

UNIVERZITA PARDUBICE  
FAKULTA FILOZOFICKÁ

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Univerzita Pardubice

Fakulta filozofická

Krise autority na druhém stupni základních škol

Karolína Šemberková

Bakalářská práce

2022

Univerzita Pardubice  
Fakulta filozofická  
Akademický rok: 2019/2020

# ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Karolína Šeleberková**  
Osobní číslo: **H18174**  
Studijní program: **B6107 Humanitní studia**  
Studijní obor: **Humanitní studia**  
Téma práce: **Krize autority na druhém stupni základních škol**  
Téma práce anglicky: **Crisis of authority at the secondary level of elementary schools**  
Zadávající katedra: **Katedra věd o výchově**

## Zásady pro vypracování

Bakalářská práce se bude zabývat krizí autority na druhém stupni základních škol. Práce bude rozdělena do dvou částí. Teoretická část bude zaměřena na vymezení pojmů a bližší seznámení s problematikou autority učitele u žáků základních škol (vymezení pojmu autorita, pojmy s autoritou související a druhy autority). Dále také bude popsána autorita a její souvislost s výchovou a vzděláváním. Jaké faktory mohou ovlivňovat krizi autority na základních školách, jak ji můžeme řešit a jak ji do budoucna předcházet. V empirické části bude využito kvantitativní metodologie s dotazníkovým šetřením. Cílem práce bude popsat subjektivní názory učitelů na druhém stupni základních škol na krizi autority a jejich osobní zkušenosti.

Rozsah pracovní zprávy:  
Rozsah grafických prací:  
Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

ARENDOVÁ, H. *Krize kultury*. Praha: Mladá fronta, 1994, ISBN 80-204-0424-4  
FROMM, E. *Mít, nebo být?*. Praha: Aurora, 2001. ISBN 80-7299-036-5.  
NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1  
VALIŠOVÁ, Alena. *Autorita ve výchově: vzestup, pád, nebo pomalý návrat*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-857-3.  
VALIŠOVÁ, Alena. *Jak získat, udržet a neztrácet autoritu*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2282-5.

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Marcela Ehlová, Ph.D.**  
Katedra věd o výchově

Datum zadání bakalářské práce: **31. března 2020**  
Termín odevzdání bakalářské práce: **31. března 2021**

**doc. Mgr. Jiří Kubeš, Ph.D.** v.r.  
děkan

**Ing. Jaroslav Myslivec, Ph.D.** v.r.  
vedoucí katedry

V Pardubicích dne 30. listopadu 2019

## **ANOTACE**

Bakalářská práce se bude zabývat krizí autority na druhém stupni základních škol. Práce bude rozdělena do dvou částí. Teoretická část bude zaměřena na vymezení pojmů a bližší seznámení s problematikou autority učitele u žáků základních škol (vymezení pojmu autorita, pojmy s autoritou související a druhy autority). Dále také bude popsána autorita a její souvislost s výchovou a vzděláváním. Jaké faktory mohou ovlivňovat krizi autority na základních školách, jak ji můžeme řešit a jak jí do budoucna předcházet. V empirické části bude využito kvantitativní metodologie s dotazníkovým šetřením. Cílem práce bude popsat subjektivní názory učitelů na druhém stupni základních škol na krizi autority a jejich osobní zkušenosti.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

autorita, krize autority, učitel, žák, kázeň

## **TITLE**

Crisis of authority at the secondary level of elementary schools

## **ANNOTATION**

The bachelor thesis will deal with the crisis of authority at the second stage of primary schools. The work will be divided into two parts. The theoretical part will focus on the definition of terms and a closer acquaintance with the issue of teacher authority in primary school students (definition of the term authority, terms related to authority and types of authority). Furthermore, the authority and its connection with education will be described. What factors can affect the crisis of authority in primary schools, how can we address it and how to prevent it in the future. In the empirical part, a quantitative methodology with a questionnaire survey will be used. The aim of the work will be to describe the subjective opinions of teachers at the secondary level of primary schools on current problems of their authority and possible solutions.

## **KEYWORDS**

authority, crisis of authority, teacher, pupil, discipline

# PROHLÁŠENÍ

Tuto práci jsem vypracovala samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury. Byla jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., autorský zákon, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše. Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v Univerzitní knihovně.

V Pardubicích dne

.....

Karolína Šeemberková

## **PODĚKOVÁNÍ**

Tímto bych chtěla poděkovat vedoucí své bakalářské práce PhDr. Marcele Ehlové, Ph.D., za odborné rady poskytnuté při konzultacích. Mé poděkování dále patří též respondentům, díky nimž bylo možné uskutečnění empirické části práce.

# OBSAH

<b>OBSAH</b> .....	<b>8</b>
<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>12</b>
1 <b>AUTORITA</b> .....	12
1.1 <i>Definice autority</i> .....	12
1.2 <i>Legitimita</i> .....	13
1.3 <i>Moc</i> .....	14
1.3.1 <i>Pravomoc, moc a autorita</i> .....	14
1.4 <i>Druhy autority</i> .....	15
1.5 <i>Mít či být</i> .....	16
2 <b>AUTORITA K VÝCHOVĚ A VZDĚLÁVÁNÍ</b> .....	18
2.1 <i>Autorita učitele</i> .....	18
2.2 <i>Získávání a ztráta autority</i> .....	19
2.2.1 <i>Získávání autority</i> .....	19
2.2.2 <i>Oslabování a ztráta autority</i> .....	20
2.3 <i>Výchovné styly</i> .....	20
2.3.1 <i>Autokratický styl</i> .....	21
2.3.2 <i>Liberální styl</i> .....	21
2.3.3 <i>Demokratický styl</i> .....	22
2.4 <i>Autorita ve vztahu ke kázni</i> .....	22
3 <b>KRIZE AUTORITY</b> .....	24
3.1 <i>Krize autority</i> .....	24
3.2 <i>Krize rodiny</i> .....	25
3.3 <i>Důsledky krize autority</i> .....	26
4 <b>KRIZE AUTORITY VE VÝCHOVNĚ-VZDĚLÁVACÍM PROCESU</b> .....	28
4.1 <i>Krize autority ve výchově a vzdělávání</i> .....	28
4.1.1 <i>Možnosti nápravy</i> .....	29
<b>EMPIRICKÁ ČÁST</b> .....	<b>31</b>
5 <b>METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ</b> .....	31
5.1 <i>Cíl výzkumného šetření</i> .....	31
5.2 <i>Stanovení hypotéz</i> .....	31
5.3 <i>Charakteristika výzkumného souboru</i> .....	32
5.4 <i>Realizace předvýzkumu</i> .....	33
5.5 <i>Realizace výzkumného šetření</i> .....	33
5.6 <i>Vyhodnocení a interpretace dat</i> .....	33
5.7 <i>Verifikace hypotéz</i> .....	49
5.8 <i>Shrnutí výsledků výzkumu a možnosti nápravy plynoucí z výzkumu</i> .....	54



5.9 Závěr výzkumného šetření.....	54
<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>56</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>58</b>

# ÚVOD

Bakalářská práce se zabývá problematikou krize autority na druhém stupni základních škol. Toto téma jsem si zvolila především proto, že sama pracuji na pozici asistentky pedagoga na základní škole. Právě díky tomu jsem si uvědomila, jak je celá problematika autority a její krize mezi učiteli málo probíraná. Při svém povolání denně zažívám na vlastní kůži, jak těžké občas může být získat a udržet si u žáků autoritu, kterou by chtěli přirozeně následovat.

O změnách vnímání autority, zejména v tom negativním slova smyslu, se můžeme doslechnout prakticky odkudkoli. Dlouhodobé uvolňování mravů, benevolence a absence sebeovládání prostoupily naši společnost natolik, že přímo podpořily vnímání pojmů svoboda či právě autorita v úplně jiném významu. Každá generace byla vybízena ke studiu velkých děl naší tradice, Božího slova či úvah velkých filozofů a teologů, která se nás snažila učit pravému chápání, a hlavně správnému využití těchto pojmů (Deneen, 2019). Stojí právě liberální způsob myšlení a odvrácení od tradice a tradičních hodnot za zborcením autority v jejím pravém slova smyslu? Či byl právě liberalismus nutnou reakcí společnosti, jak se posunout v kulturním vývoji vpřed, a jen neschopnost či neochota s touto změnou pracovat dovedla vnímání těchto pojmů k samotnému zhroucení jejich významu?

Shodneme-li se na faktu, že bez autority učitel nemůže efektivně učit, jak tuto krizi autority vnímá? Je za touto krizí i ono špatné nakládání s tímto pojmem ve smyslu autoritu vlastnit, a ne se jí snažit opravdu být? Jaké faktory poté ovlivňují získávání a oslabování autority učitele? A jaké se nabízejí možnosti nápravy krize autority na základních školách? Otázek k této tematice by se určitě našla ještě spousta vzhledem k tomu, kolika způsoby je možné autoritu chápat a z kolika různých úhlů pohledu je možno ji zkoumat. Přestože se najde mnoho autorů pojednávajících o této problematice a její provázanosti s ostatními sociálními problémy, osobně mi toto téma nepřipadá dostatečně probádané.

Cílem bakalářské práce je pokusit se nalézt odpovědi na výše uvedené otázky a popsat názory učitelů na autoritu, krizi autority a jejich osobní zkušenosti. Dalšími cíli bude nahlédnout do jejich způsobu výuky a přístupu k žákům a zjistit pohled na důležitost jednotlivých aspektů jejich autority. Dále také, jak svou autoritu uplatňují a zda se potýkají s problémy se svou autoritou. V neposlední řadě bylo také cílem zjistit jejich postoje ke kázeňským opatřením a jejich vlivu na autoritu.

Bakalářská práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a empirickou. V teoretické části se zaměřuji na vymezení pojmu autorita a pojmů s autoritou souvisejících. Popisuji také jednotlivé druhy autority a provázanost tohoto dělení s tematikou vlastnění a bytí. Dále se budu zabývat propojením pojmu autority s výchovou a vzděláváním, především pak jejím uplatňováním v instituci školy. Budu zkoumat, v čem tkví autorita učitele a co má vliv na její zisk, ale také ztrátu. Na závěr teoretické části se věnuji samotným otázkám krize autority a krize autority ve výchovně-vzdělávacím procesu. V empirické části provedu výzkum pomocí kvantitativní metodologie s dotazníkovým šetřením. Na základě odpovědí respondentů budou přijaty či zamítnuty stanovené hypotézy.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Autorita

První kapitola této bakalářské práce je zaměřena na definování pojmu autorita, jak tento pojem vnímají různí autoři. Autorita je zde představena z různých hledisek vědních disciplín. Pro lepší pochopení či pro pozdější zamyšlení nad pojmem autorita jsou v této kapitole také vysvětleny pojmy s autoritou související a samotné druhy autority. Závěr kapitoly je věnován knize Ericha Fromma *Mít nebo být*, ve které autor rozebírá tematiku vlastnění a bytí v situacích každodenního života a to, jak se chápání těchto pojmů promítá do uplatňování autority.

### 1.1 Definice autority

Pro pojem autority nenalezneme jednu ustálenou a přesnou definici, a to především proto, do kolika vědních disciplín ona autorita zasahuje. Zvláště jeho užívání může být pro laickou veřejnost velmi komplikované a často bývá nepřesné až zkreslené (Vališová, 2008). Hannah Arendtová (1994) uvádí, že spor a zmatek okolo tohoto pojmu mohl také nastat z důvodu, že v dnešní době již nemůžeme vycházet z přímé zkušenosti s autoritou jako takovou, neboť autorita se ze současného světa vytratila. Arendtová se také snažila pojem autorita co nejvíce vymezit od pojmů s autoritou často spojovaných: „*Autorita vždy vyžaduje poslušnost, a proto se obvykle omylem považuje za určitou formu moci či násilí. Autorita však použití násilí a vnějších donucovacích prostředků vylučuje*“ (Arendtová, 1994, s. 6).

Pokud bychom se měli na pojem autority podívat ze sociologického hlediska, byla by autorita brána jako jedna z neméně důležitých forem pro realizaci moci, která se opírá o obecné uznání legitimacy dopadu určité instituce, skupiny či jednotlivce. M. Weber (in Nešpor, 2020) rozdělil autoritu do tří základních typů, a to na základě tradice, charismatu a racionální legitimacy. Konzervativní autoři považují tradiční autoritu za podstatu stability a řádu, zatímco liberálně smýšlející autoři považují tuto autoritu za „brzdu pokroku a sociální změny“ (Nešpor, 2020). K této myšlence se přidává i Arendtová, která říká, že právě poté, co se ze světa vytratila tato tradiční forma autority, začal se svět posouvat a obměňovat se stále se zvyšující rychlostí (Arendtová, 1994). Charismatická autorita je založená na opravdových či předpokládaných schopnostech a osobnostních rysech určitého jedince. Tato forma autority je častěji přisuzována mužům nežli ženám. Racionálně legální forma autority

je typická pro dnešní západní společnost, především pro země s liberálně ústavním typem moci (Nešpor, 2020).

Z hlediska filozofie vnímáme autoritu jako soubor fyzických a morálních schopností a hodnot, které jsou schopny motivovat osobu, následovat a ctít dovolávání se nositele autority. Zcela se tak vymezuje od mocenského nátlaku, který se domáhá souhlasu na základě skutečné moci. „*Souhlas rozumu na základě autority se nazývá vírou, souhlas vůle a chování pak poslušností*“ (Brugger, 1994, s. 76). Z hlediska filozofie můžeme rozdělit autoritu na autoritu primární (osobní), souhlas, jenž je dedukován na základě schopností a charakteru nositele autority. Dále poté na autoritu sekundární (neosobní, formální). V tomto případě jde spíše o institucionální moc, která na sebe přebírá odpovědnost a právo rozhodovat. Specifickým typem je autorita výchovná, která vzniká výhradně ve vztahu rodič-dítě. Jejím cílem je dospělost a její následná nepotřebnost. Mnoho autorů se domnívá, že právě existence autority sekundární může hrát důležitou roli v krizi autority ve výchově, kde by se mělo spíše usilovat o autoritu primární (Brugger, 1994).

Všeobecně a velmi zjednodušeně bychom tedy mohli hovořit o autoritě jako o pravomoci, vlivu, respektu či kompetenci uznávané osoby nebo instituce (Vališová, 2008).

## 1.2 Legitimita

V širokém slova smyslu hovoříme o legitimitě jako o celkovém uznávání moci či uplatňování autority. V užším smyslu jí poté myslíme ono odůvodnění výkonu moci. Legitimita je obvykle přisuzována jedinci či celé skupině osob a nejčastěji se pojem legitimacy spojuje spíše s politickou a právní oblastí (Nešpor, 2020).

M. Weber (in Nešpor, 2020) rozlišil tři typy legitimacy:

1. Z hlediska racionálního charakteru legitimacy, který se opírá o víru ve stanovený řád a kompetence toho, jemuž bylo dáno právo výkonu moci.

2. Z hlediska tradičního charakteru legitimacy, jež má položené základy ve víře v tradici.

3. Z hlediska charismatického hlediska legitimacy založeného na temperamentu a charismatu osobnosti, která vytvořila daný řád. Zde můžeme vidět, že samotné charisma mnohdy legitimizuje osobní autoritu.

### 1.3 Moc

Moc je obvykle označení pro „*Schopnost donutit někoho, aby si počíнал jinak, než by chtěl*“ (Nešpor, 2020). Neboli také schopnost prosadit svou vůli na úkor někoho jiného. Dle Hanny Arendtové (1994) je moc vždy součástí autority, ale měla by vystupovat spíše jako forma vlivu. Autorita tudíž rovná se moc, avšak moc se ne vždy rovná autorita. Je tedy kontraproduktivní zakládat svou autoritu pouze na mocenském vlivu, neboť ztratíme-li tento vliv, ztratíme i autoritu samotnou. Moc můžeme rozdělit do sedmi kategorií dle typu zdroje:

První je **moc donucovací**, která, jak již vyplývá z názvu, nutí jedince k určitému chování za pomoci donucovacích prostředků. Druhou je **moc expertní**, ta je dána odbornými znalostmi jedince, na základě kterých se tento jedinec domáhá moci. Třetí je **moc informační**, která je na rozdíl od moci expertní založena na kvantitě informací, kterými jedinec oplývá. Čtvrtou je **moc legitimní**, ta doprovází určitou pozici či roli, kterou jedinec zastává v organizaci. Pátou je **moc odměňovací a moc sankční**, ta se opírá o pravomoc jedince udílet odměny či tresty. Šestou je **moc přenesená**, což je přenesená pravomoc na jinou osobu. A poslední je **moc vztahová**, která má spíše podobu úcty, náklonnosti, respektu či obdivu.

#### 1.3.1 Pravomoc, moc a autorita

Pravomoc je složkou moci a vyznačuje se svým přesně stanoveným věcným obsahem. Pravomoc by se také dala nazvat jako soubor oprávnění, kterými disponuje nositel moci. Moc tedy vychází z pravomoci, ale její obsah na rozdíl od pravomoci nelze tak lehko definovat. Do obsahu moci totiž výrazně zasahuje osobní a mezilidská složka, ve které nejsou přesně definované meze. Nositel autority, potažmo moci, uplatňuje svůj vliv na podřízené či ovlivněné pouze v osobní rovině. Autorita téměř vždy vychází ze svého formálního aspektu, z pravomocí, kterými nositel oplývá. Vychází ale také z aspektu neformálního, z osobních vlastností a zkušeností nositele. Avšak oba tyto aspekty by měly být vyváženy, aby byla zachována důvěryhodnost a jistota nositele autority. Pokud bychom tedy chápali moc jako skutečnou schopnost člověka prosazovat své zájmy na úkor ostatních, musela by plně vycházet z osobnostního potenciálu nositele a věcného obsahu pravomocí, jimiž disponuje (Bedrnová et al., 2001, s. 76–77).

