

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

Východiska budování a uplatňování autority v edukaci
z pohledu studentů učitelství v mezinárodním kontextu

TEZE DISERTAČNÍ PRÁCE

2015

PhDr. Jaroslav Šaroch

Název: Východiska budování a uplatňování autority v edukaci z pohledu studentů učitelství v mezinárodním kontextu

Bases of establishing and maintaining authority in education from the perspective of student teachers in the international context

Autor: PhDr. Jaroslav Šároch

Školící pracoviště: Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky

Studijní program: pedagogika

Studijní obor: pedagogika

Školitel: prof. PaedDr. Stanislav Bendl, Ph.D.

Rok odevzdání práce: 2015

Klíčová slova: autorita učitele, studenti učitelství, východiska autority učitele, kompetence učitele, interakční styly učitele, zakotvená teorie, mezinárodní kontext

teacher authority, student teachers, bases of teacher authority, teacher competence, teacher interaction styles, grounded theory, international context

Obsah

1	Úvod	4
2	Zdůvodnění významnosti tématu	4
3	Struktura disertační práce	4
4	Teoretická východiska a stav řešené problematiky	5
5	Výzkumný problém, otázka a cíle disertační práce	8
6	Výzkumný soubor.....	8
7	Metodologie, plán a průběh výzkumu	9
8	Závěry.....	10
8.1	Zakotvená teorie.....	11
8.2	Závěry ze srovnání odpovědí výzkumných vzorků	13
8.2.1	Závěry ze srovnání odpovědí českých, finských a estonských respondentů v dotaznících QTI.....	13
8.2.2	Závěry ze srovnání odpovědí studentů bakalářského a magisterského studijního programu	14
9	Diskuse	16
10	Přínos a doporučení pro praxi	18
11	Vymezení možných směrů dalšího zkoumání problematiky.....	19
12	Seznam použitých pramenů.....	20

1 Úvod

V disertační práci se zaměřujeme na problematiku autority, jež představuje komplexní společensky podmíněný fenomén, se kterým je možné se setkat v každodenním životě, jelikož ovlivňuje vztahy mezi lidmi v mnoha jejich projevech, ať už jde o rodinu, školu, pracoviště, či volnočasové aktivity. V současné postmoderní informační společnosti se nicméně stále častěji v nejrůznějších souvislostech setkáváme s důsledky toho, co někteří nazývají „krizí autority“ (Arendtová, 1994; Vališová, 2013; Śliwerski, 2012; Sak, 2005). Tato krize je pak často dávána do souvislosti se stavem vývoje společnosti a rozvoje techniky, souvisejícími změnami kultury, radikálním pluralismem, úpadkem morálky, opouštěním stávajících tradic, problémy mezigeneračních vztahů, a v neposlední řadě ztrátou vážnosti určitých sociálních rolí. Zvláště pro učitele, kterým společnost i nadále svěřuje odpovědnost za výchovu a vzdělávání, proto není snadné se ve stávajícím společenském klimatu orientovat. Ve škole vedle sebe stojí role učitele a žáka, jejichž vztah je vynucený společenskou potřebou vzdělávat a vychovávat mladé pro jejich budoucí místo ve společnosti. Vztahy těchto rolí jsou navíc velmi specifické, jelikož na jedné straně vyžadují asymetrii a na druhé straně je tlak na to, aby se učitel snažil vybudovat si přirozenou autoritu na úkor své autority statutární. K tomu, aby mohl v takových podmínkách současné společnosti výchovně vzdělávací proces úspěšně probíhat, je nezbytná celá řada faktorů, z nichž klíčovým je sice stále učitel, avšak kvalita a efektivita závisí mnohem více než dříve na všech okolnostech tohoto procesu, kam patří odborné vzdělání a další vzdělávání učitele, jeho osobnostní rysy, přístup ke „svěřencům“ a způsob interakce s nimi, jeho postoje, organizační a mnoho dalších kompetencí vzdělavatele, včetně celé řady vnějších okolností. To vše má dnes zcela zásadní vliv na schopnost učitele budovat a uplatňovat autoritu, a vykonávat tak úspěšně svou profesi.

