musí utvářet i základní sociální návyky. Navíc má dovést k výsledkům všechny žáky.“

Pedagog a především pedagog, který aspiruje na to být vnímán jako autorita, by tedy měl být ucelenou osobností. Ucelenou osobností ve smyslu širokého rozsahu a kompaktnosti svých pedagogických kompetencí (viz 1.2.1) a zároveň kompetencí sociálních, měl by disponovat vysoce morálními postoji a být vnímán jako osobnost zasluhující respekt svého okolí. Oproti minulosti, kdy autoritu pedagoga, i když institucionálně vynucenou, zajišťovalo jeho postavení v rámci společnosti, dnes je na každém pedagogovi, zda si dokáže autoritu vybudovat a obhájit na základě svých osobnostních předpokladů a kvalit a jakými způsoby ji bude uplatňovat.

2.1 Z osobnosti autoritou – proces stávání se

Název této kapitoly je pouhou slovní hříčkou, která ale koresponduje s běžným a tradičním vnímáním autority. Jedinec se statusem autority je vnímán jako „osobnost“, tedy někdo, kdo disponuje jedinečnými schopnostmi, dovednostmi, morálními kvalitami, kdo je širokou společností respektován a je pro své postoje a skutky ctěn a obdivován. Z pohledu etymologie má pojem osobnost základ v latinském výrazu „persona“. Původní význam – maska a později osoba.

Pojem osobnost je jedním ze základních pojmů psychologie. V odborné literatuře se setkáváme s celou řadou definic. Allport (1937) uvedl téměř 50 různých definic osobnosti. Uvedme například „*Osobnost je dynamické uspořádání oněch psychologických systémů v individuu, které určují jeho jedinečná přizpůsobení okolí.*“ (Allport in Nakonečný, 1998, str. 499)

Nakonečný uvádí že, „*v psychologickém smyslu mají tedy všichni lidé svou osobnost, jejich duševní život je organizovaný specificky lidským způsobem, a i když vykazují interindividuální odlišnosti v jeho vlastnostech a projevech, uplatňují se v něm určité obecné zákonitosti.*“ (Nakonečný, 1998, str. 498)

Vágnerová definuje pojem osobnost „*jako relativně stabilní systém, komplex vzájemně propojených somatických a psychických funkcí, který determinuje prožívání, uvažování a chování jedince, a z toho vyplývající jeho vztah s prostředím.*“ (Vágnerová, 2004, str. 215)

Čáp shrnuje obsahy většiny definic osobnosti do tří základních aspektů:

1. osobnost zahrnuje soubor vlastností, procesů a stavů, návyků, postojů atd.
2. osobnost se vyznačuje uspořádáním, strukturou dílčích momentů tvořících složitý systém
3. osobnost vyjadřuje rozdíly mezi lidmi, nebo také jedinečnost člověka a jeho odlišnosti od ostatních lidí. (Čáp; Mareš, 2007, str. 111)

Z perspektivy psychologie je ovšem zřejmé, že ne každá osobnost musí být zákonitě vnímána a přijímána jako autorita. Autoritu ale lze budovat na určitých osobnostních předpokladech, které jsou vrozené či získané učením a zkušenostmi.

Osobností učitele se zabývá pedeutologie. Ve zkoumání své oblasti zájmu využívá normativní a analytický přístup.

- Normativní přístup – určuje, jaký má učitel být, aby uspěl ve své profesi, v kontextu autority jak autoritu získat, uplatňovat ji a upevňovat v rámci efektivního působení ve své profesi.
- Analytický přístup – zjišťuje, jací konkrétní učitelé jsou a jaké mají vlastnosti, jak uplatňují svou autoritu a budují a udržují svou roli autority v pedagogickém procesu.

Osobnost pedagoga se nejčastěji sleduje v reálných interakcích v akčním prostředí přímého výchovně vzdělávacího procesu. Procesu zkoumání jsou podrobovány zejména složky osobnosti jako:

- psychická odolnost – vůči dezintegrujícím vlivům, náhled na podstatu a povahu problémových situací, kreativita, operační myšlení
- adaptabilita a adjustabilita – schopnost alternativního řešení situací, flexibilita

- schopnost osvojovat si nové poznatky
- sociální empatie a komunikativnost

(Dytrtová; Krhutová, 2009)

Všechny tyto složky osobnosti pedagoga jsou zároveň podstatné pro utváření pozice přirozené autority a jejího uplatňování v interakcích s žáky a klienty. Pedagog, jehož práce je založena na respektu jeho svěřenců, by měl být psychicky odolný, pozitivně a optimisticky laděný a vyrovnaný. Měl by být schopen vést pedagogický proces s logickou posloupností na základě svých odborných znalostí s návazností s ohledem na možnosti zúčastněných, umožnit jim participaci na dění a vytvořit tvůrčí, podnětné a bezpečné pedagogické prostředí.

Osobnost pedagoga do značné míry ovlivňuje efektivitu výchovně vzdělávacího procesu. Profesionální osobnost je utvářena na základě studia pedagogických oborů, profesní přípravy, osobní motivace k vykonávání pedagogické práce a především získáváním zkušeností v pedagogické praxi. Rozdílnost osobnostních charakteristik pedagogických pracovníků a různé způsoby přístupů ve vztahu k žákům a v pojetí edukace vedly k utvoření různých typologií pedagoga. Typologií se budeme zabývat v následující kapitole.

2.2 Typologie pedagoga aneb pedagog ideál

V současné době se můžeme v literatuře setkat s několika různými typologiemi pedagoga, které se snaží co nejpřesněji popsat charakteristiky typů profesní stránky pedagogických pracovníků. Typologie jsou i jakousi snahou o obraz „ideálního“ pedagoga. Typy jsou především deskripcí vlastností, které jsou dominantní a specifické pro tento typ a spoluutvářejí vnímání pedagoga jako autority. Do určování jednotlivých typů se promítá hlavně vztah pedagoga k dětem, dále jeho postoje a pojetí výchovně vzdělávacího děje.

K prvotním typologiím týkajících se osobnosti člověka patří typologie Hyppokratova z období antiky, která se používá do současnosti v souvislosti s temperamentem. Klasické dělení „sangvinik, choleric, flegmatik a melancholik“ můžeme použít i pro typologii osobnosti pedagoga.

Sangvinik – pedagog pohotový, tolerantní, výřečný, charakteristickou je rychlost, schopnost dělit pozornost, životní optimismus, nevýhodou může být neschopnost udržení pedagogického odstupu.

Choleric – bývá přísný s vyhraněnými názory, vyjadřuje se jasně, umí nadchnout, je živý a aktivní, nevýhodou je nevyrovnanost, výbušnost, náladovost, které mohou snižovat jeho autoritu.

Flegmatik – klidný, rozvážený, až lhostejný a pohodlný, nevýhodou jednotvárnost jeho činností a neschopnost motivovat.

Melancholik – příliš citlivý, unavitelný se sklonem k nevyrovnanosti v hodnocení a nechuti k ráznějším řešením konfliktních situací. (Kantorová, 2008)

K tradičním patří typologie Lewina a Caselmana, která rozlišuje osobnost pedagoga podle jejich orientace na dva základní typy – **logotrop**, orientující se na předmět, který vyučuje a **paidotrop**, v jehož zájmu je především vzdělávaný.

Toto dělení bylo dále rozpracováno do čtyř více specifikovaných typů:

Filozoficky orientovaný logotrop – prohlubuje u žáků jejich životní filozofii na základě svého vnímání světa.

Odborně vědecky orientovaný logotrop – pedagog od mládí se hluboce zajímající o svůj obor, vyznačuje se nadšením, které umí předat.

Všeobecně psychologicky orientovaný paidotrop – racionální přístup, orientace na obecnější výchovné otázky.

Individuálně psychologicky orientovaný paidotrop – je empatický, snaha o pochopení osobnosti vychovávaných a její rozvoj.

Caselmann odvozuje ze své základní typologie ještě dva další typy, kterými charakterizuje chování pedagoga ve výchovně vzdělávacím prostředí:

Autoritativní – většinou logotrop, s potřebou vše řídit, nepodporuje spolupráci a participaci dětí, nerespektuje jejich názory a potřeby, bez smyslu pro humor.

Sociální – častěji paidotrop, dává větší volnost a prostor pro diskuzi, spolupráci, rozvíjí samostatnost, zohledňuje potřeby a názory dětí, je vstřícný, empatický se smyslem pro spravedlnost. (Kantorová, 2008)

Ze základní Caselmannovy typologie pedagoga lze odvodit i charakteristické uplatňování autority ve výchovně vzdělávacím procesu jednotlivých typů. Logotrop, kterému Caselmann přiřazuje většinou autoritativní chování v pedagogickém prostředí, uplatňuje svou danou autoritu nadřazené role. Uplatňuje ji striktně, bez spolupráce s dětmi či klienty, s ignorováním jejich názorů a postojů, nerespektování trestá a nepřipouští žádný odpor. Paidotropia Caselmann charakterizuje sociálním chováním, svou autoritu uplatňuje na základě spolupráce, zájmu o dítě či klienta, s ohledem na jeho individualitu. Pro efektivitu výchovy a vzdělávání participuje se zúčastněnými na tomto procesu, vede je na základě přirozené autority vyplývající z jeho odborných znalostí, lidského přístupu a morálních kvalit.

K nově vytvořeným patří například typologie z konce 90. let koncipovaná na základě postojů pedagogů ke školské reformě. Na základě tohoto kritéria byly vytvořeny tyto typy:

Učitel – tradicionalista: má negativní postoj k reformě, není identifikován se změnami, které reforma přináší, obtížně se adaptuje, lpí na stereotypech a tradičním pojetí výuky.

Učitel – chameleon: má ambivalentní postoj k reformě, uvědomuje si potřebu změn, ale k návrhům reformních změn je zdrženlivý, nebo by ji ještě odložil, či uskutečnil jen částečně. Další určujícím rysem je jen zdánlivé přijetí reformních změn se skutečným setrváváním u původních zaběhlých postupů, protože ve skutečnosti nevěří v přínos této transformace. (Vališová, 2004)

Dále uvádíme spíše pro zajímavost novodobou typologii slovenských vědců, která je snahou „*postihnout celkový vztah učitelů ke školství, ke škole jako ke vzdělávací instituci, k žákům a vlastní profesi*“ (Vališová, 2004, str. 85) a kterou Vališová označuje jako „pozoruhodnou“. Na základě empirických výzkumů byla vytvořena tato typologie osobnosti pedagogů (předkládáme velmi zestručněné charakteristiky, plný text viz příloha E):

Plačky: učitelé, kteří naříkají nad stavem školství, svým postavením, bývají ustrašení, nejistí a malověrní.

Ignoranti: ti, kterým je všechno jedno, nebo se tak tváří.

Fanatici, nenapravitelní idealisti: milují děti, svou práci, svůj obor; hnusí se jim věčná kritika stavu školství i pracovních podmínek.

Tandemisti: znají své kvality a vždy se „pohybují s proudem“, jsou bezzásadoví, bezohlední a krutí k žákům, tedy pokud nemají vlivné rodiče.

Aristokrati: autonomní, silní, nebojácní, důstojní, dobře připravení, tvořiví, přemýšliví, samostatně kriticky hodnotící, cílevědomí, u žáků mají přirozenou autoritu.

Podnikatelé: hlavním polem jejich působnosti je podnikání, škola je pro ně jen instituce, která za ně platí pojistné a vyplácí jim měsíční kapesné.

Zběhové: bývalí učitelé, kteří se vnitřně nedokázali vyrovnat s rozporem mezi nároky na kvalifikaci a úrovní odměňování. (Vašutová, 2004, str. 96 -87)

2.3 *Výchovné styly jako odraz osobnosti pedagoga*

Výchovný styl je celkový způsob výchovy, který volí vychovatel při výchovném působení. Je to soubor procesů, které se týkají zejména „*emočních vztahů dospělých a dětí, jejich způsob komunikace, velikost požadavků na dítě, způsob jejich kladení a kontroly. Projevuje se též volbou výchovných prostředků a způsobem reagování dítěte.*“ (Čáp; Mareš, 2007, str. 303)

Nejčastěji používanou typologií výchovných stylů je dělení K. Lewina z roku 1939, který se věnoval zkoumání způsobů výchovy:

Liberální výchovný styl – styl s minimálním vedením, charakteristický co největší volností, minimálními požadavky, na jejichž plnění není kladen žádný důraz, jejich provedení není kontrolováno, z nežádoucího chování nejsou vyvozovány pro dítě žádné důsledky. V kontextu uplatnění autority jde o výchovný styl založený spíše na přátelském chování k dítěti či klientovi,

který je pro pedagoga rovnocenným partnerem, pedagog neuplatňuje ani svou delegovanou autoritu.

Demokratický výchovný styl – styl založený na respektování druhých, zohledňování individuálních dispozic dítěte, spolupráci, aktivní spoluúčasti na výchovně vzdělávacím procesu s minimálním použitím příkazů. Rozvíjí samostatnost, iniciativu, zdravé sebepojetí dítěte. Pedagogovo působení je založené na přirozené autoritě a spočívá ve vysvětlování, vzájemném dialogu a trest je poslední variantou. Pedagog působí zejména vlastním příkladem.

Autokratický výchovný styl – direktivní, autoritativní výchovný styl vyžadující naprosté podřízení dítěte a absolutní přijetí příkazů a zákazů autority, bez jakéhokoliv prostoru k diskusi. Minimální intenzita porozumění a respektu vůči potřebám a přáním dítěte, prostoru k rozvíjení samostatného myšlení a jednání a vlastní iniciativě. Výchovným prostředkem je hrozba a trest. Pedagog sám sebe považuje za neochvějnou autoritu, plně využívá svou delegovanou autoritu vyplývající z jeho povolání, postavení a nadřazenosti vůči dítěti či klientovi.

Tato typologie je přehledná a striktně rozděluje způsoby výchovy a její charakteristické projevy. V praktickém životě se ale nesetkáváme jen s takto jasně čitelnými výchovnými styly. Z tohoto důvodu se řada odborníků zabývala otázkou rozšíření variabilnosti a hlubší specifikace dimenzí výchovných stylů. Jako příklad uvádíme analyticko-syntetický model devíti polí, který vznikl v devadesátých letech na základě uskutečněných výzkumů vědců z katedry psychologie Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v oblasti vztahů, způsobu rodinné výchovy k chování a vlastnostem mladistvých. Model postupně vyjadřuje způsob výchovy na několika vzájemně propojených rovinách obecnosti. (Čáp, 2007)

Model devíti polí způsobů výchovy

EMOČNÍ VZTAH	ŘÍZENÍ			
	silné	střední	slabé	rozporné
záporný	1. výchova, autokratická, tradiční, patriarchální		2. liberální výchova s nezájmem o dítě	3. pesimální forma výchovy, rozporné řízení se záporným vztahem
záporně kladný	9. výchova emočně rozporná, jeden z rodičů zavrhuje, druhý extrémně kladný nebo dítě je s ním v koalici			
kladný	4. výchova přísná a přitom laskavá	5. optimální forma výchovy se vzájemným porozuměním a přiměřeným řízením	6. laskavá výchova bez požadavků a hranic	7. rozporné řízení relativně vyvážené kladným emočním vztahem
extrémně kladný			8. kamarádský vztah, dobrovolné dodržování norem	

Tabulka č.1, (Čáp; Mareš, 2007, str. 306)

Každý z výchovných stylů formuje u dětí odlišný způsob chování a prožívání. Na základě výsledků výzkumů Lewina a jeho spolupracovníků autokratický styl výchovy vede „k vyššímu napětí, dráždivosti, dominantnosti a agresivitě k ostatním členům skupiny. Napětí mezi dětmi se poněkud oslabuje společným odporem proti vedoucímu. Pracovní aktivita závisí na přítomnosti a dozoru vedoucího. Děti se buď závisle přimknou k vedoucímu, jsou poslušné, submisivní, málo iniciativní až apatické, nebo jsou naopak agresivní proti vedoucímu a bouří se proti autoritám.“ A integrační – demokratický způsob vedení „má lepší účinky jak v pracovních výsledcích, tak v chování a kázni dětí, ve vztazích k vedoucím i mezi dětmi navzájem, v rozvoji iniciativy atd... zmenšuje se jejich opozice proti vedoucímu, jsou ochotny jednat podle rozumných požadavků, lépe se u nich rozvíjí skupinové vztahy i postoje k práci. Ve frustrujících situacích členové skupiny spojují úsilí ke zvládnutí překážky.“ (Čáp, Mareš; 2007, str. 304 - 305)

Čáp (2007) uvádí, že děti nejlépe hodnotí demokratický přístup. Před autokratickým výchovným stylem upřednostňují liberální, ale vyjadřují nespokojenost se slabým vedením, jež není schopné zajistit optimální prostředí pro dosažení takových edukačních výsledků skupiny, kterých by dosáhnout chtěla.

Každý vychovatel je jedinečná osobnost a upřednostňuje určitý výchovný styl na základě svých zkušeností, svých osobnostních dispozic, temperamentu, postojů, hodnot. Kompetentní a dobrý vychovatel dokáže empaticky využívat různých

aspektů výchovných stylů tak, jak je to potřebné v kontextu dosažení cílů výchovně vzdělávacího procesu, s ohledem na pozitivní vztahy se svými žáky a příjemné a podnětné edukační prostředí. I každé dítě je jiné, má jiné dispozice po stránce kognitivní, konativní i afektivní. Je jinak vnímavé, přizpůsobivé, přichází z rozdílných prostředí rodin s různými postoji a hodnotami. Pro pedagoga je nezbytné najít cestu ke každému dítěti a zároveň přizpůsobit svůj výchovný styl tak, aby výchovně vzdělávací proces byl funkční v rámci celé skupiny. Žádný výchovný styl není ani špatný, ani dobrý. Využití jejich různých kombinací závisí na složení kolektivu dětí, na situaci a dalších objektivních faktorech.

Výchovné styly, které vychovatel využívá, ovlivňují i jeho autoritu. A stejně tak vybudovaná autorita pedagoga může ovlivnit výběr výchovného stylu. Autorita je tématem, kterému se budeme věnovat v další části této práce.

3. *Autorita a současné pojetí*

Autorita je aktuálním a často diskutovaným tématem dnešní společnosti především v souvislosti s krizí autority. Pojem autorita je však v literatuře velmi různě interpretován z pozic různých vědních disciplín i pojetí jednotlivých autorů. Vzhledem k obsahové nejasnosti dochází často k významové interferenci pojmů s autoritou souvisejících, jako je svoboda, moc, kázeň, řízení, normy, povinnost atd. Vališová (2008) pro snadnější uchopení významu pojmu autorita uvádí tato synonyma – vliv, dominance, řízení a kompetence. Vališová (2011) uvádí jako velmi výstižnou definici Kučerové (1999) „*autorita je svou podstatou antropologická konstanta, která spoluutváří pravidla skupinového života, organizační řád skupiny, spolupodmiňuje její biologické přežití, rozvoj jedinců i předávání zkušeností z generace na generaci*“ (Kučerová in Vališová, 2011, str. 446 -447)

Budeme-li rozkrývat význam výrazu autorita pomocí etymologie, zjistíme, že pochází z latinského auctoritas, které znamená podporu, záruku, jistotu, spolehlivost, hodnověrnost a další pozitivní významy. Příbuzné slovo auctor vyjadřuje

napomahatele, podpůrce vzor, příklad. Základ obou slov –augó- je překládáno ve významu podporovat v růstu, zvelebovat, obohacovat atd.. (Vališová, 2011)

„Společenská realita a historický vývoj však mnohdy nedbají etymologie, posunují i mění obsahové významy (pojetí autority mj. ovlivnily sociologické a politologické studie o vztahu autority a moci, autority a vlády, autority a sociálního tlaku). Představa, že autorita se přičí svobodě a demokracii, vznikla neoprávněným ztotožněním moci a autority či redukcí moci pouze na násilí a potlačení.“ (Vališová, 2011, str. 446) Je zřejmé, že autorita v komplexním pojetí je fenomén, který silně odráží společenské dění a nastavení společnosti. V diktátorském prostředí získává silně negativní význam a bývá vnímána jako nesvoboda, nátlak a tyranie - autoritářství. Ve zcela liberálním ovzduší absolutní svobody je zase konstantou, po které voláme ve formě přirozených autorit, vůdců, kteří by určitým způsobem stabilizovali dění ve společnosti a podněcovali k následování. Stejně tak budeme pravděpodobně vnímat autoritu rozdílně v různých obdobích našeho života či v souvislosti s různými lidmi. Celý život se pohybujeme v kultuře a společnosti, kde je nutné si uvědomit, že autorita a svoboda se nevyklučují, ba naopak vzájemně doplňují a podporují.

Autorita bývá pojímána ve trojí rovině:

- *„jako všeobecně uznávaná vážnost, vliv, úcta, moc obdiv;*
- *jako obecně uznávaný odborník, vlivný učitel;*
- *ve smyslu úřadu (stát, věda, státní symboly, právo a zákon, policie).“*

(Vališová, 2011, str. 446)

Autorita blízce souvisí s normami a pravidly přijatými v celospolečenském kontextu. Demokratická společnost vždy stojí na požadavcích osobní svobody, respektování lidských práv, úctě a partnerství, spolupráci mezi jejími občany. Pro fungování a stabilitu společnosti je ale nutné nevnímat demokracii jako možnost absolutní anarchie, bez jakýchkoliv povinností a osobní i společenské odpovědnosti.

Tématika autority nejen z pohledu výchovy, ale i v širším sociálním kontextu *„přesahuje v současnosti významně tradiční vidění a dostává se do nových konotací – ty zohledňují postavení jedince ve společnosti, potřebu svobody a seberealizace*

individua, schopnost orientace ve složitých sociálních vazbách a náročných životních situacích.“ (Vališová, 2010, str. 53)

3.1 Autorita a výchova – vztahová rovina

Existuje vztah autority s výchovně vzdělávacím procesem? A který z termínů je nadřazený? Zamyslíme-li se nad těmito otázkami, je zřejmé, že autorita a výchova jsou ve velmi úzkém vztahu.

Autorita je významným faktorem ve výchově, je formativním prvkem usnadňujícím uskutečňování a naplňování výchovných cílů. Určitým způsobem spoluutváří pravidla, nositel autority předává dětem nejen vzdělávací a výchovné obsahy, ale také ovlivňuje vytváření mravních postojů, žebříčku životních hodnot a utváří pro dítě vzorec žádoucího chování a jednání pro jeho příští život. Stejně tak ale výchova ovlivňuje vnímání autority, přístup k nositelům autority, jejich hodnocení. Různá sociální prostředí vybaví jedince různými postoji a sociální vnímavostí, které umožňují přirozený výběr, přijetí autority a touhu ji následovat.

Vališová uvádí, že autorita a výchova jsou neoddělitelné, protože zprostředkovávají hodnoty a normy společnosti. *„Normy a hodnoty společnosti jsou zakotveny v autoritě a jejím prostřednictvím jsou i prosazovány. To, jak jsou prezentovány, je záležitostí procesu výchovy.“* (Vališová; Kasíková, 2011, str. 397)

V kontextu výchovy je od období humanismu řešena zásadní otázka protikladných pojetí výchovy a to autoritativního a antiautoritativního. Otázka vhodného a toho správného pojetí výchovně vzdělávacího procesu je stále aktuální, a nabývá na naléhavosti především v souvislosti s demokratickými snahami a dnešní anomickou společností. *„Každá výchova je však do jisté míry autoritativní v tom, že napomáhá zařazovat nového člena do dospělé společnosti, učí ho respektovat pravidla, která jsou v zájmu jeho vlastního rozvoje i fungování sociální skupiny.“* *„Praxe – a nejen výchovná – stále více potvrzuje nezbytnost akceptace autority jako garantu smysluplného režimu a řádu, který je předpokladem fungování rodiny, školy i společnosti jako takové.“* (Vališová, 2011, str. 449)

Vztah mezi výchovou a autoritou dle Vališové můžeme nahlížet ze tří úrovní, které se vzájemně ovlivňují a prolínají:

Makrosociální – úroveň nahlížení v tom nejširším kontextu, na úrovni vztahu autority a výchovy v celospolečenském měřítku, vyplývající ze vztahů norem a hodnot rodiny, školy, společnosti.

Mikrosociální – (interindividuální) – úroveň zahrnující hodnoty, normy jednání, pravidla, zásady určované interakcemi v mikrosociálních prostředích, např. v rodině, ve školním prostředí.

Intraindividuální – úroveň nahlízející na způsoby, kterými se děti či dospělí učí normám a hodnotovým orientacím od druhých, které z prostředků jsou nejefektivnější, co utváří osobnost, charakter. (Vališová, 2011, str. 451)

Na autoritu můžeme nahlížet z různých úhlů pohledů a i v odborné literatuře nacházíme různě pojaté typologie a dělení.

3.2 Typologie autority

Existují různé způsoby dělení autority podle rozmanitých kritérií. Hledisko, které se zabývá dělením autority z pohledu předurčenosti díky vrozeným dispozicím jedince a předpokladům, které získává osvojením prostřednictvím sociálního učení, nazýváme **kritérium genetické**. Mluvíme-li o geneticky daných, vrozených, osobnostních rysech, temperamentu, emočnímu nastavení, které ovlivňuje způsoby chování a jednání jedince a tím jej předurčuje být vnímán okolím jako autorita, jde o **autoritu přirozenou**. Výchovou ovlivněné schopnosti a dovednosti, znalosti a postoje získané životními zkušenostmi, vlastním úsilím utvářené preference morálních hodnot, které předurčují osobnost být vnímán jako autorita, nazýváme **autoritou získanou**.

Sociální kritérium zohledňuje společenské vnímání osobnosti autority. Dle Vališové autoritu z tohoto pohledu dělíme podle sociálního statusu, prestiže a důsledků chování sociálního okolí.

Dle sociálního statusu dále rozlišujeme:

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

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

Autorita **funkční** – představuje vliv vyplývající z očekávaného splnění úkolu, z kvality výkonu v určité roli či funkci. (Vališová, 2008, str. 41)

Dle prestiže dělíme autoritu na **formální** a **neformální**. Formální autorita je dána z pozice nějaké funkce, nebo vyššího postavení v hierarchii určité organizace nebo společenské skupiny. Neformální autorita je dána prestiží, uznáním, kladným hodnocením společenské skupiny na základě osobních nebo odborných kvalit osobnosti.

Dle důsledků chování sociálního chování rozlišujeme autoritu skutečnou a zdánlivou. Autorita **skutečná** se projevuje důvěrou, vstřícností, respektováním pokynů podřízenými jedinci i v krizových situacích.

Autorita **zdánlivá**, přetrvává pouze „na oko“, její zdánlivost se projeví i v méně kritických situacích nesoudržností a nedůvěrou podřízených jedinců k nositeli autority. (Vališová; Kasíková, 2011)

Vališová (2008, str. 42) dále uvádí dělení autority:

Statutární – jde v postatě o autoritu formální, nebo poziční (viz výše).

Charismatická – vyplývá z osobnosti jedince, jeho pozitivního nastavení, umění jednat, vystupovat a komunikovat.

Morální – je založena na zvnitřněných, všeobecně uznávaných morálních hodnotách nositele autority.

Odborná – vyjadřuje respekt k odborným znalostem a dovednostem jedince.

Podlahová (2002), která uvádí dělení podle využívání a uplatňování autority učitele ve vzájemné interakci se svými žáky, rozlišuje šest typů. Tuto typologii lze jistě aplikovat nejen na prostředí školní třídy, ale i na komplexní pedagogickou činnost:

Autoritativní výchovný styl: výhradně sám učitel určuje aktivity a činnosti, které budou realizovány ve vyučovací hodině a to především formou příkazů. Iniciativu

žáků omezuje, nebo přímo odmítá, vytváří prostředí závislosti žáků na jeho osobě, potlačuje projevy samostatnosti, výchova je pouze prostředek stabilizace jeho moci.

Patriarchální výchovný styl: učitel k žákům přistupuje s přehnanou zodpovědností, péčí a má neustálou tendenci žáky chránit. Jeho věk a zkušenosti jej podle jeho názoru k tomuto chování předurčují a není schopen připustit, že by žáci mohli být v něčem samostatní a zodpovědní. Přístupem je silně omezuje.

Byrokratický výchovný styl: učitel prosazuje jasně daná pravidla bez možnosti diskuze, striktně dodržuje předpisy, iniciativu a samostatnost potírá, jeho autorita postrádá lidský rozměr.

Demokratický výchovný styl: učitelův vztah k žákům není založen na nadřazenosti, jedná na základě vlastního úsudku v konkrétních situacích, upřednostňuje spolupráci a participaci žáků na průběhu vyučovacích hodin. Svou roli vnímá jako vedení a podporu k samostatnosti a přijetí zodpovědnosti svých žáků.

Laissez-faire-styl: učitel do výchovného procesu zasahuje pouze tehdy, je-li to nezbytně nutné.

Antiautoritativní výchovný styl: učitel neuznává výchovné působení na žáka, považuje je za omezování rozvoje svých žáků k individualitě, nestandardní chování je vnímáno jako projev osobnosti dítěte. (Podlahová, 2002)

Pro účely výzkumného šetření souvisejícího s tématem této diplomové práce, jsme autoritu rozčlenili i v kontextu výchovných stylů, kterými se jednotliví pedagogové projevují při běžných pedagogických situacích a interakcích (viz kapitola 2.3). V našem osobním i pracovním životě se setkáváme s řadou autorit ať již formálních, či neformálních, skutečných či zdánlivých. Na někom si ceníme jeho odborných znalostí, někoho respektujeme a ctíme pro jeho lidské a morální kvality. Pedagog by měl být s ohledem na jeho vliv, který uplatňuje při výchově a vzdělávání, na utváření a formování osobnosti svých svěřenců, ideálně komplexní autoritou. Pro účely analýzy výzkumného šetření souvisejícího s tématem práce - autorita pedagoga z žakovské perspektivy, se budeme opírat o poslední uvedenou typologii Podlahové.