## 1.4 Druhy autority

Jak jsem již zmínila výše, autoritu lze členit dle různých hledisek oborů, pomocí kterých autoritu zkoumáme. Stejně jako u definice se i u způsobu dělení přístupy liší zejména v jejich pojmenování. Shrňme-li nejčastěji uváděné struktury dělení typů autority, byly by to právě tyto.

Prvním je dělení z pohledu **genetického kritéria**. Z tohoto hlediska můžeme autoritu rozdělit na přirozenou (vrozená, charismatická) a získanou (osvojená učením). **Autorita přirozená** vychází z vrozených osobnostních rysů a předpokladů, může se také opírat o již zmiňované charisma, které jí právě často dodává potřebnou legitimitu. **Autorita získaná** může být určitým rozvojovým prvkem autority přirozené, může jí ale také ve vývoji bránit. Opírá se o výchovu jedince a o zkušenosti a schopnosti jedince získané v průběhu života (Vališová, 2008).

Z hlediska **sociálního kritéria** můžeme dělit autoritu dle sociálního statusu, dle prestiže či dle důsledků chování sociálního okolí. Dle **sociálního statusu** lze autoritu ještě rozdělit na autoritu osobní, poziční a funkční. **Autoritu osobní** tvoří přirozený vliv mající původ ve vrozených i získaných schopnostech a dovednostech jedince. **Poziční autorita** je autorita úřední. Představuje vliv, který jedinec získává díky postavení v určité instituci či systému institucí. **Autorita funkční** vyplývá z kvality výkonu práce, funkce či role. Představuje tak vliv propůjčený splněním plánu. Dle **prestiže** můžeme rozdělit autoritu na formální a neformální. Podobně jako poziční autorita, **formální autorita** plyne z postavení v hierarchii, aniž by bylo přihlíženo k osobnostním vlastnostem, schopnostem a dovednostem jedince. **Neformální autoritou** se poté myslí autorita, která je naopak založena na těchto osobnostních předpokladech a skutečných projevech chování jedince. Z hlediska důsledků chování sociálního okolí dělíme autoritu na skutečnou a zdánlivou. Skutečná autorita se vyznačuje dobrovolným podřízením autoritě. Podřízení autoritu zcela respektují a aktivně se podílejí na soudržnosti těchto vztahů. Autorita zdánlivá je poté opakem autority skutečné, nositel autority by bez vlivu, který mu propůjčuje instituce, neměl uznání (Vališová, 2008).

Specifickým a posledním hlediskem rozdělení autority je hledisko nositele z pohledu dějinného vývoje. Pod toto hledisko bychom mohli zařadit autoritu rodičovskou, starších, panovníků či autoritu náboženskou (Vališová, 2008).

Určitou potíží je definovat míru vztahů mezi jednotlivými typy autorit při jejich praktickém použití. Nejlepším způsobem je opírat se o autoritu přirozenou, charismatickou,

a to i v případě výchovných a vzdělávacích institucí. Ideálním stavem by byla vhodně načasovaná kombinace všech typů autority, která by nesla název **globální autorita** (Kron in Vališová, 2008).

## 1.5 Mít či být

Mnoho lidí by mohlo považovat pojmy „mít“ a „být“ za prakticky stejné, neboť kdo autoritu má, ten jí musí i být. Erich Fromm se zaobíral pojmy vlastnění a bytí hned z několika aspektů pohledu. Zde si více přiblížíme jeho pohled na tematiku vlastnění a bytí v každodenní zkušenosti a na to, jak se chápání těchto pojmů promítá do uplatňování autority.

Žijeme v uspěchané společnosti, která je pohlcena myšlenkou vlastnění a neustálého rozvoje právě v materiálním růstu. Už jen málokdy se setkáváme se společenským uskupením orientovaným na „bytí“. První rozdíl můžeme zaznamenat u přístupu k učení. Studenti, kteří jsou orientováni na existenční způsob vlastnění, jsou novými informacemi a myšlenkami spíše znepokojeni, nechtějí něco nového tvořit, mají pouze cíl udržet si naučené a zaznamenané ve svých poznámkách. Pouze tak přebírají výroky, názory a myšlenky druhých. Odlišnou podstatu má proces učení studentů orientovaných na existenční způsob bytí. Tito studenti aktivně přistupují k tématům a problémům, kterými jsou zaujati. Na přednáškách aktivně a kreativně naslouchají a reagují a nové vjemy pouze povzbuzují jejich vlastní myšlenkové procesy (Fromm, 2001).

Při rozhovoru je rozdíl v přístupech existenčního způsobu zvláště citelný. Jedinci orientovaní na existenční způsob vlastnění vidí rozhovor, ve kterém každý z nich zastává jiný názor, spíše jako hledání výstižnějších argumentů, aby tak obhájili své tvrzení. Nechtějí nebo se obávají měnit svůj názor, poněvadž by to znamenalo ztrátu, ochuzení. Opět opakem je přístup lidí, kteří svůj život zaměřují spíše na způsob bytí. Ti se dopředu nijak nevybavují ostrými argumenty pro obhájení své pravdy, vstupují do diskuse s otevřeností novým poznatkům. Zapomínají na již poznané a nechávají se ovlivňovat pohledem a přístupem druhých. Do diskuse nepřináší ani hierarchické postavení, a společně tak vytváří nové myšlenky (Fromm, 2001).

Nyní je již patrné, jak velký rozdíl je mezi módem vlastnění a bytí. Prakticky každý z nás se někdy ocitne v situaci, kdy musí uplatnit autoritu. Abychom mohli zcela pochopit oba způsoby přístupu k uplatňování autority, je třeba autoritu rozdělit na dva způsoby chápání. Tou první je autorita racionální, jejíž základy jsou v osobnostních rysech a schopnostech jedince. Druhou je naopak autorita iracionální, která vyplývá ze síly a slouží k manipulaci



a zneužívání těch, již jsou jí podřízeni. Autorita v existenčním módu bytí se opírá o osobní kompetenci k naplňování určité sociální role. Souběžně ale také nositel této autority dosáhl vysoké úrovně vyspělosti. Z takového člověka autorita přímo vyzařuje a nemusí si respekt vynucovat silou (Fromm, 2001).

Problém autority nastává právě v hierarchickém rozdělení naší dnešní společnosti, což vede k postupné ztrátě autority v existenčním módu bytí. Jedincům začala být přisuzována autorita na základě jejich postavení. Nemusí nutně znamenat, že tyto jedinci nemají schopnosti pro získání a udržení si této autority, nýbrž že schopnosti ztratily význam při posuzování významu. Problém může nastat i v případě autority, která je orientovaná na mód bytí. Nositel může oplývat kompetencemi pro jednu oblast, avšak pro oblast jinou kompetence zcela postrádat. Může také dojít k negativnímu ovlivnění schopností nositele této autority, a to především ze zdravotních důvodů či jako projev stáří (Fromm, 2001).

Problém můžeme také pocítit v oblasti výchovy a vzdělávání. Fromm (2001) uvádí, že právě v těchto dvou oblastech je klíčové, aby autorita vycházela z módu bytí, neboť dítě potřebuje právě tu. Naopak autoritu v módu vlastnění nevnímá jako autoritu, rebeluje proti ní a staví se do opozice proti nátlaku o podrobení se této autoritě.

## 2 Autorita k výchově a vzdělávání

Druhá kapitola je věnována propojení pojmu autority s výchovou a vzděláváním, především pak jejímu uplatňování v instituci školy. V této kapitole tudíž hovoříme o autoritě učitele a zkoumáme, z čeho jeho autorita vychází a co může mít vliv na její zisk či ztrátu. Dále jsou v této kapitole rozebrány výchovné/výukové styly, které často reflektují učitelovu autoritu. Na závěr kapitoly se věnují kázni a její provázanosti s autoritou.

### 2.1 Autorita učitele

Autorita pedagoga je pro zkoumání výchovně-vzdělávacích procesů nepochybně důležitým pojmem. To, co myslíme pojmem autorita, jsme si definovali v první kapitole, nyní si shrneme, jak je realizována ve výchovně-vzdělávacím procesu. V mnohých odborných publikacích se dočteme, že pedagog nemůže bez autority úspěšně učit. Formální autoritu propůjčuje učiteli jeho pedagogická kvalifikace, postavení a role v instituci školy. Propůjčuje mu tak určitou moc, která ovlivňuje interakce s žáky. Nesmíme však opomíjet velmi důležité prvky autority učitele, jako jsou osobní vlastnosti a zkušenosti, které napomáhají k uznání jeho autority (Dobal in Vališová, 1999).

Učitel musí prokazovat odbornost a všeobecný přehled, které neustále podléhají vývoji společnosti. Sama autorita učitele poté představuje shromážděné vědomosti, zkušenosti, a zaručuje tak jistotu a uznání práva rozhodovat. Manniová (in Vališová, 2012, s. 71) tvrdí, že je více než žádoucí, aby učitel oplýval právě i autoritou osobní, „*aby byl vnímaný jako osobnost i autorita zároveň*“. Teprve poté může tato autorita plnit svou funkci vedení ve výchovně-vzdělávacím procesu.

Ideální obraz osobnosti učitele by tedy byl psychicky vyzrálý jedinec se širokým politickým a kulturním rozhledem, s rozvinutými komunikačními schopnostmi a dovednostmi a s vysokou úrovní morálních hodnot přímo spojených s výkonem učitelské praxe. V neposlední řadě by měl mít vřelý přístup k dětem. Současně by měl k výuce přistupovat kreativně, tvořivě, a neustrnout tak v rutinním vyučování. Osobnost učitele by tak měla procházet neustálým procesem rozvoje. Tento rozvoj můžeme rozdělit na tři dimenze. První je dimenze teoretická neboli vědomostní, druhá je praktická, kdy si učitel ověřuje teoreticky nabyté vědomosti, poslední je dimenze osobností, nebo také hodnotová, při níž si učitel upevňuje své postoje a hodnoty. Až při propojení všech dimenzí se stává učitel dokonale

profesně připraveným, aby byl schopen autoritativně působit a formovat své žáky (Nelešovská, 2005).

Učitel by si měl být vědom křehkosti své autority a toho, že je nutné neustále pracovat na jejím rozvoji či obnově. Významnou roli proto v učitelské profesi hraje schopnost sebereflexe (Dytrtová, Krhutová, 2009).

## **2.2 Získávání a ztráta autority**

Jak jsme si již shrnuli výše, autorita učitele vychází jak z jeho postavení v instituci školy, tak z jeho osobnostních předpokladů a charakteru. Nyní si uvedeme nejčastější faktory, které mají pozitivní vliv při získávání autority, ale také faktory, které podřívají učitelovu autoritu a mohou vést k jejímu oslabení či úplné ztrátě.

### **2.2.1 Získávání autority**

Vališová (2008) tvrdí, že samý počátek autority můžeme spatřit již při vstupu do sociální role, která je buďto podřízena, či nadřazena roli jiné. Do některých těchto sociálních rolí se rodíme, do jiných se dostáváme až vlivem našeho vývoje a času, avšak každou z těchto sociálních rolí doprovází vzájemná sociální hierarchie, která vnáší do vztahů zúčastněných jakýsi soubor nepsaných pravidel a očekávání ohledně jejich naplňování.

V učitelské praxi vzniká autorita pokaždé právě díky vyššímu hierarchickému postavení učitele nad žáky. Tato formální autorita může být umocněna oblibou učitele, avšak nikdy z ní autorita nevyhází (Vališová, 2008). Oblibu učitele velice ovlivňuje osobní autorita učitele neboli jeho charakter a kompetence. Zvláštní důraz klade Vališová (1998) na důslednost a spravedlnost učitele. Dále také spatřuje důležitost ve správném asertivním a sebejistém chování nositele autority. Stejně jako autorita je pojem asertivita poměrně nejednotný. Vališová (1998, s. 13) označuje pod tímto pojmem *„praktický způsob komunikace a jednání, kterým člověk vyjadřuje a prosazuje otevřeně a přiměřeně své myšlenky, city, názory a postoje.“* Abychom však mohli hovořit o chování asertivním, je důležité nepřekračovat práva svá ani práva ostatních. Využívání některých asertivních postupů tak může vést ke zlepšování vzájemných vztahů činitelů ve výchovně-vzdělávacích procesech a k upevňování vzájemného respektu a porozumění (Vališová, 1998).

Holeček (2014) ale tvrdí, že oblibu učitele neovlivňují jen vlastnosti a chování učitele, ale také jeho fyzický vzhled, pohlaví či věk. Upozorňuje tak na komplexnost posuzování učitelské autority žákem. Uvádí tzv. „moc přitažlivosti“ nebo také „moc vztahovou“, která

souvisí s určitým osobním kouzlem jedince. Klade také důraz na důležitost klimatu třídy a školy v procesu tvorby autority. Je velice důležitá sounáležitost a vzájemná podpora celého pedagogického sboru, aby nedocházelo ke snižování autority jednotlivých členů. Nesmíme opomíjet ani vliv názoru široké veřejnosti na povolání pedagoga. Více než kdy jindy je toto povolání vystavováno až téměř destruktivní kritice laické veřejnosti. Vliv na vytváření učitelovy autority může mít také obecný zájem o daný předmět, což může posilovat nejen motivaci žáka k respektování učitelovy autority, ale také motivaci učitele učit a být správným vzorem pro žáky.

V neposlední řadě bychom rozhodně měli uvést manažerské schopnosti, které mohou přinést pozitivní vliv na vnímání autority učitele. Zahrnují výborné komunikační schopnosti, teambuilding, kooperaci a odolnost vůči stresovým a zátěžovým situacím (Štěpaník, 2010).

## **2.2.2 Oslabování a ztráta autority**

Autorita se těžce získává, ještě hůře se udržuje, ale ztratit autoritu lze během jediného krátkého momentu špatného rozhodnutí. Zvláště citlivé jsou na to děti, u kterých stačí jedno špatné rozhodnutí, jímž lze ztratit jejich důvěru, a tím i jejich uznávání autority. Jak jsem již zmiňovala v předchozí kapitole, učitel by měl na své autoritě neustále pracovat, být si vědom, že autorita není stálá. Proto se nejčastěji stává autoritou právě jedinec, který dokáže dlouhodobě zachovat vnitřní stabilitu své osobnosti. Jeho chování vůči žákům je důsledné a spravedlivé, ale zároveň úzkostlivě nelpí na nastavených pravidlech. Všeobecně by se tedy dalo říct, že chování oslabující autoritu bude přesným opakem takového chování. Mezi faktory oslabující autoritu ale musíme také zařadit přílišnou suverenitu, projevy nadřazenosti a manipulativní chování. Manipulace představuje záměrné a vypočítavé působení na mysl jedince k dosažení vlastních zájmů či cílů. Zprvu je, zvláště pro jedince mladšího věku či nižší mentální úrovně, velice obtížné takové chování identifikovat. Manipulátor často působí na city, morálku či jiné hodnoty s úmyslem zneužít jich ve svůj prospěch (Vališová, 2008).

Oslabení autority může také nastat v případě, že učitel nemá dostatečné všeobecné a odborné znalosti, či také při neschopnosti uznat vlastní chybu (Holeček, 2014).

## **2.3 Výchovné styly**

Pojmem výchovné styly, neboli také způsoby výchovy, vyjadřujeme veškerou interakci dospělých s dětmi. Dospělý využívá různých výchovných metod, prostředků a postupů, které odpovídají chování a prožitkům dítěte. Dítě se již od narození učí především

nápodobou druhých, proto by se rodiče měli snažit o nastavení zdravého rodinného prostředí. Výchovní styl je charakterizován postojem dospělého (rodič, pedagog) k dítěti, dále pak mírou kladených požadavků a kontroly jejich plnění, ale i mírou užívání trestů a odměn (Čáp, Mareš, 2001).

Dle klasického dělení dělíme výchovné styly na tři základní typy, a to autokratický, demokratický a liberální styl výchovy (Kraus, 2008). Samozřejmě typů výchovných stylů dle jiných hledisek dělení je celá řada a různě se prolínají, avšak pro účely této práce nám postačí toto klasické dělení. V následujících podkapitolách si tedy přiblížíme jednotlivé výchovné styly a jejich uplatnění na půdě školy.

### **2.3.1 Autokratický styl**

Autokratický výchovný styl je často označován jako diktátorský či autoritářský styl výchovy. Pedagog upřednostňující tento styl výchovy bude zpravidla přísný, dbající na bezchybné a přesně předkládané vědomosti (doslovné memorování učiva). Autoritu a poslušnost k ní si vymáhá častým zastrašováním a tresty, projevuje svou převahu nad žáky a zaujímá k žákům až nepřátelský postoj (Vágnerová, 2000).

Užívání tohoto stylu může mít na žáky spíše negativní dopad. Celkové klima třídy je napjaté, žáci jsou často podráždění a ve vzájemném vztahu vychovatel-vychovávaný panuje nepřátelský postoj. Při výuce jsou žáci méně aktivní, nemají motivaci k vlastní iniciativě či kreativě, poněvadž nejsou vedeni k samostatnosti. Při komunikaci můžeme zaznamenat větší známky agrese, a to jak ve směru k učiteli, tak u žáků mezi sebou. Žáci zpravidla nepovažují takového pedagoga za přirozenou autoritu a často se vymezují i vůči formální autoritě vyučujícího. Autokratickým stylem výchovy a výuky můžeme dosáhnout lepších studijních výsledků, avšak proces učení bude pro většinu aktérů frustrující (Čáp, Mareš, 2001).