2 Zdůvodnění významnosti tématu

Vzhledem k tomu, že je možné autoritu považovat za důležitý fenomén prostupující jako červená nit celou učitelovou praxí, který je při tom tak náročné z důvodu jeho mnohotvárnosti definovat, či se na něj předem dostatečně profesně připravit, považujeme hlubší poznání a pochopení okolností budování a uplatňování autority v edukaci za jedno z klíčových východisek kvalitní přípravy k učitelské profesi. V předkládané disertační práci jsme se z tohoto důvodu rozhodli zaměřit na pohled studentů učitelství na tuto problematiku, k čemuž nás vedla snaha pomoci nejen jim jako budoucím učitelům, ale i zkušeným pedagogům při sebereflexi, a ve svém důsledku pozitivně ovlivnit budování jejich vztahu se žákem nebo žáky. Rovněž jsme byli motivováni předpokladem, že by zmapování postojů studentů učitelství k autoritě v edukaci mohlo poskytnout vyučujícím a garantům předmětů na pedagogických fakultách inspiraci pro úpravy či doplnění souvisejících předmětů v rámci přípravy budoucích učitelů.

3 Struktura disertační práce

Disertační práce je rozdělena do šesti kapitol, z nichž první tři představují její teoretický základ. První kapitola vychází z prostudované odborné literatury a dosavadního výzkumu, na jejichž základě je

vymezován pojem autorita nejdříve obecně a následně z pohledu výchovy a vzdělávání. Na to navazuje členění a kategorizace autority doplněné o přehled dilemat, které může v edukaci způsobovat. Druhá kapitola mapuje vnitřní a vnější determinanty budování a uplatňování autority v edukaci, tj. zabývá se problematikou vlivu osobnosti a kompetencí učitele, žáka, jejich vzájemnou interakcí, pedagogickými dokumenty a kulturně-společenskými faktory. Teoretickou část uzavírá přehledová studie stávajícího stavu výzkumu problematiky autority v edukaci u nás a v zahraničí.

Empirická část je uvedena čtvrtou kapitolou, která charakterizuje metodologii a techniky výzkumu použité v práci, včetně jejich teoretických východisek. Stěžejní je pátá kapitola věnovaná výzkumu, která nejdříve popisuje průběh a výsledky kvalitativního předvýzkumu, dále se zabývá první a druhou etapou výzkumu, přičemž postihuje všechny použité metody kvalitativního a kvantitativního sběru dat, jejich analýzu a předkládá interpretaci výsledků.

V šesté kapitole jsou prezentovány závěry práce, které zahrnují odpovědi na výzkumné otázky a vytvořenou zakotvenou teorii, včetně modelu východisek budování autority učitele. Obsahem poslední kapitoly je rovněž diskuse a doporučení pro praxi.

4 Teoretická východiska a stav řešení problematiky

Vzhledem k tomu, že se v případě autority jedná o mnohvrstevný fenomén, jehož chápání se v mnoha případech ukazuje být velmi různorodým a širokým, což se potvrdilo i ve všech fázích našeho výzkumu, se snažíme v prvních podkapitolách teoretické části práce o obecnou interpretaci autority z hlediska různých vědních disciplín, přičemž vycházíme z etymologie tohoto pojmu. V této fázi pak konkrétně zmiňujeme filozofické pojetí autority (Kratochvíl, 1995; Arendtová, 1994; Brugger, 2006), dále její sociologické pojetí (Metz, 1978; Bochenski, 1974; Kučerová, 1999) a sociálně psychologické pojetí (Milgram, 1974; Darley, 1992; Hewstone a Strobe, 2006), včetně komplexního pojetí Ericha Fromma (2001). Dále se zaměřujeme na vymezení autority v rámci edukace, nejdříve uvedením hesel z českých (Průcha a kol., 2009; Kolář a kol., 2012) a zahraničních slovníků pedagogiky (Dewey, 1959; Guthrie, 2003; Wallace, 2009; Voronin, 2006; Kodžaspirová, 2005), z čehož vyplynulo vymezení a srovnání pojmů autoritativní a autoritářský (Adorno a kol., 1950; Vališová, Kasíková, 2007). Následuje pohled odborné veřejnosti na místo autority v edukaci (Pace, Hemmings, 2007; Bendl, 2004; Metz, 1978; Vališová, 2008, 2013; Sawicki, Končal, 2005; Manniová, 2012; Andriadi, 1999; Amirjan, 2011; Makarenko, 2003; Pařízek, 1996; Waller, 1965; Petty, 2013). Kromě toho uvádíme nejruznější pohledy na kategorizaci autority (Tirri, Puolimatka, 2000; Fromm, 2001; Vališová, 2013; Kodžaspirová, 2005; Śliwerski, 2013; Křováčková a kol., 2014; Kolář a kol. 2012 aj.). Autorita je pak nejčastěji vymezována jako asymetrický a relativní (časově a sociálně podmíněný) sociálních vztah mezi jejím nositelem (učitelem) a příjemcem (žákem), kdy jeden vede a druhý následuje. Hovoří se také o legitimní moci, která je uplatňována v souladu s hodnotami těch, kdo jsou ovládáni, jim přijatelnou formou, která získala jejich souhlas (Průcha a kol., 2009). Autoři se shodují, že je autorita