3.3 *Autorita pedagoga jako důležitý činitel pedagogického procesu*

Autorita pedagoga je jedním ze základních aspektů efektivního a smysluplného výchovně vzdělávacího procesu. Autorita, respekt, přijetí je stěžejní atribut pedagogického pracovníka, umožňující mu nastolit přátelské, vstřícné, kooperující prostředí a zároveň dosáhnout prostředí klidu a kázně, vhodného pro naplňování cílů edukace tak, aby tato interakce byla pro obě strany, vzdělavatele i vzdělávaného přínosem.

Autoritou do jisté míry disponuje každý pedagog. Vkladem do jeho edukační činnosti je jeho role pedagoga a s ní společností přiřčený status z této role vyplývající, znamenající formální autoritu. Tu mu zaručuje jeho postavení v hierarchii výchovně vzdělávacích institucí a daná nadřazenost dospělého jedince nad dítětem, pedagoga nad svým svěřencem. Záleží na jeho osobnosti, vrozených dispozicích, pedagogických kompetencích a odbornosti, do jaké míry dokáže být autoritou komplexní a přirozenou. Autorita v co nejglobálnějším smyslu v kontextu představených typologií je ve výchovně vzdělávacím procesu neocenitelnou devizou. Dobrý pedagog, motivující své svěřence k učení, osvojování si zdravého životního stylu, k osobnímu růstu ve všech stránkách osobnosti a vytváření si žádoucích morálních postojů v ovzduší spravedlnosti, rovnocenného přístupu, vstřícnosti a pochopení, musí být zákonitě osobností, kterou děti respektují a touží následovat. Stává se pro ně přirozenou neformální autoritou, stává se vzorem.

Tradiční škola odvozující pojetí výchovně vzdělávacího procesu z pedagogického konceptu J. F. Herbart, založila autoritu pedagoga „na jeho mocenském postavení, které stvrzoval selektivní povahou klasifikace, tresty, sankcemi, v podstatě i fyzickou převahou, ale i povahou svého vědění, zkušeností, ovládnutím pracovních postupů ve vyučování.“ (Vališová, 1999, str. 60) S nástupem humanismu, který se odrážel i v pedagogických přístupech dochází i k „změkčení“ prostředků utvářejících a udržujících autoritu pedagoga a pomyslnému zlidštění v očích dětí a mládeže. Autorita pedagoga v této době začíná být postavena na znalostech, osobních vlastnostech, na vztahu k žákům a posouvá se k autoritě přirozené. V současnosti v rámci společnosti hovoříme o krizi autority. Tento stav se odráží i ve výchovně vzdělávacím procesu.

V kontextu autority, naplňování cílů výchovy a vzdělávání, ale také vytváření příjemného a podnětného edukačního prostředí je nezbytné, aby každý pedagog oplýval především empatií a určitým smyslem pro ideální zvládnání strategií různých sociálních situací. Po uvolnění edukačních stylů až k naprostému liberalismu je naprosto zřejmé, že „tudy cesta nevede“. Současný demokratický přístup se jeví jako ideální, rozvíjí samostatné myšlení, smysl pro spolupráci a kooperaci, rozvíjí tvořivost a fantazii dětí, umožňuje přirozeně zvnitřňovat žádoucí morální postoje atd. a je upřednostňován a deklarován v naprosté většině školních vzdělávacích programů. Každý pedagog si je ale vědom, že co dítě, to originální osobnost a každá skupina dětí vykazuje zcela odlišné vzorce chování a jednání, vyžaduje individuální přístupy. Někde dosáhneme nejlepších výsledků zcela liberálním přístupem, v jiné situaci či skupině naopak přístupem direktivním. Pedagog by se měl orientovat v problematice skupinové dynamiky a práce s ní.

Vysokoškolské studium vybaví pedagogické pracovníky profesními klíčovými kompetencemi. Neformální autoritou nezbytně potřebnou pro úspěšné zvládnutí pedagogické profese ale vybavení být nemohou, tu je nutné budovat, a protože nejde o statické, neměnné postavení v kolektivu, i nadále upevňovat.

Novák (2002) se na základě zkušeností ze své praxe pokusil sestavit postupové kroky pro optimální získání a udržení neformální autority pedagogických pracovníků, které považujeme za velmi podnětné:

a) Fáze upevnění formální autority (fáze autoritativního vedení)

- Ujasnit si svůj budoucí výchovný přístup k žákům a styl jejich vedení.
- Získat spolupráci s ostatními pedagogy a navázat aktivní komunikaci a spolupráci s rodiči.
- Vytvořit pravidla a systém přiměřených sankcí a seznámit s nimi žáky. Od počátku důsledně vyžadovat jejich dodržování. (Vhodné je předem kalkulovat s možnými následnými úpravami a žáky o této možnosti informovat).
- Při výraznějších konfliktech spolupracovat s dalšími pedagogickými pracovníky a rodiči a konstruktivně řešit daný výchovný problém.

b) Fáze budování neformální autority (přechodná fáze)

- Sledovat skupinovou dynamiku a odhalit vůdčí osobnosti.

- Zaujmout („*nestyděl bych se použít i slovo oslnit*“) skupinu a především její vůdce odborností a znalostí vztahů ve skupině.
- Veřejně chválit úspěchy a všemi pedagogickými prostředky podporovat aktivitu v žádoucím směru, oceňovat (morálně) upřímnou snahu o svůj seberozvoj.

c) Fáze „odpoutávání“ (demokratického vedení)

- Postupně vytvářet oblasti s autonomním řízením ze strany žáků a v předem domluvených mezích nezasahovat do dění – tím vést k přijetí odpovědnosti za své rozhodování.
- Ustupovat od role konzultanta a „nezávislého“ pozorovatele (vedoucího s právem veta). (Novák, 2002)

Dle Vališové je pro vytvoření a upevnění neformální autority nezbytná vnitřní stabilita osobnosti, důslednost, vytrvalost, flexibilita, vysoká profesní a odborná úroveň, umění vést a řídit, schopnost komunikace a kooperace, dovednost předcházet konfliktům a řešit je, umění kombinovat velkorysost, humor, přísnost a důslednost, umění sdělovat pochvalu i kritiku, přirozené kultivované chování a odolnost vůči stresu. (Vališová, 2008, str. 57 -58)

Aby edukační činnost byla efektivní, je žádoucí přijetí pedagoga jako osobnosti, která je svými předpoklady oprávněna řídit chování a průběh učení dané skupiny a aby tato skupina uznala jeho postavení. Budování toho postavení je dle Kyriacou závislé na čtyřech stránkách role pedagoga:

- *Vyjadřování statusu* – velká část autority pedagoga je odvozena od statusu vyplývajícího z této role, který je obecně dán vnímáním společností a předáván dětem rodiči. Podstatné ale je, zda pedagog také jedná v souladu s tímto statutem.
- *Kompetentví vyučování* – druhým hlavním zdrojem autority je kompetentnost. Ta spočívá v prezentování zájmu o svůj obor či předmět, znalost ale také dovednost vyučovat – dobře plánované a připravené hodiny, či programy, efektivní organizování činností a především způsob vystupování, který vyjadřuje zájem a nadšení.

- *Výkon manažerského řízení třídy* – třetí zdroj autority spočívá v udržení zapojení dětí do činností a v zajištění plynulého přechodu mezi jednotlivými činnostmi. Základem je vytvoření jasných dohod a pravidel chování.
- *Účinný přístup k nežádoucímu chování* – přístup k nežádoucímu chování tvoří čtvrtý hlavní zdroj autority, autorita bude posílena do té míry, nakolik pedagog dokáže účelně a spravedlivě řešit případy nežádoucího chování.

(Kyriacou, 2012, str. 99 -103)

Výchovně vzdělávací proces, potažmo i vnímání autority, ovlivňuje i prostředí, ve kterém se tento proces a vzájemné interakce odehrávají. Hovoříme o pedagogizovaném prostředí a klimatu edukačního prostředí.

3.4 *Klima edukačního prostředí*

Edukačním prostředím rozumíme takové prostředí, ve kterém probíhá výchovný a vzdělávací proces. Vzhledem k tomu, že téma této práce se zabývá autoritou pedagoga, nechceme se striktně zabývat pouze prostředím školní třídy. Ani v prostředí školy děti nejsou ve vzájemné interakci pouze s učiteli ve své kmenové třídě v rámci výuky a spolužáky, ale i s vychovateli ve školních družinách, klubech, trenéry v rámci sportovních aktivit a dalšími pedagogickými pracovníky ve škole i v dalších výchovně vzdělávacích institucích.

„Při interakci v kterékoliv lidské skupině existuje cosi „nehmatatelného“, ale silně jednotlivci pociťovaného, co bývá označováno jako nálada, ovzduší, atmosféra, klima, apod.“ (Průcha, 2009, str. 333)

Prostředí je pojem obecnější, zahrnující i aspekty architektonické, hygienické, akustické a ergonomické a ovlivňuje celkové klima. Klima se týká výhradně sociálně psychologických aspektů.

Klima edukačního prostředí a především klima mikrosociálních prostředí, tedy konkrétních sociálních skupin, jejichž členové jsou ve vzájemné, časté a intenzivní interakci do značné míry ovlivňují učení a chování a tím i celý výchovně vzdělávací proces.

Čáp a Mareš definují klima edukačního prostředí na vzoru školní třídy, kterou můžeme považovat za charakteristické výchovně vzdělávací sociální mikroprostředí: *„Obsahově termín klima třídy zahrnuje ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech výše zmíněných aktérů na to, co se ve třídě odehrálo, co se právě odehrává nebo co se má v budoucnu odehrát. Důraz je položen na to, jak klima vidí a interpretují sami aktéři, tedy na „subjektivní“ aspekty klimatu, nikoliv jaké klima „objektivně“ je.“* (Čáp, Mareš, 2007, str. 566) Klima tedy vytváří vzájemné interakce pedagog - edukant a edukanti mezi sebou a to, jak je všichni aktéři prožívají a vnímají. Jiné klima bude v edukačním prostředí, kde působí autoritativní pedagog a v jiné v prostředí, kde pedagog využívá demokratický výchovný styl.

Klima je jev dlouhodobý, v krátkodobém horizontu hovoříme o atmosféře edukačního prostředí. Všichni aktéři klimatu jsou do jisté míry proměnnou. Každý pedagog svým působením, svou osobností, přístupem, stylem a mírou své autority mění do jisté míry klima, stejně jako složení dětí či klientů ve skupině. Klima, které pedagog vytvoří, ovlivňuje efektivitu vzdělávacího procesu, motivaci, utváření postojů ke vzdělávání i k pedagogům samotným. Tento model je platný pro všechny kolektivy ve výchovně vzdělávacím procesu.

Klíčové determinanty ovlivňující klima výchovně vzdělávacího prostředí:

- klima by mělo být cílevědomé, orientované na úkoly, vřelé, uvolněné, podporující a podněcující smysl pro pořádek
- zpětná vazba by měla napomáhat získat vědomí vlastní hodnoty a rozvíjet sebeúctu

- edukační činnosti by měly být podnětné a poskytovat reálnou příležitost k úspěchu
- mělo by být efektivně využíváno vnitřních i vnějších zdrojů motivace
- pedagog by měl svým chováním vyjadřovat kladná očekávání, dávat najevo osobní zájem a účast na pokroku každého žáka
- vztahy by oboustranně měly být založeny na vzájemné úctě a komunikaci
- prostředí by mělo svým vzhledem podporovat činnosti výchovně vzdělávacího procesu a korespondovat s pozitivními očekáváními aktérů
- pedagog by měl zohlednit vliv složení kolektivu na způsoby podporující kladné klima. (Kyriacou, 2012, str.80-94)

Klima panující v edukačním prostředí je jedním z ukazatelů pro kvalitu pedagogického působení, které je spojeno s respektováním pedagoga a jeho autoritou. Klima třídy lze posoudit například podle pěti faktorů v dotazníkovém šetření, které uvádí Průcha:

- spokojenost - míra spokojenosti a pohody
- soudržnost - míra pospolitosti a přátelství
- třenice - míra napětí a sporů mezi dětmi
- soutěživost – konkurenční vztahy mezi dětmi
- obtížnost učení – jak děti posuzují nároky na ně kladené

(Průcha, 2002, str. 53)

Klima můžeme dále posuzovat a vyhodnocovat například na základě sociometrických přístupů zkoumajících vztahy mezi dětmi ve skupinovém prostředí.

Podstatnou součástí vzájemných interakcí a faktorem ovlivňující klima edukačního prostředí je sociální a pedagogická komunikace. Tomuto tématu je věnována následující kapitola.

3.5 Sociální a pedagogická komunikace jako prostředek získávání autority

Schopnost komunikovat patří mezi nejdůležitější lidské schopnosti. V této kapitole objasníme základní aspekty komunikace. Specifikujeme téma sociální a pedagogické komunikace, které jsou jedním ze základů pedagogického působení i budování a udržení autority.

V komunikaci jde o předávání, výměnu sdílených významů, výměnu informací, dorozumívání a sdělování mezi lidmi. Může probíhat v reálném čase tváří v tvář, ale i „na dálku“ formou vzkazů, dopisů, mailů. Obsahově se může týkat věcí prostorově i časově blízkých, vzdálených, nebo abstraktních, neexistujících. Komunikace probíhá na úrovni interpersonální a intrapersonální. Interpersonální je vnitřní komunikace jedince se sebou samým a intrapersonální komunikace je vnější, skupinová. Při intrapersonální komunikaci dochází ke vzájemné interakci mezi komunikátorem – osobou, která informace vysílá a komunikantem – příjemcem sdělení prostřednictvím komuniké – obsahu sdělení. Každá komunikace probíhající v rámci společenské interakce je komunikací sociální. Sociální komunikace probíhá na úrovni verbální a neverbální, které se vzájemně doplňují:

- Verbální složka: tvoří ji jazykové prostředky a zvuková stránka řeči.
- Jazykovými prostředky rozumíme – srozumitelnost projevu, ekonomičnost slovního projevu, variabilnost a kohéznost projevu, celkový rytmus a dialogičnost (i monolog by měl být dialogický - vzbudit vnitřní dialog posluchače), sugestivitu projevu, empatičnost, názornost, dramatizační a ozdobné řečové prostředky
- Zvukovou stránkou řeči rozumíme – techniku řeči, správnou výslovnost, melodii hlasového projevu, intenzitu hlasu, tempo, barvu hlasu.
- Neverbální složka: je tvořena gestikulací, mimikou, zrakovým kontaktem, haptickou komunikací, proxemikou a posturologií. Mimoslovní komunikaci provází i kinetika – motorická aktivita, vyjadřující pohyb komunikantů v komunikačním prostředí, často bývá spojena i s manipulací s předměty.

(Svatoš; Koktová, 1998, str. 35-39)

„Verbálnost a neverbálnost, záměrnost a nezáměrnost souvisí do jisté míry s obsahem komunikace, s tím, zda jde o obsah více kognitivní nebo více emocionálního charakteru, zda jde více komunikované vědění či komunikované prožívání. Komunikace může v závislosti na různých okolnostech emocionální prožívání obsahu zvyšovat či snižovat. Lidová moudrost říká, že sdělená radost je dvojnásobná radost a sdělený žal je poloviční žal.“ (Výrost, Slaměnik, 2008, str. 219)

Za určitý druh komunikace můžeme považovat i sdělování činem, kdy je podstatný kontext, ve kterém se tento čin odehrává, konkrétní situace, co jí předcházelo a vztah, který k sobě zúčastněné osoby chovají. Komunikační čin většinou vyjadřuje určité postoje. (Mareš; Křivohlavý, 1989)

Pedagogická komunikace je specifická sociální komunikace. Jde o vzájemné působení rodičů, pedagogických pracovníků a dětí v konkrétním edukačním prostředí. Pedagogická komunikace je determinována výchovně vzdělávacími cíly, časem, prostorem a rovněž jistou asymetrií vztahů, které vyplývají z daných rolí pedagog a žák. *„Základním (globálním) cílem pedagogické komunikace je podílet se na rozvoji vychovávaného a vzdělávaného jedince, v souladu s kvalitami jeho osobnosti, jeho možnostmi a mezemi.“ (Svatoš; Kotková, 1998, str. 58)* Základní jednotkou je dle Gavory pedagogická informace, která je nositelem kognitivní, afektivní nebo direktivní povahy. *„Pedagogické informace si účastníci výchovy a vzdělávání sdělují v tzv. pedagogických situacích.“ (Gavora, 1981, str. 35)*

V současné době je v edukačním prostředí kladen značný důraz na komunikativní pojetí výchovy a vzdělávání, kdy tento proces je orientován na žáka, se zohledněním jeho individuálních dispozic, dítě je pojmáno jako aktivní spolutvůrce celého procesu. Vališová a Kasíková konkretizují obsahy pedagogické komunikace takto:

- Sdělení informací – kvalita a rozsah jsou limitovány kapacitou žáka, zdravotním stavem, sociálními vztahy a podmínkami a motivací k akceptaci informací.

- Sdělení postojů – každé sdělení obsahuje i postoj komunikátora k danému sdělení, postoj k příjemci sdělení; významná je otázka preferenčních postojů ze strany pedagoga i žáka.
- Sdělení emocionálních vztahů – neverbální sdělování.
- Sdělení žádosti o potvrzení, akceptaci sebepojetí - zpětná vazba na prezentovanou osobnost pedagoga či žáka.
- Sdělení pravidel dalších interakcí .

(Vališová; Kasíková, 2011, str. 229)

Pedagogická komunikace může být také limitována řadou faktorů. Především jde o časové a prostorové omezení výchovně vzdělávacího procesu, které se většinou odehrává v daném prostředí třídy, klubovny, tělocvičny apod. a v daném časovém rámci. Pedagogickou komunikaci dále omezují dané obsahy a programy ve školním prostředí určené učebními osnovami a plány. Za determinující lze do jisté míry považovat i předem dané rozložení kompetencí vyplývající z norem, řádů, pravidel i samotného rozložení sociálních rolí pedagog – žák, klient.

Konstruktivní pedagogická komunikace je důležitým prostředkem pedagogické interakce a ovlivňuje efektivnost výchovně vzdělávacího procesu, je základem při budování, posilování a udržování autority pedagogických pracovníků. Komunikativní pedagog používající efektivní způsoby komunikace je schopen s dětmi a klienty navázat mnohem otevřenější vztah a na této bázi navodit účinné pedagogické prostředí a zároveň získat pozici u příjemců jeho působení, která mu umožňuje z pozice autority lepší výsledky v dosahování výchovně vzdělávacích cílů.

4. Autorita pedagoga v kontextu některých realizovaných výzkumů

Autorita je často diskutované téma související s tzv. krizí autority, která koresponduje se stavem a procesy naší soudobé společnosti. To je jedním z důvodů, proč je otázka autority součástí i řady výzkumů. V této kapitole přiblížíme několik z nich. O zjištění těchto výzkumných šetření se bude v další části této práce opírat

konstruování cílů a formulování výzkumných otázek našeho výzkumu souvisejícího s autoritou pedagoga z žákovské perspektivy.

S tématem autority pedagoga nejvíce koresponduje výzkum agentury Sanep - Agresivita žáků a nedostatečná autorita učitelů. Byl realizován v březnu 2014 na vybrané skupině 3 544 respondentů ve věku 18 –70 let. Na otázku, co by učitelé měli učinit pro získání větší autority, odpovídali respondenti z 36 % tak, že by učitelé měli být pod právní ochranou v podobě statusu veřejného činitele, 33,5 % se domnívá, že získat autoritu by si měli učitelé vlastními silami.

Za zásadní problém obecně ve vztahu k pedagogické profesi respondenti považují nedostatečnou autoritu učitelů ze strany žáků a rodičů (42,4 %), zvyšující se agresivitu žáků (32,7 %) a nedostatek kvalitních a kvalifikovaných kantorů (5,7 %).

„Celkově lze výsledky exkluzivního šetření společnosti SANEP interpretovat jako snahu veřejnosti nalézt vhodné řešení pro větší právní ochranu kantorů, kteří pracují pod velkým psychickým tlakem, a to za neadekvátních finančních podmínek. Veřejnost tak dává najevo, že si práce pedagogů váží a že je nutné učinit vše pro zvýšení prestiže a respektu kantorského povolání.“ (Učitel, 2009)

Dále se tématem spojeným s autoritou zabývá několik dostupných bakalářských a diplomových prací. Uvedeme několik z nich, včetně hlavních výzkumných otázek a stručného shrnutí výsledků výzkumného šetření:

Autorita učitele z pohledu žáků – bakalářská práce Markéty Nevrklové, studentky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně z roku 2008. Práce je zaměřena na problematiku autority učitele a na vztah autority učitele a kázně učitelů při výuce. V kontextu výzkumu se jedná o subjektivní pohled žáků na učitele, jeho vlastnosti a profesní kompetence. Autorka si stanovila za cíl práce zjistit pohled současných žáků druhého stupně základní školy na autoritu pedagoga.

Výzkum byl realizován s 55 respondenty, žáky 8. a 9. tříd, prostřednictvím metody kvantitativního šetření – dotazníku. Autorka položky dotazníku rozdělila do čtyř okruhů týkajících se pojmů učitel, autorita v souvislosti pozornosti žáků a prostředků pro její získání, příčiny narušování, práva a odbornost učitelů.

V závěru práce autorka shrnuje poznatky v kapitole o tom, jaký by měl být „dobrý“ učitel z pohledu žáků, jaké vlastnosti učitelů děti odsuzují a jaké faktory výuky podporují pozornost žáků při výuce. K tématu autority se autorka vyjadřuje

takto: „ *Poslední celek otázek se soustředil na problematiku autority a pozornosti žáků. Pod pojmem „autorita“ si velká část dotazovaných žáků představuje respekt a podobně o tomto pojmu uvažují i respondenti jiných výzkumů. Důležitými podmínkami pro získání autority učitelem jsou v očích žáků přísnost a práce s hlasem. Vylučují tělesné tresty i křik. Příčinu narušování autority vidí především v neukázněnosti a nepozornosti žáků. Je s podivem, že se mezi častějšími odpověďmi nevykytly kategorie „nadržování“ a „malá odbornost učitele“.* (Nevrklová, 2008)

Pojetí autority pedagoga z pohledu žáků a učitelů 2. stupně základních škol - bakalářská práce Jaroslavy Vitoulové, studentky pedagogické fakulty Masarykovy univerzity V Brně, vypracovaná v roce 2009. Výzkumným problémem je otázka jak žáci a učitelé 2. stupně základní školy vnímají autoritu pedagoga. V čem se názory žáků a pedagogů vzájemně shodují a v čem naopak rozcházejí. Pro realizaci výzkumného šetření autorka zvolila kvantitativní i kvalitativní metody výzkumu. Pro žáky volila dotazník a oslovila 77 dětí z devátých tříd dvou základních škol, z nichž jedna je školou daltonského typu. Pro šetření v řadách učitelů upřednostnila přímý kontakt a volila polostrukturovaný rozhovor se 13 učiteli ze stejných škol. Cílem výzkumu dle slov autorky bylo objasnění pohledu učitelů a žáků 2. stupně základních škol na autoritu pedagoga a jejich vzájemné porovnání.

Výsledky výzkumu potvrzují, že žáci i učitelé vnímají autoritu jako zásadní faktor ovlivňující vyučování. Učitelé jí ale přikládají mnohem hlubší význam a vnímají potřebu autority v širších souvislostech a vidí jako základní podmínku pro efektivitu výchovně vzdělávacího procesu. Žáci vnímají autoritu učitele jako zásadní prvek při udržení klidu a zachování pravidel v rámci výuky a nepřipouští jiný vliv na svou osobu. Nejčastěji autoritu ztotožňují s někým, koho osobně znají a chovají k němu respekt a úctu. Autorita by z jejich pohledu měla především jednat férově a být upřímná. Zajímavé je porovnání názorů žáků obou základních škol. Pro žáky daltonské školy je nejzásadnějším faktorem autority odbornost vzdělání a přátelský přístup. (Vitoulová, 2009) Připomeňme, že hlavní myšlenkou daltonského způsobu výuky je především podpora aktivní práce žáků, s důrazem na rozvoj samostatnosti, zodpovědnosti za svou práci a spolupráci.

Respektování autority vychovatele v prostředí základní školy – diplomová práce Miroslavy Lajčíkové, studentky Fakulty humanitních studií, Ústavu pedagogických věd Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, z roku 2010. Autorka se zabývá problémem - jaké jsou postoje dětí k autoritě vychovatele. K výzkumnému šetření rovněž používá metodu kvantitativního výzkumu, dotazník se všemi typy otázek. Respondenty byli zvoleni žáci pátých až devátých tříd. Vzorek čítal 230 žáků. Shodně s předchozí prací byli osloveni i učitelé (6), kteří se k tématu vyjadřovali prostřednictvím rozhovoru. Výzkumné otázky se zhruba shodují s otázkami v předchozí uvedené práci. Nadstavbou je výzkumná otázka zkoumající zkušenost žáků s šikanou a kyberšikanou učitele. Za cíl výzkumu si autorka stanovila náhled a následné pochopení problematiky autority vychovatele.

V závěru uvádí, že: *„Pokud jde o pohlaví nositele autority z pohledu žáků, není situace zcela jednoznačná. Respondenti 5. ročníku upřednostňují ženu v rodinném i školním prostředí, ale žáci 9. tříd v rodině spíše muže a ve školním prostředí již není v preferenci pohlaví znatelný rozdíl. Zajímavý je pohled učitelů. Ani v jejich výpovědích nepadá shoda. Poukazují na fakt, že muž má situaci ve školním prostředí ulehčenou, protože se mužů na školách vyskytuje stále málo.“* Dále autorka konstatuje, že pro získání autority je pro respondenty z řad žáků důležitá spravedlnost, rovnocenný přístup a důsledné dodržování nastavených pravidel. Autoritu učitelů může ohrozit, pokud je nespravedlivý a nerozumí svému předmětu. (Lajčíková, 2010) V názvu práce autorka hovoří o autoritě vychovatele. Její práce se ale primárně zabývá osobností učitele.

Otázka autority v různém pojetí, souvislostech a šíři uchopení je poměrně častým tématem závěrečných prací vysokoškolských studentů. Velmi často se profiluje v kontextu kázně a především v souvislosti postojů středoškoláků a vysokoškolských studentů. Častým je i výzkum zabývající se náhledem učitelů na přístup žáků k autoritě.

V souvislosti s tématem této práce bychom poukázali i na výzkum Holečka (1997) a Bendla (2001), jejichž výsledky cituje Průcha v publikaci Učitel – současné poznatky o profesi. Oba výzkumy se týkaly obrazu ideálního učitele z pohledu žáků. Z obou výzkumných šetření vyplývá, že pro úspěšnost učitele je nutná přiměřená dominance, která učitelům napomáhá udržet ve třídě dobrou kázeň a klid. Vlastnosti, které děti u svých učitelů nejvíce oceňují, jsou přísnost, láska, zajímavá výuka.

(Průcha, 2002, str. 60 – 61) „*Děti samy si žádají přísnější a důslednější učitele, zároveň však takové, kteří mají děti rádi a u kterých cítí, že jim na nich záleží. Jako důležitý předpoklad kázně při vyučování se ukazuje zajímavá výuka. Velký význam má učiteliův smysl pro humor a jeho sebevědomé vystupování, tedy protipól strachu ze žáků.*“ (Bendl in Průcha, 2002, str. 61) Je na místě předpokládat, že obraz ideálního učitele z pohledu žáků bude do jisté, menší či větší, míry korespondovat s náhledem dětí na autoritu pedagoga.

V této kapitole jsme konkrétně představili několik výzkumů souvisejících s fenoménem autority, uskutečněných s žáky druhého stupně základní školy. Uvedené práce se omezují na osobnost učitele. Záměrem této práce je posouzení postojů stejné věkové skupiny respondentů k autoritě všech pedagogických pracovníků, tedy i mimo omezené prostředí školy. Pro správné uchopení tématu je nutné ujasnit si i vývojové charakteristiky a možné determinanty postojů dětí zkoumané věkové skupiny.

5. Období mladšího a staršího školního věku v kontextu vnímání autority

Pro účely této práce, která se zabývá tématem autority z žákovské perspektivy, je pro přiblížení věkové skupiny respondentů, kteří se zúčastnili průzkumného šetření, prvotně nutné specifikovat termíny mladší školní věk a starší školní věk. Označují vývojové etapy člověka v pojetí vývojové psychologie a jsou používány převážně v psychologických oborech nebo v oblastech z těchto oborů vycházejících a čerpajících. V pohledu sociologickém, jehož pojetí je časově širší, jde o období dětství a částečně mládí. V následujících podkapitolách přiblížíme vývojovou charakteristiku tohoto věkového období a vnímání autority v této životní etapě.