### **2.3.2 Liberální styl**

Přesným opakem autokratického výchovného stylu je styl liberální. Ten se vyznačuje především benevolentností vyučujícího a minimálními požadavky na žáky, a pokud již nějaké zadá, mnohdy nekontroluje jejich plnění. Pedagog zaujímá neutrální postoj k vychovávanému, často je tento postoj až lhostejný. S tímto stylem výchovy a výuky se můžeme setkat u začínajících pedagogů, kteří se chtějí vyvarovat autokratického stylu výchovy. Pedagogové, kteří zastávají tento typ výchovného stylu, jsou často nevyrovnaní a chybí jim sebevědomí (Vágnerová, 2000).

Tento styl výchovy nemá zpravidla tak negativní dopady na psychiku dítěte, ale nedodává vychovávanému téměř žádný pocit jistoty, stability a řádu. To může mít značný dopad i na vnímání autorit, a především poté na poslušnost vůči ní. Děti vedené tímto stylem výchovy mají často problémy s nekázní, motivací ke studiu a udržením pozornosti. Chybí jim sebeovládání, svědomitost a vytrvalost. Ve třídě panuje neklid, což může vést až k chaosu, a žáci nejsou schopni vzájemné kooperace (Čáp, Mareš, 2001).

### 2.3.3 Demokratický styl

Demokratický styl, nebo také sociálně integrační styl výchovy, je popisován jako ideál mezi výchovnými styly. Pedagog vystupuje sebejistě, má přehled o svých cílech, ale podporuje iniciativu, samostatnost a tvořivost dítěte. Je vzorem žákům, skutečnou autoritou, nemá tudíž zapotřebí přehnaně trestat či zastrašovat. Žáky respektuje a přistupuje k nim jako k sobě rovným, je otevřen diskusi a vyjadřuje empatii a pochopení. Pedagog přesně nastavuje hranice a povinnosti, které se od žáka očekávají. Tento styl výchovy patří k nejobtížněji dosažitelným, vyžaduje totiž vyzrálou a vnitřní stabilitu vychovatele (Vágnerová, 2000).

Vliv tohoto výchovného stylu je jednoznačně pozitivní. Klima třídy je příjemné a klidné. Žáci nepocítují strach ani nejistotu z výuky, což má pozitivní dopad na motivaci žáků k dalšímu studiu. V rámci tohoto stylu se jedinec nerozvíjí jen po stránce vědomostní, ale i osobnostní. Dochází zde k rozvoji kreativity, k formování kladných morálních hodnot, kooperaci a potlačení nežádoucího chování. Žáci se nevymezují vůči autoritě pedagoga, naopak jeho autoritu uznávají a nemají potřebu projevovat se agresivně (Čáp, Mareš, 2001).

## 2.4 Autorita ve vztahu ke kázní

V této podkapitole se zaměříme na vztah autority a kázně, neboli také poslušnosti vůči autoritě. „*Poslušnost je nejzákladnějším stavebním prvkem života společnosti*“ (Milgram, 2017, s. 32). Žádná sociální skupina se neobejde bez řádu spojeného s autoritou, jejím uznáním či vymezením se vůči ní. Poslušnost jedince je přímo vázaná na blízkost autority a síla tohoto hluboce zakořeněného mechanismu je často silnější než vtisknuté morální hodnoty, etika či soucit (Milgram, 2017).

Vnímání autority a poslušnosti k ní se začalo zásadně měnit v období po 2. světové válce. Poslušnost k autoritě, kladně oceňovaná vlastnost, nabyla nového negativního rozměru. Konzervativně založení filozofové tvrdí, že neposlušnost představuje ohrožení pro samotnou strukturu společnosti, a proto by jedinec měl uposlechnout rozkazy autority i přesto, že jsou

v rozporu s jeho vlastním svědomím či morálním úsudkem. Vykonavatel ani za takový čin nenese odpovědnost, tu na sebe přebírá autorita, která rozkaz vydala. Liberálně smýšlející filozofové se staví na přesný protipól tohoto tvrzení, a to, že pokud je rozkaz v rozporu s morálním úsudkem jedince, musí se proti autoritě vymezit (Milgram, 2017).

Pokud bychom se zabývali kázní ve školním prostředí, vždy bychom hovořili o podřízenosti žáků učiteli. Pojem kázeň můžeme vysvětlit hned několika definicemi, vždy jde ale o „*vědomé dodržování zadaných norem*“ (Bendl, 2011, s. 70). V případě školního prostředí se tedy jedná o vědomé dodržování školního řádu a instrukcí učitele. Kázní bychom mohli konstatovat přítomnost autority. Pokud učitel správně využívá své přirozené autority, získává vliv nad žákem, čímž se mu lépe usměrňuje chod a dění ve třídě. Neboť pouze při uznání učitelovy autority nastává kázeň. V současné době se začíná poukazovat na zhoršení kázně a s ním spojený celkový pokles morálky a sebekontroly u žáků. Nekázeň může vést až k šikaně, projevům agresivity či jiným sociálněpatologickým jevům. Bendl spatřuje tento problém v absenci přirozené autority, která by podpořila formální autoritu učitele. Kázeň si může učitel vyžadovat pomocí trestů a odměn či nejrůznějších učebních metod. Jen těžko se bude ale učiteli uplatňovat autorita na kázeň, pokud si ji bude vymáhat mocenským nátlakem (Bendl, 2011).

Pokud ovšem nastane situace, kdy žák vysloví nesouhlas s normou či pravidlem školního řádu, jehož splnění by ohrožovalo zdraví podřízeného (žáka), popřípadě v situacích, kdy sám pedagogický pracovník tyto normy nedodržuje, mluvíme tak o pozitivní deviaci a ono vymezení pokládáme za pozitivní výsledek použití kritického myšlení (Bendl, 2011).

### 3 Krize autority

V této kapitole pojednávám o krizi autority ve společnosti, jejím historickém vývoji, možných příčinách a důsledcích. Třetí kapitola se také věnuje provázanosti krize autority s krizí rodiny.

#### 3.1 Krize autority

Krize autority je velice obsáhlým tematickým celkem, souvisí s ní celé množství dalších aspektů kultury, nedá se tedy hovořit o krizi autority bez nastínění problematiky krize rodiny, či jak někteří autoři uvádí, krize moderní společnosti. V této kapitole se pokusím vnést na tuto problematiku alespoň částečný pohled.

Krize moderní společnosti, která byla patrná již od počátku 20. století, má své kořeny v politice. Za onu krizi můžeme považovat odklonění od původních tradičních hodnot společnosti, které vnášely jistý řád, a zajišťovaly tak bezpečí a jistotu. Nejvíce se podepsala krize moderní společnosti právě na základních kategoriích politiky, jako jsou autorita a svoboda. Nasvědčuje tomu dění po 2. světové válce, kdy právě toto odklonění od tradice, či přímo pád těchto hodnot, daly prostor k formování totalitních režimů, které tento vzrůstající problém využily ve svůj prospěch. Nemůžeme proto tvrdit, že toto zhroucení je přímým výsledkem totalitních forem vlády, neboť ty jen využily stávající, zoufalstvím prostoupenou společenskou situaci. Na vážnost a míru dopadu této krize poté může poukazovat fakt, že se krize moderní společnosti rozšířila i do jiných sfér kultury, jako je výchova a vzdělávání, kde byla autorita v obecném slova smyslu brána jako automaticky přítomná (Arendtová, 1994).

Je nepopiratelné, že společnost autority potřebuje a vyžaduje. A protože tradiční autorita ze společnosti vymizela, byla nahrazena moderními totalitárními systémy. Za tento fakt může především mylné spojování autority s formou moci či násilím. Autorita sice plní stejnou roli jako násilí, a to, že nutí lidi k podřízení či poslušnosti, ani v nejmenším se mu ale nerovná. Nynějším problémem by mohlo být i vyrábění náhražek za původní tradiční hodnoty, jako například překrytí tradiční autority násilím či tradičních náboženství různými náboženskými sektami (Arendtová, 1994). Jak již bylo řečeno, společnost potřebuje a vyžaduje autoritu, zároveň mají lidé potřebu přenášet odpovědnost za své činy na někoho dalšího (na autoritu), což může dát za vznik tendencím slepě následovat i autoritu špatnou (Milgram, 2017).



Neujasněnost pojmu autorita může být pro širokou veřejnost nesrozumitelná, což by mohlo být dalším problémem, který prohlubuje krizi autority. Člověk je v dnešní době neustále vystavován nepřebornému množství informací, které musí zpracovat, roztřídit a vyhodnotit. Právě onen rozvoj techniky a informačních sítí a současné odklonění od tradice, náboženství a mravních hodnot mají vliv na tuto krizi (Arendtová, 2002).

Fenoménem souvisejícím s krizí autority je i materialismus a konzumní způsob života. Konzumerismus je pravděpodobně klíčovou formou existenčního modu vlastnění a zároveň nejikoničtější hodnotou dnešní průmyslové společnosti. Toto patologické chování je příznačné svým hladem po uspokojování potřeb prostřednictvím vlastnění a konzumace. „*Moderní konzumenti se mohou docela dobře ztotožnit s rovnicí: já jsem = co mám a co konzumuji*“ (Fromm, 2001, s. 29). Konzumování má vliv na uspokojení potřeb bezpečí a jistoty, neboť snižuje strach, protože to, co jsem konzumoval, mi již nikdo nemůže odebrat. Zároveň nás ale konzumerismus nutí k dalším patologickým jevům, jako je závislost na alkoholu či drogách, poněvadž to, co jsem požil, mě již nyní neuspokojuje a potřebuji konzumovat stále více. Konzumerismus nám také předkládá hodnoty vlastnění a konzumování jako ikonu štěstí. Přímo tím produkuje jedince představující tyto hodnoty. Tito jedinci jsou na základě těchto hodnot idealizováni a je jim přisuzována autorita, která ovšem nevyhází z jejich osobnostních předpokladů, nýbrž z jejich společenského postavení, které bylo zajištěno majetkem (Fromm, 2001).

### **3.2 Krize rodiny**

Od druhé poloviny 20. století můžeme zaznamenat i odklon od vnímání tradiční rodiny. Začala se vytrácet stabilita párového života, což se odrazilo nejvíce na rozvodovosti. Z manželského sňatku se stala více možnost nežli jistota trvalosti. Byl zaznamenán i nárůst nesezdaných rodičovství a s nimi spojená averze k manželství. Naopak byl zaznamenán pokles natality (Možný, 2006). Změny v rodinném životě můžeme zaznamenat s počátkem výroby spotřebního zboží. Nabytý dostatek napříč celým světem zapříčinil konzumní chování společnosti. Rodina se tak stala z výrobní jednotky jednotkou spotřební. Změnil se i přístup žen k práci, ženy se začaly přímo podílet na rodinném rozpočtu, což zapříčinilo ohrožení tradičního pojetí „hlavy rodiny“. V této době můžeme zaznamenat i vznik manželských poraden. Poradenství pro zachování manželského sňatku se ovšem brzy přeměnilo spíše na podporu individuálních potřeb manželů. Celkově začala společnost více směřovat k individualismu, což vedlo k odklonění od tradičně autoritativního pojetí rodiny. Tento

přístup značně zacloumal s klasickým hierarchickým postavením autority v rodině. Autoritou již nyní nebyl pouze muž, roli „hlavy rodiny“ nyní mohla zastávat i žena. I postavení dítěte v rodině se změnilo, dítě začalo být bráno jako rovné rodičům. Celá koncepce individualismu vedla k odklonění od klasického vnímání rodiny jako stavební jednotky společnosti, jež byla nahrazena jednotlivcem (Sullerotová, 1998).

Stejně jako u krize autority i zde spatřují autoři jako hlavní příčinu krize rodiny vytracení tradičních hodnot a morálky společnosti. Dalšími nejčastěji uváděnými příčinami krize rodiny je odmítnutí tradičních forem rodinného soužití, které vyjadřovaly stálost, a také tradičního rozdělení rolí uvnitř rodiny (Bártlová, Matulay, 2009).

### **3.3 Důsledky krize autority**

V této kapitole shrnu obecné důsledky krize autority. Jak jsem již nastínila v předešlých kapitolách, krize autority přímo zasahuje do dalších oblastí běžného života a úzce s nimi souvisí. Jednou takovou oblastí je rodina. Rodinný život stále prochází velkými změnami. V důsledku odklonu od tradice či náboženství ztratilo manželství svou jistotu a vážnost. Začala klesat porodnost, a naopak stoupat rozvodovost manželských párů. Rozvodovost se přímo podílí na prohlubování krize autority, neboť v jejím důsledku je rodina oslabena o jednoho představitele autority (Sullerotová, 1998).

Jako další důsledek krize autority můžeme uvést materialismus a konzumerismus. I zde se z důvodu odklonění od tradičních hodnot společnosti a překotného vývoje techniky společnost přeměnila ve společnost spotřební. Dnešní průmyslová doba předkládá jednoduché a rychlé recepty na štěstí v podobě materiálního uspokojení. Materialismus představuje chamtivost a nenasytlost společnosti, které zapříčiňují duchovní chudobu (Fromm, 2001).

Odrazem krize autority je krize ve výchově a vzdělávání. Největší problém moderní výchovy a vzdělávání spočívá v pokusech nastavit „nový konzervatismus“, který ovšem nedosahuje ani minimální míry autority, jež je potřeba pro výchovně-vzdělávací proces. I tato krize souvisí s krizí tradice a našeho vnímání minulosti. Z dnešní moderní společnosti se vytratil respekt ke stáří, tradici a minulosti, tyto pojmy přestaly být brány jako vzory hodné následování. Tradiční postoj ke stárnutí by spočíval v tom, že právě tím, jak člověk stárne, dosahuje takového způsobu bytí, kdy se stává autoritou pro další (Arendtová, 2002).

V důsledku ztráty přirozených autorit je společnost daleko náchylnější k následování špatných autorit a slepé poslušnosti vůči nim, ve jménu kterých se mohou odehrávat ty největší zločiny proti lidskosti (Milgram, 2017).

## 4 Krize autority ve výchovně-vzdělávacím procesu

V poslední kapitole teoretické části se věnuji krizi autority ve výchovně-vzdělávacím procesu, nastiňuji zde její příčiny, podoby i důsledky. Na úplný závěr nastiňuji možnosti řešení, a tudíž i prevence této krize do budoucna.

### 4.1 Krize autority ve výchově a vzdělávání

Jak jsem již zmiňovala v předchozí kapitole, společnost nyní prochází celkovou krizí. Pomineme-li nastupující krizi ekonomickou a momentální pandemickou situaci spojenou s onemocněním covid-19, nikdy jsme se v naší zemi neměli lépe než právě nyní.

Právě kvůli tomuto všeobecnému dostatku procházíme krizí mravní, duchovní a vzdělanostní. Mezi autory píšícími o této problematice však panuje názor, že pedagogika nereflektuje tento problém dostatečně. Dá se předpokládat, že kdyby tomu tak bylo, nepřerostl by tento problém do politické sféry a školství by bylo schopné řešit tento problém včas (Arendtová, 2002). Příčin této krize je mnoho, od nezájmu o vzdělávání přes neprofesionalitu pedagogů až po prudký rozvoj techniky. Z naší společnosti se vytratil stud. Žáci nemají ostych podvádět, lhát, užívat vulgarismy v přítomnosti pedagogů, či pedagogy dokonce zesměšňovat. Vše nasvědčuje tomu, že se společnost vzdálila existenčnímu módu bytí (viz kapitola „mít či být“) natolik, že se stalo nemožným předávat tyto hodnoty dětem (Holeček, 2014).

Na konci 80. let kvůli chybným záměnám autority s násilím, útiskem a manipulací přešla společnost od autokratického stylu výchovy a výuky ke zcela liberálnímu, což vedlo k uvolnění mravních hranic a snížení požadavků na žáky. Ve společnosti panoval takový strach z útlaku dětí a jejich práv, že se mnoho začínajících učitelů téměř distancovalo od uplatňování své autority a kladení požadavků na žáky. Tento jev nastal i v rodinném prostředí, kde se připojil i faktor častější rozvodovosti, a autorita tak byla oslabena podobou chybějícího mužského či ženského vzoru. Kvůli chybějící autoritě v dospělém světě dítě začalo vyhledávat autoritu ve své vrstevnické skupině, což vedlo k dalšímu oslabení autority dospělých. Avšak koncem 90. let začala společnost přicházet na negativní dopady plně liberálního výchovného stylu a začala se snažit onu chybějící autoritu ukvapeně nahradit formální autoritou a vymáháním poslušnosti k ní (Arendtová, 2002). Pokud tedy tradiční pojetí autority a přirozená autorita z moderního světa vymizela, není se poté čemu divit, že

domáhání se legitimacy formální autority v podobě sepsaných pravidel nefunguje. Aneb, autoritu lze lehce ztratit, ale velice těžce získat zpět.

V dnešní době dítě nevnímá rodiče nebo pedagoga jako autoritu, ale pouze jako nutného aktéra v procesu výchovy a vzdělávání. Pedagog je vnímán spíše jako odborník v určitém oboru, který slouží pouze k předávání informací. Pedagog tak ve snaze navrátit kázeň a respektování autority sahá po autokratickém výchovném stylu a v duchu tohoto výchovného stylu vede svou výuku. Celý systém vzdělávání se tak zmítá mezi tím, co se chybně zdá být tradičním pojetím školy, a liberální modernitou (Arendtová, 2002). Musíme však podotknout, že samozřejmě ne všichni pedagogové si vědí rady s vedením výuky a uplatňováním své autority, stejně tak ne všichni žáci jsou neovladatelní a demotivovaní k jakékoli činnosti. Společnost začíná prokazovat snahu v uplatňování kompromisu mezi těmito výchovnými styly v podobě demokratického stylu výchovy (Holeček, 2014).