jedním ze základních kamenů života školní třídy a její uplatňování považují za významný prostředek k úspěšnému dosahování cílů edukace. Někteří pak hovoří o nutnosti vyjednávat o autoritě, respektive ji označují za sociální konstrukt, který je v rámci interakcí mezi učiteli a žáky budován, bořen a znovu vystavěn (Metz, 1978; Pace, Hemmings, 2007). Jeden z pohledů na vztahy mezi učitelem a žáky vycházející z jejich komunikace nabízí Šedřová, Švaříček a Šalamounová (2012), kteří hovoří o mocenských vztazích a mocenských konstelacích (nejčastějších typech interakce ve škole). Z odborné literatury pak rovněž vyplývá jedno z nejsilnějších dilemat týkajících se autority, a sice autoritativní (Kaščák, 2008; Kiri, Puolimatka, 2000) kontra liberální (Stepanek, 2000; Rutschky, 1977; Prokop, 2005) styl učitele. Důležitým vzkazem pro učitele od většiny autorů je to, aby se na jedné straně a priori své statutární autority nevzdávali, či ji dokonce nezpochybovali, na druhé straně by však měli být připraveni s žáky otevřeně diskutovat a vyjednávat. Mnozí se shodují v tom, že přechod od formální k neformální autoritě je ovlivněn mnoha okolnostmi (časové, místní) a faktory (vnější, vnitřní).

Z hlediska členění autority je v práci uvedena celá řada kategorizací, včetně pohledu Webera (1947), který hovoří o profesionální, odborné a charismatické autoritě, jež Durkheim (1956) doplňuje o autoritu morální. Nejčastěji je pak autorita dělena na již zmíněnou formální (statutární) a neformální (osobní, přirozenou), což je klasifikace, ze které vycházíme pro potřeby naší práce i my (Vališová, 2008, 2013). V návaznosti na bipolaritu vyjadřovanou častými protiklady ve snaze o vymezení a klasifikaci autority věnujeme kapitulu, která následuje po kategorizaci autority, dilematům spjatým s autoritou učitele (Bendl, Šaroch, 2015a, 2015b), jejichž význam pro budoucí a začínající učitele se potvrdil v průběhu vyhodnocování výsledků výzkumu.