5.1 Vývojové determinanty postojů k autoritám dětí mladšího školního věku

Mladší školní věk je období, kdy dítě navštěvuje první stupeň základní školy, tedy věková etapa 6 – 11 let. Pro počátek tohoto období je charakteristická zásadní životní změna, kterou je pro dítě i jeho rodinu zahájení povinné školní docházky. Vstup do školy zásadně zasahuje do všech oblastí života dítěte i celé rodiny. Mění se status dítěte, získává svou novou životní roli žáka, přinášející mu spoustu povinností, ale i možností k osvojení kompetencí a uspokojení svých potřeb, principiálně se mění struktura jeho činností a interakcí. Jde o významný mezník primárně ovlivňující socializaci i psychosociální vývoj dítěte. „...*dítě mocně prožívá potřebu obstat, předvést se v tom nejlepším, mít úspěch a sklídit pochvalu. Jsou-li okolnosti náležitě příznivé, probouzí se v něm usilovnost, která se mu stane základní cestou k uspokojení potřeby vyniknout, prosadit se a být dobrý. Činorodá usilovnost přináší dítěti takové významné zlomové zkušenosti jako je radost z úspěchu a zadostiučinění z dosažených výsledků; uspokojení z činnosti samé, potěšení z toho, že na ni stačím a že ji dokážu dovést do konce. Spolu s tím se v dítěti přirozeným způsobem aktivizuje řada cenných vlastností osobnosti jako je píle, soustředěnost, zdravá ctižádost, odpovědnost za výsledky své práce.*“ (Helus, 2009, str. 245)

Pro toto věkové období je charakteristické realistické a konkrétní myšlení. Děti především v počátcích této etapy stavějí své vnímání a poznání světa na své osobní reálné zkušenosti a nejsou schopné do tohoto obrazu začlenit skutečnosti, které ony samy reálně nepoznaly. Přijímají postoje a hodnoty dospělých, především rodičů, ale i pedagogů, kteří jsou pro něj v tomto věku autoritami, které bezvýhradně přijímají. Projevují značnou snahu tyto autority nezklamat a nepřijít tak o jejich podporu, zájem a přízeň.

Jan Piaget označil toto období jako fázi konkrétně logických operací, kdy mezi 6. a 7. až 11. a 12. rokem dochází ke kvalitativním změnám v uvažování. Dle Vágnerové „*konkrétní logické myšlení mladších školáků charakterizuje schopnost decentrace, konzervace a reverzibility*“ (Vágnerová, 2012, str. 243) Decentrace je schopnost posuzovat okolnosti z více hledisek v souvislosti s ústupem egocentrického myšlení, schopnost nezaměřovat se na výrazné, byť třeba

nepodstatné skutočnosti a determinovat podstatné informácie, čo je nezbytné pre kvantitatívny rozvoj pamäťových funkcií dieťa. „Konzervace je vědomí trvalosti určitých objektů, jejich znaků, či vlastností množin. Dítě školního věku je schopné pochopit trvalost podstaty určitého objektu či skupiny objektů, i když se změní jejich vnější vzhled.“ (Vágnerová, 2012, str. 244) Reverzibilita – vratnosť, pochopenie, že zmeny určitých situácií nemusí byť definitívne, že existuje možnosť navrátenia do pôvodného stavu.

Zhruba od osmého roku sa začínajú formovať logické myšlienky, schopnosť kombinovať a užívať dedukcie, čo umožňuje dieťaťu kritické posúdenie skutočnosti na základe srovnania viacerých informácií z rôznych zdrojov. Rozvíja sa i schopnosť koncentrace pozornosti, jejích cíleného zamčrenia a dĺžka soustředění. „Vlivem školních požadavků se formuje cílevědomější učení a využívání paměti. Dítě začíná samo využívat záměrných paměťových strategií a postupně si osvojuje i obecnější postupy učení, „učí se, jak se učit“.“ (Skorunková, 2011, str. 45)

V oblasti sebehodnocení dieťa vo veku 6 – 7 let ešte nemá rozvinutú schopnosť posúdiť vlastné možnosti, schopnosti a dovednosti a v této souvislosti i zhodnotiť obtížnosť úkolů, či porovnať své kompetence s kompetencemi druhých. Přibližně kolem osmého roku ale začíná rozlišovať lépe své schopnosti, využívať zpětné vazby a hodnotení dospělých i svých vrstevníků a na základe zkušeností formuje schopnosť reálného sebehodnocení. Pro utváření pozitivního sebehodnocení je pro dieťa zásadné prijímanie o pozitívne hodnotenie práve predovšetím od tých, ktoré považuje za authority.

Z hľadiska emočného vývoje je dle Eriksona tato etapa fází citové vyrovnanosti. Děti jsou v tomto období spíše optimistické, negativní zážitky bývají rychle zapomínány. Vágnerová uvádí, že „děti lépe rozumí svým pocitům, jsou schopné přesněji diferencovat jejich kvalitu, intenzitu a délku trvání“ (Vágnerová, 2012, str. 245)

Vývojová stádia není možné přesně věkově ohraničit, vývoj je zcela individuální a přechod z jedné vývojové etapy do následující probíhá plynule v různě dlouhém časovém úseku. Následující vývojové období, které označujeme střední školní věk se částečně překrývá s obdobím pubescence. Přechod mezi těmito vývojovými fázemi

bývá označován za „ostrý“, z důvodu zcela zásadních změn v oblasti tělesných i osobnostních v důsledku procesu dospívání.

5.2 Vývojové determinanty postojů k autoritám dětí staršího školního věku

Starší školní věk je věkové období, kdy děti navštěvují druhý stupeň základní školy. Podle různých odborných zdrojů a dělení je datováno od jedenáctého až třináctého roku do patnácti let. Bývá označováno také jako období pubescence, které můžeme dále dělit na období prepuberty 11-13 let a období puberty 13-15 let. (Skorunková, 2011) Je to období bouřlivých změn ve všech stránkách osobnosti, období nejistoty a hledání, přechodu od dětství k dospělosti, tedy dospívání. Jedinec již neplní společenskou roli dítěte, ale zároveň mu není přiznána ani role dospělého člena společnosti. Charakteristické je sexuální zrání spojené s překotnými tělesnými změnami, s nimiž se jedinec často velmi obtížně vyrovnává, ale také hledání sebe sama, směřování k vlastní budoucnosti, spojené se vzdorem a silně kritickými postoji k autoritám.

V období pubescence dochází k dramatickým tělesným proměnám souvisejícím se sexuálním dozráváním, mění se tělesná stavba u dívek i chlapců, nápadnými se stávají druhotné pohlavní znaky. *„Sexuální zrání se pojí se širokým spektrem důsledků prožitkových a názorových, proniká do oblasti toužení a snění, životních plánů.“* (Helus, 2009, str. 249) Psychické dozrávání v tomto období často zůstává pozadu za dospíváním fyzickým, a v důsledku toho jsou dospívající často neschopni přijmout vlastní vzhled a prožívají nejistotu, jak na ně nahlíží a jak je přijímá primární okolí.

V kognitivní oblasti podle Piageta dochází k přechodu z etapy formálních logických operací k rozvoji abstraktního myšlení. Jedinec dokáže myslet logicky o abstraktních pojmech, je schopen využívat hypotéz a do vysoké míry deduktivních způsobů řešení problémů. To znamená, že dokáže přemýšlet abstraktně bez znalosti konkrétního obsahu. Dokáže rovněž přemýšlet v dimenzi „co by bylo, kdyby“, tento způsob úvah často způsobuje vnitřní konflikt mezi představami a realitou. Zásadně se rozšiřuje slovní zásoba a rétorické schopnosti. Rozvíjí se kritické myšlení a potřeba

diskutovat nad danými tématy, problémy a otázkami. To často vede k nesouhlasu dospělých. „*Dospívající mají sklon polemizovat, ve svých diskuzích jsou i výrazně emočně angažováni, bývají radikální a neochotní ke kompromisům.*“ (Skorunková, 2011, str. 49) Toto období je často označováno také za „druhé období vzdoru“.

Fáze pubescence je rovněž mezníkem v kontextu sebepojetí. Pro dospívajícího je zásadní otázka vlastního vzhledu, oblečení, které kriticky porovnává se „standardem atraktivity“. V období puberty začíná zahrnovat do nově vznikajícího sebeobrazu i měřítka kvalit po stránce svých znalostí, schopností a morálních postojů. Uvědomuje si odlišnosti a uvědomuje si svou jedinečnost. Pro vytváření a upevnění jeho sebepojetí nabývá na významu zpětná vazba vrstevníků. Dospělí se ve většině případů stávají pro pubescenty „cizinci“, kteří mluví jiným jazykem a pohybují se v rozdílných dimenzích. To je také jeden z aspektů ovlivňující v tomto věkovém období přijímání autorit. Erikson označuje tuto životní etapu za období určitého neúspěchu při vytváření identity, tedy zmatení rolí (Skorunová, 2011; Vágnerová, 2004), „*zmatení rolí znamená, že jedinec nemá jasnou představu, jakým člověkem je nebo jakou roli by měl v životě zaujmout.*“ (Fontana, 2003, str. 269) „*Dospívající hledá odpověď na otázky „kdo jsem“ a „jaký je smysl mého života“, pátrá po základních životních hodnotách, po nejširším možném smyslu vlastního já i běhu lidských dějin.*“ (Skorunková, 2011, str. 18) V určitém směru pubescenti hledají v tomto pro ně složitém období podporu někoho, komu věří. Vedle rodičů to často bývají pedagogové, kteří pokud jsou vnímáni jako autority, někdo kdo je respektován a přijímán pro své způsoby chování a jednání, mohou být onou oporou v této etapě života. Naopak v případě pedagogů, kteří si nedokáží vybudovat respekt, prohlubuje se v tomto období otevřené nepřátelství nebo ignorování jejich osoby.

Období dospívání je charakteristické potřebou osamostatnění a odpoutání od rodiny. Dospívající má potřebu sám sobě i svému bezprostřednímu okolí dokázat svou dospělost, vlastní schopnosti, samostatnost, nezávislost. Identifikaci s rodinou nahrazuje identifikace s vrstevnickou skupinou. Na významu nabývají silné přátelské vztahy s vrstevníky stejného i opačného pohlaví. Pubescent přejímá normy, názory a hodnoty vrstevnické skupiny, které se odrážejí i v jeho postojích k autoritě.

Zatímco období dětství je považováno za období klidu, etapa dospívání je naopak věk plný neklidu, zásadních změn ve všech složkách osobnosti. Všechny tyto

aspekty charakterizující obě věkové kategorie, které jsme přiblížili v předchozích kapitolách, determinují utváření postojů a s nimi i vnímání, hodnocení a přijímání, nebo naopak kritiku a opozici vůči autoritám.

5.3 Postoje ovlivňující vztah k autoritám

Pro zjišťování náhledu dětí a dospívajících na autoritu učitele je nezbytně nutné poznat jejich postoje k dané tématice. Postoji a faktory jejich ovlivňování se zabývá především obor sociální psychologie, jež se primárně věnuje studiu vlivů sociálních faktorů na člověka a jeho psychiku. *„Příčiny popularity postojů v sociální psychologii lze hledat v explanační síle tohoto pojmu při vysvětlování příčin chování jedince i sociálních skupin. Vychází se z předpokladu fungování kauzálního vztahu, tj. že poznání postojů umožňuje zformulovat víceméně platné předpoklady o směrech budoucího chování jeho nositele.“* (Výrost; Slaměník, 2008, str. 127)

Postoj jako pojem je těžko uchopitelný a existuje mnoho různých definic. Hayesová uvádí například definici Fishbeina a Ajzena z roku 1975 *„naučené predispozice k celkově příznivé nebo nepříznivé reakci na daný objekt, osobu či událost“* nebo definici kterou předložili Krech, Crutchfield a Ballachey v roce 1962 *„Postoje jsou stabilní systémy pozitivního nebo negativního hodnocení, emočních pocitů a technik jednání týkajících se sociálních cílů.“* (Hayesová, 2009, str. 95). Výrost a Slaměník uvádějí definici postoje Eaglyho a Chaikena z roku 1998 *„jsou to psychologické tendence, které se projevují v hodnocení konkrétní entity s jistým stupněm upřednostňování nebo odmítání.“* (Výrost; Nakonečný, 2008, str. 142) Z těchto definic lze usuzovat, že postoje nejsou pouhé myšlenky týkající se určitého objektu, kdy objektem může být věc, živočich, člověk, skupina, společnost, ale i určitá skutečnost, děj. Postoj se vytváří teprve tehdy, podrobíme-li objekt hodnocení. Hodnocení obsahuje kognitivní a afektivní prvky. Na základě získaných poznatků o daném objektu a našich zkušeností v emocionální rovině, dochází k vyhodnocení a vytvoření pozitivně, či negativně laděného postoje. Postoje jsou součástí každodenní sociální komunikace.

V odborné literatuře jsou definovány 3 složky postoje:

Kognitivní dimenze – poznávací, týká se názorů, informací a myšlenek, které získáme o objektu postoje – v souvislosti s tématem autority tedy jaké dítě získává informace o autoritách a jak tyto data rozumově vyhodnotí.

Afektivní dimenze – emocionální, citová, týká se emocionálního vyhodnocení, toho co cítíme k objektu postoje na základě vlastních pocitů a kognitivního obsahu v dimenzi pozitivní x negativní – v jaké citové dimenzi, většinou na základě vlastní zkušenosti autoritu přijímá, nebo naopak odmítá.

Konativní dimenze – behaviorální, týká se sklonů k chování či jednání ve vztahu k předmětu – jak se na základě získaných informací a citové složky postoje bude k autoritám chovat. (Hayesová, 2009; Lašek, 2011, Nakonečný, 1999)

Postoje se utvářejí v kontextu uspokojování potřeb. Pozitivní postoje si vytváříme k objektům zajišťujícím saturaci našich potřeb a negativní naopak k těm objektům, které saturaci potřeb brání. Postoje souvisejí s hodnotami a většinou vycházejí z hodnotové soustavy člověka. *„Hodnoty jsou poměrně stálé osobní předpoklady, které leží v samém základu postojů. Týkají se obecných principů, jako například toho, co je morální nebo sociálně žádoucí. Protože osobní hodnoty a principy nám slouží jako standardy, podle nichž posuzujeme vlastní chování i chování ostatních, jsou s postoji úzce provázány.“* (Hayesová, 2009, str. 97) V kontextu autority bude za autoritu přijímán takový pedagog, který dokáže uspokojit potřeby dítěte ve smyslu zajímavé výuky, motivace, ocenění a podpory při výuce, lidského a spravedlivého přístupu.

Stálost nebo nestabilita postojů závisí na mnoha faktorech. Zásadní postoje vyplývající z hodnotového systému jedince bývají extrémně stálé. K jejich změně dochází především vlivem silného emočního prožitku, nebo v dimenzi kognitivní větším množstvím korektivních informací. Faktory ovlivňujícími měnitelnost postojů jsou dle Laška především osobnost jedince, jeho inteligence, kdy se vyšší inteligence vyznačuje větší vnímavostí k novým podnětům, jevům a souvislostem se staršími vjemy a zkušenostmi, větší kritičností, širším kognitivním rozhledem a nižší sugestibilitou. Dále měnitelnost postojů závisí *„na kvalitě hodnotového systému, na přidružení se člověka k sociální skupině, na percepční obraně (vnímám pouze to, co*

chci slyšet).“ (Lašek, 2011, str. 52-53) Postoje jsou utvářeny v procesu učení. Především u dětí lze tedy předpokládat ovlivnitelnost a možnost korekce postojů obecně i postojů k autoritě vlivem získávání nových poznatků, vědomostí, zkušeností v oblasti sociálního učení a sociálních interakcí.

Jak jsme již zmínili v předchozí kapitole, je pro děti v této vývojové fázi charakteristické realistické a konkrétní myšlení. Myšlení je mnohem rozvinutější než u věku předškolního, většinou již bez vlivu magického myšlení, ale stále ještě nelze hovořit o myšlení abstraktním, charakteristickém pro dospělé jedince. Děti projevují velký zájem o poznání skutečnosti objektivně a do podrobností. *„Morální vývoj v tomto období - podobně jako vývoj intelektový – představuje přechodnou formu mezi dětstvím a dospělostí. Děti mladšího školního věku jsou na úrovni konvenční morálky – dítě se chová podle příkazů a zákazů rodičů a učitelů, očekává za to pochvalu a ta mu přináší uspokojení. V některých případech se však již i tyto děti řídí vlastním svědomím, bez kontroly zvenčí se řídí přijatou zásadou, aby se vyhnuly pocitu viny.*“ (Čáp; Mareš, 2007, str. 231)

Rodiče a dospělí jsou explicitně autoritami, o nichž nelze pochybovat a od nichž je pro dítě žádoucí a bezpečné striktně přebírat bez výhrad jejich názory a postoje. Dospělí a především rodina a učitelé jsou ti, kteří vše znají díky svým životním zkušenostem a to co dítěti předávají je bezvýhradně přijímáno, aniž by dítě uvažovalo o správnosti a pravdivosti těchto sdělení. *„Povinnost představují pro dítě tohoto věku příkazy a pravidla dospělých, která vnímá jako správná, neboť pocházejí od autorit. V tomto smyslu je na vnějších autoritách závislé (heteronomní). Jakékoliv jednání, které je v souladu s takto chápanou povinností a pravidly je dobré, a jakékoliv jednání, které pravidlům neodpovídá, je špatné.*“ (Vacek, 2008, str. 10) Je tedy naprosto zřejmé, jak zásadní je toto období pro utváření základních postojů dětí, které jsou utvářeny především v kontextu postojů dospělých, bezprostředně se podílejících na výchově a vzdělávání dítěte. Jde především o primární rodinu dítěte, ale v dnešní době, kdy děti v tomto věku tráví v edukačním prostředí – škola, školní družina, kroužky a další zájmové skupiny - i 10 hodin a více denně, rovněž i o osobnost pedagogických pracovníků. Zejména v období mladšího školního věku, při vstupu do školního prostředí se utváří postoje a vztahy dítěte k tomuto prostředí, učitelům, vychovatelům a základ jeho dalšího vnímání a přístupu ke vzdělání. Pedagog pro dítě v tomto věku není jen nositelem informací a vzdělání, dítě očekává,

že pro něj bude i jistotou, podporou, průvodcem a pomocníkem, že mu pomůže zvládat jeho školní povinnosti a dosáhnout školní i sociální úspěšnosti. Nežádá učitelky prvních tříd, v prvních měsících školní docházky suplují částečně rodiče dítěte, či mateřský přístup, na který děti bývají zvyklé z prostředí mateřských škol. Zároveň ale musí být pedagogy v roli představitelů instituce s delegovanými pravomocemi. V tomto věku má učitel možnost stát se pro dítě přirozenou autoritou a je jen na něm, zda obstojí v této roli i s dalším vývojem dětí k více kritickému myšlení, s rozšiřováním jeho obzorů, a v kontextu vlivu dalších faktorů. *„Na které učitele rádi vzpomínáme? Kteří učitelé byli pro nás v dětství vzorem? Byli to nejen učitelé, kteří byli fundovanými odborníky, ale i učitelé, se kterými jsme si jako děti rozuměli, v jejichž jednání nebyly žádné nejasnosti, zahalenosti, neupřímnosti, kteří s námi jednali otevřeně, jasně, s porozuměním.“* (Vališová; Kasíková, 2012, str. 225)

Utváření postojů jako takových, a tedy i postojů k autoritě, ovlivňují všechny sociální skupiny, jichž je dítě, či dospívající součástí, nebo se s nimi setkává. Vedle primární skupiny, tedy rodiny, jsou to i referenční skupiny, např. třídní kolektiv, skupiny školní družiny, zájmové kroužky, atd. Každá sociální skupina je řízena určitým systémem norem. Tyto normy určují žádoucí chování a postoje přijatelné a většinou i sdílené, členy této skupiny. Postoje dítěte ovlivňují značnou měrou i vrstevnické skupiny, které s narůstajícím věkem získávají stále větší akcent. Pro dítě a především dospívajícího je s narůstající intenzitou důležité uspět ve vrstevnické skupině, být její přijímanou součástí, získat její respekt. Vrstevnická skupina ovlivňuje jeho vnímání prostředí i vzájemných interakcí a spoluutváří jeho životní postoje, hodnotový systém.

Především v období mezi dětstvím a dospělostí jsou vrstevníci ti, kteří spoluutváří postoje jedince. Potřeba sounáležitosti a přijetí, identifikace se sociální skupinou vede k přejímání postojů převládajících ve skupině. Dle Piageta jsou určující pro morální vývoj jedince jeho vztahy k druhým lidem. V mladším věku k rodičům a s přibývajícím věkem především k vrstevníkům *„Vrstevníci mají mezi sebou vztah rovnosti, jsou to osoby bez povinnosti zvláštní péče a ohleduplnosti, je nutno přizpůsobovat se jim náročnějším způsobem než rodičům.“* (Čáp; Mareš, 2007, str. 341) Utváření postojů a jejich korekci u dospívajících ovlivňuje především charakteristická nejistota vlastní identity, hledání sebe sama, směřování k vlastní budoucnosti, spojené se vzdorem a silně kritickými postoji k autoritám.

Determinující je i rozvíjející se abstraktní myšlení, které přináší konfrontaci utvářených představ s realitou.

Všechny aspekty uvedené ve vývojové charakteristice období pubescence ovlivňují také vývoj morálních stránek osobnosti. Oproti vývojovému období mladšího školního věku dokáže jedinec přijmout odlišné názory a motivy druhých, lépe chápe obecné morální pojmy a principy. Čáp a Mareš ve snaze charakterizovat úroveň morálního vývoje mladistvých odkazují na stádia morálního vývoje podle Kohlberga „*V příznivých případech překonává úroveň konvenční morálky a chová se podle úrovně postkonvenční (autonomní, principiální) morálky.*“ (Čáp; Mareš, 2007, str. 235), „*kdy se mladistvý řídí svými vlastními principy, které pochopil a převzal za své*“ (Čáp; Mareš, 2007, str. 341). Vychovatelé, tedy rodiče i pedagogičtí pracovníci mohou „*proces přechodu k autonomii morálce uspišit a přispět k její vyšší kvalitě a nebo naopak vývoj k morální autonomii přibrzdit, nebo dokonce zcela zablokovat.*“ (Kotásková in Vacek, 2010, str. 73) Vacek uvádí nutnost zdůraznění dvou faktorů v souvislosti s touto věkovou skupinou. A to úroveň procesu interiorizace norem, tedy zvnitřnění, ke kterému může dojít pouze tehdy, je-li jedinec nejen konzumentem ale i spolutvůrcem pravidel. Druhým faktorem je již zmíněný vrůstající vliv vrstevnické skupiny, která ovlivňuje postoje, hodnoty a názory dítěte. (Vacek, 2010, 2013)

Pokoušíme-li se identifikovat činitele ovlivňující utváření postojů, nelze opomenout také vliv masmédií. Tím, že si dítě postupně osvojuje schopnost číst, se mu nově otevírá možnost získávat nové informace a pochopení nových souvislostí z mnoha oblastí života díky literatuře a časopisům. Vlivu další masmediální produkce – audio, video - je dítě vystaveno v podstatě od raného dětství.

Vzhledem k výše popsanému je zřejmé, že děti přicházejí do školního prostředí s určitými postoji k autoritě pedagogických pracovníků převzatými ze své nukleární rodiny. Tyto postoje mohou být samozřejmě různorodé v celé škále od postojů s nábojem pozitivním až k negativním. S rostoucím věkem, vývojem dítěte a změnou jeho myšlení mohou být tyto postoje modelovány vlivem jeho osobních zkušeností se školním nebo mimoškolním edukačním prostředím. Je tedy nepopíratelné, že zkušenosti, které dítě učiní v kontextu autority pedagogických pracovníků a vzájemné interakce s nimi v těchto vývojových obdobích, budou

zásadně formovat jeho vnímání, přístup a životní postoj k autoritě pedagogů z jeho subjektivní perspektivy. Zkoumáním postojů k autoritě pedagogů u těchto věkové skupiny dětí se pokoušíme získat náhled a možnost nastínit možné koncepce práce a přístupů pedagogů při vytváření a případně přetváření postojů respondentů a jejich vrstevníků k autoritám v edukačním prostředí, potažmo k autoritám obecně.

Tato kapitola přináší náhled na vývojová specifika a možné determinanty v kognitivní, afektivní a konativní složce postojů respondentů uskutečněného výzkumného šetření zkoumající postoje dětí mladšího a staršího školního věku k autoritě pedagogických pracovníků.

Specifické postoje charakteristické pro popsanou věkovou skupinu a jejich vývoj jsou primárním důvodem, který nás vedl volit jako respondenty výzkumného šetření k zjištění postojů k pedagogovi jako autoritě žáky pátých a devátých tříd, tedy děti na rozhraní mezi mladším a středním školním věkem a dospívající v období puberty.

6. Výzkumné šetření

6.1 Teoretické východisko, vymezení záměru a cíle výzkumného šetření

Téma autority je celospolečenské a časově nevyhraněné. Autorita ať již v pojetí určitého vlivu na jedince či společenské skupiny, či jako označení určité osoby, jako nositele tohoto vlivu, je často diskutována. S vývojem společnosti, jejího nastavení, státního zřízení, je nahlížena z různých perspektiv. Někdy je vnímána jako chybějící a žádoucí konstruktivní činitel ovlivňující společenské dění, jindy zase jako omezující aspekt svobody, demokracie a rozvoje společnosti.

Autorita v kontextu výchovy prošla také různými stádii svého vnímání a přijímání, jak již bylo uvedeno v předchozím textu. V určitých vlnách se přístup pedagogů v souvislosti s autoritou měnil od ryze autoritářského přístupu například ve středověku až po extrémně liberální přístup přinášející například antipedagogika.

Autorita pedagoga je jedním ze základních aspektů efektivního a smysluplného výchovně vzdělávacího procesu. Autorita, respekt, přijetí je stěžejní atribut pedagogického pracovníka, umožňující mu nastolit přátelské, vstřícné, kooperující prostředí a zároveň dosáhnout prostředí klidu a kázně, vhodného pro naplňování cílů edukace tak, aby tato interakce byla pro obě strany, vzdělavatele i vzdělávaného přínosem. Pro pedagoga je velmi důležitá přirozená autorita vyplývající z jeho osobnosti, z jeho daných vlastností i životními zkušenostmi nabytých znalostí a dovedností, pedagogických i prostě lidských přístupů ve vzájemných interakcích s dětmi, jejich rodiči i v rámci širších sociálních skupin. Velmi důležité jsou i postoje dětí, které si k autoritě děti přinášejí ze svých rodin. Pokud je dítě od raného dětství vychovááno v extrémně liberálním prostředí bude pedagoga s jeho výchovnými a vzdělávacími požadavky přijímat zcela rozdílně, než dítě vychovávané stylem přísně autoritativním. Stejně tak bude přijímání autority ovlivňovat sociální prostředí rodiny, to zda je rodina úplná či neúplná, nebo zda dítě vyrůstá v rodině s určitými patologickými projevy.

Naši společností laickou i odbornou je často poukazováno na ztrátu autority pedagogických pracovníků. Je nutné si uvědomit, že ale jde o problém celospolečenský a nejde pouze o doménu v pedagogických oborech. Demokratickými a liberálními přístupy ve společnosti, kde není každý jedinec vybaven schopností se svou svobodou přijmout také vlastní zodpovědnost, nutně dochází k oslabení morálních hodnot, pevnosti postojů a tím i oslabení pozitivních konotací autority. I z uskutečněných výzkumů, například výzkumu agentury Sanep na téma Agresivita žáků a nedostatečná autorita učitelů, vyplývá, že téměř polovina respondentů považuje za zásadní problém ve vztahu k profesi pedagoga nedostatečnou autoritu pedagogů ze strany žáků a rodičů. Třetina respondentů by dokonce posílila jejich autoritu přidělením statusu veřejného činitele, který by jim přinesl právní ochranu a zvýšené pravomoci ve výchovně vzdělávacím procesu (viz kapitola 5).

Je ale tento problém opravdu natolik zobecnitelný, abychom mohli zůstat u prostého konstatování, že naše děti nemají respekt k pedagogickým pracovníkům, že je nepřijímají jako přirozenou autoritu, která pozitivně a formativně ovlivňuje vývoj jejich osobnosti a napomáhá utvářet předpoklady profesní i lidské pro jejich další životní cestu? Z pozice studovaného oboru sociálního pedagoga a z osobního přesvědčení, že autorita pedagoga je primárním a zásadním aspektem úspěšného,

kvalitního a pozitivně formujícího výchovně vzdělávacího procesu, se v této diplomové práci pokoušíme na základě teoretických i praktických poznatků zodpovědět otázku autority pedagoga z perspektivy žáků a zároveň zjistit postoje dětí mladšího a staršího školního věku k autoritě pedagoga. Cíl práce je tedy ve výzkumném šetření specifikován do zjištění postojů dětí mladšího a staršího školního věku k autoritě pedagogických pracovníků.

Výzkumný problém byl formulován následovně: Postoj dětí mladšího a staršího školního věku k autoritě pedagoga.

Hlavní výzkumná otázka: Jaké jsou postoje dětí mladšího a staršího školního věku k autoritě pedagoga?

Dílní výzkumné otázky přispívají k zodpovězení hlavní výzkumné otázky a kopírují kognitivní, afektivní a konativní složku postoje:

DVO1: Jak rozumí respondenti autoritě pedagoga – co si pod tímto pojmem představují?

DVO2: Jaký je jejich vztah k autoritě a jak ji hodnotí?

DVO3: Jaký typ autority děti preferují?

DVO4: Jak autorita pedagoga ovlivňuje chování respondentů?

Dále byla stanovena DVO5: Jak ovlivňuje rodinné zázemí vnímání autority pedagoga? Tato výzkumná otázka směřuje k zachycení specifik rodinného soužití našich respondentů a odrazu tohoto ve vztahu k postoji k autoritě pedagoga.