#### **4.1.1 Možnosti nápravy**

Jednou z možností nápravy by byla reforma školství, která by spočívala v nastavení nových cílů vzdělávání. Tento požadavek na rozvinutí pedagogiky jako vědy by znamenal především neomezovat vzdělávání jen na prostředí školské instituce a přestat v tomto prostředí vytvářet pouze „společnost vědění“ (Holeček, 2014). S tím souvisí i menší prestiž a respekt k roli vychovatele v prostředí českého výchovně-vzdělávacího systému. Přitom právě při aktivitách volného času je daleko větší prostor pro zaznamenání a následné řešení nevhodného chování u žáků. Právě toto znevažování role vychovatele se promítá i do snižování vzdělanostních požadavků vychovatelů či motivace lidí toto povolání vykonávat (Bendl, 2015).

Dalším možným řešením by bylo klást větší důraz na interdisciplinárnost pedagogiky. Například by bylo vhodné více aplikovat poznatky o zákonitostech lidské psychiky do pedagogické praxe. Přestože je to proces složitý, skrývá potenciál pomoci učitelům s vnitřní jistotou a následným nastolením pozitivního klimatu třídy a školy (Holeček, 2014).

Posláním školy je naučit žáky, jaký svět je a co je v něm čeká. Škola by se měla tedy vyvarovat udílení návodů na život, poskytnout vychovávanému vzor skutečné autority a usilovat o zvýšení odpovědnosti žáků za svůj život. Jak jsem již zmiňovala, povolání učitele je nesmírně náročné právě v aspektu tlaku na neustálý rozvoj jeho osobnosti. Právě osobnostní rozvoj je ale klíčovým pro udržení si zdravého sebevědomí, potažmo přirozené

authority v prostředí školy. Také snaha o nastolení sociálně integračního stylu výuky by mohla být možností nápravy této krize (Gordon, 2015).

# EMPIRICKÁ ČÁST

## 5 Metodologie výzkumného šetření

Jak jsem již nastínila v samotném úvodu, práce je rozdělena na část teoretickou a část empirickou. V empirické části své bakalářské práce se zaměřím na výzkum, který je uskutečněn kvantitativní metodou za pomoci dotazníkového šetření s cílem popsat subjektivní názory učitelů na druhém stupni základních škol na krizi autority a jejich osobní zkušenosti.

Mezi autory odborných publikací i širokou veřejností panují různé názory na krizi moderní společnosti. Budeme-li tedy brát panující krizi autority tzv. za hotovou věc, jak tuto krizi vnímají pedagogové druhého stupně základních škol? Považují se za přirozenou autoritu (autorita ve formě bytí), či pouze využívají autority, kterou jim propůjčuje status pedagoga a instituce školy? A vnímají nějaký rozdíl v uplatňování těchto typů autorit a kázni žáků? Co vnímají jako nejpodstatnější složku autority učitele? A co má podle nich největší vliv na ztrátu jejich autority? Pociťují nějakou souvislost mezi svým pohlavím a vnímáním své autority ze strany žáků? Jaký je jejich názor na užívání kázeňských opatření v rámci upevňování, či naopak oslabování autority učitele? A jak vnímají vliv široké veřejnosti na krizi autority?

### 5.1 Cíl výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit a popsat názory učitelů na druhém stupni základních škol na krizi autority a jejich osobní zkušenosti při výuce.

Dalšími cíli bylo nahlédnout na jejich způsob výuky a přístup k žákům a zjistit pohled na důležitost jednotlivých aspektů jejich autority. Dále také, jak svou autoritu uplatňují a zda se potýkají s problémy se svou autoritou. Jelikož projevem krize autority je i nekázeň, nepozornost a nezájem žáků, cílem bylo také zjistit, jak si pedagogové získávají pozornost žáků a zdali pociťují problémy s kázní. V neposlední řadě bylo také cílem zjistit jejich postoj ke kázeňským opatřením a jejich vliv na autoritu.

### 5.2 Stanovení hypotéz

Dle Petera Gavory (2010) je hypotéza určitá predikace zkoumaného jevu založená na teoretických poznatcích o zkoumaném jevu či na zkušenostech výzkumníka. Na základě dat z výzkumu se hypotéza buďto přijme, či zamítne.

### **H1: S problémy s autoritou se častěji potýkají učitelky než učitelé.**

*Tuto hypotézu jsem stanovila především na základě debat předcházejících výzkumnému šetření s širokou veřejností, ale také s žáky druhého stupně základních škol.*

### **H2: Učitelé využívající převážně formální autoritu se potýkají s nekázní žáků více než učitelé s přirozenou autoritou.**

*U této hypotézy vycházím z vlastní zkušenosti a teoretických poznatků z odborných publikací a článků na téma autority. Spousta autorů se shoduje, že absence přirozené autority a spoléhání se na autoritu formální dává za vznik nekázní či určité „rebelii“ proti takové autoritě.*

### **H3: Učitelé, kteří používají kázeňské tresty, se častěji potýkají s krizí vlastní autority než učitelé, kteří kázeňské tresty nepoužívají.**

*Předpoklad této hypotézy vychází z mé vlastní zkušenosti potvrzené odbornou literaturou na toto téma. Učitel, který je skutečnou autoritou, nemá potřebu používání kázeňských trestů, žáci jeho autoritu přirozeně přijímají. Přirozená autorita totiž použití vnějších donucovacích prostředků vylučuje.*

### **H4: Učitelé s nižší délkou praxe se častěji potýkají s problémy s autoritou než učitelé s vyšší délkou praxe.**

*U této hypotézy předpokládám, že učitel s menšími praktickými zkušenostmi se bude častěji potýkat s problémy s autoritou, poněvadž svůj styl výuky teprve hledá, zároveň také může být ze začátku své učitelské praxe nejistý, což může mít negativní dopad na vnímání jeho autority.*

## **5.3 Charakteristika výzkumného souboru**

Výzkum byl zaměřen na pedagogy působící na druhém stupni základních škol. Výzkumu se zúčastnili pedagogové ve věku od 23 do 70 let, s různou délkou praxe. Poněvadž je stále trvající nedostatek pedagogů ve školách, výzkumu se účastnili i pedagogové, kteří ještě neměli ukončené magisterské studium. Výzkumný soubor sestává ze 125 žen a 80 mužů. Konkrétně se jedná o pedagogy vybraných státních i soukromých škol ze všech krajů České republiky.



## **5.4 Realizace předvýzkumu**

Předvýzkum probíhal po domluvě s vedením základní školy v Mladé Boleslavi, kterou jsem navštěvovala jako dítě. Díky jejich ochotě jsem získala zpětnou vazbu na dotazníkové šetření a mohlo dojít k úpravám dotazníku do jeho finální podoby. Konkrétně šlo o přeformulování poslední otázky tak, aby byla zachována neutralita otázky, a přidání popisu postupu vyplňování u jednotlivých otázek.

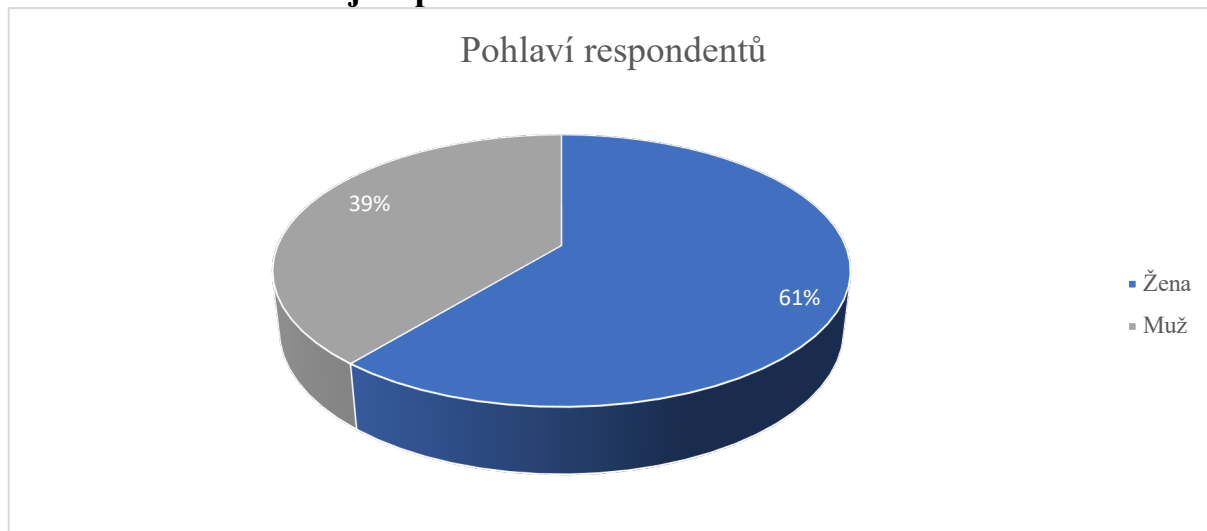
## **5.5 Realizace výzkumného šetření**

Jak jsem již zmínila dříve, sběr dat probíhal pomocí dotazníkového šetření. Nejprve jsem kontaktovala vedení vybraných základních škol v každém kraji, zda by bylo možné dotazník distribuovat mezi pedagogický sbor. Takto bylo osloveno 18 škol, z čehož mi kladně odpovědělo škol 16, a tímto způsobem se mi podařilo získat 176 odpovědí. Dále byl dotazník distribuován skrze internet a sociální sítě na různá učitelská fóra a takto se mi podařilo získat zbylých 29 respondentů. Celkem se mi tedy podařilo získat 205 odpovědí. Sběr dat probíhal od 13. 1. 2022 do 28. 2. 2022.

## **5.6 Vyhodnocení a interpretace dat**

V této podkapitole se zabývám popisem jednotlivých otázek z dotazníkového šetření. Pro přehlednost to bude znázorněno pomocí grafů a tabulek, které budou doplněny o komentář s přesnými údaji o počtu jednotlivých odpovědí a mou vlastní interpretaci dat. Některé otázky budou také obsahovat přepis otevřených odpovědí respondentů, který bude označen kurzívou.

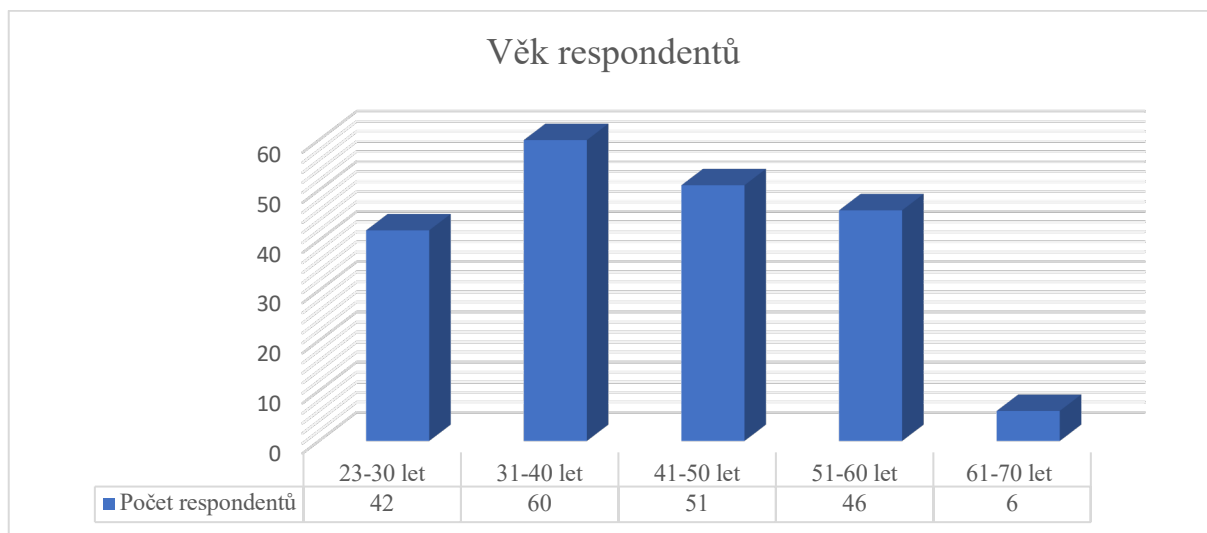
## Otázka č. 1 – Jakého jste pohlaví?



Graf 1

První otázka dotazníku byla zaměřena na pohlaví respondentů. Jak již vyplývá z grafu, více respondentů bylo dle očekávání ženského pohlaví, a to konkrétně 125 (61 %). Mužů se zúčastnilo 80 (39 %). Výsledky poukazují na všeobecně známou nevyrovnanost poměru mužů a žen v tomto povolání.

## Otázka č. 2 – Kolik je Vám let?

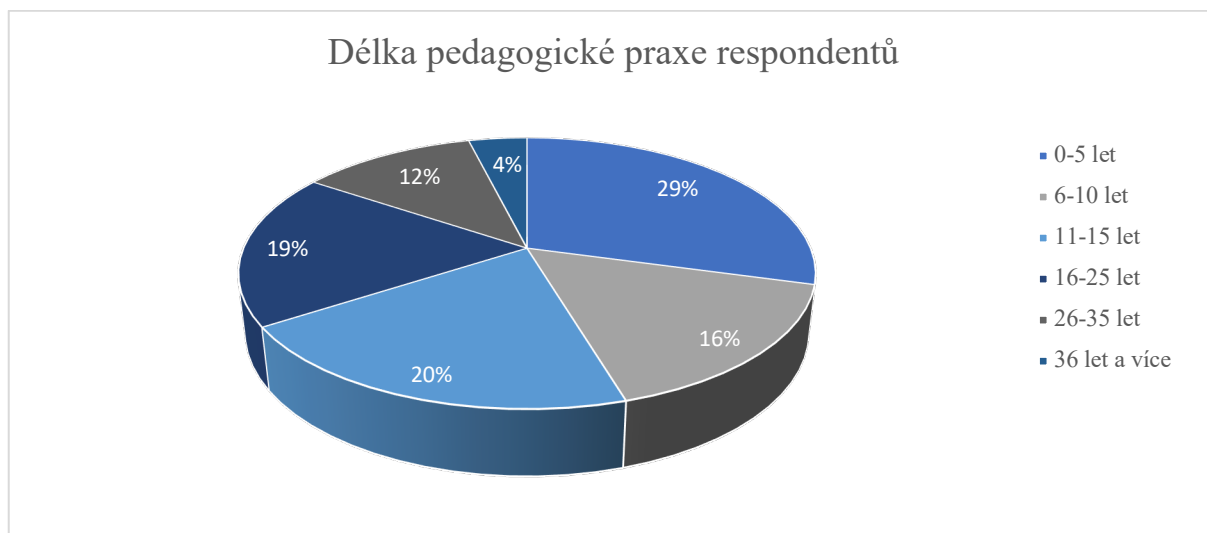


Graf 2

Druhá otázka se týkala věku respondentů. Výzkumu se zúčastnili pedagogové ve věku od 23 do 70 let. Nejvíce respondentů (60) bylo ve věku od 31 let do 40 let a následně ve věku od 41 let do 50 let (51). Následovala kategorie respondentů, kterým bylo od 51 let do 60 let

(46). Druhou nejméně početnou skupinu poté tvořili respondenti nejmladší, ve věku od 23 let do 30 let (42). Nejméně respondentů (6) bylo ve věku od 61 let do 70 let.

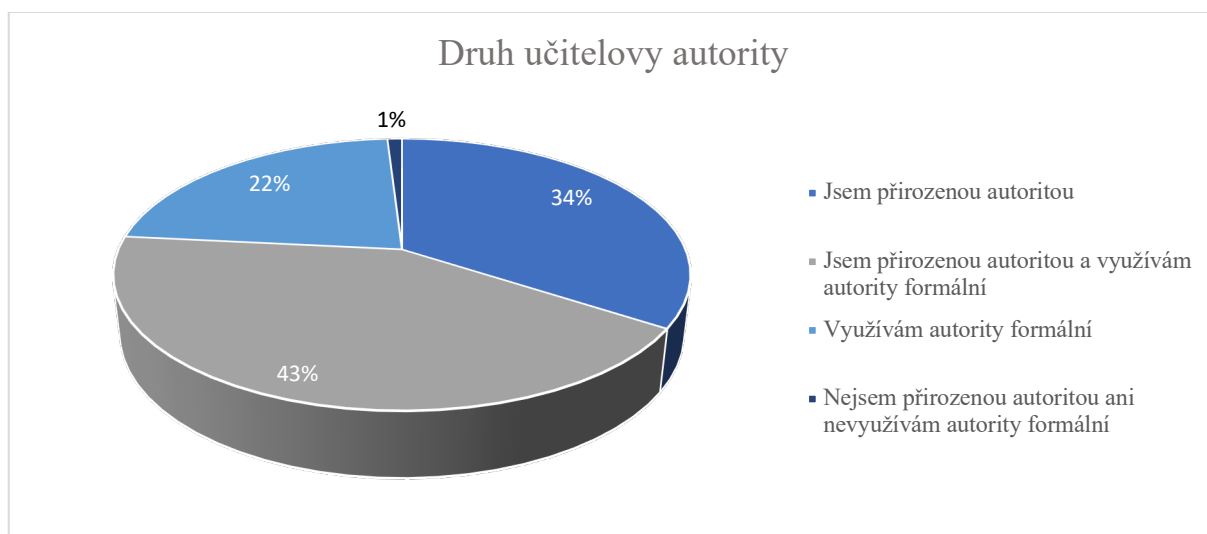
### Otázka č. 3 – Jaká je délka Vaší praxe na pozici učitele/učitelky?



Graf 3

Ve třetí otázce jsem se zaměřila na délku pedagogické praxe respondentů. Ve výzkumném souboru měli převahu pedagogové s délkou praxe do 5 let (60 respondentů – 29 %). Dalších 42 (20 %) respondentů má praxi v rozmezí 11–15 let. Třetí nejpočetnější skupinou respondentů byli pedagogové s délkou praxe v rozmezí 16–25 let (38 respondentů – 19 %). 33 (16 %) respondentů byli pedagogové s praxí v rozmezí 6–10 let. Do skupiny pedagogů s praxí v rozmezí 26–35 let spadá 24 (12 %) respondentů. Poslední skupinou byli pedagogové s praxí v délce 36 let a více, kam se zařadilo 8 respondentů (4 %).