Druhou kapitolu věnujeme teoretickému zakotvení vnitřních i vnějších východisek budování a uplatňování autority učitele, které byly extrahovány z dat ve formě kategorií (proměnných) v průběhu výzkumu na základě otevřeného kódování a byly v závěru potvrzeny v zakotvené teorii. Patří sem učitel a jeho kompetence (European Commission, 2013; Petty, 2013; Kyriacou, 2007; Vališová, 2013; Vašutová, 2007; Spilková, 2004; Švec, 1998; Novotná, 2010; Průcha a kol., 2009), hovoříme zde v této souvislosti o jeho roli (Jůva, Jůva, 1999; Vašutová, 2007), osobnostních vlastnostech (Helus, 2011; Holeček, 2014; Langová, 1992; Kohoutek, 2009; Blatný, 2010; Novák, 2012), odborných kompetencích (Spilková, 2004; Nezvalová, 2003; Andriadi, 1999; Švec, 1998; European Commission, 2013; Janík a kol., 2010; Koster, Dengerink, 2008; Vogt, Rogalia, 2009; Petty, 2013; Valenta, 2006; Slavík, Siňor, 1993; Nelešovská, 2008) a sociálních kompetencích (Vališová, 2013; Holeček, 2014; Gillernová, 2003; Pařízek, 1996; Vališová, Kasíková, 2007). Dále je klíčovým determinantem žák a jeho ontogenetický vývoj (Vališová, Kasíková, 2007; Helus 2011; Vágnerová, 2001), osobnost (Helus, 2011, Kohoutek, 2009), styly, motivace (Entwistle, 2000; Škoda, Doulík, 2011) a kompetence. Dále hovoříme o vnějších determinantech, kam patří společnost (Arendtová, 1994; Vališová, 2013; Śliwerski, 2012; Sak, 2005; Arum, 2003; Pace, Hemmings, 2007), stav její kultury, tradic, morálky a

klimatu. Patří sem také právní a kurikulární dokumenty (Lorenzová, 1999; Národní program vzdělávání – Bílá kniha, 2001; Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, 2014). Dalšími významnými faktory jsou škola (Syřiště, 2008; Skalková, 2007; Prokop, 2005; Swidlerová, 1979; Kaščák, 2008; Eshel, 1991), vliv kolegů a učitelského sboru (Gillernová, 2003; Bendl, Šaroch, 2015a), rodiče a rodina (Pařízek, 1996; Vališová, 2013; Kyriacou, 2007).

Za jeden z klíčových faktorů budování autority pak ve shodě s mnoha vědci považujeme interakci mezi učitelem a žákem či žáky (Pace, Hemmings, 2007; Helus, 2011; Mareš, Křivohlavý, 2015; Holeček, 2014; Petty, 2013; Kolář, Vališová, 2008; Šedřová a kol., 2013; Gavora, 2005 aj.). Jednou z hlavních kategorií, která vyplynula z výzkumu, se pak stala charakteristická interakce učitele se žáky, jinými slovy interakční styl učitele. Jedná se o určité opakující se prvky jednání učitele, které se objevují v každé konstelaci (Mareš, Gavora, 2004; Dytrtová, Krhutová, 2009; Wubbels, Brekelmansová, 2006). Wubbels, Brekelmansová, den Brok, Gavora a další vycházejí z upraveného Learyho modelu interpersonálního chování učitele, který je rozdělen na dvě osy, z nichž vertikální vyjadřuje, do jaké míry učitelovo chování (jeho vliv) při výukové interakci určuje chování žáků, tj. jak dalece učitel udržuje moc, respektive uplatňuje autoritu nad třídou, nebo se této moci vzdává a ponechává žákům možnost více zasahovat do dění. Horizontální osa (proximita) vyjadřuje, do jaké míry je učitelovo chování při výuce vůči žákům odmítavé nebo naopak přátelské, tj. se snahou o spolupráci. Tento model se stal základem pro dotazník interakčního stylu učitele (*Questionnaire on Teacher Interaction* – dále QTI), který jsme v naší upravené verzi použili i ve všech etapách našeho výzkumu. Kromě uvedených faktorů zmiňujeme ještě kázeň (Bendl, 2004; Kyriacou, 2007; Vališová, 2013; Petty, 2013) a klima třídy (Holeček, 2014; Pace, Hemmings, 2007).