6.2 Použité výzkumné metody

Výzkum v sociálních vědách se orientuje dvěma směry, kvantitativním a kvalitativním. Kvantitativní výzkum pracuje s číselnými údaji, zjišťuje četnost daných jevů, jejich míru, frekvenci. Pro zpracování je využíváno metod matematické statistiky, jako je stanovení průměru, průměrné a směrodatné odchylky, korelačního koeficientu atd.. Jde o přesné numerické vyhodnocení zkoumaných jevů a ověření předem stanovených hypotéz. „Zastánci kvantitativně orientovaného výzkumu jsou hrdí na možnost precizního a jednoznačného vyjádření výzkumných údajů v podobě

čísle“(Gavora, 2000, str. 31) Při volbě kvantitativních metod využívá výzkumník většího počtu respondentů, které vybírá s ohledem na reprezentativnost vzorku jisté části populace tak, aby zajistil validitu svého výzkumu. Nestrannost pohledu zajišťuje odstupem od zkoumaných jevů, kdy se nemusí ani osobně setkat se svými respondenty. „*Hlavním cílem výzkumníka v kvantitativním výzkumu je třídění údajů a vysvětlení příčin existence nebo změn jevů. Přesné údaje umožňují zevšeobecnování a vyslovování předpovědí o jevech.*“(Gavora, 2002, str. 32)

Kvalitativní výzkum naopak pracuje se slovem, „*jde o popis, který je výstižný, plastický a podrobný. Zastánci kvalitativního výzkumu hodnotí údaje sesbírané při kvantitativním výzkumu jako hrubé a argumentují tím, že za čísla se ztrácí člověk. Více než čísla si cení významu, který komunikuje osoba.*“(Gavora, 2000, str. 31). Výzkumník, který používá kvalitativní metody výzkumného šetření, se snaží přiblížit se svým respondentům, proniknout do jevů, zohlednit souvislosti, které jev i respondenty ovlivňují, protože pouze tak je může plnohodnotně popsat a analyzovat. Analýza přináší zodpovězení předem stanovených výzkumných otázek. Výzkum je většinou prováděn na malém počtu respondentů. Přesto, že kvalitativní výzkum přináší hlubší rozbor postojů respondentů, nelze jeho výsledky zobecňovat v takové míře jako výsledky výzkumů kvantitativních.

K realizaci našeho výzkumného šetření byly použity metody kvalitativního výzkumu. Kvalitativní výzkum se zabývá především hlubším poznáním sociální reality, oproti kvantitativnímu výzkumu nepostihuje statisticky numericky zpracované výsledky co největšího výběrového souboru, ale zabývá se především vyhledáním a analýzou informací, konkrétním vhledem a podrobným popisem zkoumané problematiky na malém vzorku respondentů. Hendl uvádí definici kvalitativního výzkumu metodologa Creswella „*Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.*”(Hendel, 2008, str. 48) K přednostem metod kvalitativního výzkumu patří možnost studovat procesy v přirozeném prostředí s reflexí k aktuálnímu místu a situaci, získávání velmi podrobného popisu daného jevu, jedince, skupiny, události a možnost analýzy lokálních příčinných souvislostí. Za

nevýhodu lze považovat nemožnost získané poznatky a teorie zobecňovat, a možné ovlivnění výsledků výzkumu osobností výzkumníka a jeho postoji a preferencemi.

Ke sběru dat umožňujících zodpovězení výzkumných otázek vztahujících se k tématu autority pedagoga z žákovské perspektivy, bylo použito dvou metod kvalitativního výzkumu a to polostrukturovaného rozhovoru a kvalitativní obsahové analýzy textu.

Prvotně zvolenou metodou, která byla použita pro sběr dat při výzkumu k této diplomové práci, je metoda obsahové analýzy textu. Tato metoda patří k základním činnostem v pedagogickém a psychologickém výzkumu. Analýza textu může být kvalitativní i kvantitativní. Skutil uvádí, „*pro kvalitativního výzkumníka obsahová analýza znamená zaměření se na to, jak text popisuje realitu. Pro kvantitativního výzkumníka to naopak znamená zaměření na to, zda text obsahuje pravdivé nebo nepravdivé výpovědi*“.(Skutil, 2011, str.96) Skutil uvádí výhody a nevýhody analýzy textu podle Hendla:

Výhody:

- otevírá přístup k informacím, které by jinak nešly získat,
- data nejsou vystavena působení chyb a zkreslení,
- nereaktivní způsob sběru dat – subjektivita výzkumníka nehraje roli ve vztahu k informacím, které jsou v dokumentu obsaženy,
- pomáhá identifikovat časově vzdálené události.

Nevýhody:

- výběr dokumentů záleží na subjektivitě výzkumníka,
- dokumenty mohou obsahovat původním autorem subjektivně zkreslené výpovědi,
- někdy bývá velmi složitá interpretace,
- časová náročnost.

(Skutil, 2011, str. 96)

Kvalitativní analýza textu se neopírá o explicitně kategorizované jevy a nezískávají se jí numerické výsledky. Jde o rozbor textu od jednoduchých interpretací týkajících se určitých konkrétních jevů až po hluboké poznatky a vysvětlení souvisejících skutečností a podnětů, které ovlivňovaly zkoumaný jev a

keré z tohoto jevu mohou nebo budou vyplývat. „V každém případě by i nekvantitativní analýza textu měla být objektivní, tj. nezávislá na osobních názorech a postojích toho, kdo analýzu uskutečňuje.“ (Lamsers in Skutil, 2011, str. 117)

Respondenti byli požádáni o písemnou úvahu, jací by podle jejich názoru měli být pedagogičtí pracovníci, které by považovali za autoritu, a kterou by respektovali a která by je inspirovala a motivovala v osobnostním růstu. A zda se s takovými pedagogy setkávají a jak se tyto autority projevují ve svém chování a v interakcích s nimi. Děti byly ubezpečeny, že jejich slohové práce nebudou hodnoceny po stránce stylistické a gramatické. Dále jim byla zaručena naprostá anonymita a byly ujištěny, že text bude čten a zpracován pouze realizátorem výzkumného šetření. Pro účely této práce jsme zvolili kvalitativní analýzu textu.

Při realizaci předvýzkumného šetření, jsme požádali pět dětí ve věku 11 – 13 let o písemnou úvahu na dané téma. Práce byly velmi různorodé od pěti jednoduchých holých vět po stránkovou práci, která ale odbíhala od tématu. Předpokládáme, že písemné úvahy žáků starší věkové skupiny budou pojaté v širším kontextu a budou mít z tohoto důvodu i větší vypovídací hodnotu pro účely této diplomové práce. Přesto jsme ale pro zajištění validity výzkumného šetření přistoupili k doplnění druhou metodou kvalitativního výzkumu a to polostrukturovaným rozhovorem. U této metody předpokládáme získání širších a hlubších informací na téma autority pedagoga, z důvodů kladení cíleně připravených i doplňujících otázek k danému tématu, dle vývoje rozhovoru. Přesto se ale nechceme vzdát původně zvolené metody, která podle našeho mínění umožňuje větší volnost ve vyjádření respondentů. Kombinací obou představených metod kvalitativního výzkumu se snažíme o zajištění validity výzkumného šetření realizovaného na téma Autorita pedagoga z žákovské perspektivy.

Rozhovor je jedním ze způsobů sběru dat pomocí kladení otázek a naslouchání, kterým může výzkumník získat nejen obecné statistické informace, ale i informace o názorech, postojích a záměrech respondenta. Skutil za výhody metody rozhovoru považuje:

- umožňuje přímý kontakt výzkumníka se zkoumanou osobou,
- umožňuje volnost a pružnost v kladení otázek,

- umožňuje dovysvětlit otázky a zároveň požadovat dovysvětlení ze strany respondenta,
- je možné získat osobní nebo důvěrné informace,
- je možné sledovat verbální i neverbální reakce respondenta,
- eliminuje obtíže při psaném projevu.

Nevýhody:

- je časově náročné,
- obtížnější zaznamenávání odpovědí
- menší soubor respondentů
- kvalita informací závisí na kvalitě výzkumníka a na kvalitě interakce mezi výzkumníkem a dotazovaným,
- možnost ovlivnění rozhovoru osobním zaujetím tazatele
- obtížnější vyhodnocení

(Skutil, 2011, str. 89)

Polostrukturovaný rozhovor, nebo také rozhovor s návodem je veden podle předem připravených otázek, na které chce výzkumník získat odpovědi. Může být konstruován neformálně, nebo v různé míře strukturovaně. Otázky je nutné konstruovat tak, aby byly pro respondenta srozumitelné a směřovaly k informacím žádoucím k zodpovězení výzkumných otázek. Otázky lze formulovat přiměřeně k situaci a případně měnit jejich pořadí, podle toho, jak se rozhovor vyvíjí.

Výzkumník by měl vytvořit vztah založený na důvěře, respektu, zájmu založeném na pozorném naslouchání a poskytování zpětné vazby. Je nutné k respondentovi udržovat neutrální postoj, jde o poskytnuté informace, ne o posuzování respondenta.

Otázky pro žáky byly konstruovány s ohledem na věkovou skupinu dětí mladšího školního věku a staršího školního věku tak, aby pro ně byly srozumitelné, nezavádějící, na základě charakteristik tohoto věkového období (kapitola 6). Rozhovory byly se souhlasem účastníků výzkumu zaznamenávány na záznamové zařízení – diktafon. Předem jsme předložili prosbu o písemný souhlas s účastí dětí ve výzkumném šetření (příloha B), vedení rozhovoru s nimi a záznamu prostřednictvím záznamového zařízení, jejich zákonným zástupcům. Děti byly před uskutečněním

rozhovoru seznámeny s možností odmítnutí, byla jim zdůrazněna anonymita a byly znovu požádány o souhlas se záznamem. Z důvodu zpracování a analýzy získaných dat byly rozhovory ze zvukové podoby převedeny doslovnou deskripcí do podoby písemné.

Pro analýzu získaných dat z písemné úvahy i rozhovorů byla použita technika otevřeného kódování. „*Text zprvu rozdělíme na jednotky, kdy jednotkou může být opakující se slovo, slovní spojení, věta nebo odstavec. Hranice by neměly být voleny formálně. Ale podle významu tak, aby tvořily významový celek. Každé takovéto jednotce bude přidělen kód, tedy slovo či fráze, která vystihuje jev, jenž reprezentuje.*“ (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 211- 212) Jedná se o tzv. nativní kódy, ty se v další fázi kategorizují a jednotlivé kategorie se analyzují a následně interpretují prostřednictvím výzkumné zprávy. „*Kvalitativní analýza je uměním zpracovat data smysluplným a užitečným způsobem a nalézt odpověď na položenou výzkumnou otázku.*“ (Hendl, 2012, str. 223). Při analýze jsme nejdříve podrobně a opakovaně prostudovali texty úvah i doslovného přepisu rozhovorů. Jejich podrobným a důkladným rozborem a hledáním vzájemných souvislostí a vztyčných významných kategorií, byly postupně stanoveny významové jednotky v textu, nosné informace v přímém či nepřímém vztahu k výzkumné otázce. Tyto významové jednotky byly následně pojmenovány a označeny ve všech textech získaných od respondentů, texty tedy byly okódovány. Tyto významově příbuzné kódy byly poté sloučeny do obecnějších kategorií. Analýzou textů získaných od respondentů vznikla řada různých kategorií, které ale ne vždy měly zásadní význam pro objasnění stanovené výzkumné otázky. V rozsahu diplomové práce není možné vyhodnotit všechny tyto kategorie, proto jsme do zpracování výzkumu zahrnuly jen ty bezprostředně se dotýkající a dokreslující danou tematiku.

6.3 Volba a charakteristika výzkumného souboru

Cílem sestavení výzkumného souboru není jeho reprezentativnost co nejširší populace, ale určitého problému. „*V kvalitativním výzkumu existuje obecně přijímané pravidlo graduální konstrukce vzorku. To znamená, že vzorek není vytvořen v jednom*

momentě, nýbrž je v souladu s cirkulární logikou v průběhu sběru dat a jejich analýzy stále rozšiřován a redefinován.” (Švaříček, Šed'ová, 2007, str. 73)

Sběr dat byl proveden na dvou ZŠ ve středně velkém městě, na jedné z nich autorka působí v rámci realizace volnočasových aktivit dětí v rámci kroužků a mimoškolních akcí. S prostředím této školy je tedy obeznámena a této skutečnosti jsme využili při realizaci rozhovorů. Podle členění Švaříčka a Šed'ové (2007, str. 73) rolí výzkumníka, ji lze tedy považovat za „*zasvěceného – člověk, který se stýká se svými respondenty i mimo rámec výzkumu.*”

Obě školy jsou úplné základní školy s devíti postupnými ročníky se dvěma až třemi paralelními ročníky. První ze základních škol navštěvuje asi 560 žáků a její školní vzdělávací program Harmonie vychází z rozšířeného zaměření na hudební výchovu, balet a lední hokej. Pedagogický sbor tvoří 33 učitelů a 8 vychovatelek. Škola má výchovného poradce, metodika prevence patologických jevů, odborníky na speciální pedagogiku a logopedii. Sbor je smíšený s většinou převahou žen, věkově je pestrý – převažuje střední generace.

Druhou ze základních škol, navštěvuje zhruba 480 žáků. Škola vyučuje podle školního vzdělávacího programu Škola porozumění, který nemá konkrétní specifické zaměření. Pedagogický sbor je tvořen 20 pedagogy a 6 vychovatelkami. Sbor je rovněž smíšený s většinou převahou žen převážně středního věku ve škole rovněž pracuje výchovný poradce, metodik prevence patologických jevů a odborně připravení pedagogové v oblasti speciální pedagogiky.

Na obou základních školách bylo nejprve jednáno s řediteli těchto škol a setkali jsme se s velmi vstřícným přístupem. Na základě jejich intervence byli osloveni třídní učitelé pátých a devátých tříd a prodiskutováno téma diplomové práce, představy realizátora výzkumného šetření a domluveny konkrétní postupy a termíny realizace výzkumného šetření. Třídních učitelé aktivně a vstřícně spolupracovali s realizátorkou výzkumu. Jeden s ředitelů vyslovil nadšený zájem o výsledky výzkumu a podle jeho slov velmi uvítá povědomí o názorech svých žáků na téma autority. Na druhé škole při realizaci bylo jednáno pro nepřítomnost ředitelky školy s jejím zástupcem, který výsledky odmítl s vysvětlením, že jejich pedagogičtí pracovníci přesně vědí jak si autoritu vybudovat a udržet a že nemají s vnímáním a uznáváním autority pedagogických pracovníků ze strany dětí žádné problémy.

6.4 Průběh výzkumného šetření

Při vytváření výzkumného souboru žáků pro rozhovory byl primárním kritériem podepsaný souhlas zákonného zástupce s účastí na výzkumném šetření a sestavení vzorku se zastoupením žáků z pátých a devátých tříd s rovnoměrným rozložením dívek a chlapců. Šetření vedené touto metodou bylo realizováno se skupinou 10 dětí z pátých a devátých tříd. Respondenti byli voleni tak, aby byly ve vzorku rovnoměrně zastoupeny děti mladší i starší, dívky i chlapci. Rozhovor byl tedy veden se třemi dívkami z páté třídy a třemi z třídy deváté a se dvěma chlapci z obou ročníků. Všechny děti měly podepsaný souhlas s rozhovorem od zákonných zástupců a výběr byl konzultován s jejich třídními učiteli. Zadání od realizátora výzkumu znělo co nejpestřejší vzorek s ohledem na školní výsledky, přístup ke spolužákům i pedagogickým pracovníkům.

Otázky rozhovoru byly směřovány k tématu autority z pohledu respondentů. Byly formulovány jako otázky otevřené, předpokládající zamyšlení nad tématem a širší vyjádření názoru respondenta. Níže s konkretizací vztahů k DVO. Jak vidno, v rámci žité praxe nelze striktně odlišit jednotlivé postojové roviny, přesto jsme se alespoň teoretickým rámcem snažili vztahování k dílčím dimenzím postojů naznačit. Patrně zejména u otázky č. 7.

Otázky k rozhovoru:

1. Jak rozumíš tomu, že je někdo autoritou? (DVO1)
2. S jakým člověkem, kterého bys označil/a za autoritu se setkáváš? (DVO1)
3. Na čem je podle tebe autorita závislá – jaké faktory ji ovlivňují? (DVO1)
4. S jakými projevy autority se setkáváš v prostředí školy, kroužků, sportovních oddílů, dětských klubů nebo táborů a jiných výchovně vzdělávacích akcích? (DVO3)
5. Představ si konkrétní situaci a pedagoga, o kterém si mluvil při minulé otázce a řekni mi prosím - Jaké máš důvody k tomu, že ho vnímáš jako autoritu? (DVO2)
6. Jaké má vlastnosti, které podporují tvůj respekt k němu? (autorita) (DVO2)
7. Co v jeho chování vyvolává tvůj respekt? Uveď prosím příklad konkrétního zážitku (autorita) (DVO2, DVO3)

V případě potřeby byly základní, předem připravené otázky, rozšířeny o otázky doplňující tak, aby respondentů podněcovaly k co nejširší a obsahově bohatší odpovědi. Jako součást rozhovoru realizátor výzkumného šetření předložil dětem také nabídku předem připravených vlastností a projevů souvisejících s autoritou, s jejím posilováním a naopak oslabováním vypsanych na jednotlivých lístcích tak, aby s nimi děti mohly libovolně manipulovat (příloha B). Dále respondenti v rámci tématu pracovali s demonstračními sociálními situacemi, které představovaly různé typy projevů autority pedagogických pracovníků v určité konkrétní situaci v rámci pedagogického prostředí (příloha B). Rovněž respondenti zvažovali své vnímání pedagogických interakcí a preferencí podle předložených charakteristik výchovných stylů pedagogů dle typologie Lewina (kapitola 2.3), (příloha B).

Rozhovory probíhaly v dopoledních hodinách v rámci s třídními učiteli a vedením školy předem domluvených vyučovacích hodin, v klidné menší učebně určené pro realizaci volnočasových aktivit a kroužků, kterou děti znají a mají ji spojenou spíše s odpočinkovými a kreativními činnostmi. Snahou realizátora bylo vytvořit klidné a přátelské klima pro oboustranně příjemnou a přínosnou komunikaci. Na počátku záznamu rozhovoru realizátor respondentům objasnil účely rozhovoru, využití jejich výsledků a upřesnil pojem pedagogický pracovník. Dětem byla znovu zdůrazněna jejich anonymita a možnost kdykoliv bez udání důvodů rozhovor ukončit. Následně byly požádány o souhlas se záznamem rozhovoru. Respondentům bylo nabídnuto malé občerstvení. Rozhovory byly zaznamenány na diktafon a následně doslovně převedeny do psané podoby.

Sběr dat prostřednictvím písemných úvah byl realizován ve dvou pátých třídách a dvou devátých třídách vždy po jedné na oslovených základních školách. Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 68 žáků. Z toho 31 z pátých tříd a 37 z tříd devátých. Výzkumný vzorek tvořilo 32 chlapců a 36 dívek (viz tabulka).

Na počátku realizace rozhovorů i písemných úvah byli v rámci dodržení nároků na etiku výzkumu respondenti pravdivě informováni o cíli výzkumu, jejich roli v něm a byla jim nabídnuta možnost kdykoli v jeho průběhu odstoupit. Této možnosti nikdo z oslovených respondentů nevyužil.

Zastoupení oslovených respondentů výzkumného šetření dle pohlaví a věku

	5. třída	9. třída	celkem	%
dívky	19	17	36	53
chlapci	12	20	32	47
celkem	31	37	68	
%	46	54		100

Tabulka č. 2

Úvahy děti psaly v rámci vyučovacích hodin po dohodě s třídními učiteli a vedením školy. návratnost tedy byla stoprocentní, i když ne všechny úvahy přinesly kýžené informace. Účel a důvody této slohové práce objasnila v úvodu osobně realizátorka výzkumného šetření, bez přítomnosti učitele ve třídě. Na úvod bylo objasněno, kdo je pedagogický pracovník, aby se respondenti neomezili pouze na pojetí autority svých vyučujících učitelů. Dětem byla zaručena anonymita a zdůrazněno, že nebude posuzována stylistická ani gramatická stránka práce a byly objasněno několik doplňujících otázek.

6.5 Analýza rozhovorů a písemných úvah

Jak již bylo v předchozím textu avizováno, získaná data z výpovědí respondentů byla podrobena analýze za použití metody kódování. Po prvotní podrobné analýze jsme z výzkumného šetření byli nuceni vyřadit osm písemných úvah. V jedné byly uvedeny pouze základní údaje o věku a rodinných poměrech, tři obsahovaly pouze sdělení v několika málo bodech, které nelze považovat za zadanou úvahu na téma autority. Čtyři zbývající se ani okrajově netýkaly zadaného tématu. Podrobná analýza textu úvah na téma autorita pedagoga z žákovské perspektivy vedoucí k zodpovězení výzkumné otázky, byla tedy následně provedena z 60 prací respondentů. Vyhodnoceno bylo 25 úvah dětí z pátého ročníku a 35 z ročníku devátého v zastoupení 33 dívek a 27 chlapců viz tabulka:

Zastoupení respondentů analyzovaných textů dle pohlaví a věku

	5. třída	9. třída	celkem	%
dívky	16	17	33	55
chlapci	9	18	27	45
celkem	25	35	60	
%	42	58		100

Tabulka č. 3

(Na tomto místě bychom rádi uvedli, že v určité situaci je velmi těžké objektivně volit jak se zachovat v případě, že se v rámci šetření setkáme s výpovědí, která se subjektivně jeví jako velmi závažná. Jedno z dětí napsalo úvahu zcela mimo zadané téma a to o svých rodinných poměrech a svých pocitech souvisejících s rozvodem rodičů a volby nového partnera matky. Realizátorka výzkumu byla postavena před závažnou volbu, jestli se do situace vůbec nevměšovat, nebo případně, jak zachovat slíbenou anonymitu dítěte a zároveň nepřejít jeho zřejmou potřebu své pocity s někým sdílet. Po důkladném zvážení realizátorka zvolila rozhovor s učitelkou dítěte, se snahou zjistit tak, aby nemusela předložit písemnou úvahu, zda o situaci ví. Učitelka byla se situací seznámena a okamžitě dokázala vyhodnotit, o které z dětí se jedná. Překvapena byla ale z intenzity pocitů dítěte a z jeho otevřenosti v úvaze, kterou nevykazuje v běžné komunikaci s ní, nebo dětmi. Přislíbila řešení této situace navázáním spolupráce se školním psychologem v rámci práce se třídou a další případnou pomoc dítěti s vyrovnáváním se pro něj tak citlivého problému. Můžeme tedy možná trochu subjektivně tvrdit, že realizace výzkumného šetření vedla k druhotnému, ale velmi pozitivnímu zisku, v podobě pomoci jednomu z dětí, které byly součástí výzkumu.)

Pro účely vyhodnocení výzkumného šetření je nutné specifikovat výzkumný vzorek ještě s perspektivou aspektu úplné a neúplné rodiny respondentů. Předpokládáme totiž, že mikrosociální prostředí může značně ovlivňovat vnímání a postoje autority jako takové, a tedy i v kontextu autority pedagogických pracovníků. Z celkového počtu 60 respondentů žije 42 v úplné rodině a 18 respondentů v rodině neúplné. Téměř třetina dětí tedy žije pouze s jedním ze svých rodičů. Zastoupení věkové a na základě pohlaví viz. tabulka:

Respondenti žijící v úplné a neúplné rodině

	úplná rodina	neúplná rodina	celkem	%v úplné rodině
dívky pátý ročník	12	4	16	75
chlapci pátý ročník	8	1	9	89
dívky devátý ročník	10	7	17	59
chlapci devátý ročník	12	6	18	67
celkem	42	18	60	

Tabulka č. 4

Na základě analýzy slohových prací dětí ve formě úvah a uskutečněných rozhovorů opakování nosných témat v rozhovorech a písemných úvahách respondentů nad daným tématem autority, byly vytvořeny kategorie, ke kterým se bude vztahovat následný rozbor a interpretace získaných výsledků.

Jak již bylo uvedeno v kapitole Průběh výzkumného šetření, zúčastnilo se rozhovorů deset respondentů, po třech dívkách a dvou chlapcích z páté a deváté třídy. Rozhovory se staršími respondenty byly plynulejší a obsahově měly větší vypovídací hodnotu než u dětí mladších. Starší děti disponovaly mnohem širší slovní zásobou a používaly rozvitá souvětí. Mladší děti odpovídaly spíše v holých větách, či heslovitě a bylo třeba používat více doplňujících otázek. Přesto, že bylo naší snahou nepoužívat otázky uzavřené a tím nesměrovat k určitým odpovědím, s mladšími dětmi se tento záměr ne vždy dařil. Úvahy vhodné k analýze vypracovalo 60 respondentů, 33 dívek a 27 chlapců (viz tabulky výše v textu). Obsahově i délkou textu byla situace velmi podobná jako u rozhovorů. Doslovně přepsané rozhovory v závislosti na psaných úvahách jsme podle obsahů kategorizovali do následných podtémat - kódů. Pro následnou analýzu a zachování anonymity jsme respondenty rozlišili číselným označením, aby bylo možno se k datům opakovaně vracet a zachovat při tom anonymitu a dostát legislativním nárokům – ochraně osobních dat a údajů. Z toho důvodu také nejsou nikde uvedeny žádné identifikační ani privátní údaje takového charakteru, které by toto bezpečí porušily. Ze stejných důvodů nejsou přepisy rozhovorů ani písemné úvahy součástí příloh této diplomové práce.

Autorita jako předávání zkušeností:

Schopnost předávání zkušeností je významným aspektem a klíčovou kompetencí, kterou by měl disponovat každý pedagog. Ne vždy tomu tak v realitě výchovně vzdělávacích procesů je. Od pedagoga očekáváme, nejen že bude odborník ve svém oboru, s širokými znalostmi teoretickými i praktickými, ale také že je dokáže zajímavou formou předávat a nadchnout pro daný obor ty, které vzdělává. Efektivní předávání zkušeností závisí na znalosti daného předmětu a jeho didaktiky, znalostech teorií učení, motivačních strategií, determinantů z pohledu vývojové a sociální psychologie. (Vašutová, 2004) Zásadním aspektem jsou ale také osobní dispozice, životní zkušenosti a přístup k těm, na které pedagog svou činností působí.

Z respondentů z tříd pátých se k této kategorii vyjádřil pouze chlapec 1 „*no autoritou je pro mne ten, který se nás snaží něco naučit, abychom se jakoby dokázaly o sebe postarat*“. Z vyjádření našich starších respondentů s číselným označením 6, 7 vyplývá, že schopnost předávat své znalosti a zkušenosti je pro ně v tomto věkovém období jednou z nejvíce ceněných schopností pedagoga, která je vnímána jako stěžejní pro utváření a udržení autority. Chlapci 6 a 7 se vyjadřovali k úvodní otázce kdo je pro ně autoritou – šestka „*nějaký člověk, ...který má jakoby větší za sebou vědění a snaží se předat ty zkušenosti a tím jak se mi je prostě snaží předat takovou tou zajímavou formou ...takže mně tím nadchne ...abych já měl jako chuť ho poslouchat a zajímat se o to co mi chce předat*“. Druhý z chlapců, tedy číslo 7 se ke stejné otázce vyjádřil „*někdo kdo si zaslouží respekt třeba tím, jakou má trpělivost a ještě ty vědomosti a že je chce jako rozdat i ostatním*“ Při popisu konkrétního pedagoga jako autority chlapec 7 uvedl „*třeba náš pan učitel co ho máme, tak jako má dvě vysoké školy je jakoby hodně vzdělaný a vybral si učit na základní škole než aby šel na nějakou lepší práci, myslím jako líp placenější, a on nás radši něco učí i když to teda není lehký*“ při výběru vlastností, které podporují autoritu hned na druhém místě zvolil chlapec 7 „*když umí učit a naučit*“. Při charakteristice vlastností, které podporují respekt ke konkrétní autoritě vypovídal chlapec 6 o skautském vedoucím „*no třeba nás učí spoustu věcí a chce abychom zase to co umíme my, učili ty mladší*“. Stejně staré dívky s číselným označením 8, 9, 10 se vyjadřovaly ke stejné úvodní otázce – dívka 9 „*...no musí ten člověk něco znát, jako vědomosti, které může předat ...a musí je umět předat*“ a „*tak určitě si ho musím vážit ...a to pro to co umí a protože je ochotnej nám to předávat*“.

Na otázku konkrétní autority dívka 10 uvedla „určitě pan učitel X na matiku a paní učitelka Y, protože si dokážou tu hodinu jako srovnatvysvětlí nám úplně všechno a mají na mně úplně jiné vliv než třeba pan učitel Z, kterej si hodiny srovnat neumí a nemám k němu takový respekt“. Při žádosti o upřesnění pojmu „srovnat“ dívka kromě zjednaní klidu v hodině uvedla i „no jako to co nás naučí“. Další výpověď dívky 8 k předávání zkušeností souvisela s trenérkou tance „ona je prostě dobrá v tancování, moc nás naučí a hlavně i všechno nám ukáže“

Úvahy:

V písemných úvahách mladší dívky s přiřazenými číselnými označeními 3, 7, 9, 15 a 16 uvedly k autoritě jako předávání zkušeností: dívka 3 „měl by umět všechno dobře vysvětlit“, dívka 7, 15 a 16 „když učivo žák nechápe a projde ho s ním ještě jednou tak to si na pedagogovi moc cením“ dívka 9 uvedla jako základní aspekt autority pedagoga „aby nám to vysvětloval na věcech ze života, co už třeba zažil“.