#### Otázka č. 4 – Myslíte, že jste přirozenou autoritou, či při výuce využíváte autority formální?

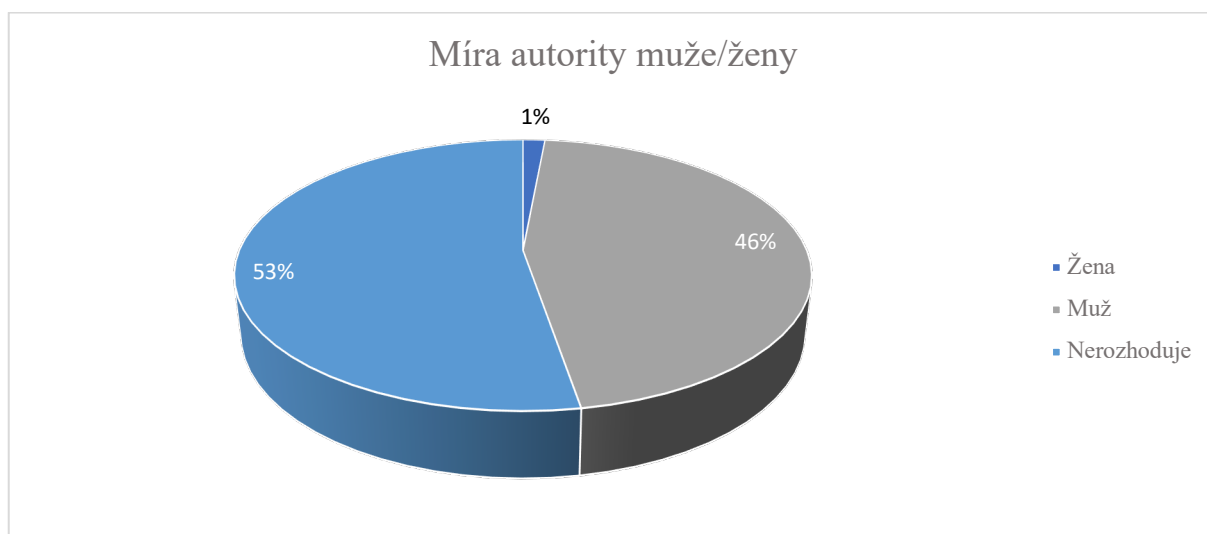


Graf 4

V pořadí čtvrtá otázka dotazníku byla zaměřena na sebereflexi respondentů a jejich zamyšlení nad vlastní autoritou. 87 (43 %) respondentů odpovědělo, že jsou přirozenou autoritou a také využívají autority formální. Dalších 70 (34 %) respondentů se při výuce spoléhá čistě na svou přirozenou autoritu a již nevyužívají autority formální. 46 (22 %) respondentů uvedlo, že při výuce využívá výhradně formální autority. Pouze dva respondenti uvedli (1 %), že se nepovažují za přirozenou autoritu a ani nevyužívají formální autority.

Je ovšem nutné podotknout, že respondenti, kteří uvedli, že využívají autority formální, či se nepovažují za přirozenou autoritu a ani nevyužívají autority formální, se většinou (39) řadí mezi respondenty s délkou své pedagogické praxe do 5 let. Naopak většina (97) „ostřílených učitelů“ (s délkou praxe od 10 let výše) se řadí mezi respondenty, kteří uvedli, že jsou přirozenou autoritou, či jsou přirozenou autoritou a využívají také autority formální. Z odpovědí vyplývá, že respondenti, kteří se nepovažují za přirozenou autoritu, jsou nováčky v učitelské profesi a ve většině (46) se snaží působit na žáky alespoň autoritou formální.

## Otázka č. 5 – Kdo dle Vás vzbuzuje u žáků větší autoritu?

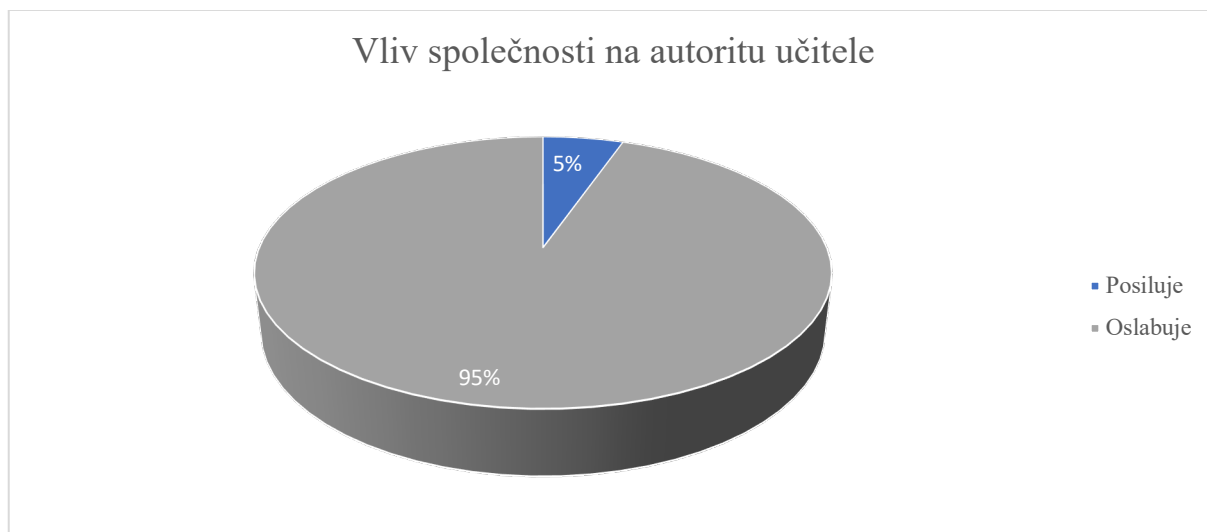


Graf 5

Pátá otázka se zabývala souvislostí mezi pohlavím učitele a mírou autority. Zajímalo mě, zda učitelé v této otázce nějakou souvislost spatřují či nikoliv a popřípadě, jaké pohlaví vzbuzuje větší míru autority. Dle 108 (53 %) respondentů pohlaví učitele nerozhoduje, avšak dle 94 (46 %) respondentů vzbuzuje větší autoritu muž. Pouze 3 respondenti odpověděli (1 %), že větší autoritu vzbuzuje u žáků žena.

Ačkoli u respondentů zvítězila odpověď „nerozhoduje“, rozdíl mezi pomyslnými tábory není až tak markantní, pouhých 7 %. Z odpovědí respondentů tedy vyplývá, že sami respondenti nějakou souvislost mezi těmito proměnnými spatřují. Důvodů pro to může být hned několik, muž může mít z hlediska působení na žáky fyziologicky dané výhody (větší, vyšší postava, hlubší hlas) či to může souviset s již dříve zmíněným trendem feminizace školství, kde právě onen nízký počet mužů ve školství může navozovat pocit větší autority u mužů. Přestože sama zastávám názor, že mnohem důležitějším faktorem je osobnost jedince a jeho schopnosti a dovednosti při práci s dětmi, přikláním se k variantě, že větší autoritu vzbuzuje u žáků muž.

## Otázka č. 6 – Myslíte si, že společnost autoritu učitele posiluje, či naopak oslabuje?



Graf 6

Šestá otázka byla zaměřena na vliv společnosti na autoritu učitele. Zde se respondenti (194 – 95 %) téměř jednohlasně shodli na tom, že autorita je společností jednoznačně oslabována. Pouze 11 (5 %) respondentů uvedlo opak. U této otázky měli respondenti možnost svou odpověď odůvodnit, mezi nejčastější důvody oslabování autority společností se řadí dle respondentů především rodiče žáků a masmédia, ale také nízké ohodnocení učitelské profese.

*„Hesla jako „Kdo umí, dělá, kdo neumí, učí.“ Jako práce se hodnotí pouze práce „u pásu“ a podnikání, za tím je vidět výsledek. Rodiče přenechávají řadu svých povinností učitelům, jejich dítě je nedotknutelné, chyby dělá jen učitel. Média to také podporují – články o školství a učitelích jsou zpravidla formulovány tak, že z nich vyzní kritika.“*

*„Jelikož učitel je stále vnímán jako podřadné povolání.“*

*„Pokud budeme o učitelích (potažmo autoritách obecně) mluvit před dětmi hanlivě, logicky to vyústí v to, že si nikdo nebude autorit vážit.“*

*„Často se setkávám s tím, že žáci mají z domova naučené, že nemusí vždy poslouchat, oni jsou individualita. Ale neplatí to u všech, určitě to není obraz celé společnosti.“*

Naopak respondenti, kteří uvedli, že společnost autoritu učitele podporuje, odůvodnili svá tvrzení takto:

„Autoritu učitele oslabují zastaralé metody a přístupy, ne společnost jako taková.“

„Záleží na osobnosti učitele. Přirozená autorita je závislá na duševním rozpoložení, vnitřní síle a na tom, jak to má učitel srovnané v hlavě a sám v sobě. Společnost na autoritu učitele nemá vliv.“

„Nic není černobílé, obě tendence jsou ve společnosti přítomné, avšak nemyslím si, že by společnost autoritu učitele oslabovala.“

Z výpovědí respondentů je tedy patrné, že vnímají počínání společnosti jako negativní vliv na jejich autoritu, jako nejčastější důvody uvádějí přílišnou a často nepravdivou kritiku, která tak ubírá i na celkové prestiži tohoto povolání. Je nutno se však zamyslet i nad druhou stranou mince, zdali právě tato kritika není opodstatněnou reakcí společnosti na potřebu změny výukových metod a přístupů, jak také uvedlo pár respondentů.

### Otázka č. 7 – Co dle Vás tvoří autoritu učitele?

Přehled odpovědí k otázce č. 7					
Možnosti	Průměr	Sm. odch.	Medián	Min	Max
<b>Vědomosti a odborné znalosti</b>	6,2	2,6	7	1	10
<b>Komunikační schopnosti</b>	5,8	2,7	6	1	10
<b>Smysl pro humor</b>	5,3	2,6	5	1	10
<b>Důslednost</b>	5,4	3,6	5	1	10
<b>Mravní hodnoty a charakter</b>	5,5	2,5	6	1	10
<b>Kladný přístup k žákům</b>	5,6	2,7	5	1	10
<b>Smysl pro spravedlnost</b>	5,7	2,5	6	1	10
<b>Schopnost kooperace</b>	4,6	2,9	4	1	10
<b>Schopnost vést a řídit</b>	4,9	3,2	4	1	10
<b>Kreativita</b>	6	3,1	6	1	10

Tabulka 1

V sedmé otázce měli respondenti uvést pořadí možností dle míry významu (číslo 1 – nejmenší význam až číslo 10 – největší význam, každé číslo mohlo být použito právě jednou). Otázka byla zaměřena na zjištění osobních preferencí respondentů, co dle nich samotných je nejdůležitější a nejméně důležitou složkou autority. Výsledné pořadí jednotlivých vlastností je tedy následující: 1. Vědomosti a odborné znalosti; 2. Kreativita; 3. Komunikační schopnosti; 4. Smysl pro spravedlnost; 5. Kladný přístup k žákům; 6. Mravní hodnoty a charakter; 7. Důslednost; 8. Smysl pro humor; 9. Schopnost vést a řídit; 10. Schopnost kooperace.

Z konečného pořadí vyplývá, že respondenti považují za nejdůležitější prvky své autority odborné znalosti a dále to, jak a jakým způsobem jsou schopni je žákům předat. Dále také vyšlo najevo, že nejmenší význam přikládají schopnostem spolupracovat a vést, což mě osobně překvapilo.

### Otázka č. 8 – Co dle Vás oslabuje autoritu učitele?

<b>Přehled odpovědí k otázce č. 8</b>					
<b>Možnosti</b>	<b>Průměr</b>	<b>Sm. odch.</b>	<b>Medián</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>
<b>Nespravedlnost</b>	6,3	3,2	7	1	10
<b>Nejistota</b>	4,8	2,4	4	1	10
<b>Manipulativní chování</b>	5,4	2,8	5	1	10
<b>Nízké sebevědomí</b>	5,3	2,5	4	1	10
<b>Nevyrovnanost</b>	5,2	2,9	4	1	10
<b>Nadřazené chování</b>	5,5	3,3	6	1	10
<b>Nedodržení slibů</b>	5,8	2,7	6	1	10
<b>Nedůslednost</b>	5,6	2,5	6	1	10
<b>Nezájem o žáky</b>	5,7	2,4	6	1	10
<b>Nerozhodnost</b>	4,7	3,5	4	1	10

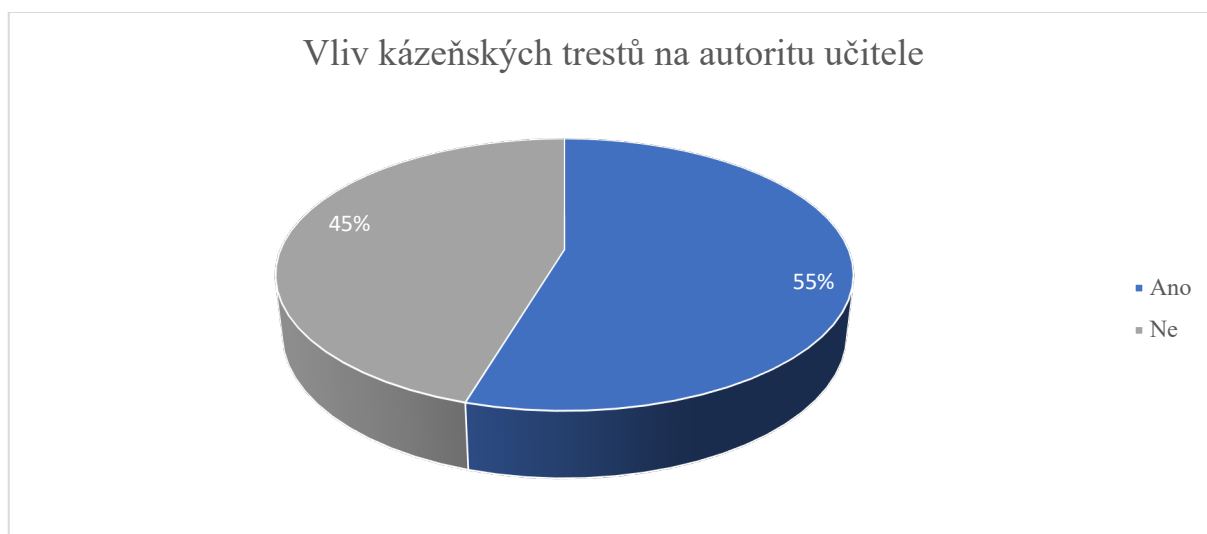
Tabulka 2

Stejně jako v předchozí otázce i zde jsem zjišťovala osobní preference respondentů, avšak tentokrát se otázka týkala vlastností, které oslabují autoritu učitele. I v této otázce měli respondenti uvést pořadí možností dle míry významu (číslo 1 – nejmenší význam až číslo 10 – největší význam, každé číslo mohlo být použito právě jednou). Výsledné pořadí jednotlivých vlastností je tedy následující: 1. Nespravedlnost; 2. Nedodržení slibů; 3. Nezájem o žáky; 4. Nedůslednost; 5. Nadřazené chování; 6. Manipulativní chování; 7. Nízké sebevědomí; 8. Nevyrovnanost; 9. Nejistota; 10. Nerozhodnost.

Z výsledného pořadí možností je tedy patrné, že respondenti vnímají jako nejvíce oslabující faktory jakékoliv narušení žakovy důvěry, ale naopak faktory poukazující na vnitřní nejistotu či nevyrovnanost nepovažují za tolik důležité. Z odpovědí tudíž můžeme vyvodit, že učitelé často nepovažují svou vnitřní stabilitu za tolik důležitou v otázce své autority, což může přímo přispívat ke krizi jejich autority.



## Otázka č. 9 – Máte pocit, že kázeňské tresty mají vliv na posilování autority učitele?



Graf 7

V deváté otázce jsem se zaměřila na kázeňské tresty a jejich vliv na autoritu. Z celkového počtu 205 respondentů má 112 (55 %) respondentů pocit, že kázeňské tresty mají vliv na posilování autority učitele, 93 (45 %) respondentů si myslí pravý opak. Mimo odpovědi „ano“ a „ne“ měli respondenti možnost doplnit svou odpověď o důvod. Respondenti, kteří uvedli, že kázeňské tresty mají vliv na posilování autority učitele, nejčastěji uváděli, že se jedná o formu motivace žáka učitelovu autoritu respektovat.

*„Tresty fungují dobře jako jeden z aspektů motivace. Pokud žáci něco provedou, měli by vědět, že přijde trest.“*

*„Trest je jedním z mnoha prostředků, jak dítě naučit vnímat hierarchický i celospolečenský řád a poslušnost k němu.“*

*„Někdy kázeňský trest ukáže, že učitel není na stejné úrovni se žáky, má za ně zodpovědnost a řídí celý výchovně-vzdělávací proces. Jindy naopak kázeňský trest může uškodit. Žáci si ale pak dávají větší pozor na to, co dělají.“*

*„Máme-li nastavená nějaká pravidla, je nutné také vědět, co bude, když je žáci poruší. Musí to ale být promyšlený systém sdílený celou školou, kdy kázeňské tresty jsou až na vrcholu pomyslné pyramidy.“*

Naopak respondenti, kteří odpověděli, že kázeňské tresty nemají vliv na posilování autority, uváděli jako nejčastější důvody, že pouze navozují pocit strachu z vyučujícího a posilují jen jeho moc nad žáky.