Poslední podkapitolu teoretické části tvoří přehledová studie dosavadního výzkumu autority v edukaci, jež se stala jádrem teoretických východisek, jelikož nám poskytla vhled do problematiky autority a jeho výzkumu, čímž nám ukázala cestu, kterou jsme se následně vydali při zaměření výzkumu a výběru vzorku. Teoretická část nám rovněž pomohla při výběru technik výzkumu, tvorbě jednotlivých otázek a položek, teoretickém pořizování vzorků, včetně výběru a realizace vhodné kvantitativní části výzkumu, tj. podpořila zvýšení naší teoretické citlivosti. Z mnoha desítek výzkumů, jež v přehledu uvádíme, jsme vybrali dvanáct, které se nejvíce blížili našemu zkoumání problematiky autority, pročež v přehledové studii blíže popisujeme jejich výsledky a některé využíváme pro potřeby srovnání s našimi výsledky (Pace, Hemmings, 2006; Metz, 1978 aj.). Problematice budování a uplatňování autority učitele v praxi z hlediska jeho profesní přípravy se zejména věnují například výzkumy Tirri a Puolimatky (2000) a Pellegrina (2010), kteří upozorňují na situaci, kdy začínající učitelé neumí, nebo nechtějí uplatňovat formální autoritu (deontickou, legálně-racionální), což později vede k manipulaci, vyhoření, nekázi žáků a dalším negativním důsledkům. Na kompetence učitele potřebné pro budování autority se zaměřuje například Šauerová (2006), interakcemi mezi učitelem a žáky a interakčními styly se kromě jiných zabývají Mareš a Gavora (2004), Wubbels, Brekelmansová

(2005). Šikulová a kol. (2012) pak podobně jako my používá dotazník QTI pro zjišťování, jaké interakční styly učitele pomáhají k budování jeho autority, ačkoliv se na rozdíl od nás zaměřuje na pohled žáků. Kubíková (2012) oslovuje učitele a studenty učitelství prostřednictvím nedokončených vět a zkoumá jejich názory na autoritu učitele, jež následně konfrontuje.

5 Výzkumný problém, otázka a cíle disertační práce

Na základě několikaletého studia výše zmíněné problematiky a v souladu se specifiky našeho zájmu o ni jsme vymezili **výzkumný problém**, kterým se stal pohled studentů učitelství na východiska budování a uplatňování autority učitele. Problém jsme pak vyjádřili **výzkumnou otázkou**, která identifikuje zkoumaný jev, ale v souladu s principy zakotvené teorie, jež se stala naší výchozí metodou zkoumání, je zároveň dostatečně široká a přizpůsobivá, aby nám ponechala dost volnosti k jeho zkoumání:

Jaká jsou podle názoru studentů učitelství východiska budování a uplatňování autority v edukaci?

Výzkumná otázka je dále členěna na dílčí otázky, které byly postupně doplňovány v průběhu sběru a analýzy dat v rámci předvýzkumu a výzkumu:

1. Jaké determinanty podle studentů učitelství pomáhají budovat autoritu a jaké ji oslabují?
2. Jaké interakční styly považují studenti učitelství v ČR, Finsku a Estonsku za vhodné pro budování autority učitele?
3. Jakým dilematům musí podle studentů učitelství čelit učitelé při budování a uplatňování autority?
4. Jaké jsou rozdíly v chápání autority učitele mezi studenty učitelství v bakalářském a v magisterském studiu?
5. Čím se podle studentů učitelství liší východiska budování autority na různých stupních škol?

Cílem je ve snaze o odpověď na hlavní a dílčí výzkumné otázky postupně vytvořit zakotvenou teorii, která vyjádří, co studenti učitelství považují za východiska budování a uplatňování autority učitele v edukaci, a to prostřednictvím kódování sebraných dat, tj. hledáním a nacházením mezi **indikátory** (diskursy, výroky) **konceptů** (pojmu), dále jejich **kategorizací** (proměnných) a **propozic** (zobecnění vztahů mezi kategoriemi). Dílčím cílem je na základě srovnání odpovědí výzkumných souborů poukázat na rozdíly v jejich postojích k této problematice.