Mladší chlapci se v této kategorii příliš nevyjadřovali. Pouze jeden z chlapců 23 popsal zajímavě k této kategorii svého trenéra volejbalu, který byl vrcholový hráč a po vážném úrazu musel s aktivním sportem skončit „po roce se vrátil zpět, to jsem teda koukal, a i když už nemůže hrát začal nás trénovat, aby nás naučil všechno, co sám umí a to je to, co na něm obdivuju“ a chlapec 25 popsal dobrého učitele autoritu „takový, který mi všechno podrobně vysvětlí“.

Jedna ze starších dívek 27 uvedla pozitivní i negativní zkušenost na konkrétních učitelích „např. při hodině českého jazyka máme mírně přísnější učitelku, která je sice občas fakt tvrdá, ale všichni víme, že to potřebujeme a je super, že je to zkušená učitelka, všechno nám vysvětlí a ve všem poradí a fakt super hlášky a všichni ji fakt respektujemenaopak učitelka na chemii je doslova peklo, má hroznou formu učení, nikdo ji nechápe a nic si od ní neodneseme“ a dívka 38 „i když nemám ráda matiku je pro mě autoritou paní učitelka X, protože ona se snaží nám všechno znovu a znovu vysvětlovat a naučit nás to co umí ...oceňuju i její přístup k nám, taky bych chtěla být takový pedagog“. Dívka 41 napsala „autorita je ten, kdo nám má co dát a taky nám to ochotně dává ... myslím jako to co ví a umí“, jiná z dívek 42 „měl by vyučovat tak aby nás to bavilo, když nás to bude bavit, budeme se o to i zajímat, měl by prostě svými zkušenostmi umět zaujmout“.

Starší chlapci k předávání zkušeností napsali – chlapec 45 „jo znám takového člověka, je to můj vedoucí u skauta, učí nás spoustu věcí a chová se tak, že k němu

můžeme vzhlížet“, chlapec 48 naopak na negativním příkladu učitelky chemie naznačil jakou by si autoritou v kontextu předávání zkušeností přál *„například učitelku na chemii bych si představoval jako inspirující, která by byla důkazem „Jak moc je chemie potřebná“*, chlapec 53 popisoval svého trenéra atletiky následovně *„cením si toho, že se nám věnuje a pomáhá nám i svými vlastními zkušenostmi, dřív byl v atletice fakt dobrý“*. Z prostředí vyučování ještě přikládáme komentáře dvou chlapců 57 a 58, *„určitě by měl učitel předávat své znalosti tak jako zábavnou formou, umět zaujmout svými zkušenostmi“* a *„polovina pedagogů podle mě neumí učit a nic nám tak nepředá“* a chlapec 58 připojil i negativní pojetí *„no tak třeba paní učitelka X a ona je starší a ona nám moc nepředá zkušeností, protože asi je nemá.“* A stejný chlapec se na otázku proč je pro něj autoritou jeho vedoucí v zálesáckém oddíle odpověděl *„no já jako pracoval s malejma děckama a oni mně neposlouchali a on jako přišel a řek že jsem na ně moc řval, že musím jako víc klidově, že chce ty děcka jako pochopit...prostě mi to takhle předal, jako že mi to vysvětlil co dělám špatně a já v něm viděl tu autoritu, a jako ano, věděl jsem, že to je člověk co tomu rozumí a je ochotný mně něco naučit, chce se mnou něco udělat“*.

Vědomosti, znalosti, osobní zkušenosti a schopnost a chuť je předávat je především staršími dětmi velmi ceněna a často je označována jako stěžejní pro respektování pedagoga a utváření pozitivního vnímání pedagoga jako autority. Tento fakt souvisí s vývojovou charakteristikou tohoto věkového období, které je charakteristické větší kritičností, potřebou diskutovat a polemizovat. Děti mladšího školního věku ještě nejsou natolik kritické, aby posuzovaly míru vědomostí a pedagogických schopností svých pedagogů. V období puberty naopak začínají zahrnovat do nově vznikajícího sebeobrazu i měřítko kvalit po stránce svých znalostí, schopností a morálních postojů. Uvědomují si odlišnosti a uvědomují si svou jedinečnost.

Autorita jako životní vzor

Většina z nás po celý život hledá životní vzory, ke kterým by mohla vzhlížet, napodobovat je, které by pro něj mohly být ukazateli životní cesty. Životní vzor může být pozitivní i negativní. V souvislosti s naším výzkumem pedagogických pracovníků, hledáme pozitivní životní vzor. Být někým vnímán jako vzor považujeme za nadstavbu nad rolí pozitivní autority. Ne každý, kdo bývá označován

za autoritu, byť v ryze pozitivním smyslu, bývá také vnímán jako vzor, inspirace pro životní cestu.

Přesto, že tématem rozhovorů i úvah byla autorita pedagoga, zhruba čtvrtina dětí označila za autoritu své rodiče 4, 5, 8 v rozhovorech a 3, 5, 8, 10, 14, 19, 24, 27, 29, 35, 36, 51 v písemných úvahách (především děti mladšího školního věku, toto zjištění odpovídá vývojové charakteristice viz. kapitola 5.). A za svůj životní vzor dětí 4, 5 v rozhovorech a 18, 29, 35 a 51 v úvahách. Dva chlapci, jeden z mladších 18 a jeden ze starších 51 své otce, matku dívka 4 mladšího školního věku v rozhovoru a staršího školního věku 29 v úvaze, a dívka mladší 5 v rozhovoru a dívky mladší 9 a starší 35 v úvahách oba rodiče. Za charakteristické, úsměvné a milé považujeme vyjádření jedné z mladších dívek 9, která ve své úvaze uvedla „*no pro mě jsou hlavně autoritou a vzorem moji rodiče, protože je prostě mám radši*“.

Rozhovory:

V rozhovorech s mladšími chlapci zazněl výraz „vzor“ a to přímo v jeho definování co autorita je. Chlapec 1 uvedl „*hmmm...tak nějak můj vzor*“. Chlapec 2 na otázku jak rozumí pojmu autorita uvedl „*tak nějaký můj vzor*“.

Mladší dívka 3 k otázce co si představí pod pojmem autorita uvedla „*já si myslím, že autorita je někdo ke komu můžeme vzhlízet a je náš vzor*“ starší dívky autoritu a životní vzor v rozhovoru nespojovaly vůbec.

V rozhovorech se staršími chlapci od chlapce 6 zaznělo o vedoucím zálesáckého oddílu „*no je prostě dobrej s těma dětma, tak bych to chtěl taky dávat, je to fakt můj vzor*.“

V rozhovorech téma životní vzor zaznělo převážně jen z úst chlapců 1, 2, 6, dívky se držely, kromě dívky 3, striktně předkládaného pojmu autorita, který si s životním vzorem vůbec nespojily. Z rozhovorů v této kategorii lze usuzovat, že pro chlapce je hledání životního vzoru v období mladšího a staršího školního věku důležitější než pro dívky a často spojují autority se svými vzory.

Úvahy:

Pedagoga jako svůj vzor uvedli mladší chlapci 20 - „*pro mě znamená autorita... znamená osoba, která je pro mne vzorem*“ a chlapec 21 o svém trenérovi, který byl nucen ze zdravotních důvodů ukončit aktivní sportovní kariéru „*přesto mě a spoustu dalších kluků začal trénovat. A to je to, co na něm obdivuji, nikdy se*

nevzdat, je to můj vzor!!!“. Mladší dívka 14 se vyjádřila *„asi bych si chtěla vzít jako vzor jako paní učitelku na příčnou flétnu, protože to má se mnou těžké, a já ji zato obdivuji.“*

Starší chlapec 49 psal o svém táborovém vedoucím, kterého v celé práci uváděl jako příklad autority *„dá se k němu vzhlížet, vždy nás poslouchá a chce znát naše názory“*, chlapec 51, který s nadšením psal o svém hokejovém trenérovi a otci v jedné osobě *„trenér by měl být vzor pro své svěřence a to na ledě i v normálním životě ... a to můj trenér je“*. Starší dívky 27, 29, 32, 38, 41 se vyjadřovaly velmi podobně jako dívka 42 *„většina učitelů je můj vzor“*. Jiné vzory neuváděly a často poukazyvaly na to, že vnímání autority závisí také na tom, jak se k autoritám děti staví ve smyslu postojů, které si přináší ze svých rodin. Učitelé pro ně bývají výchovou předurčenou autoritou. Na základě uskutečněného výzkumu usuzujeme, že chlapci bývají k autoritám pedagogů kritičtější a náročnější a spíše za vzory považují pedagogy věnující se jim ve volnočasových aktivitách.

Autorita a konstruktivní komunikace

Schopnost komunikovat patří mezi nejdůležitější lidské schopnosti. V komunikaci jde o předávání, výměnu sdílených významů, výměnu informací, dorozumívání a sdělování mezi lidmi. Komunikaci odehrávající se v pedagogickém prostředí označujeme za pedagogickou komunikaci, ta je jedním ze základů pedagogického působení i budování a udržení autority. Jde o vzájemné působení rodičů, pedagogických pracovníků a dětí v konkrétním edukačním prostředí. Pedagogická komunikace je determinována výchovně vzdělávacími cíly, časem, prostorem a rovněž jistou asymetrií vztahů, které vyplývají z daných rolí pedagog a žák. Za konstruktivní komunikaci označujeme takovou komunikaci, která vede k naplnění nějakých cílů a je založena na oboustranné interakci komunikátor komunikant, bez emočního zatížení a používání nežádoucích a komunikaci brzdících a zatěžujících komunikačních pastí. V současnosti je v edukačním prostředí kladen značný důraz na komunikativní pojetí výchovy a vzdělávání, kdy tento proces je orientován na žáka, se zohledněním jeho individuálních dispozic, dítě je pojímáno jako aktivní spolutvůrce celého procesu. Každá interakce je založena na vzájemné komunikaci, která přináší vzájemné bližší poznání a navázání vztahů. Tam kde pedagog nekomunikuje se svými žáky a klienty i mimo pouhé přednesení učební

látky, v klasické typologii Lewina a Caselmanna označován jako logotrop (kapitola 2.2), nemůže docházet k efektivnímu výchovně vzdělávacímu procesu a pozitivnímu ovlivňování pedagogem všech složek osobnosti dítěte. Komunikace ovlivňuje i utváření postojů v kontextu autority.

V rámci rozhovorů téma komunikace konkrétně nezaznělo, přesto lze předpokládat vzájemnou pozitivní komunikaci mezi respondenty a pedagogy, které považují za autority.

Úvahy:

V písemných úvahách mladších dětí nebyla komunikace také zmíněna. Jako důvod vidíme používání jednoduchých vět, krátkého textu a zaměření dětí spíše na konkrétní vlastnosti a jednotlivé prvky chování pedagogů, které děti vnímají jako podstatné pro projev autority.

V úvahách dětí staršího školního věku téma komunikace již zmíněno bylo a to především u chlapců. Chlapec 47 například uvedl kriticky o svých učitelích - „*když tedy tvrdí že jsou naši přátelé měli by s námi více komunikovat, a zajímat se o nás*“, chlapec 49 „*já bych ocenil, kdybych s nimi mohl normálně komunikovat, to jde jen s někým, někteří se vyhýbají komunikaci*“. Chlapec 53 popisoval, jak by podle jeho názoru měla probíhat interakce pedagoga a žáka či klienta „*pedagogičtí pracovníci by měli být trpělivý, mluvit s žáky a najít si k nim cestu, a schůdnou cestu ke spolupráci*“. Alespoň částečně pozitivní názor na komunikaci s pedagogy vyslovil chlapec 56 „*máme pár učitelů, které opravdu respektuji, našel jsem u nich společné slovo*“ a chlapec 60 o trenérovi závodního plavání „*dá se s ním normálně hovořit a dá se k němu vzhlížet a to si cením*“. Chlapec 51 o svém hokejovém trenérovi a otci „*vždy nás poslouchá a chce znát naše názory*“. Chlapec 47 vyjádřil jako nejpodstatnější aspekt vnímání autority „*autoritou je učitel, který se s námi normálně baví*“.

Starší dívky se také vyjadřovaly o komunikaci jako důležité součásti projevu pedagoga a aspektu utváření autority, i když v menší míře než stejně staří chlapci. Dívka 30 o své třídní učitelce „*samozřejmě je zkušená, ale i hodně v pohodě a o všem si s ní můžeme povídat*“, a dívka 38 „*mám ráda učitele, co si s námi povídají, podělí se třeba o vtipné zážitky ze života ... samozřejmě k tomu co učí*“. Dívka 41

v části úvahy jaký by měl být pedagog, kterého by považovala za autoritu, popsala „*měl by si s námi povídat*“.

Konstruktivní pedagogická komunikace je důležitým prostředkem pedagogické interakce a ovlivňuje efektivnost výchovně vzdělávacího procesu, je základem při budování, posilování a udržování autority pedagogických pracovníků.

Komunikativní pedagog používající efektivní a pozitivní způsoby komunikace je schopen s dětmi a klienty navázat mnohem otevřenější vztah a na tomto základu navodit účinné a bezpečné pedagogické prostředí. Tyto aspekty mu umožňují vytvářet a posilovat pozici autority. Z výpovědí respondentů je patrné, že konstruktivní komunikace mezi pedagogem a žáky upevňuje pocit bezpečí ve vzájemných interakcích.

Dobrovolné následování

Kategorie dobrovolné následování sleduje vliv autority na postoje a názory respondentů, které vedou k touze nebo potřebě autoritu bez dalších zřejmých důvodů napodobovat či následovat. Tento aspekt bychom samozřejmě mohli vysledovat i v negativních konotacích. Naši respondenti ale vnímají autoritu ve smyslu pozitivním.

Rozhovory:

V rozhovorech zaznělo k otázce, co si respondenti představí pod pojmem autorita „*měl by to být člověk ... nechci říct jako drsnost, ale když něco řekne, tak to pro ty děti jako platí a udělají to*“ z úst chlapce 1. Ke stejné otázce se shodně vyjádřily mladší dívky 2 a 3 „*někdo kdo vede k něčemu lepšímu*“. Dívka 3 se dále vyjadřovala ke konkrétní autoritě, se kterou se setkává, o svém skautském vedoucím a jeho působení v rámci schůzek a táborů „*no že umí vést*“. Starší chlapec 6 k pojmu autorita a jak ji vnímá „*musím ho jako respektovat ...tak jako poslouchat ...i když vlastně nemusím*“ a „*on je takový fajn ale má i respekt*“.

Úvahy:

Ve slohových pracích se respondenti v této kategorii vyjadřovali: mladší chlapec 23 „*na vyučovací předměty se lépe připravuji, když si s námi o tom učitel povídá*“. Starší chlapec 48 o vedoucím Junáka „*je fakt super, co řekne to uděláme*“.

V úvahách starších dívek zaznělo několik názorů kdy a jak jsou děti ochotné pedagoga následovat. Dívka 40 vyjádřila názor, jaký by pedagog autorita měl v této souvislosti být „*měl by mít rád děti a vědět jak s nimi pracovat, potom ho budou mít rády*“. Dívka 41 popsala, jak autoritu následuje a k jaké činnosti ji autorita motivuje „*pokud je pro mě učitel autoritou, více se snažím správně vytvořit domácí práce, abych je měla kvalitní*“. Dívka 42 se vyjadřovala komplexně o pedagogích jako autoritách „*vždy mne motivovali k tomu, abych nekašlala na školu*“.

Spravedlivá autorita – k druhým i k sobě

Tato kategorie vyjadřuje velmi ceněný atribut autority, spravedlivý přístup ve všech kontextech chování a přístupů k druhým i konstruktivní sebereflexi, která by měla být jedním z atributů charakteristickým pro každého pedagoga, potažmo autoritu. Tento přístup je zároveň jednou z charakteristik demokratického výchovného stylu. Kyriacou (2012) schopnost spravedlivého přístupu uvádí jako jednu ze stránek role pedagoga budující jeho postavení „*přístup k nežádoucímu chování tvoří čtvrtý hlavní zdroj autority, autorita bude posílena do té míry, nakolik pedagog dokáže účelně a spravedlivě řešit případy nežádoucího chování*“.(Kyriacou, 2012, str. 99 – 103)

Rozhovory:

V rozhovorech v rámci vyprávění dětí o konkrétní autoritě, se kterou se běžně setkávají - mladší chlapec 1 o svém trenérovi uvedl „*nejdůležitější je, že je spravedlivej a nikomu nenadržuje*“. Chlapec 6 a 7 se vyjádřili o svém učiteli „*no nikdy nás nepodrazil*“ a „*je spravedlivej*“. I dívka 8 charakterizovala autoritu „*musí být spravedlivej a chovat se tak aby sme ho respektovali*“ a v otázce jaká vlastnost nejvíce podporuje vnímání pedagoga jako autority „*... a hlavně spravedlivej a nikomu nenadržovat*“, dívka 10 ke stejné otázce uvedla „*upevňuje, když je spravedlivej, když se všemi jedná, jako že jsou si všichni stejně rovní, a když umí přiznat chybu, protože hodně učitelů to neumí a to je podle mně docela špatný*“. K této otázce se shodně vyjádřila i dívka 9 „*když je spravedlivej, když se všema jedná, jako že jsou si všichni rovní, a když umí přiznat chybu*“.

V rámci rozhovorů byly respondentům předloženy lístečky, s nabídkou jednotlivých vlastností a způsobů chování, které mohou upevňovat nebo naopak oslabovat vnímání autority pedagoga jeho žáky či klienty. Spravedlnost, jak budeme následně demonstrovat výčtem respondentů, kteří tuto vlastnost uváděli, je považována za jednu z nejvíce ceněných vlastností autority. Další ceněnou vlastností související se spravedlností vůči vlastní osobě, sebereflexí je našimi respondenty považována schopnost přiznat svou chybu.

Spravedlnost označili za vlastnost upevňující autoritu respondenti – 5, 6, 7, 8, 9 a 10.

Schopnost umět přiznat chybu jako faktor posílení autority uvedli respondenti – 1, 2, 3, 6, 8.

Nespravedlnost jako důvod oslabení autority uvedli respondenti 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 10.

A neschopnost neuznat své pochybení vnímají jako oslabující pro autoritu 3, 4 a 6.

Úvahy:

V písemných úvahách spravedlnost oceňovali: mladší chlapec 19, který charakterizoval autoritu „*měl by být spravedlivý*“. Mladší dívky, dívka 1 se vyjádřila „*všichni trenéři, učitelé a tak dále by měli být spravedlivý*“, dívka 5 poukazovala na spravedlivý pohled k vlastnímu chování pedagogů a jejich mentorování „*neměli by nám říkat, ať něco neděláme a přitom to sami dělají*“, mladší z dívek 11 charakterizovala autoritu „*příjemná, upřímná, spravedlivá a aby všem měřila stejně*“, a dívka 14 „*Učitel abych si ho vážila, musí být spravedlivý*“.

Starší chlapeci také velmi často charakterizovali autoritu pedagoga spravedlností. Chlapec 43 „*myslím že pedagog ať už žena, nebo muž by měl být ke všem stejný*“, chlapec 45 uvedl, že učitel, aby mohl být vnímán jako autorita svými žáky, by především měl „*neshazovat žáky*“, chlapec 49 vyslovil názor, že pedagog autorita by měl „*zachovat rovnost mezi studenty*“, chlapec 52 popisoval „*taky jsem se setkal s pedagogy, kteří neumí přiznat chybu a dělají z nás, že my jsme ti nejhorší*“, chlapec 55 uvedl „*je potřeba, aby byli ke všem stejně spravedliví a ne si třeba na někoho zasedli a někomu zas nadržovali*“, chlapec 57 vyjádřil názor, že „*učitel by měl být spravedlivý, ani hodný ani škodolibý a neměl by nikoho shazovat ani podceňovat*“.

I starší dívky si v úvahách velmi cení spravedlnosti v interakcích pedagogů. Dívka 28 napsala *„dále by měl mít pedagog stejný vztah ke všem. Myslím tím, aby neměl svého oblíbence a někoho jako hromosvod“*, dívka 33 při úvaze nad tím jaká by autorita být měla *„musí být spravedliví a nebát se přiznat i svou chybu a nedělat kvůli tomu z ostatních hlupáky“*, dívka 35 vnímá sebereflexi své trenérky jako silně pozitivní aspekt její autority *„nesoudí jen ostatní, ale sebe“*, dívka 37 popsala pedagoga autoritu *„neměl by vždy jen stát za svým názorem a měl by umět přijmout chybu, protože i učitelé chybují“*, dívka 41 popsala autority *„měly by mít každého rádi stejně“*.

Nezávislost autority na věku a pohlaví

Vztah autority k věku a pohlaví posuzovali pouze respondenti v rámci rozhovorů, protože k vyjádření byli realizátorkou vyzváni. Respondenti, kteří psali písemné úvahy možnost ovlivnění autority věkem nebo příslušností k pohlaví vůbec nezohlednili.

Rozhovory:

Mladší chlapec 1 považuje muže za autoritu *„spíše ano“* i když své tvrzení nedokázal nijak zdůvodnit, chlapec 2 uvedl *„ne, věk je jedno“*. Mladší dívka 3 volila muže, s odůvodněním *„protože třeba v těch rodinách jsou hlavou rodiny tátové“*. Chlapec 6 k této otázce uvedl - *„ne to určitě nenebo aspoň pro mne ne“*. Chlapec 7 *„pro autoritu není podstatný věk, ani jestli je to muž nebo žena, je to o něčem jiném“*. Dívka 9 se vyjádřila *„nezáleží ani na jednom, prostě to musí mít v sobě“*. Dívka 8 k otázce zda autorita souvisí s věkem *„ne to určitě ne, ani na pohlaví“*. Dívka 10 připouští možnou souvislost s věkem *„ne, na pohlaví určitě nezáleží“* a *„no já bych řekla, že když je starší tak by k tomu mohl líp přistoupit“*.

Úvahy:

V úvahách k tématu pohlaví v souvislosti vnímání pedagoga jako autority zazněl pouze jediný názor chlapce 43 *„myslím že pedagog ať už žena, nebo muž by měl být ke všem stejný.“*

Z názorů našich respondentů můžeme usuzovat, že být vnímán jako autorita není prioritou mužů nebo žen, i když u mladších respondentů z našeho výzkumného

vzorku je v optice rodiny v postavení autority vnímán spíše otec. Naši respondenti většinou nevidí souvislost ani mezi věkem a autoritou.

Nároky dětí na chování autority k těm druhým

Význam autority k druhým je kategorie popisující vztahovou rovinou respondentů a pedagogů, které vnímají jako autoritu ze své perspektivy. K tomuto tématu se v rámci rozhovorů vyjádřili pouze starší respondenti. Předpokládáme, že tento fakt souvisí s vývojovými determinanty. Děti mladšího školního věku spíše vnímají autoritu jako nedostupného dospělého, ke kterému vzhlíží a obdivují jej, zatímco starší děti vnímají autoritu jako někoho blízkého, spřízněného, s kým je něco spojuje.

Rozhovory:

Chlapec 6 se vyjádřil o svém skautském vedoucím, kterého popisoval jako svou autoritu „*že je kamarád*“, chlapec 7 se vyjádřil o vztahu autority k druhým „*autorita by se vždy a ke všem měla chovat slušně*“ dívka 8 uvedla podobný názor „*...no a taky by se měl chovat slušně ...jako vždycky a ke všem*“ a dívka 9 „*...a nepovyšovat se*“, a „*...pak když drží slovo to je taky sto procentní*“. Dívka 10 v charakteristice autority uvedla „*jakoby že mi dá prostor, že můžu říct co chci a nevadí jim můj vlastní názor*“ a „*když je ten učitel jako kamarád a zároveň autoritou, že je to takovej nejlepší kamarád*“.

Úvahy:

V úvaze se v této kategorii vyjádřila z mladších respondentů pouze dívka 15 „*měl by být k nám milý a příjemný a mít nás rád*“ a „*učitel by měl své žáky poznat a mít k nim hezký vztah*“. V úvahách starších chlapců zaznělo například: chlapec 45 uvedl o autoritě „*měl by být přátelský, prostě starší přítel*“, chlapec 52 uváděl tvrzení učitelů, které vnímá jako aspekt ztráty autority „*učitelé pořád říkají, nejsme vaši nepřátelé ale přátelé, ale měli by to dokázat třeba komunikací*“, chlapec 60 charakterizoval žádoucí přístup učitelů „*uvítal bych učitele, který by do třídy přišel s úsměvem, dobrou náladou a pochopením pro nás žáky*“. Starší dívky popisovaly, jaký by z jejich pohledu měla mít autorita vztah ke svým žákům: dívka 28 „*měl by mít rád děti a vědět jak s nimi pracovat, potom ho budou mít rády*“, a dívka 41

„každý pedagog by především měl mít rád děti“. Dívka 33 naopak popsala vztah žáků k učitelce, která není pro nikoho z nich autoritou *„učitelka na chemii je fakt peklo, nikdo ji nemá rád a nebaví nás“.*

Autorita jako zdroj podpory

Jak jsme již konstatovali výše, s autoritou si často spojujeme někoho, kdo nám imponuje svým chováním, vlastnostmi, morálními hodnotami, osobností. K takovému člověku vzhlížíme, toužíme jej napodobovat, být v jeho přízni a oblasti zájmu a doufáme a věříme v jeho podporu, která má pro nás mnohem větší váhu, než podpora těch, které za autoritu nepovažujeme. Tento aspekt je zásadní nejen pro dospělé jedince, ale především pro děti a mladistvé, kteří se snaží najít svou životní cestu a určité zakotvení v rámci společnosti. Téma podpory se často vyskytovalo při realizaci rozhovorů i v písemných úvahách našich respondentů.

Potřeba podpory je jednou ze základních sociálních potřeb. Úroveň nasycenosti sociálních potřeb ovlivňuje základy chování a jednání každé osobnosti. Tato základní podpora je ve své podstatě antipůsobením k zemské přitažlivosti. Od narození je v optimální situaci dítěti podpora poskytována především ze strany rodičů, nejčastěji matky ať již formou povzbuzení, pomoci nebo pevného objetí při jeho objevování nového a procesu učení. S nástupem do školy je dalším zdrojem uspokojování potřeby podpory také pedagog, který podporu poskytuje především verbálně. Deficity v uspokojování potřeby podpory v dětství, se v pozdějším věku projevuje neschopností „stát na vlastních nohou“, nebo naopak v chování, kdy jedinec podporu od okolí vůbec neočekává a není schopen ji přijímat. (Lebedová in Šamánková a kol., 2011; Perquin, 1997, Pessa 1984).

V prostředí vzdělávacích institucí a v rámci výchovně vzdělávacího procesu je uspokojování potřeby podpory důležitým prostředkem k motivaci dětí, který má pedagog v rukou. Pokud umí chválit, respektovat osobnost svých svěřenců, a je schopen vyjádřit svůj zájem a osobní ocenění konkrétného jednání a chování dětí, dosahuje mnohem lepších výsledků v dosahování výukových cílů i v chování a vzájemných interakcích v rámci sociální skupiny. (Svoboda, 2015)

Rozhovory:

V obou rozhovorech s mladšími chlapci se vyskytla kategorie autority jako podpory. Chlapec 1 o podpoře hovořil v souvislosti se svým trenérem fotbalu „*no můj trenér, ten nás vždycky jako podrží*“, chlapec 2 popisoval rovněž přístup svého trenéra „*umí nás podpořit a když prohráváme tak nám věří že to dáme*“ I mladší dívky zmiňovaly podporu jako jednu z charakteristik konkrétních autorit, dívka 4 uvedla o svém skautském vedoucím „*že do všeho zapojuje i ostatní, aby nebyli odstrčení*“, dívka 6 o učitelce v Lidušce „*no pro mě je nejdůležitější, že nic moc neumím a ona mi to pořád znova vysvětluje a má se mnou trpělivost a říká, že jsem šikovná*“.

Starší chlapec 7 hovořil o svém skautském vedoucím „*důležité j, že umí podpořit*“. Dívka 8 uvedla o trenérce po větě, že je přísná „*ale zase nás umí i pochválit a to nám pomáhá*“ a při popisu konkrétního chování trenérky jako vnímané autority nadšeně vyprávěla příklad situace na tanečních závodech „*trenérka šla za rozhodčíma a vznesla protest a bojovala za ní (nespravedlivě vyloučená kamarádka) ...to bylo od ní super*“, rovněž uvedla jako vlastnost upevňující autoritu „*...a umět podpořit ...to je taky samozřejmost, že nám nebude říkat, že na to nemáme*“. Dívka 9 rovněž při výběru vlastností upevňujících autoritu „*když umí podpořit, že třeba někdo stojí u tabule a nejde mu to a ten učitel řekne, ať se snaží, že ví, že to zvládne a takhle je to prostě lepší*“.

Úvahy:

I v písemných úvahách byla respondenty často popisována podpora jako zásadní aspekt profilu autority pedagoga.

Mladší chlapec 18 autoritu popsal „*musí být s námi trpělivý, protože jsme dost hluční a pomáhat nám*“. Mladší dívka 1 popisovala přístup své učitelky hraní na flétnu „*má to se mnou hodně těžké a obdivuju ji, když každou hodinu mi znovu pomáhá a říká, že jsem lepší*“, dívka 5 psala o svém vedoucím zájmových činností „*můj vedoucí kroužků nám všem pomáhá a podporuje nás, když se nám něco nedaří*“, dívka 11 při úvaze o tom, kdo je autorita „*myslím že autorita je někdo na koho se můžeme spolehnout a poradí ti*“ dívka 13 při popisu konkrétní autority uvedla „*naši paní učitelky si vážím a díky ní bych chtěla dosáhnout lepších výsledků, myslím si že se nás snaží všechny motivovat a pomoci nadaným i slabším*“.