*„Jsou naprosto zbytečné, autoritu neposílí správným způsobem, pouze vyvolají pocit strachu.“*

*„Posilují moc učitele, nikoliv jeho autoritu.“*

*„Myslím, že mají možná vliv na posílení formální autority, ale rozhodně nepřispívají k vybudování té přirozené.“*

*„Tresty k ničemu nevedou. Vypovídají o nevyrovnanosti samotného učitele a jeho neschopnosti autoritu si získat a udržet. Ačkoli by se dalo argumentovat, že trest funguje jako určitá motivace, nejedná se o motivaci vnitřní.“*

Z odpovědí tedy vyplývá určitá rozpolcenost názorů respondentů na toto téma. Stejně jako pár respondentů se přiklání k variantě, že jsou kázeňské tresty častěji spíše kontraproduktivní, poněvadž jsou uděleny například špatným způsobem, žák jim nerozumí či neodpovídají závažnosti provinění. Takové tresty vyvolávají spíše pocit křivdy a narušují vztahy, potažmo přímo oslabují autoritu učitele.

### Otázka č. 10 – Využíváte kázeňských trestů?



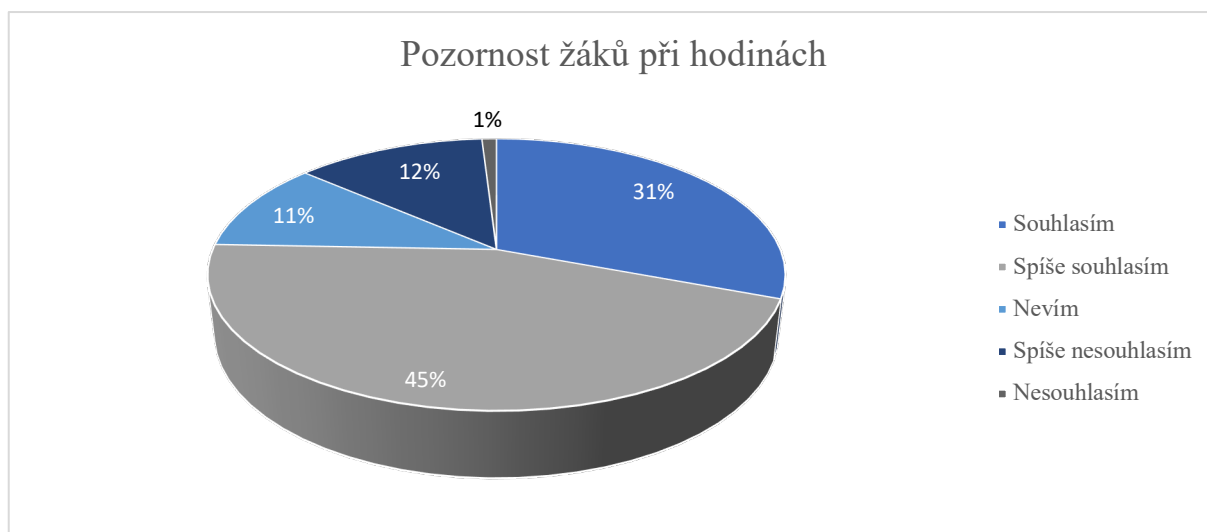
Graf 8

Stejně jako předchozí otázka i tato se zaměřovala na kázeňské tresty, zde jsem ale zjišťovala, zda učitelé přímo využívají kázeňské tresty. Rozdělení respondentů odpovídalo

rozdělení respondentů v minulé otázce. Konkrétně 112 (55 %) respondentů odpovědělo, že využívá kázeňské tresty, a 93 (45 %), že nikoli.

Z odpovědí je tedy patrné, že větší polovina učitelů kázeňské tresty při své výuce používá, opět zde ale není jedna signifikantně převládající odpověď. Osobně se ztotožňuji s názorem, že pokud již není jiné možnosti, jak dát najevo, že dané mantinely jsou opravdu nepřekročitelné, lze kázeňského opatření využít. Takový trest ale musí být použit ve správný moment a musí odpovídat závažnosti provinění. Zároveň by trest neměl být využíván příliš často, neboť by ztratil motivační účinek.

### Otázka č. 11 – Pozornost žáků je při Vaší vyučovací hodině samozřejmostí.



Graf 9

V jedenácté otázce jsem zjišťovala, zdali je pozornost žáků při vyučovací hodině vedené respondenty samozřejmostí. Jelikož pozornost žáků v hodinách vypovídá o celkovém klimatu třídy či případných problémech, se kterými se učitel může při výuce potýkat, řadím tuto otázku mezi více důležité pro celkový výzkum. Respondenti měli na výběr z Likertovy škály odpovědí a měli označit právě jednu možnost. Nejčastější odpověď byla „spíše souhlasím“, neboli že nevyjadřují 100% souhlas s výrokem, celkem tuto odpověď označilo 92 (45 %) respondentů. Druhou nejčastější odpovědí byla možnost „souhlasím“, kterou označilo 63 (31 %) respondentů. V pořadí třetí nejčastější odpovědí byla „spíše nesouhlasím“, kterou vybralo 26 (12 %) respondentů. Odpověď „nevím“ označilo 22 (11 %) respondentů a pouze 2 respondenti (1 %) vyjádřili svůj úplný nesouhlas s výrokem označením odpovědi „nesouhlasím“.

Z odpovědí učitelů tedy vyplývá, jaký postoj zauímají v otázce pozornosti žáků při své vyučovací hodině. Nadpoloviční většina (155 – 76 %) respondentů souhlasí či spíše souhlasí, že pozornost žáků při jejich hodinách je samozřejmostí. Výsledek odpovědí také poukazuje na pozitivní fakt, že většina respondentů se nepotýká s nepozorností žáků při vyučovacích hodinách. Poněkud mě překvapilo, kolik respondentů označilo odpověď „nevím“, poněvadž jsem očekávala u této možnosti nejmenší počet respondentů. Důvodem pro označení této odpovědi může být, že se buďto učitelé na pozornost žáků při svých vyučovacích hodinách nezaměřují, či hodiny nemají pevně v rukou, a tak nestíhají sledovat míru pozornosti svých žáků.

### Otázka č. 12 – Jakým způsobem si získáváte pozornost žáků?



Graf 10

V desáté otázce jsem zjišťovala, jakým způsobem učitelé získávají pozornost svých žáků. Jak jsem již zmínila v předchozí otázce, pozornost žáků může sloužit také jako ukazatel, zdali se učitel potýká s problémy s autoritou, proto řadím i tuto otázku mezi ty důležitější pro celkový výzkum. Zde měli respondenti možnost označit více odpovědí, popřípadě dopsat odpověď jinou, pokud se domnívali, že nějaký způsob získávání si pozornosti žáků chybí. Celkem zde **205 respondentů** uvedlo **669 odpovědí**. Nejčastější odpovědí byla „**aktivním zapojením žáků do výuky**“, kterou označilo **117 respondentů**. Druhá nejčastější odpověď byla „**gesty**“, kterou označilo **108 respondentů**. V pořadí třetí nejčastější odpověď byla „**využíváním vizuálních pomůcek**“, kterou označilo **106 respondentů**. Čtvrtou nejčastěji uváděnou odpovědí byla odpověď „**zvýšením hlasu**“, kterou zvolilo **101 respondentů**. Jako pátá se „umístila“ odpověď „**poukázáním na žádoucí chování**“, kterou označilo **82 respondentů**. Šestá poté skončila odpověď „**humorem**“, kterou zaznamenalo

**74 respondentů. 59 respondentů** označilo odpověď „**poukázáním na nežádoucí chování**“ a **16 respondentů** uvedlo odpověď „**fyzickým kontaktem**“. Šest respondentů na závěr uvedlo odpověď „jiná“, kam vypsali své doplňující odpovědi.

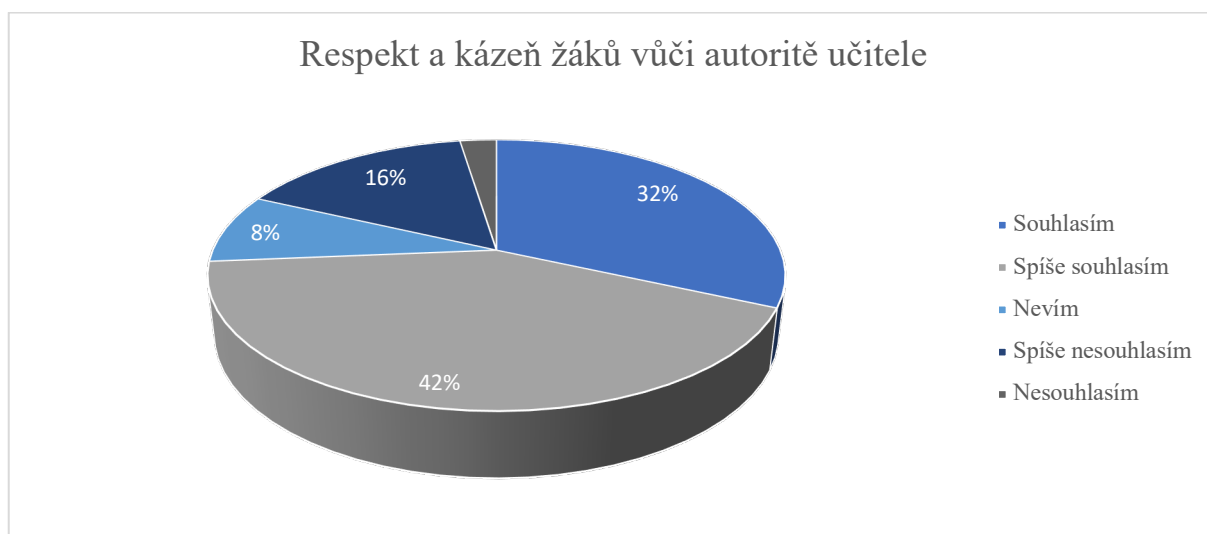
*„Téměř jakýmkoli způsobem, záleží na aktuální situaci a prostředí ve třídě.“*

*„Ztišením, dodržováním pravidla „mluví jen jeden“ a jeho vyžadováním od žáků.“*

*„Dobře připravenou strukturou hodiny, jasnou komunikací cílů a prostředků k jejich dosažení, vtažením žáků názornými příklady, zajímavými aktivitami... není to jeden faktor, ale celá řada. Některé věci jsou na úrovni emocí a vztahu. Nelze fungovat na bázi manuálu a nevím, zda se to dá naučit ve škole.“*

Z odpovědí respondentů vyplývá, že nejčastěji si pozornost žáků získávají aktivním zapojením žáků do výuky, avšak většinou jde o propojení více prostředků dohromady. Nejčastější kombinace výše zmíněných možností byla „využíváním vizuálních pomůcek, poukázáním na žádoucí chování a aktivním zapojením žáků do výuky“. Osobně se nejvíce setkávám s různou formou gest, vizuálních pomůcek a vtažením žáků do výuky či humorem, které se mi zdají nejefektivnější. Avšak záleží samozřejmě na celkovém naladění třídy v daný den, a jak již uvedla jedna respondentka, neexistuje žádný manuál, učitel by se měl umět vcítit do svých žáků a rozpoznat, který nástroj zvolit pro upoutání a udržení si jejich pozornosti. Překvapilo mě, že humor je učiteli celkově podceňován jak co do vytváření jejich autority, tak při jeho využívání právě při získávání pozornosti žáků.

### Otázka č. 13 – Žáci respektují Vaši autoritu, jsou vůči ní poslušní.

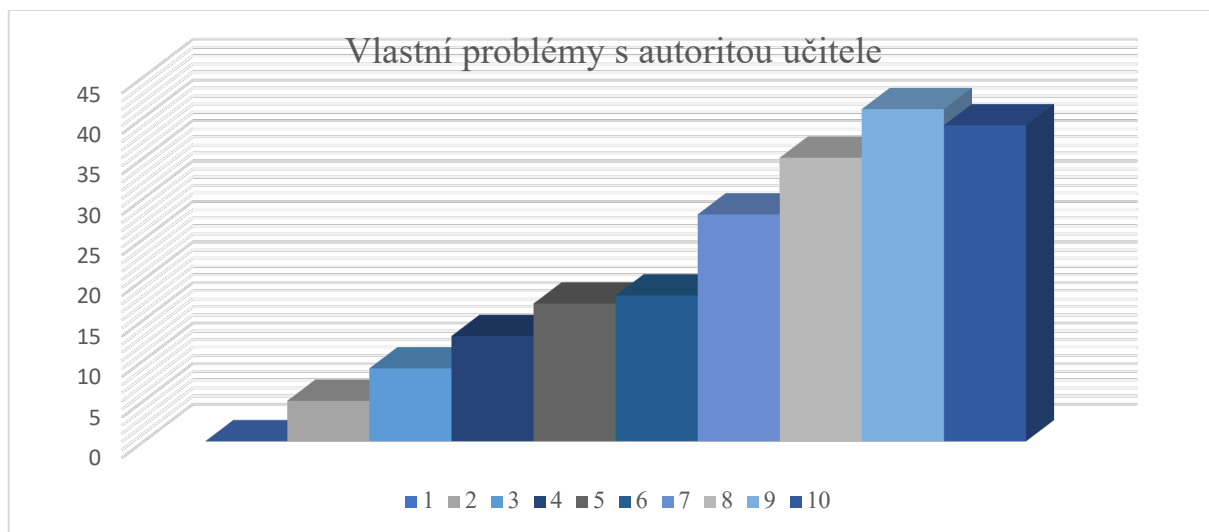


Graf 11

Třináctá otázka dotazníku je jednou z nejdůležitějších v celém výzkumu. Zde jsem u učitelů zjišťovala, zdali žáci respektují jejich autoritu a zdali jsou vůči ní poslušní. I zde měli respondenti na výběr z Likertovy škály odpovědí a měli označit právě jednu možnost. Nejčastější odpověď byla „spíše souhlasím“, kterou označilo 86 (42 %) respondentů. Následovala odpověď „souhlasím“, kterou uvedlo 65 (32 %) respondentů. Odpověď „spíše nesouhlasím“ tentokrát označilo 32 (16 %) respondentů a odpověď „nevím“ respondentů 17 (8 %). Pouze 5 (2 %) učitelů se zcela vymezilo proti výroku, že žáci respektují jejich autoritu, a označili odpověď „nesouhlasím“.

Opět pozitivním faktem vyplývajícím z odpovědí je, že 151 (74 %) respondentů zaznamenává respekt a poslušnost vůči svojí autoritě. Poněvadž i kázeň žáků v hodinách vypovídá o celkovém klimatu třídy či případných problémech souvisejících s autoritou učitele, poodhaluje nám tento výsledek, kolik procent respondentů se potýká s vlastní krizí autority.

## Otázka č. 14 – Máte vy osobně pocit, že máte při výuce problémy s autoritou?



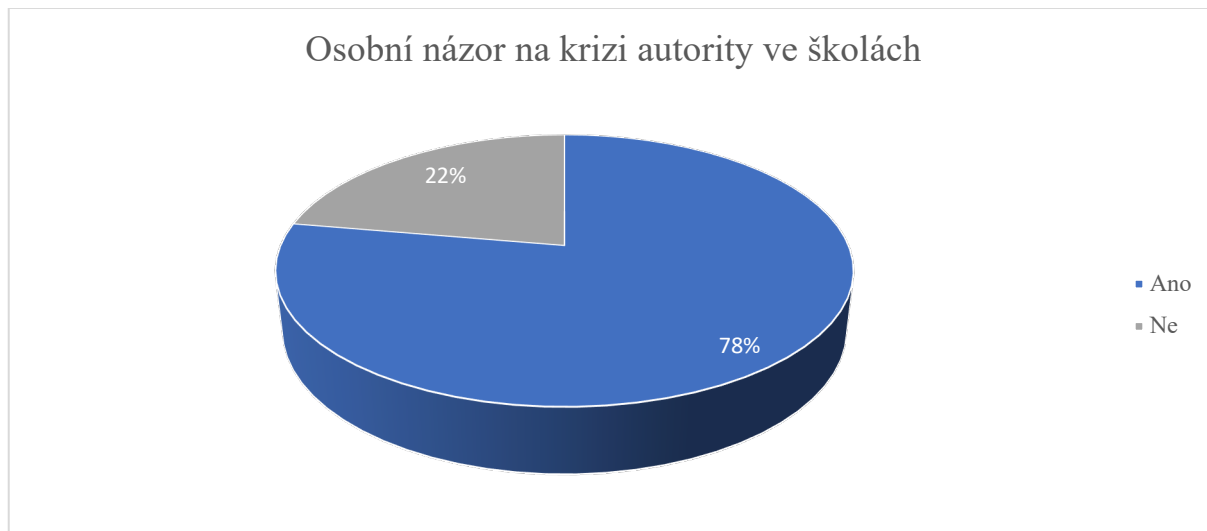
Graf 12

V předposlední otázce jsem zjišťovala osobní názor respondentů na míru jejich problémů s autoritou. Respondenti měli označit na číselné ose číslo, které odpovídá míře problémů s vlastní autoritou (potýkám se s problémy s autoritou: 1 – nepotýkám se s problémy s autoritou: 10). Z celkového počtu 205 respondentů odpovědělo 41 (20 %) mírou čísla 9, tudíž že se téměř nepotýkají s problémy s autoritou, a 39 (19 %) mírou čísla 10, tedy že se zcela nepotýkají s problémy s autoritou. Mírou čísla 8 se vyjádřilo 35 (17 %) respondentů a mírou čísla 7 uvedlo 28 (14 %) respondentů. 18 (9 %) respondentů vyjádřilo svůj názor na míru problémů s vlastní autoritou číslem 6. Číslem 5 popsalo svůj názor na míru problémů s vlastní autoritou 17 (8 %) respondentů a číslem 4 se vyjádřilo 13 (6 %) respondentů. 9 (4 %) respondentů odpovědělo mírou čísla 3 a 5 (2 %) respondentů mírou čísla 2, tudíž že se spíše potýkají s problémy s autoritou. Žádný respondent však nevedl mírou čísla 1, tudíž žádný respondent nevedl, že by se zcela určitě potýkal s problémy s autoritou.