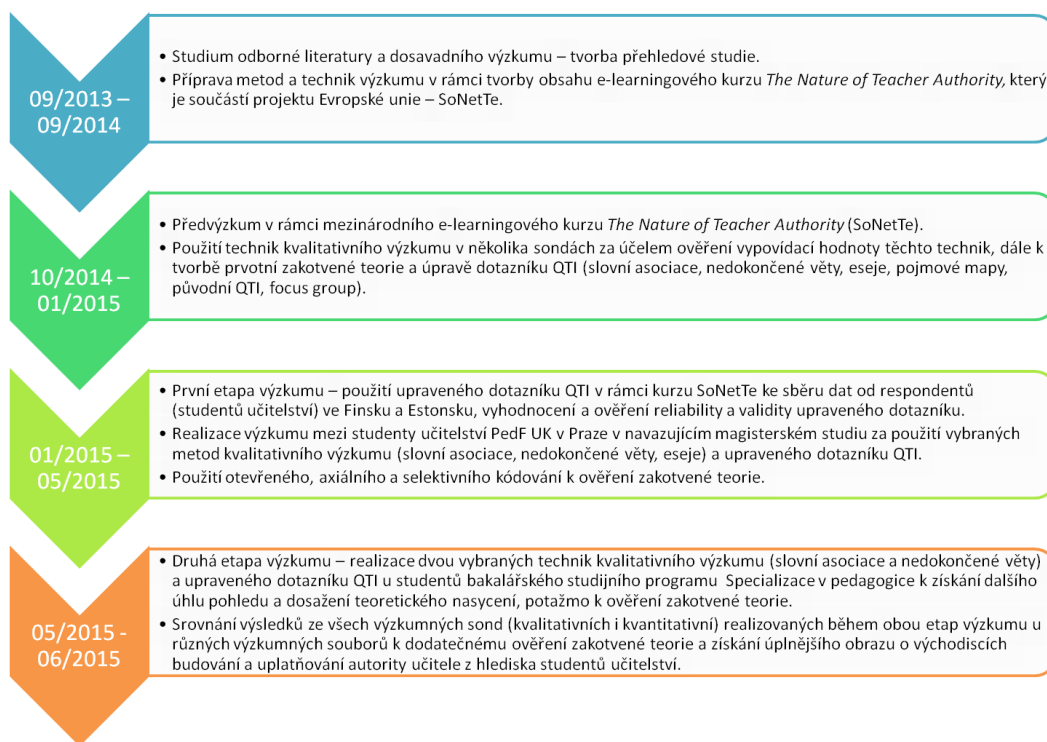
6 Výzkumný soubor

Za výzkumné vzorky byli vybráni čeští studenti v bakalářském studijním programu Specializace v pedagogice, dále čeští studenti učitelství v kombinovaném magisterském studiu a studenti magisterských studijních programů učitelství z Finska a Estonska. Oba české vzorky byly z

Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy Praze, estonský vzorek z Tartuské univerzity (Tartu Ulikool) a finský vzorek z Východofinské univerzity (Itä-Suomen yliopisto). Výběr souboru byl motivován zvláště nedávnou zkušeností respondentů s jejich vlastními učiteli, jak s těmi, kteří jim utkvěli a považovali je za kvalitní pedagogy s autoritou, tak s těmi, kterých si z nejrůznějších důvodů nevážili, neměli je rádi, respektive těmi, kteří je ani při zpětné reflexi ničím nezaujali a mnoho nenaučili. Přidanou hodnotou jsou pak jejich stávající vědomosti a názory na autoritu učitele a její budování ovlivněné dosavadním studiem oboru učitelství, respektive v případě studentů magisterského programu mnohdy i jejich zkušeností z učitelské praxe. Srovnání pohledu studentů učitelství rozdílného kulturně-společenského původu pak obohatil výzkum o další důležitou dimenzi. Celkově se do výzkumu zapojilo 247 respondentů (177 žen a 70 mužů) z řad studentů učitelství s věkovým průměrem 27 let.

7 Metodologie, plán a průběh výzkumu

Jak již bylo zmíněno, za základní metodu výzkumu jsme pro tuto disertační práci vybrali **zakotvenou teorii**, respektive vycházíme z jejího pojetí podle Strausse a Corbinové (1999). Nejedná se o metodu, která by testovala hypotézy, jelikož cílí na objevení významných kategorií a jejich vzájemných vztahů, což se nám zdálo být jako nejvhodnější vzhledem k širší problematice východisek autority učitele. Vzhledem ke komplexnosti toho problému jsme se pak rozhodli použít ke sběru dat kombinaci technik kvalitativního a kvantitativního výzkumu. Na základě teoretických východisek byl vypracován předběžný plán výzkumu zahrnující předvýzkum a dvě etapy výzkumu (viz obrázek níže).