Starší chlapec 47 se vyjadřoval o svých učitelích a svých očekáváních „*učitelé říkají, že jsou naši přátelé, ale přítel by nás měl umět podpořit, motivovat a to umí jen někteří*“, chlapec 52 se vyjadřoval, jaký pedagog by si získal v jeho očích pozici autority „*takový, který umí ocenit naši snahu*“, chlapec 51 „*vždy nás poslouchá a chce znát naše názory*“. Starší dívka 26 v úvaze o svých učitelích uvedla „*jde taky o to pochopit žáky, podpořit je a rozlišit když jsou třeba dyslektici a když mají třeba výbornou paměť. Ale nejvíc mě mrzí, že někdo nedokáže pochopit, že ne každý musí mít rád vše a vše mu musí jít.*“ A dále uvedla „*měl by pochopit v jakém žije prostředí a snažit se zjistit důvod jeho počínání a zastat se ho*“, dívka 28 popsala svou osobní zkušenost a přístup učitelky prvního stupně „*děti se mi posmívaly...svěřila jsem se paní učitelce a ta jim vysvětlila proč se tak chovám, od té doby už bylo vše v pořádku, zachovala se moc hezky*“. Dívka 30 se vyjádřila o své třídní učitelce „*všem nám ve všem poradí*“, dívka 35 v souvislosti s přísností při popisu jaká by autorita měla být „*ale zase být hodní a chápat nás když nám něco nejde a vysvětlit nám to*“, dívka 41 „*v hodinách se snažit a motivovat děti k lepším výsledkům, aby tu snahu děti viděly*“. A dívka 42 při popisu žádoucí autority pedagogů uvedla „*měl by jim ukazovat, že mohou mít vyšší cíle*“.

Autorita jako zdroj pevných a flexibilních limitů

Všeobecně se setkáváme s tvrzením, že děti očekávají od pedagogů liberální přístup, tedy dle Podlahové (2002) laissez-faire-styl, kdy učitel do výchovného procesu zasahuje pouze tehdy, je-li to nezbytně nutné, nebo antiautoritativní výchovný styl, který je charakteristický tím, že učitel neuznává výchovné působení na žáka, považuje je za omezování rozvoje svých žáků k individualitě a nestandardní chování je vnímáno jako projev osobnosti dítěte. Z výpovědí našich respondentů je ale zřejmé, že skutečnost je diametrálně odlišná. Dětem ve výchovně vzdělávacím procesu i při zájmových volnočasových aktivitách v pedagogizovaném prostředí nevyhovuje klima naprosté volnosti a nekázně.

Tento fakt je v souladu s potřebou uspokojování základních vývojových potřeb, kdy potřeba limitu (kdy limit není míněn jako represivní opatření) je druhou nejdůležitější. „*Vzniká již v době těhotenství – kdy limitem je děloha matky. Děloha je pružná a pevná. Omezuje a zároveň chrání. Takový limit hledáme celý*

život“ (Svoboda, str.16). Změny v současné společnosti se odrážejí i ve výchovných přístupech v rodině. Současné rodinné prostředí často poskytuje limity nastavené příliš úzce nebo naopak nenastavuje limity téměř vůbec. „*Stále menší význam je připisován formální konformitě, pořádku, přesnosti, odpovědnosti za dílčí povinnosti v rodině, a to ve prospěch svébytnosti a individuální autonomie mladého člověka*“ (Vališová, 2010, str. 59)

Pesso (in Pesso, Perquin, 1997) poukazuje na mocné, geneticky a instinktivně dané vnitřní síly každého jedince, jimiž je schopen ovlivňovat síly působící na něj z okolního prostředí. Limity jsou původně poskytovány vnějším prostředím a jedince vymezují, ohraničují a tím mu umožňují uvědomění lidské integrity. Základem potřeby limitu je ukotvení v prostoru a čase. Potřeba limitů je během života a především v dětství uspokojována ve správném čase správnými lidmi v dětství především rodiči, od nástupu do školního prostředí také pedagogy. Láskyplně limitované dítě postupně vyžívá v osobnost, která spontánně a smysluplně dokáže využívat své vnitřní síly a dokáže se prosazovat ne na úkor druhých. (Pesso, 1984)

V prostředí výchovně vzdělávacích institucí jsou základní limity stanovovány vedením školy formou školních řádů. Další limity jsou nastavovány jednotlivými pedagogy v rámci jejich aktivit a interakcí s žáky či klienty. Šíře limitů a způsob jejich vymezení koresponduje s osobností pedagoga a jeho preferováním určitého výchovného stylu. V kontextu liberálního výchovného stylu bývají limity nastaveny velmi široce a děti se v nich ztrácí, přehnaná volnost nepřináší uspokojení sociální potřeby limitů. Autoritativní pedagog nastaví limity velmi úzké, bez možnosti dětí se k nim vyjádřit a děti se v nich obrazně řečeno „dusí“. Pedagog s demokratickým přístupem limity nastavuje s ohledem na složení skupiny a zohledňuje i jednotlivé osobní předpoklady dětí. Na tvorbě limitů děti participují, i když „poslední slovo“ je v kompetenci pedagoga z pozice autority, takto vytvořená pravidla se stávají normami jednání a chování a jsou závazná pro všechny zúčastněné. Pokud jsou srozumitelné a děti na jejich vytváření participují, jsou pro ně tyto limity zárukou klidného a bezpečného prostředí a přinášejí uspokojení sociální potřeby limitu.

Potřeba limitů vyznívá i z analýz rozhovorů a úvah našich respondentů v této kategorii autorita jako zdroj pevných a flexibilních limitů, kdy jsou preferována přesně nastavená a definovaná pravidla, a zároveň je ze strany pedagoga přísně dbáno na jejich dodržování.

Rozhovory:

V rámci rozhovorů uvedl chlapec mladšího školního věku 1 „*tak každé by měl být přísnější, kdo má autoritu*“ a chlapec 2 stejné věkové skupiny v souvislosti s oceňovaným trenérem „*on je takovej přísnější, ale to jsem taky rád, že nám nedává takovou volnou zábavu a je k nám prostě trenérskéj*“. Dívka 3 uvedla o učitelích, že jsou pro ni autoritou „*když se někdo chová špatně a oni ho dokážou zastavit, jako tu třídu ochránit*“. Z žáků staršího školního věku chlapec 6 o svém trenérovi „*ptá se nás na náš názor, ale taky je přísnější a chce abychom dodržovali pravidla*“ a „*asi je jako dobrý, když je trochu přísnější....ale jako když ne moc*“. Chlapec 7 při charakteristice žádoucích projevů autority řekl „*asi by měl být trochu přísnější, ale ne zas úplně, že nikdo ani nemůže nic říct*“ a doporučil učiteli k získání větší autority „*asi ta přísnost trochu*“. Dívka 8 k otázce co ovlivňuje autoritu uvedla „*no tak nějak si nás nepustit k tělu ...umět bejt i přísnější, ale když je to potřeba a taky hodnější*“ a o trenérce u popisu chování konkrétní autority „*no naše trenérka je fakt přísná, ale kdyby nebyla tak bysme nebyli dobrý*“, mezi oslabující a zároveň i posilující způsoby chování vybrala „*určitě tak třeba to jednat se žáky jako se sobě rovnými*“ a na otázku proč, reagovala „*...no jako dobrý, že se nepovyšuje a třeba nepodráží a nezesměšňuje, ale zase aby se neshazoval a my si z něj nedělali ..no jako že abysme si ho nevážili*“ a stejně tak zařadila lístek „*když je přísný*“ mezi posilující i oslabující s odůvodněním „*....jako že někdy je to fakt potřeba, ale zase když je to zbytečný tak mu to náš respekt nepřidá*“. Dívka 9 ve vyjádření co je charakteristické pro autoritu „*no že to mají s námi tak, že prostě přijdou, jsou potichu a vlastně ta třída se hned ztiší a oni nemusí vůbec nic*“

Úvahy:

V úvahách se děti k tomuto tématu vyjadřovaly následovně:

Mladší chlapec 17 „*pedagogičtí pracovníci by měli být hodní, ale i trochu přísní, aby je děti poslouchaly.*“, chlapec 19 v popisu autority „*určitě hodný a někdy přísný*“, chlapec 20 popisující konkrétního pedagoga „*učitelka, která je autorita je hodná i přísná*“, chlapec 21 „*učitel by měl být přísný, aby si z něj nedělali legraci a ti miň chytří se museli učit a nekašlat na přípravování do školy a zlepšil se jim prospěch*“, chlapec 22 „*měl by s námi mít trpělivost, ale většina lidí nenosí úkoly a v tomhle by vyučující trpělivost neměl mít*“, chlapec 24 „*učitelé by měli být ani ne moc hodní ani moc zlí měli by být tak vyváženě*“.

Mladší dívky se při popisu autority vyjadřovaly: dívka 1 „*měl by být hodný a spravedlivý a když bude žák trochu zlobit tak ho okřiknout nebo ňák potrestat.*“, dívka 3 „*pedagog by se mi líbil kdyby byl hodný a na ty kteří si to zaslouží přísný*“, dívka 7 „*trenér by měl být přísný, abychom dělali vše, jak to vysvětlí a třeba si neublížili*“, dívka 8 „*příjemná, spolehlivá a důsledná, když zadá úkol, aby ho také zkontrolovala*“, dívka 9 „*pedagog by měl být hodný i přísný, aby něco naučil*“, dívka 10 „*neměl by být takový až moc přísný ani hodný, tak obojí trochu přísný a trochu hodný tak akorát*“, dívka 12 při popisu konkrétního pedagoga, kterého vnímá jako autoritu „*tahle učitelka je přísná i hodná a je prostě boží*“.

Starší chlapci se vyjadřovali k žádoucím projevům autority následovně, chlapec 43 „*učitel který nemá autoritu a neumí si zjednat pořádek nic nenaučí*“, chlapec 45 „*od učitele autority očekávám, že si co nejlépe udělá ve třídě pořádek*“, chlapec 46 „*měl by být hodný, milý, ale taky aby si uměl zjednat pořádek*“, chlapec 49 „*když je v hodině klid a učitel si zjedná patřičný klid, tak je pro mě hodina lepší*“, chlapec 50 „*ani mi nevadí učitel, který je přísný, naučí nás větší pozornosti a lepší morálce*“, chlapec 51 v charakteristice na základě chování konkrétní autority trenéra a otce „*měl by být přísný a zároveň otevřený pro všechny, měl by mít cit pro pravou chvíli. Měl by vědět, kdy zvýšit hlas, nebo naopak normálně vysvětlit vzniklou chybu*“, „*Může být kamarádký ovšem nikdy by neměl ztratit autoritu. To je nejdůležitější, Respekt!*“. Nedostatek přísnosti své učitelky zhodnotil chlapec 57 „*nemám rád chemii, protože si učitelka neumí zjednat pořádek*, a rovněž chlapec 59, který zhodnotil i důsledky „*správný učitel by si měl udělat respekt, aby neměl bordel v hodinách, máme učitelku, která ani neumí zvýšit hlas a o hodinách je chaos a nic nenaučí*“.

Starší dívky se v úvahách k autoritě jako zdroji limitů vyjadřovaly: dívka 26 „*podle mě by si učitel měl umět zjednat pořádek a zároveň nebýt přehnaně tvrdý. Ale jak jsem zmínila téměř nikdo se nedokáže soustředit v hluku a je to znát na výsledcích*“, dívka 28 „*oceňuji příjemné pedagogy, kteří jsou na mně milí, ale musí být také důslední a spravedliví*“, dívka 30 „*na češtinu máme přísnější učitelku, která sice je občas opravdu tvrdá, ale všichni víme že to potřebujeme*“, dívka 31 „*neumí si udělat ve třídě pořádek má hroznou formu učení a neustále řve*“, dívka 33 „*když máme učitele, který si ve třídě neumí udělat pořádek, je pak těžší se v té atmosféře učit a komunikovat*“, dívka 35 „*neměl by moc křičet, ale občas by měl umět zvýšit hlas*“, dívka 36 „*učitelé, kteří chtějí získat autoritu musí umět zařvat, srovnat si třídu,*

stanovit přesná pravidla, ale zase být hodní a chápat nás, když nám něco nejde a vysvětlit nám to“, dívka 37 *„hodný ale přísný“*, dívka 38 *„musí vědět, kdy mají být jako kamarádi a kdy jako autorita“*, dívka 39 *„v hodinách by mohli víc vtipkovat, aby hodiny byly uvolněné, ale děti by měly vědět, že nemůžou dělat bordel“* a dívka 41 *„z učitele by neměl jít strach, ale měl by si umět udělat pořádek“*.

Tato kategorie je v rozhovorech i v písemných úvahách nejčastěji zastoupena a vnímána s jednoznačnou shodou ve vyjádřeních respondentů.

Autorita a smysl pro humor

Další kategorií určenou na základě analýzy rozhovorů a písemných úvah, je autorita v kontextu smyslu pro humor. Z určitého úhlu pohledu se jeví toto spojení jako vzájemně si odporující. Smysl pro humor si ale z jiného úhlu pohledu může dovolit pouze autorita stojící na pevných základech a obohatit tak svůj profil a zlidštit svůj vztah s dětmi. Děti je smysl pro humor přijímán velmi kladně, jako žádoucí součást osobnosti pedagoga, vnímaného jako autorita.

Rozhovory:

Z analýzy rozhovorů vyplynuly tyto přístupy dětí ke smyslu pro humor u autority pedagoga:

Mladší chlapec 1 uvedl *„tak jako samozřejmě by měl být vtipnej, ale přísnost by tam měla bejt“*, chlapec 2 se vyjádřil o svém skautském vedoucím *„je fajn, že je s ním i sranda, aspoň se s ním tak jako cejtíme dobře“* dívka 3 mladšího školního věku rovněž o skautském vedoucím uvedla *„líbí se mi, že je takovej vtipnej a je s ním zábava“*.

Dívka 8 staršího školního věku komentovala humor jako žádoucí zpestření výuky *„a když je to třeba nezáživný, že to umí říct nějakým vtipným způsobem a to je právě jakoby lepší ...“*, a jako vlastnost upevňující autoritu vybrala *„a taky smyl pro humor ... i když ten není tak důležitěj, ale suchar taky bejt nemusí ...“*

Úvahy:

V písemných úvahách jsme ke kategorii autorita a smysl pro humor přiřadili tyto výpovědi respondentů.

Dívka 1 mladšího školního věku „*měli by dělat taky nějakou zábavu*“ dívka 12 doporučila pedagogům „*měli by být zábavní a ne nudní*“, dívka 16 „*vážím si svého vedoucího na kroužku, protože je vtipný a rozvázný*“, starší chlapec 44 napsal „*pedagog by měl být takový, aby ho všichni brali vážně, ale taky by měl být zábavný*“, chlapec 47 „*líbí se mi když se učitel nebere moc vážně, ale musí to být i autorita*“, chlapec 50 o vzájemném vztahu a komunikaci s trenérem „*je super, já ho občas škádlím a on mně a hned si nějak víc rozumíme, když je sranda*“, chlapec 53 komentoval přínosnost smyslu pro humor pedagoga pro vyučování „*hodiny xx jsou dobré a zajímavé, vtipný učitel je vyučuje a hodiny s ním jsou dobré*“, chlapec 57 popsal učitele těmito slovy „*učitel by měl být chytřej a vtipnej, aby skous naše pubertácký výlevy*“, chlapec 58 o autoritě „*měl by mít smysl pro humor a chápat dnešní dobu*“ a respondent s číselným označením 60 uvedl charakteristiku trenéra autority „*trenér – přísný ale zábavný*“.

V úvahách dívek staršího školního věku zazněly tyto názory: Dívka 31 o své oblíbené učitelce „*má fakt dobrý hlášky*“ dívka 39 popsal předmět, který je oblíbený díky projevu učitele „*učitel na dějepis a zeměpis si dokáže ze sebe udělat srandu a každá hodina je zábavná, což se každému líbí*“, dívka 40 „*mám ráda učitele co se podělí o vtipné zážitky ze života*“, dívka 41 „*podle mě by měli vyučovat s vtipem*“ a „*pedagogové by měli mít rozhodně smysl pro humor*“, dívka 42 psala o žádoucím chování učitele „*aby s ním byla sranda*“, a „*v hodinách by mohl víc vtipkovat, aby hodiny byly uvolněné, ale děti by měly vědět že nemůžou dělat bordel*“.

Autorita kreativní:

Kreativita je schopnost tvořit, nalézat nové způsoby řešení, nové postupy, obohatit stávající invencí. Ve výchovně vzdělávacím procesu je velmi ceněna jako činitel pozitivně ovlivňující pozornost, aktivizující zájem a rozvíjející aspekt výuky a dětmi je velmi pozitivně hodnocena a kladně přijímána.

Rozhovory:

Dívka 4 se v rozhovoru zmínila v pozitivním smyslu o kreativním přístupu své učitelky ve výuce „*pořád hledá jak učení zpestřit a něco nového vymýšlí*“, chlapec 6 o svém skautském vedoucí ve výčtu jeho kladných aktivit a vlastností pro

kteřé je přijímán jako autorita „pořád pro nás něco vymýšlí“, dívka 8 staršího školního věku u výčtu pozitiv souvisejících s autoritou konkrétního pedagoga „a když je to třeba nezáživný, že to umí říct nějakým vtipným způsobem a něčím to jako obohatit a to je právě jakoby lepší ...“

Úvahy:

Mladší chlapci uvedli: chlapec 19 co by měl pedagog aby byl vnímán jako autorita ve výuce využívat „měl by vymýšlet různé aktivity“, chlapec 25 ocenil aktivity učitele „mám rád výlety do přírody s ním, kde se učíme“, mladší dívka 3 napsala „mne baví, když se učíme hrou, pobavíme se a ke všemu se učíme a ani nám to tak nepřipadá“, dívka 7 by u pedagogů uvítala kreativitu „učitelé by měli být zábavní a občas si s námi zahrát nějakou hru“, rovněž dívka 14 „já si myslím, že by pedagogičtí pracovníci měli umět řešit víc problémů najednou a učit nás hrou“ a dívka 15 se vyjádřila „Oceňuju, když umí zpestřit hodinu třeba vycpanými ptáky a taky, když třeba pracujeme ve skupinách“.

Chlapec z respondentů staršího školního věku 45 napsal o výuce „vyhovuje mi, když pedagog působí zábavnou formou“, chlapec 47 „oceňuju zajímavé hodiny třeba z interaktivkou a zajímavým projevem“, chlapec 58 by doporučil učiteli pro zvýšení autority „měl by být akční a používat moderní pomůcky“, starší dívka 29 popisovala žádoucí dispozice vychovatelů „vychovatelka by měla být tvořivá a mít spoustu nápadů“, dívka 33 k posílení autority učitelů uvedla „...měl by dělat hodně aktivit aby žáci nespali“, dívka 39 „měli by umět hodiny zpříjemnit, třeba filmem“, a dívka s číselným označením 41 trochu děsí svou úvahou v souvislosti s vnímáním školního prostředí „každý má rád hry a mohl by vymýšlet různé aktivity na odreagování, aby si děti nepřipadaly jako ve vězení“.

V závěru této kapitoly bychom ještě rádi uvedli několik postřehů ryze negativních v souvislosti s autoritou pedagogických pracovníků, které jsme zaznamenali v písemných úvahách respondentů. Po důkladném zvážení u těchto citací neuvádíme ani číselná označení respondentů a věkovou specifikaci z důvodu zachování naprosté anonymity dětí.

Negativně vnímaná autorita

Dívky uvedly: „*je mi velmi nepříjemné, když na nás družinárka a učitelka křičí*“, „*pedagog by neměl na žáky křičet*“, „*pedagog by se určitě neměl povyšovat, pak se není čemu divit, že ho žáci ignorují a mají z učitele srandu*“, „*řvaní mi přijde zbytečné a fyzické tresty nejsou dobrá věc*“, „*neměly by ztrapňovat své žáky a mluvit o nich ve zlém před celou třídou jako XY*“, „*a hlavně by měli být hodní a nevybíjet si vztek na dětech*“, „*obecně jsou všechny vychovatelky vynervované*“, „*z naší družinárky se mi dělá blbě, ono zafouká větríček a my už nesmíme ven*“.

Chlapci: „*neměli by si zjednávat respekt řvaním, ale jinými způsoby*“, „*je hysterická a řve po třídě*“.

Analýza předložených sociálních situací a charakteristik výchovných stylů v rámci rozhovorů:

Respondentům v rámci realizace polostrukturovaných rozhovorů byly předloženy simulované situace s vykresleným charakteristickým chováním pedagoga podle následně uvedené typologie výchovných stylů (příloha D bod 10.):

Autoritativní výchovný styl: učitel striktně formou příkazů určuje aktivity a činnosti, které budou realizovány, omezuje iniciativu žáků, iniciativu žáků omezuje, potlačuje projevy samostatnosti, jedná z pozice moci - charakteristické chování pedagoga Z v pedagogické situaci.

Demokratický výchovný styl: učitel nejedná z pozice nadřazenosti, preferuje spolupráci a participaci žáků, podporuje a vede k samostatnosti a přijetí zodpovědnosti – charakteristické chování pedagoga X.

Antiautoritativní - liberální výchovný styl: učitel považuje výchovné působení za omezování rozvoje svých žáků k individualitě, zasahuje jen zřídka - charakteristické chování pedagoga Y (Podlahová, 2002)

Respondenti shodně volili variantu X. Dále měli respondenti posoudit chování pedagogů charakteristické dle popsané typologie ve třech popsaných sociálních situacích, (bod 11 přílohy D.), a zvolit dle jejich názoru pro ně osobně nejpříjemnější reakci a chování popsaných pedagogických pracovníků. Respondenti shodně volili jednu z variant, a to s označením C. Obě volené alternativy

přestavovaly charakteristické chování pedagoga uplatňujícího demokratický výchovný styl, založený na vzájemné komunikaci, spolupráci, vytvářeném prostředí participace všech zúčastněných na společných činnostech a vytváření bezpečného klimatu. Děti dle uskutečněného výzkumu vítají vyvážený přístup pedagoga uplatňujícího svou autoritu v nastavení pravidel a vyžadují jeho dohled na jejich dodržování, případně adekvátní a spravedlivý zásah při jejich porušení.

Z výzkumného šetření vzešlo i několik originálních postřehů – příloha F.

6.6 Diskuse výsledků a shrnutí

V této kapitole bychom se chtěli pokusit zodpovědět výzkumné podotázky pomocí výstupů získaných analýzou rozhovorů a obsahovou analýzou textů slohových prací. V souhrnu zodpovíme také hlavní výzkumnou otázku. Nejprve zodpovíme dílčí výzkumné otázky a poté představíme vyhodnocení výzkumné otázky hlavní: Jaké jsou postoje dětí mladšího a staršího školního věku k autoritě pedagoga?

DVO1: Jak rozumí respondenti autoritě pedagoga – co si pod tímto pojmem představují?

Autoritě pedagoga respondenti rozumí v několika rovinách, ale vždy v pozitivním smyslu. Nikým z nich nebyla autorita vnímána jako autokratická či autoritářský přístup.

Autorita pedagoga je vnímána jako osobnostní předpoklad, který staví autoritu do pozice jistého vzoru. V tomto smyslu se respondenti vyjadřovali, ale konkrétně pedagogy jako životní vzor uváděli spíše starší chlapci a dívky, např. v rozhovorech chlapci 1 a 2 „...*tak nějaký můj vzor*“, chlapec 6 uvedl „*je to fakt můj vzor*“. V písemných úvahách se v podobném duchu, někteří i se specifikací co je důvodem této volby vzoru, vyjadřovali respondenti např. 20, 21, 27, 29, 32, 38,41, 42,51 pro ilustraci chlapec 51 „*trenér by měl být vzor pro své svěřence a to na ledě i v normálním životě ... a to můj trenér je*“, viz předchozí kapitola – analýza kategorie Autorita jako životní vzor.

Dále respondenti autoritu pedagoga vnímali jako schopnost předávat odborné či životní zkušenosti. Schopnost předávání je jednou ze základních kompetencí, kterou se vyznačuje dobrý pedagog. Odborné znalosti i životní zkušenosti a výchovné aspekty procesu jsou bez této schopnosti pro žáky a klienty bezcennou devízou pedagoga. Tuto kompetenci z našich respondentů oceňovali spíše ti staršího školního věku. Toto zjištění souvisí s vývojovými determinantami charakteristickými pro toto věkové období, jako jsou zvýšená kritičnost především k dospělým a potažmo autoritám, snaha o polemiku a rozpoutávání diskuzí na různá témata, jejichž cílem je dokázat dospělým, že mládež v tomto věku je již dospělým rovnocennými partnery. Domníváme se, že díky těmto aspektům respondenti staršího školního věku více oceňují schopnost a chuť předávat znalosti, dovednosti a zkušenosti než děti mladšího školního věku. K tomuto závěru nás vedli výpovědi např. respondentů 9 v rozhovorech „*no musí ten člověk něco znát, jako vědomosti, které může předat ... a musí je umět předat*“, a dívka 3 v písemných úvahách uvedla „*měl by umět všechno dobře vysvětlit*“. Ve stejném kontextu se vyjádřili také respondenti 25, 27, 38, 41, 42, 45, 48, 53, 57 a 58, který například uvedl „*určitě by měl předávat své znalosti tak jako zábavnou formou a umět zaujmout svými zkušenostmi*“ a „*polovina pedagogů podle mě neumí učit a nic nám nepředá*“. Odborné kompetence spolu se schopností a ochotou je předávat svým žákům a klientům, je dle výpovědí respondentů jeden z hlavních aspektů vnímání pedagoga jako autority. Tato schopnost úzce souvisí s komunikací pedagogů v rámci pedagogického působení a interakcích s žáky a klienty. Autorita by dle názorů našich respondentů měla být komunikativní, zdaleka ne ve všech vyjádřeních byla přímo komunikace zmíněna, ale z popisů různých situací spojených s projevy autority a úvah o charakteristikách autority nepřímo vyznívá důležitost komunikativnosti pedagoga. Pedagogická komunikace je základní prostředek efektivní výchovy a vzdělávání a v osobní rovině je nepostradatelnou součástí projevu zájmu o své svěřence a navázání s nimi vztahu v otevřenější a bližší vztahové rovině. Na téma komunikace v písemných úvahách zaznělo například: dívka 41 „*samozřejmě je zkušená, ale i hodně v pohodě a o všem si sní můžeme povídat.*“, nebo chlapec 47 „*když tedy tvrdí, že jsou naši přátelé, měli by s námi více komunikovat*“. Dále se ke komunikaci jako aspektu ovlivňující vnímání autority vyjádřili respondenti především z dětí staršího školního věku 30, 41, 49, 53.

Z výzkumného šetření rovněž vyplývá, že děti školního věku považují za jeden ze základních komponentů osobnosti pedagoga smysl pro spravedlivý,

rovnocenný přístup k druhým, spravedlivé řešení konkrétních problémových situací a schopnost sebereflexe, především přiznání vlastní chyby. Jako příklad uvádíme charakteristiku autority dívky 9 z uskutečněných rozhovorů v rámci výzkumného šetření *„když je spravedlivej, když se všema jedná jako že jsou si všichni rovni, a když umí přiznat chybu“*. Spravedlnost určující vlastnost pro vnímání pedagoga jako autority uvedla většina respondentů obou věkových skupin, viz výčet v minulé kapitole v analýze kategorie Spravedlivá autorita – k druhým i sobě.

Autorita je respondenty vnímána také jako zdroj žádoucí a silně motivující podpory. Děti se v této souvislosti vyjadřovali o podporujícím přístupu svých učitelů, vedoucích různých zájmových skupin a trenérů. Schopnost podpořit při neúspěchu a motivovat k lepším výkonům je vysoce ceněna a vnímána jako vlastnost, která je s pedagogem autoritou úzce spjata. Pro ilustraci z výpovědí respondentů uvádíme vyjádření chlapce 7, který se účastnil rozhovorů *„důležité je, že umí podpořit“* a *„trenérka šla za rozhodčími a vznesla protest a bojovala za ní“*, nebo dívka 11 charakterizovala autoritu výrokem *„myslím, že autorita je někdo, na koho se můžeme spolehnout“*.