Tato otázka velmi úzce souvisí s otázkami 11 a 13 (pozornost žáků při hodině a respekt a poslušnost vůči autoritě učitele), kde v obou případech cca 70 % respondentů odpovídalo, že se nepotýkají či spíše nepotýkají s nepozorností žáků či nekázní. Zde zcela popřelo či spíše popřelo problémy se svojí autoritou 79 % respondentů (respondenti odpovídající od míry čísla 6 až do míry čísla 10), čímž se potvrzují výsledky obou předchozích otázek. Osobně mě výsledky těchto tří otázek mile překvapily, domnívala jsem

se, že bude situace ohledně potýkání se s problémy s pozorností, kázní a celkově autoritou horší.

### Otázka č. 15 – Myslíte si, že můžeme hovořit o krizi autority ve školách?



Graf 13

Poslední otázka dotazníkového šetření je zároveň otázkou pravděpodobně nejdůležitější, poněvadž přímo odpovídá na cíl celé práce. Otázka tedy byla zaměřena na zhodnocení krize autority učiteli na druhém stupni základních škol. Z celkového počtu 205 respondentů odpovědělo 157 (78 %) respondentů, že lze hovořit o krizi autority ve školách, 45 (22 %) respondentů poté uvedlo pravý opak. Mimo odpovědi „ano“ či „ne“ měli respondenti možnost uvést zdůvodnění svého názoru. Učitelé, kteří uvedli, že lze hovořit o krizi autority ve školách, nejčastěji uváděli jako důvod celkový nedostatek vzorů přirozené autority ve společnosti, rozvrácenost vztahů a přenechávání rodičovských povinností na učitelích.

*„V čele naší společnosti byli a stále jsou lidé, kterým se nedalo věřit. Moc je zneužívána k osobnímu prospěchu, a ne k zájmu většiny. Autorita je často formální, a ne přirozená. Poslušnost je vyžadována restrikcemi a není dána osobní obětí a příkladem. Snad alespoň k částečné změně napomůže současná vláda. Nic totiž nepodkopává autoritu, ať už celkově ve společnosti či ve školách, víc než pokrytectví lidí v čele.“*

*„Role učitele je odrazem stavu společnosti. Pokud nefunguje autorita ve společnosti, nemůže fungovat ani ve školství.“*



*„Žákům se posouvají hranice, dovolí si věci, které jsou dle mého názoru za hranou, často nemají z domova naučené základy slušného chování.“*

*„Společnost je duševně nemocná. Vztahy a partnerské vztahy jsou na bodu mrazu, a co se stalo v posledních 20 letech s autoritou, ani nemluví. Ano, krize autority určitě je. Společnost můžeme uzdravit jedinečně přes změnu našich vnitřních postojů.“*

Učitelé, kteří naopak uvedli, že by současnou situaci ve školách nenazvali krizí autority, se vyjádřili ke svému názoru takto:

*„Spíše došlo k přehodnocení pojmu autorita a důvodů k uznání někoho autoritou, což ovšem vůbec nevnímám jako něco špatného, nýbrž naopak.“*

*„Krizí bych to nenazvala, vše se velmi rychle posouvá a mění a ne všichni jsou připraveni na to reagovat, nebo zkrátka nechtějí.“*

*„Takhle to bylo vždy, starší generace kritizující uvolněnost mravů generací mladších. Za mě je to prostý společenský vývoj a nikoli špatný, aby se dal nazvat krizí.“*

*„Chápu, že někomu to tak může připadat, učí-li dle zastaralého systému. Na alternativní škole s tím problém není.“*

Z odpovědí tedy vyplývá, že tři čtvrtiny učitelů vnímají krizi autority ve školství. Za příčinu této krize nejčastěji považují absenci přirozených autorit ve společnosti, celkově rychlý vývoj společnosti a považování tradičních hodnot za hodnoty zpátečnické. Avšak učitelé, kteří tomuto výroku oponovali, spatřovali případné příčiny této krize v učitelích samotných a jejich časté neochotě dále se seberozvíjet či tzv. „jít s dobou“. Osobně zastávám názor, že společnost prochází krizí autority a příčiny zmíněné oběma pomyslnými stranami respondentů tuto krizi ovlivňují.

## **5.7 Verifikace hypotéz**

Pro položky měření na 10bodových stupnicích byly vypočteny popisné statistiky: průměr, směrodatná odchylka, medián, minimum a maximum.

Závislost intervalové proměnné *problémy s autoritou* na nominálních proměnných *pohlaví* a *používání kázeňských trestů* byla testována pomocí Mann-Whitneyova testu. Pro vizuální posouzení byl vytvořen kategorizovaný krabicový graf. Závislost ordinální proměnné *respekt žáků k autoritě* na nominální proměnné *typ používané autority* byla testována pomocí Kruskal-Wallisova testu a post-hoc testů založených na vícenásobném porovnání průměrného

pořadí. Závislost intervalové proměnné *problémy s autoritou* na ordinální proměnné *délka praxe* byla testována pomocí testu nezávislosti založeném na Spearmanově korelačním koeficientu. Hladina významnosti byla zvolena 5 %.

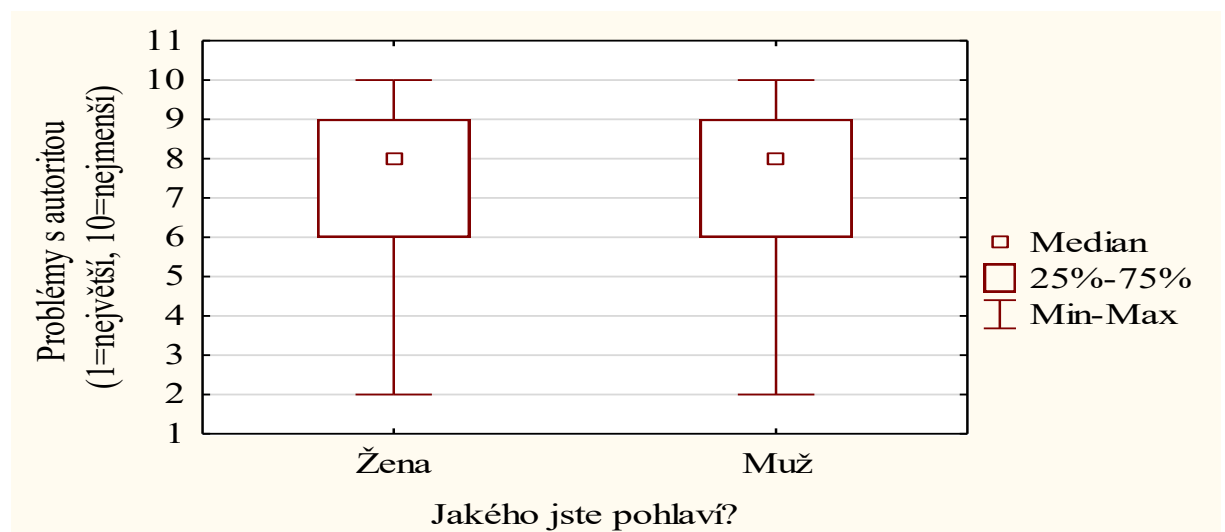
**H1: S problémy s autoritou se častěji potýkají učitelky než učitelé.**

Statistické hypotézy:

H<sub>0</sub>: Míra potýkání se s problémy s autoritou nezávisí na pohlaví.

H<sub>A</sub>: Míra potýkání se s problémy s autoritou závisí na pohlaví.

Míra potýkání se s problémy s autoritou činila na 10bodové stupnici pro ženy v mediánu 8 a v průměru 7,3 při směrodatné odchylce 2,2 a pro muže v mediánu 8 a v průměru 7,6 při směrodatné odchylce 2,3. P-hodnota Mann-Whitneyova testu vyšla s ohledem na 3 desetinná místa 0,217, tj. vyšší než zvolená hladina významnosti 0,05. Nulová hypotéza nebyla zamítnuta. Na hladině významnosti 0,05 nebyla prokázána závislost míry potýkání se s problémy s autoritou na pohlaví. Pořadové statistiky byly zobrazeny pomocí kategorizovaného krabicového grafu.



Graf 14

**Hypotéza, že s problémy s autoritou se častěji potýkají učitelky než učitelé, byla zamítnuta.**

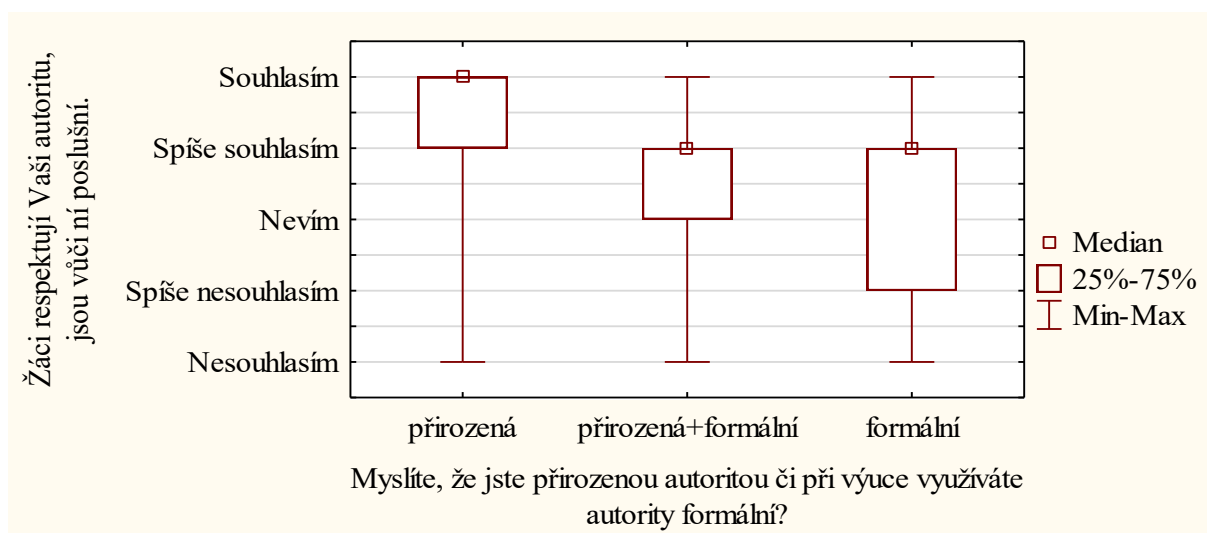
## H2: Učitelé využívající převážně formální autority, se potýkají s nekázní žáků více než učitelé s přirozenou autoritou.

Statistické hypotézy:

H<sub>0</sub>: Mezi mírou respektu žáků k autoritě učitele a typem používané autority není závislost.

H<sub>A</sub>: Mezi mírou respektu žáků k autoritě učitele a typem používané autority je závislost.

P-hodnota Kruskal-Wallisova testu vyšla při výpočtu na 3 desetinná místa 0,000, tj. nižší než zvolená hladina významnosti 0,05. Nulová hypotéza byla zamítnuta ve prospěch alternativní hypotézy. Na hladině významnosti 0,05 byla prokázána závislost mezi mírou respektu žáků k autoritě učitele a typem používané autority. Dle průměrného pořadí byl nejvyšší respekt žáků zjištěn u učitelů používajících přirozenou autoritu, nižší u učitelů používajících kombinaci přirozené a formální autority a nejnižší u učitelů používajících formální autoritu. Dle post-hoc testů bylo zjištěno, že učitelé používající přirozenou autoritu mají u žáků statisticky významně vyšší respekt než učitelé užívající formální autoritu ( $p = 0,000$ ) nebo kombinaci přirozené a formální autority (0,005). Mezi respektem žáků u učitelů používajících formální autoritu a kombinaci formální a přirozené autority nebyl rozdíl na hladině významnosti 0,05 těsně prokázán ( $p = 0,06$ ). Pořadové statistiky všech srovnávaných skupin byly zobrazeny pomocí kategorizovaného krabicového grafu.



Graf 15

\* Poznámka: Varianta „žádnou“ nebyla do testování zahrnuta, protože jí odpověděli pouze dva respondenti.

**Hypotéza, že učitelé využívající převážně formální autority se potýkají s nekázní žáků více než učitelé s přirozenou autoritou, byla přijata.**

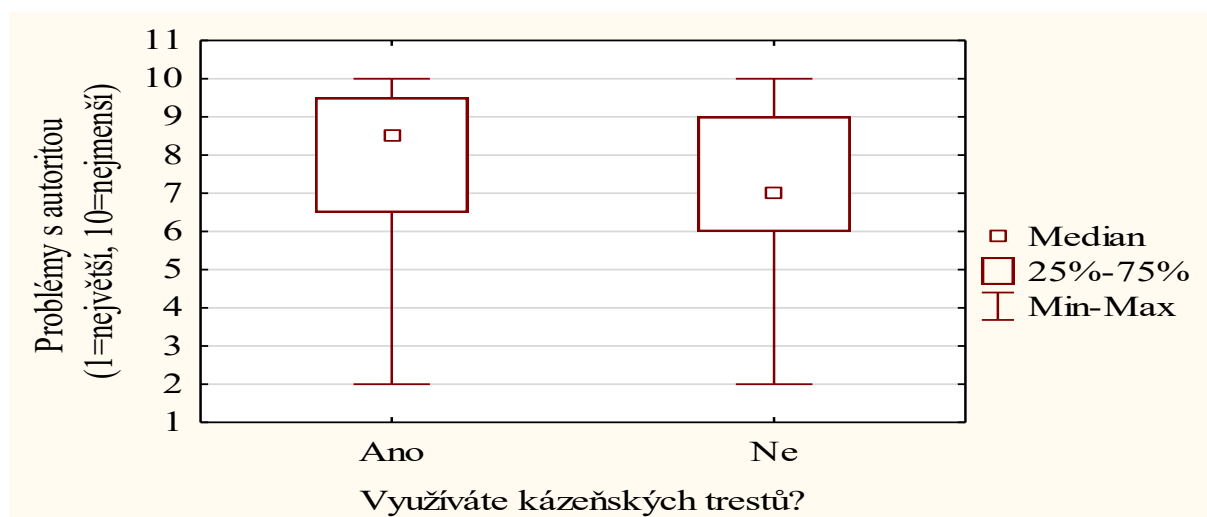
### H3: Učitelé, kteří používají kázeňské tresty, se častěji potýkají s krizí vlastní autority než učitelé, kteří kázeňské tresty nepoužívají.

Statistické hypotézy:

H<sub>0</sub>: Mezi mírou potýkání se s problémy s autoritou a používáním kázeňských trestů není závislost.

H<sub>A</sub>: Mezi mírou potýkání se s problémy s autoritou a používáním kázeňských trestů je závislost.

Míra potýkání se s problémy s autoritou činila na 10bodové stupnici pro učitele používající kázeňské tresty v mediánu 9 a v průměru 7,7 při směrodatné odchylce 2,3 a pro učitele nepoužívající kázeňské tresty v mediánu 7 a v průměru 7,1 při směrodatné odchylce 2,0. P-hodnota Mann-Whitneyova testu vyšla při výpočtu na 3 desetinná místa 0,008, tj. nižší než zvolená hladina významnosti 0,05. Nulová hypotéza byla zamítnuta ve prospěch alternativní hypotézy. Na hladině významnosti 0,05 byla prokázána závislost mezi mírou potýkání se s problémy s autoritou a používáním kázeňských trestů. Míra potýkání se s problémy s autoritou byla pro učitele používající kázeňské tresty statisticky významně nižší\* než pro učitele nepoužívající kázeňské tresty. Pořadové statistiky byly zobrazeny pomocí kategorizovaného krabicového grafu.



Graf 16

\* Poznámka: Stupnice je číslována 1 = největší problémy, 10 = žádné problémy, tj. vyšší hodnoty znamenají menší problémy.

Hypotéza, že učitelé, kteří používají kázeňské tresty, se častěji potýkají s krizí vlastní autority než učitelé, kteří kázeňské tresty nepoužívají, byla zamítnuta.

**H4: Učitelé s nižší délkou praxe se častěji potýkají s problémy s autoritou než učitelé s vyšší délkou praxe.**

Statistické hypotézy:

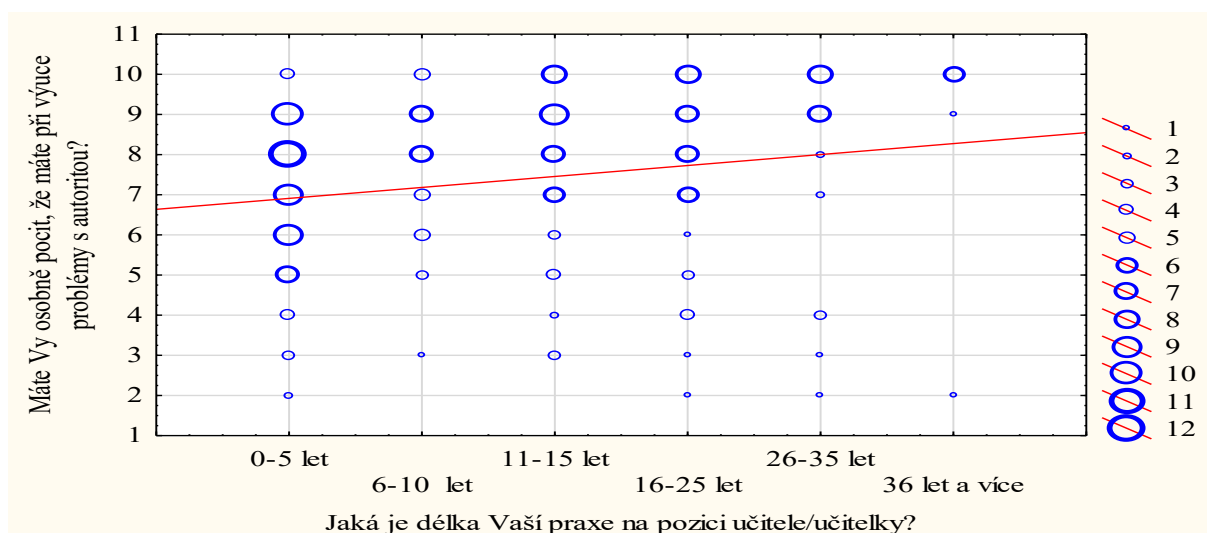
H<sub>0</sub>: Míra potýkání se s problémy s autoritou nezávisí na délce praxe.