Grafické znázornění průběhu přípravy a realizace výzkumu

Byly vybrány projektivní, narativní a diskusní kvalitativní techniky sběru dat, které zahrnují slovní asociace, nedokončené věty, myšlenkovou mapu, eseje a focus group. Na základě výsledků počátečního otevřeného a axiálního kódování sebraných dat byly v předvýzkumu vymezeny první pojmy (koncepty) a předběžné kategorie, které vedly k adaptaci dotazníku QTI, jenž byl následně použit ve všech výzkumných souborech v první a druhé etapě výzkumu jako jediná kvantitativní metoda. Záměrem jeho použití bylo dosáhnout saturace poznatky a ověřit si závěry kvalitativního diskursu, tj. otestovat zakotvenou teorii na reprezentativním vzorku s použitím kvantitativního diskursu. Toto spojení mělo za cíl „propojit oba diskursy v jednom výzkumném šetření pro prohloubení závěrů potvrzených na větším výzkumném vzorku“ (Švaříček, 2005, s. 141). Validita dotazníku byla ověřena korelační analýzou položek/sectorů a faktorovou analýzou, reliabilita pak Cronbachovým alfa, jehož průměr u všech sektorů dosáhl přijatelných $\alpha=0,77$. K ověření statistické významnosti rozdílů při srovnání byl použit Studentův t-test. V první etapě výzkumné vzorky tvořili čeští, finští a estonští studenti učitelství v magisterském studijním programu, v druhé fázi pak čeští studenti v bakalářském programu Specializace v pedagogice. V průběhu předvýzkumu a ve výzkumu samotném byla výzkumná otázka doplněna o relevantní dílčí otázky, které vyplynuly z analýzy sebraných dat, respektive z jednotlivých fází otevřeného, axiálního a selektivního kódování. V celém průběhu výzkumu byly koncepty a kategorie extrahované na základě kódování získaných dat ze všech použitých metod podrobovány neustálému ověřování a případným úpravám. Ve shodě se Straussem a Corbinovou (1999, s. 99) jsme pak nejdříve narativně a v dalších etapách i pomocí schématu vytvořili návrh zakotvené teorie. Předběžná kostra příběhu jako základ teorie byla postupně zakotvována v datech prostřednictvím hledání vztahů mezi vymezenými kategoriemi v různých kontextech. V první etapě výzkumu byly zdrojem dat pro potřeby kódování slovní asociace, nedokončené věty a eseje. Druhá etapa pak sestávala ze slovních asociací a nedokončených vět a sloužila zvláště pro potřeby teoretického nasycení daty. V obou případech byl na závěr použit adaptovaný dotazník QTI, který byl analyzován ve všech výzkumných souborech až po analýze dat sebraných kvalitativními metodami. Posledním krokem bylo ověření a úprava zakotvené teorie na základě všech získaných dat a úprava finálního schématu popisujícího východiska budování a uplatňování autority z pohledu studentů učitelství.

8 Závěry

Na základě otevřeného, axiálního a selektivního kódování získaných dat se nám podařilo definovat devět kategorií (proměnných), které jsou podle studentů učitelství klíčovými předpoklady pro úspěšné budování a uplatňování autority učitele. Jsou to **osobnostní vlastnosti učitele**, jeho **odbornost (zájem o předmět a rozhled)**, **didaktické kompetence učitele**, **vztahy mezi učitelem a žákem/žáky vyplývající z jejich interakce**, dále **sociální a morální kompetence učitele**, jeho **interakční styl a žák**, respektive **kolektiv žáků**. Jednou z nejsilnějších kategorií jsou pak veškeré **vnější faktory**, kam patří rodina, škola, právní a pedagogické dokumenty a kulturně-společenská východiska. Jako

poslední jsme vymezili kategorii **dilemata**, která popisuje náročné momenty, kdy učitel zvažuje výběr mezi dvěma často protichůdnými přístupy, popřípadě konkrétními projevy ve vyučovací hodině. Z těchto kategorií se nám na základě selektivního kódování podařilo vytyčit centrální kategorii, kterou je **vztah mezi učitelem a žákem/žáky vyplývající z jejich vzájemné interakce**. Všechny kategorie jsme pak k sobě a k centrální kategorii vzájemně vztahovali na dimenzionální úrovni, díky čemuž bylo možné zodpovědět dílčí výzkumné otázky a vybudovat tak zakotvenou teorii.