Respondenti pedagoga autoritu charakterizují také jako někoho, kdo nastavuje limity a pravidla pro průběh výchovně vzdělávacího procesu v rámci pedagogizovaného prostředí, i pro vzájemné interakce a činnosti mimo něj. V uskutečněném výzkumném šetření zaznívala potřeba pevných limitů především v souvislosti s výukovými hodinami a udržení kázně ve třídě. Klid a kázeň pro děti představuje bezpečné klima pro vzdělávání. Dívka 1 například uvedla *„měl by být hodný a spravedlivý ale když bude žák zlobit tak ho okřiknout nebo něk potrestat“*, nebo chlapec 49 *„když je v hodině klid a učitel si zjedná patřičný klid, je pro mě hodina lepší“* a chlapec 50 *„ani mi nevadí učitel který je přísný, naučí nás větší pozornosti a lepší morálce“*. Nutnost nastavení a dodržování pravidel byla zmiňována i v souvislosti s volnočasovými aktivitami a to s ohledem na bezpečnost a spravedlivý, tvůrčí a formující průběh vzájemných interakcí. Jako příklad uvedeme například výpověď dívky 7 *„trenér by měl být přísný, abychom dělali vše, jak to vysvětlí a třeba si neublížili“*. K vyváženému rozložení mezi „být hodný“ a „být přísný“ se k jako aspektu, který utváří a posiluje vnímání pedagoga jako autority dětmi, vyjádřila značná část respondentů při uskutečněných rozhovorech i v rámci realizace psaných úvah. (viz. předchozí kapitola - analýza kategorie Autorita jako zdroj pevných a flexibilních limitů) Naši respondenti, i když v menší míře, výslovně

oceňují humor jako součást výbavy osobnosti autority. Vnímají ji jako zlidšťující aspekt, který přibližuje pedagoga svým žákům a klientům a uvolňuje atmosféru vzájemných interakcí. Názory respondentů ilustrujeme na příkladech vyjádření chlapce 2 o skautském vedoucím „*je fajn, že je sním sranda, aspoň se sním tak jako cejtíme dobře*“, a dívka 8 charakterizovala autoritu slovy „*a taky smysl pro humor ... i když ten není tak důležitý, ale suchar taky bejt nemusí...*“.

DVO2: Jaký je jejich vztah k autoritě a jak ji hodnotí?

Význam autority ve vztahu k druhým popisovali výslovně pouze někteří z respondentů věkové skupiny staršího školního věku

Z obsahové analýzy přepsaných rozhovorů a písemných úvah respondentů vyplývá, že vztahovou rovinu lze sledovat v závislosti na výpovědích souvisejících s dobrovolným následováním autority a vnímání autority jako životních vzorů. Autorita je pro děti nadřazenou osobností ve smyslu autority dospělého, ale i z pohledu odbornosti, pedagogických kompetencí a projevů vlastností a chování, kterých si děti cení. Respondenti například uvedli: chlapec 6 „*že je kamarád*“, dívka 8 „*taky by se měl chovat slušně ... jako vždycky a ke všem*“, nebo dívka 10 „*a když je ten učitel jako kamarád a zároveň autoritou, že je to takovej nejlepší kamarád*“

Pozitivní vztah k autoritě upevňuje zájem autority o jednotlivce, schopnost vést, ochota podpořit, spravedlnost v přístupu k dětem či klientům, komunikativnost a kreativita v činnostech i přístupech. Zároveň s pedagogickými schopnostmi děti oceňují i lidskost a demokratický výchovný styl. Respondenti považují za bezpečné pedagogické prostředí, kde je učitel nositelem respektu, tvůrcem pravidel a limitů, se kterými děti předem seznámí a určitým způsobem se na nich s žáky či klienty domluví a zároveň je tím, kdo dbá, aby tato pravidla byla důsledně a všemi bez výjimky dodržována. Bezpečnost tohoto vztahu je dána tím, že je předem dané, a všem zřejmé, v jakých mantinelech se může pohybovat tak, aby byl v sociální rovině přijímán. Děti sami bývají svědomitými dohlížiteli nad dodržováním limitů. Dalším důležitým aspektem je spravedlivý přístup pedagoga k žákům či klientům a to nejen při zmíněném dodržování nastavených limitů, nebo při oceňování výkonů a plnění vzdělávacích cílů. Respondenti zohledňují spravedlnost i ve smyslu osobnostních předpokladů jednotlivců. Sami zdůrazňují nutnost v přístupu pedagoga uplatnit

schopnost posoudit možnosti jednotlivých žáků či klientů, a ty akceptovat v přístupech k nim. Respondenti rovněž velmi oceňují prostředí sociální skupiny založené na přátelském přístupu a vzájemné spolupráci, které pedagog podporuje a utužuje.

DVO3: Jaký typ autority děti preferují?

Demokratický typ výchovy, popsáný v kapitole 2.3 u svých pedagogů by volili podle preferencí charakteristik pedagogů v předložených sociálních situacích a popisech různých výchovných stylů v rámci rozhovorů všichni zúčastnění. V rozhovorech vyváženou vlídnost a přísnost, která je považována za jednu ze zásadních charakteristických rysů demokratického přístupu pedagoga, zmínili respondenti 1, 2, 3, 6, 7, 8, 9. Pouze dívky 4, 5 a 10 by preferovali především hodné učitele. Tyto výpovědi lze považovat za preferenci liberálního přístupu pedagogů, kdy pedagog uplatňuje minimální požadavky na výkony žáků a výchovné působení považuje za omezování v přirozeném rozvoji dítěte. Dívka 4 a 5 „*měl by být hlavně hodný*“, dívka 10 „*měla by být hodná a milá, nekřičet a nedávat nám úkoly*“. V kontextu písemných úvah se pro demokratický styl výchovně vzdělávacího působení vyslovila více než polovina respondentů, viz předchozí kapitola.

Jak již vyplynulo z předchozí analýzy, oproti očekávání většina respondentů preferuje demokratický typ autority, který jim nabídne předem dohodnutá pravidla a limity na jejichž tvoření a dodržování se mohou aktivně podílet, je vstřícný, chápatelý, podporující a přísný v situacích, které takové chování vyžadují pro zachování klidu, pořádku a spravedlivého přístupu ke všem zúčastněným. Děti upřednostňují kombinaci vlídnosti a přísnosti, pedagoga, který o ně jeví zájem a zohledňuje individuální specifika jednotlivých žáků, či klientů. Dětem ve výchovně vzdělávacím procesu i při zájmových volnočasových aktivitách v pedagogizovaném prostředí nevyhovuje klima naprosté volnosti a nekázně. Tyto charakteristiky respondenti uvádějí v souvislosti se všemi pedagogickými pracovníky – učiteli, vychovateli, trenéry. Z výpovědí respondentů též vyplývá, že by za respektovanou autoritu nepovažovali pedagoga s autokratickým přístupem, který by svou autoritu uplatňoval pomocí tělesných trestů a křiku a jedná z pozice moci.

DVO4: Jak autorita pedagoga ovlivňuje chování respondentů?

Na základě zodpovězení předchozích výzkumných podotázek můžeme konstatovat, že autorita pedagoga pozitivně ovlivňuje chování jednotlivých respondentů i malých sociálních skupin. Pedagog, který je vnímán jako autorita, podněcuje své žáky či klienty k efektivnějšímu a zodpovědnějšímu přístupu k výchovně vzdělávacím procesům a ovlivňuje i jeho vývoj v sociální rovině. Dívka 42 například uvedla „*vždy mne motivovali k tomu, abych nekašlala na školu*“, nebo dívka 41 o autoritě „*pokud je pro mne učitel autoritou, více se snažím správně vytvořit domácí práce, abych je měla kvalitní*“. Autorita dítě motivuje k lepším výkonům, spoluutváří jeho postoje a ovlivňuje upevňování žádoucích morálních hodnot. Autorita se dle respondentů stává i životním vzorem. Stejně tak pedagog ovlivňuje ve všech aspektech rozvoj osobnosti uplatňovaným výchovným stylem. Přístup k dětem, jeho chování, jednání, způsoby řešení situací vytváří vzorce chování, které děti napodobují a vzhledem k vnímání pedagoga jako autority, jsou přejímány jako vzorce žádoucí.

DVO5: Jak ovlivňuje rodinné zázemí vnímání autority pedagoga?

Jak již bylo uvedeno v tabulce č. 4 téměř polovina našich respondentů, kteří vypracovávali písemnou úvahu na téma autority pedagoga, žije v neúplné rodině pouze s jedním z biologických rodičů ve společné domácnosti. Procentuálně nejméně dívek z devátých tříd, žije v rodině úplně. Děti variantu společného soužití s rodiči zaznamenávaly v úvodní části písemné úvahy. Některé přidaly i osobní komentář, např. – dívka v starším školním věku 30 „*můj biologický otec nás opustil, když mi bylo sedm. Mamka si našla přítele, který žije s námi a máme velmi dobrý vztah – v podstatě se ke mně chová mnohem lépe, než vlastní otec*“, dívka 35 okomentovala svou rodinnou situaci „*no vlastně v domácnosti s oběma rodiči, jen otec je už třetí*“, a chlapec 49 upřesnil „*s jedním z rodičů ve společné domácnosti, ale každý týden s jiným – střídavá péče*“. Analýza písemných prací neprokázala odlišnosti ve vnímání a posuzování autority pedagogů v závislosti na výchově a vyrůstání dětí v úplné, či neúplné rodině. Pouze můžeme spekulovat, že pokud dítě nevyrostá v úplné rodině, může v prostředí školských zařízení hledat vzor chování a jednání v osobě pedagoga pohlaví, které v jeho nukleární rodině není zastoupeno.

Hlavní výzkumná otázka: Jaké jsou postoje dětí mladšího a staršího školního věku k autoritě pedagoga?

Postoje jak uvádí Hayesová jsou „*Postoje jsou stabilní systémy pozitivního nebo negativního hodnocení, emočních pocitů a technik jednání týkajících se sociálních cílů.*“ (Hayesová, 2009, str. 95). Postoje tedy nejsou pouhé myšlenky týkající se určitého objektu, vytváří se teprve tehdy, podrobíme-li objekt hodnocení. Hodnocení obsahuje kognitivní, afektivní a konativní složku. Na základě získaných poznatků a zkušeností v emocionální rovině, dochází k vyhodnocení a vytvoření pozitivně, či negativně laděného postoje k danému objektu. Hlavní výzkumnou otázku zhodnotíme v kontextu všech tří složek postojů. (více kapitola 5.3)

Kognitivní dimenze – Tuto složku postojů utvářejí především informace, které o objektu respondent získal v rámci svých zkušeností s autoritou pedagoga, případně které přejal ze svého sociálního prostředí, především nukleární rodiny, případně z názorů vrstevníků u dětí starších. Pokud respondenti vnímají své pedagogy v negativním smyslu, nepovažují je za autority. Dle analýz jim připisují neschopnost předávat své znalosti a poukazují na benevolentní přístup, nebo neschopnost z pozice autority nastavit pevné limity ve výuce. Respondenti hovořili též o povyšování se pedagogů, shazování žáků, přehnané přísnosti až nespravedlivému chování vůči žákům, či klientům. Považujeme za nutné zdůraznit, že tyto charakteristiky se týkaly převážně jedné učitelky a většina komentářů je od respondentů z jedné třídy.

Převážná část respondentů vnímá pedagogy, se kterými se setkává v rámci školního vyučování, či volnočasových aktivit za autority. Pro mladší děti jsou většinou pedagogové danou autoritou z pozice dospělého a díky postojům, které si přináší ze svých rodin. Děti staršího školního věku utvářejí své postoje na základě kritického přístupu k pedagogům a lze tedy dle našeho názoru konstatovat, že oproti mladším dětem kladou na osobnost pedagoga jako uznávané autority mnohem větší nároky. Aspekty, které utváří autoritu pedagoga, jsou především vzdělanost a odborné kvality, schopnost učit a naučit, demokratický styl výchovy založený na vzájemné spolupráci a kooperaci s dětmi. Pedagog také podle názorů dětí musí být schopen svou autoritu přirozeným způsobem používat k zajištění klidu a kázně, být spravedlivý a být schopen sebereflexe. Přidanou hodnotou je smysl pro humor a kreativita pedagoga.

Afektivní dimenze – emocionální, citová, týká se emocionálního vyhodnocení, toho co cítíme k objektu postoje na základě vlastních pocitů a kognitivního obsahu v dimenzi pozitivní x negativní – v jaké citové dimenzi, většinou na základě vlastní zkušenosti autoritu přijímá, nebo naopak odmítá. Naši mladší respondenti si z počátku školní docházky odnášejí postoj k autoritě pedagoga založený na delegované autoritě dané rolí učitele a dospělého. S přibývajícím věkem prokazují větší schopnost hodnocení na základě svých osobních zkušeností a zaujmají negativní postoje k některým pedagogům, ty ale neoznačují za autoritu, a naopak pozitivní postoje k autoritě, kdy ale delegovaná autorita ustupuje do pozadí a hlavním aspektem se stává autorita přirozená. Jak vyplývá z analýz uskutečněného výzkumného šetření, pokud je pedagog vyhodnocen v dimenzi kognitivní jako přirozená autorita, stává se objektem snahy navázání pozitivního vztahu ze strany žáka či klienta, který jej přijímá a vzhlíží k němu jako k objektu, který je vhodné následovat, obdivovat, mít rád, případně jej vyhodnotit jako svůj životní vzor.

Konativní dimenze – behaviorální, týká se sklonů k chování či jednání ve vztahu k předmětu – jak se na základě získaných informací a citové složky postoje bude k autoritám chovat. (Lašek, 2011) Postoj utvořený dimenzí kognitivní a afektivní vyvolává přirozenou reakci potřeby se autoritě zalíbit, prokázat jí svou úctu a respekt. To se samozřejmě odráží v chování žáků a klientů. Naši respondenti poukazovali na to, že v hodinách vedených pedagogem, který je autoritou je větší klid a kázeň, jeho výklad je zajímavější a oni jsou schopni převzít více předávaných informací, znalostí a dovedností. Ve výpovědích zazněl i argument lepší domácí přípravy. Především se ale vliv autority projevuje dle výpovědí našich respondentů v jejich chování a aktivnějším přístupu k výchovně vzdělávacímu procesu.

V kontextu věku, jak již bylo uvedeno, je charakteristické, že mladší děti přijímají autoritu pedagoga jako danou. Respondenti z páté třídy již zaujímali mírně kritický přístup ke svým pedagogům, dokázaly charakterizovat, jak vnímají autoritu jen velmi úzce. Jejich úvahy byly též omezeny menší slovní zásobou a užším všeobecným rozhledem. Starší respondenti se již dokázali vyjádřit přesněji a striktně definovat, co pro ně autorita představuje, jaké aspekty ji podle jejich osobních názorů posilují a jaké oslabují. Nelze ale říci, že by mladší a starší respondenti měli diametrálně odlišné postoje k autoritě pedagoga. Obsahová analýza textů neprokázala ani zásadní odlišnosti mezi postoji k autoritě pedagoga chlapců a dívek.

Zvolený kvalitativní design výzkumu je charakteristický hlubším poznáváním sociální reality, oproti kvantitativnímu výzkumu nepostihuje statisticky numericky zpracované výsledky co největšího výběrového souboru, ale zabývá se především vyhledáním a analýzou informací, konkrétním vhladem a podrobným popisem zkoumané problematiky na malém vzorku respondentů. Z pohledu kvalitativního designu výzkumu tvořili oslovení respondenti poměrně velký výzkumný vzorek. Přesto vzhledem k rozsahu diplomové práce jsme si vědomi, že závěry realizovaného výzkumného šetření nelze zobecňovat. Obsahové analýzy textu jako zdroje informací pro zodpovězení výzkumných otázek byly pečlivě zpracovány a výsledky užity při zodpovězení výzkumných otázek týkajících se popisu postojů respondentů k autoritě pedagoga a splnění stanoveného cíle výzkumu.

V úvodu jsme konstatovali, že každý dospělý by jistě sestavil profil pedagogického pracovníka, ideálního vychovatele – přirozené autority hodné následování. A v této souvislosti si položili otázku, jaké jsou představy dětí, kterých se výchovně vzdělávací proces a každodenní interakce s pedagogy bezprostředně a osobně týká. Pedagog přijímaný jako autorita, by z perspektivy dětí v mladším a starším školním věku byl žena či muž určitého věku (nezáleží na věku), inteligentní, disponující širokými znalostmi a dovednostmi, které umí a chce předávat svým žákům a klientům. Má rád své povolání i děti a práci s nimi. Je vstřícný, milý, spravedlivý, dokáže být přísný v zájmu dětí, jejich bezpečí i kvality a efektivity výchovy a vzdělávání. Optimálně nastavuje limity a dostatečně podporuje své svěřence v rámci uspokojování jejich základních vývojových potřeb. Děti přijímá jako individuální osobnosti a zohledňuje jejich specifika. Projevuje o ně zájem, je komunikativní, kreativní, nebojí se přiznat vlastní chybu a má smysl pro humor. Tento konstrukt autority z perspektivy dětí jsme sestavili na základě realizovaného výzkumného šetření.

Závěr

Tématem diplomové práce je autorita pedagoga z žákovské perspektivy. Velmi často se v naší společnosti setkáváme s negativními postoji k úrovni vzdělávání, které bývá spojováno s poklesem autority pedagogických pracovníků. Problematika autority ve výchově se v současné době stává jednou ze zásadních otázek, souvisejících se stavem společnosti. Pedagog z perspektivy sociální pedagogiky je vedle nukleární rodiny nepostradatelným aspektem v socializaci dítěte a formativním spoluvůrcem jeho výchovy a vzdělávání. Pedagog bez autority a respektu svých žáků jen těžko dosáhne stejných výchovně vzdělávacích výsledků jako opačně vnímaný pedagogický pracovník disponující přirozenou autoritou.

Cílem této práce bylo s oporou v odborné literatuře popsat a analyzovat pedagoga v kontextu autority a ve výzkumném šetření realizovaném v kvalitativním designu, zjistit postoje dětí mladšího a staršího školního věku k autoritě pedagogických pracovníků. V kontextu cíle výzkumu byla stanovena hlavní výzkumná otázka ve znění - Jaké jsou postoje dětí mladšího a staršího věku k autoritě pedagoga? Postoje k autoritě jsme posuzovali na úrovni kognitivní, emocionální a konativní dimenze postojů.

V první kapitole jsme se pokusili o exkurz do historie vnímání autority pedagoga v souvislosti s činiteli edukačního procesu. Druhá kapitola se týká profese pedagoga v kontextu nároků současnosti, její typologie a výchovných stylů. Dále se práce věnuje autoritě v různých souvisejících dimenzích a specifikuje vývojové charakteristiky a determinanty věkové kategorie výzkumného vzorku respondentů uskutečněného výzkumného šetření. Závěrečná kapitola představuje realizovaný výzkum uskutečněný pomocí metod sběru dat kvalitativního designu výzkumu a to polostrukturovaného rozhovoru a obsahové analýzy textu. Výzkumný vzorek tvořili respondenti v mladším a starším školním věku ze dvou základních škol. Realizace výzkumu byla limitována ochotou respondentů se pravdivě vyjádřit k zadanému tématu. Při realizaci výzkumu nebyli přítomni žádní z učitelů, dětem byla zaručena anonymita a dále byli ujištěni, že data budou použita výhradně pro účely této práce, čímž jsme se pokusili, vytvořit pro respondenty bezpečné prostředí. Rozhovory byly realizovány ve škole, kde realizátorka dlouhodobě pracuje v rámci organizace

volnočasových aktivit. Můžeme říci, že prostředí důvěrně zná a rozhovory probíhaly v přátelském duchu. Data byla zpracována technikou otevřeného kódování.

V závěru lze konstatovat, že byl naplněn cíl této diplomové práce zjistit a popsat postoje k autoritě pedagoga z žákovské perspektivy. Respondenti vnímají pedagogické pracovníky, se kterými jsou ve vzájemných interakcích jako autority, které je podporují a oceňují je především pro jejich vzdělanost a odborné kvality, schopnost učit a naučit, demokratický styl výchovy založený na vzájemné spolupráci a kooperaci s dětmi. Pedagog také podle názorů dětí musí být schopen svou autoritu přirozeným způsobem používat k zajištění klidu a kázně, být spravedlivý a být schopen sebereflexe. Přidanou hodnotou je smysl pro humor a kreativita pedagoga. Výsledky tohoto výzkumného šetření zcela korespondují s výzkumem Holečka (1997) a Bendla (2001), které se týkaly obrazu ideálního učitele z pohledu žáků. Z těchto výzkumů, které spolu s dalšími souvisejícími s tématem této práce, podrobněji představujeme ve čtvrté kapitole, rovněž vyplývá, jak uvádí Průcha (2002), že pro úspěšnost učitele je nutná přiměřená dominance, která učiteli napomáhá udržet ve třídě dobrou kázeň a klid. Vlastnosti, které děti u svých učitelů nejvíce oceňují, jsou přísnost, láska, zajímavá výuka. *„Děti samy si žádají přísnější a důslednější učitele, zároveň však takové, kteří mají děti rádi a u kterých cítí, že jim na nich záleží. Jako důležitý předpoklad kázně při vyučování se ukazuje zajímavá výuka. Velký význam má učitelův smysl pro humor a jeho sebevědomé vystupování, tedy protipól strachu ze žáků.“* (Bendl in Průcha, 2002, str. 61).

Nadstavbou našeho výzkumu je zjištění, že chlapci bývají k autoritám pedagogů kritičtější a náročnější. Pokud si ale pedagog získá jejich respekt a uznání, je jejich autorita téměř neotřesitelná, autoritu následují a často se pro ně stává i životním vzorem. Za vzory považují spíše pedagogy věnující se jim ve volnočasových aktivitách. Zde se nabízí provést detailnější nebo naopak plošné a na početném výzkumném vzorku realizované šetření. Domníváme se, že důvodem je, že v rámci sportovních tréninků a práce skautských vedoucích apod. se výrazněji projevují genderové aspekty výchovného působení, které chlapci obdivují a přijímají.

Z výpovědí respondentů je také patrné, že konstruktivní komunikace v interakcích žák či klient a pedagog, upevňuje pocit bezpečí, které vede primárně i sekundárně ke kreativitě. Pokud se dítě cítí ve výchovně vzdělávacím procesu bezpečně, může být mnohem více tvůrčí, což mu umožňuje zažívat pocit úspěchu.

Téma jsme zvolili z osobního zájmu vyplývajícího z dlouholeté práce s dětmi v rámci volnočasových aktivit a z potřeby osobnostního a profesního růstu s ohledem na profesi sociálního pedagoga. Zároveň pro nás bylo inspirací pojednání Aleny Vališové k tématu autority v pedagogickém kontextu, kde cituje Skalkovou „*Pokud se zamýšlíme nad problémem autority, je zapotřebí si všimnout širšího a hlubšího pedagogického kontextu, v jehož souvislostech se uplatňuje. Pro daný okruh problematiky zároveň platí, že bez znalostí vývojových souvislostí nelze hlouběji porozumět přítomnosti, právě tak jako všestranná reflexe přítomného stavu umožňuje spolehlivěji hledat cesty změn a směřovat do budoucnosti,*“ (Skalková in Vališová, 2010, str. 56) Přínos této práce vidíme především v pomoci budoucím pedagogům i pedagogům v praxi, jež v rámci své profese, kterou řada z nás považuje za určité poslání, neustále hledají cestu ke svým žákům či klientům. Přínosnou by jistě byla i pro širokou veřejnost, která neustále pochybuje o kvalitách pedagogů, k pochopení širšího tématu a všech aspektů, které mají vliv na utváření postojů našich dětí k autoritě pedagoga, toto ale nebylo primárním cílem naší práce.

Seznam literatury:

1. BENDL, S. *Školní kázeň v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: Triton, 2011. 207 s. ISBN 978-80-7387-432-2.
2. ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. 656 s. ISBN 978-80-7367-273-7.
3. DYTRTOVÁ, R.; KRHUTOVÁ, M. *Učitel. Příprava na profesi*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2009. 128 s. ISBN 978-80-247-2863-6.
4. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. 384 s. ISBN 80-7178-626-8.
5. GAJDOŠOVÁ, E.; HERÉNYIOVÁ, G. *Rozvíjení emoční inteligence žáků*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. 325 s. ISBN 80-7367-115-8.
6. GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Brno: Paido, 2000. 208 s. ISBN 80-85931-79-6.
7. HÁBL, J. *Lekce z lidskosti v životě a díle Jana Amose Komenského*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. 154 s. ISBN 978-80-7435-084-9.
8. HAYESOVÁ, N. *Základy sociální psychologie*. 6. vyd. Praha: Portál, 2011. 168 s. ISBN 978-80-7367-909-5.
9. HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí. Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2. přepr. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. 288 s. ISBN 978-80-7367-628-5.
10. HENDEL, J. *Kvalitativní výzkum*. 2. přeprac. a aktual. vyd. Praha: Portál, 2008. 408 s. ISBN 978-80-7367-485-4.
11. HRABAL, V.; PAVELKOVÁ, I. *Jaký jsem učitel*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. 240 s. ISBN 978-80-7367-755-8.

12. JÚVA, V.; et al. *Základy pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Paido, 2001. 118 s. ISBN 80-85931-95-8.
13. KANTOROVÁ, J. et al. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2008. 246 s. ISBN 978-80-7409-024-0.
14. KRAUS, B. *Sociální aspekty výchovy*. 2. vyd. Hradec Králov: Gaudeamus, 1999. 166 s. ISBN 80-7041-135-X
15. KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 216 s. ISBN 978-80-7367-383-3.
16. KRAUS, B.; POLÁČKOVÁ, V., et al. *Prostředí – člověk - výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Paido, 2001. 199 s. ISBN 80-7315-004-2
- .
17. KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele. Cesty k lepšímu vyučování*. 4. vyd. Praha: Portál, 2012. 168 s. ISBN 978-80-262-0052-9.
18. LANGOVÁ, M.; KODÝM, M. *Psychologie činnosti a osobnosti učitele*. 1. vyd. Praha: Academia, 1987. 140 s. 21-042-87.
19. LAŠEK, J. *Sociální psychologie II*. 3. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. 144 s. ISBN 978-80-7435-116-7.
20. MAREŠ, J.; KŘIVOHLAVÝ, J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. 164 s. ISBN 80-04-21854-7.
21. MOŽNÝ, I. *Česká společnost*. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2002. 208 s. ISBN 80-7178-624-1.
22. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – Taurus, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

23. PERQUIN, L. (1997) A specialization in Psychotherapy. In A. Pessa & L. Perquin (Eds.), *Capita selecta Pessa Boyden system psychomotor therapy*. Amsterdam: [S.N.]
24. PESSO, A. (1991) Working with Suicidal Clients. In A. Pessa & Crandell, J. (Eds.). *Moving Psychotherapy. Theory and application of Pessa Boyden System Psychomotor therapy*. Cambridge: Brookline Books
25. PODLAHOVÁ, L. *Ze studenta učitelem: student – praktikant – začínající učitel*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. 145 s. ISBN 80-244-0444-3.
26. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 4. aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2009. 482 s. ISBN 978-80-7367-503-5.
27. PRŮCHA, J. *Učitel*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 160 s. ISBN 80-7178-621-7.
28. RABUŠIC, L.; HAMANOVÁ, J. *Hodnoty a postoje v ČR 1991-2008 (pramenná publikace European Values study)*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2009. 324 s. ISBN 978-80-2104-952-9.
29. SKORUNKOVÁ, R. *Úvod do vývojové psychologie*. 4. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. 69 s. ISBN 978-80-7435-115-0.
30. SKUTIL, M., a kol. *Základy pedagogicko – psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. 1. vyd. Praha: Portál, 2011. 256 s. ISBN 978-80-7367-778-7.
31. SPILKOVÁ, V.; a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. 1. vyd. Brno: Paido, 2004. 272 s. ISBN 80-7315-081-6.
32. SVATOŠ, T.; KOTKOVÁ, V. *Sociální a pedagogická komunikace*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 1998. 174 s. ISBN 80-7041-794-3.

33. ŠAMÁNKOVÁ, M. a kol. *Lidské potřeby ve zdraví a nemoci z hlediska ošetrovatelského procesu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. 136 s. ISBN 978-80-247-3223-7.
34. ŠVARŤÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
35. VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 128 s. ISBN 978-80-7367-386-4.
36. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. dopl. a přepr. vyd. Praha: Karolinum, 2012. 528 s. ISBN 978-80-246-2153-1.
37. VALIŠOVÁ, A. a kol. *Autorita jako pedagogický problém*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998. 135 s. ISBN 8071846244.
38. VALIŠOVÁ, A. *Jak získat, udržet a neztrácet autoritu*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008. 144 s. ISBN 978-80-247-2282-5.
39. VALIŠOVÁ, A. a kol. *Relativizace autority a dopady na současnou mládež*. 1. vyd. Praha: ISV, 2005. 314 s. ISBN 80-8664-243-7.
40. VALIŠOVÁ, A.; a kol. *Autorita ve výchově vzestup, pád, nebo pomalý návrat*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1999. 185 s. ISBN 80-7184-857-3.
41. VALIŠOVÁ, A.; KASLÍKOVÁ, H. (eds.) *Pedagogika pro učitele*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing a.s., 2011. 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.
42. VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. 1. vyd. Brno: Paido, 2004. 190 s. ISBN 80-7315-082-4.
43. VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. 320 s. ISBN 978-80-7367-387-1.

44. VÝROST, J.; SLAMĚNÍK, I., Eds. *Sociální psychologie*. 2. přepr. a rozš. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2011. 416 s. ISBN 978-80-247-1428-8.

45. WEBER, M. *Autorita, etika a společnost*. 1. vyd. přeložil a uspořádal Jan Škoda, Praha: Mladá fronta, 1997. 296 s. ISBN 80-204-0611-5.