H<sub>A</sub>: Míra potýkání se s problémy s autoritou závisí na délce praxe.

Délka praxe byla kódována dle následující tabulky:

Míra potýkání se s problémy s autoritou byla měřena na stupnici 1–10, kde 1 znamenalo maximální problémy s autoritou a 10 žádné problémy s autoritou.

P-hodnota testu nezávislosti založeného na Spearmanově koeficientu pořadové korelace 0,000 byla nižší než 0,05. Nulová hypotéza tedy byla zamítnuta ve prospěch hypotézy alternativní. Na hladině významnosti 0,05 byla prokázána závislost míry potýkání se s problémy s autoritou na délce praxe. Vzhledem ke kladné hodnotě korelačního koeficientu (0,24) se jedná o přímou závislost. Hodnota korelačního koeficientu je mezi 0,1 a 0,3, jedná se tedy o střední intenzitu závislosti. Celkově lze tedy interpretovat, že s rostoucí délkou praxe je ve střední intenzitě závislosti spojena **nižší** míra potýkání se s problémy s autoritou. Zjištěný trend lze pozorovat na základě bodového četnostního grafu.



Graf 17

**Hypotéza, že učitelé s nižší délkou praxe se častěji potýkají s problémy s autoritou než učitelé s vyšší délkou praxe, byla přijata.**

## **5.8 Shrnutí výsledků výzkumu a možnosti nápravy plynoucí z výzkumu**

Učitelé se téměř jednohlasně shodli na faktu, že autorita učitele je společností jednoznačně oslabována. Ať již se tak děje z jakéhokoli důvodu, na místě by bylo otevření diskusí na téma autorit s širokou veřejností o pravém významu a potřebnosti tohoto pojmu ve společnosti. Řešením by mohla být také osvěta zacílená na rodiny a výchovu dětí.

Jak také poukázaly výsledky osmé otázky dotazníkového šetření (faktory, které oslabují autoritu učitele), učitelé často nepovažují svou případnou duševní nevyrovnanost za důležitý faktor oslabující jejich autoritu. Doporučením by tedy bylo rozvíjet takové vlastnosti a kompetence, které přispívají k posilování autority, a to především autority přirozené. Jak ostatně potvrdila i druhá hypotéza (Učitelé využívající převážně formální autority se potýkají s nekázní žáků více než učitelé s přirozenou autoritou.), právě učitelé spoléhající se na formální autoritu mají větší problémy se svou autoritou než učitelé, kteří jsou autoritou přirozenou.

Další možností nápravy krize autority ve školství je modernizace výukových metod a přístupů, jež by přímo odpovídaly i rychlému vývoji a změnám ve společnosti. Toto doporučení několikrát zaznělo i v přímých odpovědích respondentů. K zamyšlení mě poté přivádí jedna konkrétní odpověď, která poukazuje na fakt, že učitelé na alternativních školách krizi autority nepocítují. (Ačkoli učitelé učící na druhém stupni školy s alternativním přístupem skutečně uvedli, že se nepotýkají s problémy se svou autoritou, výzkumu se účastnila pouze jedna škola s alternativním přístupem, toto tvrzení proto nelze generalizovat.) Radikální změny stávajícího školského systému by pravděpodobně nebyly proveditelné, a naopak by mohly krizi autority ještě více prohloubit. Vhodným kompromisem by se zdálo větší využití alternativních myšlenek výchovy a jejich pojetí autority ve škole tradiční.

## **5.9 Závěr výzkumného šetření**

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit a popsat názory učitelů na druhém stupni základních škol na krizi autority a jejich osobní zkušenosti při výuce. Celkově se výzkumného šetření zúčastnilo 205 respondentů. Z výsledků výzkumu můžeme vyvodit, že učitelé většinou popisují momentální situaci jako krizovou. Příčiny této krize spatřují různé, od absence vzorů přirozené autority ve společnosti přes narušenou funkci rodiny při výchovně-vzdělávacím procesu dítěte až po nedostatečné reagování samotných učitelů na rychle se měnící hodnoty společnosti.

Výzkum ukázal, že míra potýkání se s problémy s vlastní autoritou nezávisí na pohlaví učitele. Míra potýkání se s problémy s autoritou byla totiž v průměru u obou pohlaví téměř stejná (7,3 pro ženy a 7,6 pro muže).

Za nejdůležitější prvky autority učitele považují respondenti jejich odborné vědomosti, kreativitu a komunikační schopnosti. V otázce, co považují respondenti za nejvíce oslabující pro učitelovu autoritu, uváděli nejčastěji nespravedlnost, nedodržení slibů a celkový nezájem o žáky. Tři čtvrtiny respondentů dále uvedly, že jsou žáci při jejich hodinách pozorní a nejčastěji si získávají jejich pozornost využíváním vizuálních pomůcek, aktivním zapojením žáků do výuky a poukázáním na žádoucí chování žáků v hodinách. Stejný počet respondentů dále uvedl, že pocítují od žáků respekt a poslušnost vůči svojí autoritě.

Nadpoloviční většina učitelů (55 %) se dále vyslovila kladně k otázce kázeňských trestů a jejich vlivu na posilování autority. Zde byla vyvrácena hypotéza, že by se učitelé, kteří používají kázeňské tresty častěji, potýkali s krizí vlastní autority více než učitelé, kteří kázeňské tresty nepoužívají.

## ZÁVĚR

Cílem celé práce bylo popsat subjektivní názory učitelů na druhém stupni základních škol na krizi autority a jejich osobní zkušenosti. Výzkum byl orientován na učitele na druhém stupni základních škol. Práce byla rozdělena do dvou částí.

První část, tedy část teoretická, je dále rozdělena do čtyř kapitol. První kapitola této bakalářské práce je zaměřena na definování pojmu autorita, jak tento pojem vnímají různí autoři. Autorita je zde představena z různých hledisek vědních disciplín a je zde představeno dělení autority. Závěr první kapitoly je věnován tematice vlastnění a bytí v situacích každodenního života a tomu, jak se chápání těchto pojmů promítá do uplatňování autority. Druhá kapitola je věnována propojení pojmu autority s výchovou a vzděláváním, především pak jejím uplatňování v instituci školy. V této kapitole tedy hovořím o autoritě učitele, z čeho jeho autorita vychází a co může mít vliv na její zisk a ztrátu. Dále jsou v kapitole rozebrány výchovné/výukové styly, které často reflektují učitelovu autoritu. Na závěr druhé kapitoly se věnuji kázni a její provázanosti s autoritou. Ve třetí kapitole pojednávám o krizi autority ve společnosti, o jejím historickém vývoji, možných příčinách a důsledcích. Třetí kapitola se také věnuje provázanosti krize autority s krizí rodiny a popisují zde také důležité společenské změny, které přímo reflektují samotnou krizi autority. V poslední kapitole teoretické části se věnuji krizi autority ve výchovně-vzdělávacím procesu, rozebírám zde její příčiny, podoby a důsledky. Na úplný závěr nastiňuji možnosti řešení, a tudíž i prevence této krize do budoucna.

Druhá část, tedy část empirická, je zaměřena na samotný výzkum, který byl uskutečněn kvantitativní metodou za pomoci dotazníkového šetření. Výzkum byl zaměřen na pedagogy působící na druhém stupni základních škol. Z výzkumu vyplývá, že míra potýkání se s problémy s vlastní autoritou nezávisí na pohlaví učitele. Za nejdůležitější prvky autority učitele považují respondenti odborné vědomosti, kreativitu a komunikační schopnosti. Na otázku, co považují respondenti za nejvíce oslabující pro učitelovu autoritu, nejčastěji uváděli nespravedlnost, nedodržení slibů a celkový nezáměr o žáky. Bylo zjištěno, že učitelé používající přirozenou autoritu mají u žáků statisticky významně vyšší respekt než učitelé užívající formální autoritu nebo kombinaci přirozené a formální autority. Byla prokázána závislost mezi mírou potýkání se s problémy s autoritou a používáním kázeňských trestů. Míra potýkání se s problémy s autoritou byla pro učitele používající kázeňské tresty statisticky významně nižší než pro učitele nepoužívající kázeňské tresty. Z výzkumu také



vyplývalo, že s rostoucí délkou praxe je spojena nižší míra potýkání se s problémy s autoritou.

Největším úskalím při tvorbě celé práce bylo hledání vhodné odborné literatury, poněvadž autorů zabývajících se tematikou autority a její krize není mnoho.

Na závěr celé práce bych chtěla dodat, že jsem spokojena s výsledky výzkumného šetření, které se mi v rámci bakalářské práce podařilo provést. Ačkoli je učitelé na druhém stupni základních škol vnímána krize autority, cca 70 % procent respondentů se přímo s problémy se svou autoritou výrazně nepotýká, což beru jako pozitivní výsledek. Díky úzkému kontaktu s většinou respondentů se mi podařila získat také zpětná vazba na dotazníkové šetření, který vyvolal ve školách vášnivé debaty. Poněvadž zastávám názor, že je toto téma nedostatečně probádané a diskutované, považuji i takto malý příspěvek za úspěch.

# SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

## TIŠTĚNÉ

ARENDOVÁ, H. *Krize kultury*. Praha: Mladá fronta, 1994, ISBN 80-204-0424-4

ARENDOVÁ, H. *Mezi minulostí a budoucností*. Praha: CDK, 2002. ISBN 80-85959-92-0.

BÁRTLOVÁ, S; MATULAY, S. *Sociologie zdraví, nemoci a rodiny*. 1.vyd. Martin: Osveta, 2009. ISBN 978-80-8063-306-6

BEDRNOVÁ, Eva a Ivan NOVÝ. *Moc, vliv, autorita*. Praha: Management Press, 2001. ISBN 80-7261-053-8.

BENDL, Stanislav. *Školní kázeň v teorii a praxi: učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-432-2.

BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-4248-9.

BRUGGER, W. *Filosofický slovník*. Praha: Naše vojsko, 1994. ISBN 80-206-0409-X

ČÁP, J., MAREŠ J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

DENEEN, P. *Proč selhal liberalismus*. Praha: Academia, 2019. ISBN 978-80-200-3050-4

DYTRTOVÁ, R.; KRHUTOVÁ, M. *Učitel. Příprava na profesi*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009. ISBN 978-80-247-2863-6

FROMM, E. *Mít, nebo být?*. Praha: Aurora, 2001. ISBN 80-7299-036-5.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2010. Edice pedagogické literatury. ISBN 978-80-7315-185-0.

GORDON, Thomas. *Škola bez poražených: Praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*. 1. Malvern, 2015. ISBN 978-80-7530-006-5.

HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3704-1.

KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008, ISBN 978-80-7367-383-3.

MILGRAM, Stanley. *Poslušnost vůči autoritě: Experiment, který zpochybnil lidskou přirozenost*. 1. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1238-6.

MOŽNÝ, I. *Rodina a společnost*. 1. vyd. Praha: Slon, 2006. ISBN 978-80-86429-87-8

NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1

SULLEROTOVÁ, E. *Krize rodiny*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-647-3

ŠTĚPANÍK, Jaroslav. *Nejčastější chyby a omyly manažerské praxe*. Praha: Grada Publishing a.s., 2010, ISBN 978-80-247-6807-6.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VALIŠOVÁ, Alena. *Asertivita v rodině a ve škole, aneb, Zásady přímého jednání mezi dětmi, rodiči a učiteli*. Jinočany: H & H, 1998. ISBN 80-86022-41-2.

VALIŠOVÁ, Alena. *Autorita v edukační a sociální práci*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2012. ISBN 978-80-7395-507-6.

VALIŠOVÁ, Alena. *Autorita ve výchově: vzestup, pád, nebo pomalý návrat*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-857-3.

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

## **INTERNETOVÉ ZDROJE**

NEŠPOR, ZDENĚK. *SOCIOLOGICKÁ ENCYKLOPEDIÉ* [online]. Praha, 2020 [cit. 2021-11-08]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Autorita>

## SEZNAM GRAFŮ

Graf 1.....	34
Graf 2.....	34
Graf 3.....	35
Graf 4.....	36
Graf 5.....	37
Graf 6.....	38
Graf 7.....	41
Graf 8.....	42
Graf 9.....	43
Graf 10.....	44
Graf 11.....	46
Graf 12.....	47
Graf 13.....	48
Graf 14.....	50
Graf 15.....	51
Graf 16.....	52
Graf 17.....	53

## SEZNAM TABULEK

Tabulka 1.....	39
Tabulka 2.....	40

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 .....	61
-----------------	----

## DOTAZNÍK

Vážená paní, vážený pane,

chtěla bych Vás tímto požádat o spolupráci na mém projektu bakalářské práce. Studuji na Fakultě filozofické Univerzity Pardubice, obor humanitní studia. Součástí ukončení mého studia je i tato bakalářská práce, jež je zaměřena na krizi autority na druhém stupni základních škol. Momentálně se potýkáme s celospolečenskou krizí, která má dopad na mnoho aspektů našeho každodenního života. Můžeme zaznamenat odklon od tradice a tradičních hodnot společnosti, což se promítá i do základních aspektů společnosti, jako je autorita či výchova.

Proto bych Vás chtěla požádat o pravdivé vyplnění přiloženého dotazníku, čímž byste přispěli k získání cenných informací k tomuto tématu. Předpokládaná doba vyplnění by neměla přesáhnout 15 minut. Dotazník je zcela dobrovolný a anonymní, výsledky budou vždy zveřejňovány pouze jako celek, nebude tak možné spojit získané informace s Vaší osobou.

Předem děkuji za Vaši ochotu a čas.

### 1. Jakého jste pohlaví?

- a) Žena
- b) Muž

### 2. Kolik je Vám let?

.....

### 3. Jaká je délka vaší praxe na pozici učitele/učitelky?

- a) 0–5 let
- b) 6–10 let
- c) 11–15 let
- d) 16–25 let
- e) 26–35 let
- f) 36 let a déle

### 4. Myslíte, že jste přirozenou autoritou, či při výuce využíváte autority formální?

- a) Jsem přirozenou autoritou
- b) Jsem přirozenou autoritou a využívám i autority formální
- c) Využívám formální autority
- d) Nejsem přirozenou autoritou a nevyžívám ani autority formální

### 5. Kdo dle Vás vzbuzuje u žáků větší autoritu?

- a) Žena
- b) Muž
- c) Nerozhoduje

**6. Myslíte si, že společnost autoritu učitele posiluje, či naopak oslabuje, a proč?**

- a) Posiluje
- b) Oslabuje

Protože .....

**7. Co dle Vás tvoří autoritu učitele?**

- a) Vědomosti a odborné znalosti 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- b) Komunikační schopnosti 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- c) Smysl pro humor 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- d) Důslednost 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- e) Mravní hodnoty a charakter 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- f) Kladný přístup k žákům 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- g) Smysl pro spravedlnost 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- h) Schopnost kooperace 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- i) Schopnost vést a řídit 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- j) Kreativita 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

**8. Co dle Vás oslabuje autoritu učitele?**

- a) Nespravedlnost 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- b) Nejistota 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- c) Manipulativní chování 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- d) Nízké sebevědomí 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- e) Nevyrovnanost 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- f) Nadřazené chování 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- g) Nedodržení slibů 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- h) Nedůslednost 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- i) Nezájem o žáky 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- j) Nerozhodnost 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

**9. Máte pocit, že kázeňské tresty mají vliv na posilování autority učitele, a proč?**

- a) Ano
- b) Ne

Protože.....

**10. Využíváte kázeňských trestů?**

- a) Ano
- b) Ne

**11. Pozornost žáků je při Vaší vyučovací hodině samozřejmostí.**

- a) Souhlasím
- b) Spíše souhlasím
- c) Nevím
- d) Spíše nesouhlasím
- e) Nesouhlasím

**12. Jakým způsobem si získáváte pozornost žáků? (Lze označit více možností.)**

- a) Využíváním vizuálních pomůcek
- b) Zvýšením hlasu
- c) Gesty
- d) Poukázáním na žádoucí chování
- e) Poukázáním na nežádoucí chování
- f) Aktivním zapojením žáků do výuky
- g) Fyzickým kontaktem
- h) Humorem

**13. Žáci respektují Vaši autoritu, jsou vůči ní poslušní.**

- a) Souhlasím
- b) Spíše souhlasím
- c) Nevím
- d) Spíše nesouhlasím
- e) Nesouhlasím

**14. Máte Vy osobně pocit, že máte při výuce problémy s autoritou?**

Potýkám se s problémy s autoritou 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Nepotýkám se problémy s autoritou

**15. Myslíte si, že můžeme hovořit o krizi autority ve školách, a proč?**

- a) Ano
- b) Ne

Protože.....

Děkuji Vám za Váš čas a spolupráci při vyplňování dotazníku.