Internetové zdroje:

1. Centrum pro výzkum veřejného mínění Sociologický ústav AV ČR, <http://cvvm.soc.cas.cz/>

2. HÁBL, J. *Kázní k lidskosti: tělesné tresty a Komenského pojetí výchovné kázně*. Empirie [online]. 2010, roč. 1, č. 1, s. 11-16. ISSN: 1804-5715 [cit. 2015-05-01] dostupné z: http://www.komenskyinstitute.com/index.php/in/28/habl_jan__kazni_k_lidskosti_tel_esne_tresty_a_komenskeho_pojeti_vychovne_kazne.url

3. *Vzpomínky na starou vesnickou školu v roce 1840*. Hamelika [online] 2009. [cit. 2015-18-04]. Dostupné z: http://www.hamelika.cz/?cz_09-felbingerova-kronika,455

4. HŘEBCOVÁ, H. *Školské reformy za panování Marie Terezie a Josefa II. a jejich odraz v deníkových záznamech J.J. Ryby*. E-pedagogium [on-line]. 2003 [cit. 2006-01-30]. Dostupné z: <http://epedagog.upol.cz/epedl.2003/mimo/clanek34.htm>

5. LAJČÍKOVÁ, M. *Respektování autority vychovatele v prostředí základní školy*. 2010. [online] 2010 [cit. 2015- 12-04] Bakalářská práce. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií. Vedoucí práce Andrysová Pavla. Dostupné z: <http://hdl.handle.net/10563/14133>

6. LOVASOVÁ, Lenka a SCHMIDOVÁ, Kateřina. *Tělesné tresty*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006, 24 s. ISBN 80-869-9175-X. [online] 2006 [cit. 2015-19-06] Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1385375890.pdf>
7. MERTIN, V. *Nesnižujte profesní požadavky*. Učitelské noviny 07/2010. [online] 2010 [cit. 2015-20-05] dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=3219&PHPSESSID=0f25f5ca140ceb>
8. MORKEŠ, F. *Tereziánská reforma v českém školství*. Metodický portál RVP [online]. 2006 [cit. 2015-04-30] dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/827/terezianska-reforma-v-ceskem-skolstvi.html/>
9. NEVRKLOVÁ, Markéta. \textit{Autorita učitele z pohledu žáků} [online]. 2008 [cit. 2015-06-21]. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Jan Mareš. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/184110/pedf_b/.
10. NOVÁK, M. *Boj o neformální autoritu*. Česká škola, 2002. [online] 2002 [cit. 2015-25-05] dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2002/10/>.
11. PESSO, A. *Introduction to Pessa Systém/Psychomotor*. 1984. [online] dostupné z <http://www.pbsp.com>
12. STEM/MARK, *Sociologický výzkum pro MŠMT, Akce ŠKOLA – Žáci o škole a vzdělávání*, Praha, [online] 2009. [cit. 2015-05-10] dostupné z: <http://www.stemmark.cz>
13. *Stručné dějiny pedagogiky*. Muni. [online]. 2011.[cit. 2015-05-01] Dostupné z: <http://www.fi.muni.cz/~qprokes/pedagogika/dejiny.html1> [cit. 2015-05-01]
14. SVOBODA, J. *Základní sociální jistoty*. [online]. [cit. 2015-06-24] dostupné z: <http://www.zserotinova.cz/zakladnisocialnijistoty,tridnikolektiv.pdf>

15. *Školský zákon*. [online] 2004 [cit. 2015-05-10] dostupné z:
<http://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon>
16. *Učitel. SANEP s.r.o [online] 2014*. [cit. 2015-05-10] dostupné z:
<http://www.sanep.cz/pruzkumy/ucitele-publikovano-28-3-2014/>
17. VALIŠOVÁ, A. *Pojetí autority a její proměny v pedagogickém kontextu*.
Psychologie pro praxi, 2010, 3-4: 53 -63. [online] 2010 [cit.2015-08-05] dostupné z:
<http://scholar.google.cz/scholar?start=30&q=autorita+pedagoga&hl=cs&as>
18. VITOULOVÁ, Jaroslava. *Pojetí autority pedagoga z pohledu žáků a učitelů 2. stupně základních škol*. 2010. [online]. 2010 [cit. 2015-12-04]. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Radek Pospíšil. Dostupné z: <http://is.muni.cz/th/221813/pedf_b/>.
19. *Vývoj školství na našem území a současný školní systém* . [online]. [cit. 2015-05-01] dostupné z:
http://zameklomnice.cz/pdf/implementace/docs/1_rocnik/SOS/PED/vyvoj.pdf

Seznam příloh:

Příloha A – Pedagog v historickém kontextu

Příloha B – Souhlas rodičů

Příloha C – Úvodní list k úvaze

Příloha D – Otázky a situace k rozhovoru

Příloha E – Typologie pedagogů – celý text

Příloha F – Perličky z výzkumu

Přílohy:

Příloha A:

1. Pedagog v historickém kontextu

Výchova a učení provází lidskou společnost od jejího prvopočátku. Cíle, metody, formy a obsahy výchovy se mění v čase, v souvislosti s ekonomickou, politickou, sociální a kulturní situací dané společnosti. Dle Jůvy je vznik výchovy vysvětlován podmínkami biologickými, psychologickými a sociálními, kdy z perspektivy biologie je soustavná péče o potomstvo vlastní mnoha živočišným druhům a je geneticky determinována. Psychologové zdůrazňují aspekt nápodoby chování jako zásadního prvku při formování nových generací. „*Sociologie zdůrazňuje především sociální okolnosti, jako je sociální komunikace, kolektivní pracovní proces a život v organizované skupině, které si přímo vynucují soustavnou a dlouhodobou přípravu jedince jako člena odpovídající sociální jednotky.*“ (Jůva, 2001, str. 23) V počátcích byla výchova a vzdělávání živelným procesem, který probíhal v rámci skupinových společenství, a jejím cílem bylo zabezpečení základních lidských potřeb. Byla diferencovaná s ohledem na pohlaví, kdy chlapci se učili umění lovu a boje a dívky především činnostem souvisejících s vedením domácnosti.

S rozpadem prvobytně pospolné společnosti dochází k diferenciaci sociální a vědomosti i tělesná zdatnost nabývají na významu v souvislosti se získáním nadvlády a moci. Vzdělávání a cílená specializovaná výchova se stávají privilegiem vládnoucích vrstev. Prvotně probíhala edukace v domácím prostředí a roli učitelů přebírali vzdělaní otroci, vždy muži. První známky institucionalizace edukace jsou známy v zemích starého východu – Egyptě, Persii, Mezopotámii, kde vznikaly první školy při chrámech a vzdělávaly privilegovanou mládež především ve znalosti písma, vojenských dovednostech, stavebnictví. Vyspělejší výchovné systémy se rozvíjely v antickém Řecku. Svobodní občané městských států, se vzdělávali ve školách zřízených státem. Přístup ke vzdělání měli například ve Spartě dívky i chlapci a výukové cíle byly zaměřeny především na výchovu brannou a tělesnou. Nelze opomenout vyspělejší a rozvinutější vzdělávací systém Atén, kde výchova byla zaměřena na soulad a krásu těla i ducha – kalokagathia. Třístupňový systém školství

zajišťoval komplexní výchovu po stránce tělesné, rozumové, mravní i estetické. Školy byly soukromé a určené pouze pro chlapce. Bylo vytvořeno – trivium, tedy soubor tří základních edukačních oborů, který obsahoval, gramatiku, dialektiku a rétoriku. „*Nad pojetím výchovy se v antickém Řecku zamýšlelo mnoho filozofů a můžeme říci, že se v Řecku začíná rozvíjet také teorie výchovy – pedagogika.*“ (Jůva, 2001, str. 24) V Římě byla v nejstarší etapě výchova cílena především na zemědělství a další pracovní přípravu a odehrávala se převážně v rodině. Za období republiky dochází ke značným změnám ve všech oblastech života a Řím přejímá školy řeckého typu. Primárními výchovnými cíli jsou příprava řečníků, vzdělaných politických aktérů. Postupně jsou školy zestátnovány a připravují své žáky na posty vzdělaných státních úředníků. V této době vznikají i první vysoké školy, z nichž nejvýznamnější byla v Alexandrii. „*Řeckým i římským pedagogům již byla vlastní idea harmonického rozvoje člověka, vytvořili koncepci poměrně komplexního a mnohostranného vzdělávání teoretického i praktického, docenili školu jako specifickou výchovně-vzdělávací instituci i význam učitele a jeho vzdělanostního i lidského profilu.*“ (Jůva, 2001, str. 26) O principech výchovy v období starověku, lze najít poměrně velké množství informací v literatuře, o starověkých učitelích je ale dochováno jen velmi málo poznatků.

Po zániku Západořímské říše se postupně začíná utvářet feudální společnost, která se dělí na šlechtu, duchovenstvo, měšťany a poddané. Veškeré dění je silně ovlivňováno křesťanstvím. Šlechtická výchova realizovaná převážně na hradech měla za cíl přípravu šlechty na její sociální funkce. Obsahem této výchovy bylo sedmero rytířských ctností. První středověké školy byly církevní. Od 6. století se rozvíjejí školy klášterní, katedrální a pro nižší vrstvy školy farní. Vyučuje se sedmero svobodných umění, skládající se z trivia a kvadrivia. V pozdním středověku jsou zakládány i školy městské, kde se kromě latinského jazyka vyučovalo i v mateřštině, a jejichž vyučovací obsah byl zaměřen převážně prakticky, tzv. sedmero mechanických umění – např. lékařství, zpracování vlny, zbrojířství, zemědělství. Z historických pramenů je zřejmé, že sociální postavení učitelů v městských školách bylo nevalné, byli vydržováni především cechy a od města a žáků dostávali jen dávky, většinou v naturáliích, a velmi často žili v bídě. Kromě učitelů – mužů, působících na veřejných školách, vyučovali a vychovávali v domácím prostředí i pedagogové soukromí, tzv. receptoři. Školní výuka v tomto období je charakteristická přísnými tresty, mechanickým pamětním učením

charakteristickým pro tzv. scholastiku – formální teologická nauka. Koncem 12. století vznikají na evropském území první univerzity, ve střední Evropě je první univerzitou Karlova založená v Praze v roce 1348. Univerzity byly samosprávné bez závislosti na městech a církvi. Církev ale od počátku vyvíjela snahu ovlivňovat obsahy a cíle výuky a dosazovat vyučující ze svých řad. Univerzitu organizačně tvořily čtyři fakulty – artistická, která měla přípravný charakter a vyučovala sedmeru svobodných umění a fakulty teologická, lékařská a právnická, které navazovaly na fakultu artistickou. Univerzity byly centry nejvyšší vzdělanosti a vědeckých i uměleckých aktivit. (Jůva, 2001; Průcha, 2002)

Ve 14. – 16. století dochází k prudkému rozvoji hospodářství a kultury. Objevné zámořské cesty podněcují rozvoj mezinárodního obchodu a otevírají nové možnosti v Asii, Africe a V Americe. Vznikají první manufaktury a dochází k rozvoji a bohatnutí měst. Rovněž dochází k velkému rozvoji a docenění přírodních věd, především matematiky, astronomie, fyziky a biologie. Vynález knihtisku umožňuje rychlé šíření informací a znalostí. Rodí se i nový přístup k životu, plný optimismu, víry ve schopnosti člověka a snahy o všestranný rozvoj po vzoru antických ideálů. Do pozadí ustupuje středověká askeze a antické ideály slaví znovuzrození – renesanci. Renesance nenastupuje současně v celé Evropě, vzniká v Itálii a postupně se rozšiřuje přes Francii, Španělsko do střední Evropy. Nový přístup k životu ovlivňuje i náhled a přístup k otázkám výchovy a vzdělávání. Renesanční ideál výchovy zdůrazňuje výchovu aktivního a podnikavého jedince, který umí využít své schopnosti ve prospěch společnosti. Obsah výchovy tvoří tři základní složky – tělesná, rozumová, mravní a estetická. Vzniká koncepce klasického humanitního vzdělávání a koncepce reálného vzdělávání. Obsahem klasického humanitního vzdělávání je výuka jazyků – řečtiny a latiny, klasické antické literatury a umění, historie a filozofie. Koncepce reálného vzdělávání klade důraz na výuku mateřského jazyka a matematicko-technických oborů, a přírodovědného vzdělání. Jsou formulovány nové pedagogické zásady, podle kterých jsou striktně odmítány fyzické i psychické tresty, v raném dětství je za základ výchovy a vzdělávání preferována hra jako základní prostředek, zdůrazňován je přístup ke vzdělání bez ohledu na pohlaví a sociální postavení a preferováno je vzdělávání v mateřském jazyce.

„Pedagogické ideje renesančních myslitelů našly ve své době jen částečné uplatnění v praktických snahách reformační a protireformační pedagogiky, která tyto

nové podněty hodnotí a aplikuje z hlediska konfesijních cílů.“ (Jůva, 2001, str. 29

Myšlenka zpřístupnění vzdělávání širokým vrstvám se ale setkala s ohlasem, a již v 15. století se stala jednou z myšlenek českého reformačního hnutí – husitství, jehož zakladatel Jan Hus byl významnou osobností Univerzity Karlovy. Vizi gramotnosti všech sociálních vrstev dále rozvíjela Jednota bratrská vytvořením sítí bratrských škol a prohlubováním pozitivního vztahu ke vzdělávání. Stejně snahy vyvíjel na území Německa i reformátor Martin Luther. Z renesančních snah vzniká i protireformační pedagogika. Z historického hlediska vývoje školství má značný význam školství jezuitské. Tovaryšstvo Ježíšovo zakládá v roce 1540 španělský šlechtic Ignác z Loyoly, „ *který považoval vedle kázání a zpovědi výchovu za rozhodujícího činitele protireformačního úsilí.*“ (Jůva, 2001, str. 29) Jezuité vybudovaly po celé Evropě síť škol. Zaměřovali se i na vyšší školství, latinské školy a univerzity. Zakládali koleje, které byly určeny jen pro chlapce, vyučujícími byli muži z řádu a bydleli společně se svými žáky. Škola měla část interní, kde se vzdělávali členové řádu a část externí pro chlapce z různých sociálních vrstev i různého náboženského vyznání. Vzdělání v jezuitských kolejích bylo poskytováno zdarma. Výuka se vyznačovala přísnou disciplínou a vysokou efektivností. Cílevědomá byla především příprava učitelů, kteří studovali 9 let a po absolvování učitelské praxe se rozhodovali, zda studovat další 4 roky a stát se profesorem pro vyšší vzdělávání, nebo vstoupit do řádu.

Vývoj edukace byl ovlivňován novým přístupem k dítěti. Oproti středověku, kdy dětství bylo vnímáno jako nevýznamné období života, a děti byly vedeny k naprosté poslušnosti a pokoře, bez zřetele na rozvoj samostatného myšlení, dochází v období novověku k radikální změně ve vztahu k dítěti (především ve vyšších vrstvách). V kontextu vzdělávání a výchovy začíná být podstatnou otázkou dětství, jako specifická vývojová fáze, vyžadující respekt k individualitě dítěte, jeho možnostem v souvislosti s věkem. Od 17. století byl vývoj přístupu k pedagogice a vývoj učitelské profese ovlivňován teoriemi významných humanistů jako byli Jan Amos Komenský, Jean Jacques Rousseau, nebo Johann Heinrich Pestalozzi.

Tento všeobecný exkurz do historie školství v další kapitole zúžíme na pohled do dějin školství na českém území a rovněž velmi stručně připomeneme odkaz učitele národů Jana Amose Komenského, který svým dílem ovlivnil pedagogické myšlení řady význačných pedagogů a jehož odkaz je aktuální i dnes.

Příloha: B

Vážení rodiče,

Prosím o souhlas s realizací anonymního rozhovoru, který bude zjišťovat osobní postoj k otázce autority pedagogických pracovníků, s Vaší/m dcerou, synem

Tento rozhovor bude zaznamenán na záznamové zařízení a získaná data budou zpracována v diplomové práci.

Mnohokrát děkuji za Váš vstřícný přístup

Jana Červinková, studentka PDF UHK, obor sociální pedagogika

SOUHLASÍM - NESOUHLASÍM (nehodící se prosím škrtněte)

Podpis zákonného zástupce dne

Příloha C:

Ahoj, jmenuji se Jana a studuji obor Sociální pedagogika. Pro mne i mé kolegy je důležité stát se dobrým pedagogem a proto bych tě chtěla poprosit o vyjádření tvého názoru. Napiš prosím, jací by měli být pedagogičtí pracovníci – myslím tím nejen učitele, ale i vychovatelky družiny, vedoucí nebo lektory kroužků, trenéry sportovních oddílů, vedoucí na táborech - které bys považoval/a za autoritu, osobnost, vážil/a sis jich, respektoval/a je, kteří by tě inspirovali a motivovali k tomu, abys chtěl/a dosáhnout lepších výsledků v učení i chování. Setkáváš se s takovými pedagogickými pracovníky? Jaké by měli mít vlastnosti? Jací by měli být ?????? Máš raději vyučovací předměty, a lépe a s větší chutí se na ně připravuješ, pokud je vyučuje učitel, který je pro tebe autoritou ?

Moc ti děkuji, tvá práce bude zcela anonymní a číst ji budu pouze já. Poznatky získané z vašich názorů zpracuji pro účely mé diplomové práce (závěrečná práce při studiu na vysoké škole).

Jana Červinková – UHK, Sociální pedagogika



Tvůj věk Jsi dívka - chlapec (zakroužkuj prosím)

Žiješ s oběma rodiči v jedné domácnosti - s jedním rodičem v domácnosti (zakroužkuj prosím)

Příloha: D

Otázky k rozhovoru:

(V úvodu vysvětlím, o co mi jde a kdo je „ pedagogický pracovník - PP“)

1. Jak rozumíš tomu, že je někdo autoritou?
2. S jakým člověkem, kterého bys označil/a za autoritu se setkáváš?
3. Na čem je podle tebe autorita závislá – jaké faktory ji ovlivňují?
4. S jakými projevy autority se setkáváš v prostředí školy, kroužků, sportovních oddílů, dětských klubů nebo táborů a jiných výchovně vzdělávacích akcích?
5. Představ si konkrétní situaci a pedagoga, o kterém si mluvil při minulé otázce a řekni mi prosím - Jaké máš důvody k tomu, že ho vnímáš jako autoritu?
6. Jaké má vlastnosti, které podporují tvůj respekt k němu? (autorita)
7. Co v jeho chování vyvolává tvůj respekt? Uveď prosím příklad konkrétního zážitku (autorita) – Jak podle tebe bude konkrétní problém řešit pedagog, kterého považuješ za přirozenou autoritu?
8. Co podle tebe nejvíc **upevňuje / oslabuje** autoritu pedagoga? Podívej se prosím, na nabízené možnosti na lístcích a rozděl je na oslabující a upevňující hromádky. Proč? Myslíš, že některá vlastnost může v určité situaci oslabovat a v jiné upevňovat – 3 hromádka a proč?

když je nespravedlivý když je spravedlivý s dětmi jedná jako se sobě rovnými když jedná z pozice nadřazenosti
když nedrží slovo když vždy dodrží slovo když má smysl pro humor když křičí, bouchá do stolu apod.
když je vlídný když neumí zaujmout výkladem když umí vysvětlit a naučit když zesměšňuje
když umí podpořit když je odborník v tom co dělá když je lhostejný k dětem když je empatický, vnímavý
když je přísný když je benevolentní když je náladový když neumí přiznat chybu když umí přiznat chybu

Vyber 5 z tvého pohledu nejdůležitějších pro obě varianty, nebo doplň, pokud chybí a řekni mi prosím co tě vede k tomuto výběru a zvolenému pořadí ???

9. Představím ti 3 různé pedagogy. Který z nich by pro tebe nejspíš mohl být autoritou ??? (přečtu)

Pan Q: Přejde a nevyžaduje pozdrav, je mu celkem jedno, když ho neposlouchají všichni, nechává ho v klidu, když si někdo povídá, nevadí mu, když nedává někdo pozor a raději si třeba maluje při jeho výkladu, nekřičí, nevnímá vás, jsou mu jedno vaše problémy nebo je zlehčuje, příliš nezkouší, nezadáva domácí úkoly, a když nekontroluje jejich splnění, netrestá, nedává poznámky

Pan X: Stanovil předem pravidla, ke kterým jste se mohli vyjádřit a společně jste je upravili, trvá na jejich dodržování, v jeho hodinách je klid, mluví tak zajímavě, že si nikdo nechce nechat ujít jeho výklad a také víte, že pokud posloucháte v hodině, není nutné se příliš učit doma, protože vše dobře vysvětlí, problémy řeší v klidu,

nekřičí, zadává úkoly a ptá se na váš názor, na návrhy vašich řešení různých situací, je přátelský i přísný, spravedlivý ke všem, je vtipný

Pan Z: Vyžaduje naprostý klid v hodině, dodržování pravidel, které určil, je přísný a nepřipouští žádnou diskuzi, má vždy pravdu a váš názor nemá žádnou váhu, často křičí, hází křídou, i malé prohřešky řeší trestem, má vysoké nároky, vyžaduje domácí přípravu, hodně vás naučí, v jeho hodinách je naprostý klid

10. Sociální situace:

Představ si prosím, že například v klubovně v době schůzky někdo rozbil okno: Jaké jednání a chování pedagoga je podle tvého názoru správné, přiměřené, efektivní.

A: Pedagog si všechny svolá, křičí a přitom bouchá do stolu, že porušili jím jasně daná pravidla a že je jejich chování příšerné a neomluvitelné, že z něj vyvodí důsledky a bez jakékoliv diskuse tvrdě udělí přísné tresty.

B: Pedagog nad oknem mávne rukou a řekne, že to řešit nebude, že je mu to jedno

C: Pedagog si všechny svolá, v klidu, ale přísně vysvětlí, co se stalo – shrne situaci, zopakuje, jak jsou stanovena pravidla, na jejichž utváření se všichni společně podíleli. Vyzve všechny zúčastněné k diskuzi nad tím jak situaci přiměřeně vyřešit a zjednat nápravu, případně jakými opatřeními předejít podobné situaci do budoucna. Shrne všechny návrhy a spravedlivě zvolí přiměřené řešení – úklid, oprava okna, jak dříve předejít problému – všichni společně přijmou zodpovědnost za tuto vzniklou situaci

Příloha E:

- A. **Plačky** – učitelé, kteří nařikají, bědují nad stavem školství a nad vlastním postavením. Bývají ustrašení, nejistí a malověrní. Nevěří nikomu, ani sobě a vlastně především sobě. Panicky se bojí nadřizených a v podstatě se dají osedlat každým. V práci jsou nešikovní, málo efektivní. Nejasně a nejistě formulují vlastní názory, nejraději se schovávají za cizí názory. Neradi se vyjadřují k budoucnosti školství, raději „blouzní“ o potřebě různých sešitů, nadávají na nekvalitní psací potřeby apod. Při troše fantazie bychom učitele tohoto typu mohli označit též inkriminovaným pojmem „měkkýši“, který jako zevšeobecňující použil „sametově revoluční“ ministr /méněno ministr školství SR).
- B. **Ignoranti** – učitelé, který m je buďto všechno jedno anebo se tak tváří. Školství, podle jejich názoru, je, bylo a bude v neodvratném úpadku a pod jeho děravou střechou vstoupili jen proto, aby nemuseli hledat nic jiného. Ignorantství často jen předstírají. Jejich skutečná pozice je jiná. Vyjadřují se jednoznačně, zásadně „od věci“. Podstatné je přežít. K budoucnosti školy se většinou odmítají vyjadřovat, protože „to stejně nemá cenu“.
- C. **Fanatici, nenapravitelní idealisti** – jsou zamilovaní do dětí, do pedagogické práce anebo do vlastního oboru. Příčí se jim nahlas hovořit o špatných platových podmínkách učitelů. Jsou zhnusení existujícím stavem, ale vadí jim i jeho neustálé neplodné přetřásání a kritizování. V hodnocení procesu vyučování a výchovy, včetně jejich podmínek, bývají celkem odtrženi od reality. Pedagogickým pohledem

pronikají hluboko do duše žáka, ale nedohlédnou na cesty a východiska školství ze špatné situace. Jsou však přesvědčeni, že se najdou. Jejich sny o lepší budoucnosti školství jsou neotřesitelné. Můžeme je pokládat za jednu z hlavních opor školství. Na jejich obětavé práci se přizívuje pohodlnější část kolegů, úředníků státní správy a zřizovatelů.

- D. **Tandemisti** – jsou si vědomi „svých“ kvalit, žijí jenom ze schopnosti zavěsit se na nejsilnější proud, který hýbe školstvím. Úzkostlivě hlídají směr a sílu „větru“ a neustále se otáčejí „správným „ směrem. Bezmyšlenkovitě (lépe a přesněji řečeno – velmi promyšleně, i když to vypadá bezmyšlenkovitě) se přidávají k pedagogickým módním směrům, organizacím, autorům, projektům i školsko-politickým hitům, které svojí progresivitu (jestli ji vůbec mají) ztrácejí právě tím, že tandemisti v nich velmi rychle vytvoří většinu. V konečném důsledku dokáží „zabít“ i ty nejlepší pedagogické myšlenky. Jsou bezzásadoví. Vůči žákům, kromě dětí vlivných rodičů, často bezohlední, někdy až krutí. Vlastní názor většinou nemají, pokud ano – nikdy ho nezjistíte, protože v odborných a pedagogických věcech, vždy rozmyšlejí cizí hlavou. Na existující stav nadávají až poté, co je to přijatelné, v podstatě až když za kritiku nic nehrozí. Vcelku jsou sami se sebou spokojeni a v tomto ohledu je pro ně naše školství vynikající a celý svět by se měl od nás učit. Nejlépe se cítí tam, kde právě nejsou.
- E. **Aristokrati**- autonomní, silní, nebojácní, důstojní, dobře připravení, tvořivý, přemýšlivý, samostatně kriticky hodnotící, cílevědomí. U žáků mají přirozenou autoritu a jsou jimi často obdivováni a následováni. Neoblíbení a „nebezpeční“ jsou pro autoritativní ředitele a inspektory. Neustále studují, zdokonalují se, samostatně tvoří, výborně a efektivně vyučují. Často jsou spontánně voleným vzorem výchovy a sebevýchovy žáků. Rodiče si jich váží, i přesto, že s některými vstoupí v zájmu žáka i do sporů. Nejsou malicherní, ale stojí si za svým. Vlastní názory a myšlenky dokáží argumentovat a obhájit. Dlouhodobými úspěchy si získávají všeobecnou důvěru a úctu. Kolegové je respektují a jednotlivě se proti nim nikdo nepostaví, často však jim někdo závidí a nejrady by je ve škole neviděl. Zdvíhají totiž latku pedagogické práce příliš vysoko a jsou často kritičtí i ke svému okolí. Jejich školsko-politické názory jsou realistické, nikdy nesystematické a částečné. Prezентují je však je tehdy, pokud jsou přesvědčeni o jejich správnosti. Jinak raději mlčí, dělají a myslí si svoje.
- F. **Podnikatelé** – ve škole jsou nanejvýš jednou nohou, hlavou už vůbec ne. Hlavním polem jejich působnosti bylo a bude podnikání – legální i nelegální. Škola je pro ně institucí, která za ně platí pojistné a vyplácí jim každý měsíc kapesné. Za socialismu je nejvíce zajímali kontakty s vlivnými rodiči, vyjednávání protekcí, přijetí do školy a různé protislužby při stavbě domů, chat, dostavování zahrad a jiných požitků, nákupu a výměně aut apod. Nastupující kapitalismus, otevřené hranice a další vymoženosti jim dávají nové možnosti: Vtáhly je do legální i nelegální ekonomiky jako dealery, překupníky, spekulanty, ale i solidní malé živnostníky, obchodníky ... Někteří učitelé – podnikatelé se rádi angažují v řízení měst a obcí až do té míry, že je škola pro ně druhořadá. Otázky budoucnosti školství a postavení učitele v nich vyvolávají rozpaky a přivádějí je do údivu. Podle nich je totiž ve školství všechno v pořádku.

- G. **Zběhové** – bývalí učitelé, kteří se vnitřně nedokázali vyrovnat s rozporem mezi nároky na kvalifikaci, prací učitele a úrovní odměňování za tuto práci. Někteří z nich s nostalgií, jiní bez ní a s neskrývaným úsměvem vzpomínají na časy, kdy odolávali volání a kouzlu školy, odolávali řeholi nejhůře placených služebníků budoucnosti národa. Šustot potřebných peněz jim už překryl vůni čerstvě umyté tabule, hluk velké přestávky, fascinující pohled desítek dětských očí. Mnozí z nich už si nemyslí, že učitelství byl až tak těžký oříšek.

Uvedená typologii patří mezi komplexnější, a i když je vyjádřena spíše esejisticky, věrohodně zachycuje typické projevy chování, postoje, hodnoty a názory učitelů současnosti. (Vašutová, 2004, str. 86 – 87)

Příloha F:

Perličky z výzkumu:

- *„Já si osobně myslím, že všichni okolo mě jsou nějakým způsobem sympatičtí, ale zároveň si myslím, že každý má i své vady a proto si myslím, že nikdo moc nemůže být autoritou“*
- *„To je můj názor, každý má jiný a nechci, aby o něm někdo věděl“*
- *„Myslím, že být pedagogickým pracovníkem musí být fuška, ale někdy i zábava“*
- *„Nesmí být přísní, zlobivý, ošklivý a být v naprostém klidu. Vy např. aby ste se stala pedagožkou musíte se snažit“ (doslovný přepis)*
- *„Učitel je stejně jen člověk, každý je jiný. Na škole jsem našel pár učitelů, které opravdu respektuji, našel jsem u nich společné slovo, a vždy se pohodově domluvíme. Ale ostatní jen dokážou zkazit den.“*
- *„Podle mého názoru je nedostatek autority v učitelském oboru opravdu mnohem větší než dříve. Nemyslím si ale, že je to vinou nás žáků.“*
- *„Je to zajímavé a psychicky náročné povolání. Jak říkám – plánovaná sebevražda.“*

Z důvodů etických nároků – viz vlastní text práce, nejsou specifikováni respondenti – autoři těchto výroků.