Vzhledem k obsáhlosti závěrů disertační práce uvádíme v předkládaných tezích pouze zkrácenou verzi zakotvené teorie a některé z nejdůležitějších výsledků srovnání dat od různých vzorků, které jsou její součástí. Kompletní odpovědi na dílčí výzkumné otázky a plné znění teorie jsou uvedeny v závěrech disertační práce.

8.1 Zakotvená teorie

Studenti učitelství nejčastěji považují autoritu za vztah nadřazenosti a podřazenosti mezi nositelem autority a jejím příjemcem, který je společensky podmíněn, respektive je závislý na osobnostních vlastnostech a množině znalostí a dovedností, kterých osoba s autoritou v určité oblasti dosahuje. Autoritu učitele pak nazývají **vztahem** mezi učitelem a žákem nebo žáky, který primárně vychází z jejich společenských **rolí**, avšak na rozdíl od autority v mnoha jiných oblastech lidské činnosti je tento vztah podmíněn jeho postupným **posunem** z roviny čistě **statutární** do roviny **hlubší provázanosti interakcí** mezi jeho subjekty. Autoritu studenti učitelství považují za **nástroj učitele** k dosažení cílů vzdělávání a výchovy. K nejčastějším **dilematům** budování a uplatňování autority studenti učitelství řadí na jedné straně míru **dominance** učitele, jeho **proximitu**, což souvisí s upřednostňováním **některého z druhů autority**, dále sem patří **zohlednění diverzity** třídního kolektivu, podlehnutí či odolání **vlivu společnosti**, zda **ovlivňovat osobnost a postoje žáků**, respektive zda **přiznat či nepřiznat své slabé stránky**. Budování autority učitele je podle jejich názoru podmíněno mnoha **faktory**, které ji mohou **posílit** nebo **oslabit**. Obecně je možné je v obou rovinách rozdělit na faktory **vnitřní** a **vnější**, přičemž zvláštní kategorii ležící na pomezí jsou **žáci** a specifika **vztahu mezi učitelem a žákem nebo žáky vyplývajícího z jejich vzájemné interakce**.

Vnitřní faktory, které podle studentů učitelství autoritu nejčastěji posilují, jsou **osobnostní vlastnosti učitele**, dále jeho **odborné kompetence**, **didaktické kompetence**, **sociální a morální kompetence**, **interakční styl učitele**. V případě **žáka** si studenti učitelství nejčastěji spojují úspěšné budování autority s takovými souvisejícími koncepty jako přijetí hierarchie a statusu učitele žákem, jeho sebekontrola, osobnost, výchova, míra soutěživosti, zájem o předmět, vyspělost, dosavadní úroveň jeho znalostí a dovedností, motivace v bezpečném prostředí, ve kterém může žák dosáhnout úspěchu. Pokud jde o **vztah mezi učitelem a žákem nebo žáky vyplývající z jejich vzájemné interakce**, popřípadě žáky mezi sebou, tak zde studenti učitelství zvláště zdůrazňují následující východiska ovlivňující budování autority: **efektivní řízení třídy**, **dobré klima třídy** a **další projevy pozitivního**

vzájemného vztahu. Efektivní řízení třídy a dobré klima jsou zároveň hlavními faktory **motivace** učitelů k tomu se autoritou stát, kam ještě patří možnost stát se pro žáky **vzorem**.

Za nejsilnější pozitivní vnější faktory jsou považováni **rodiče** v případě, že podporují učitele a školu, dobré **sociální klima školy a její vedení**, včetně dalších **kulturně-společenských východisek** jako je prestiž zaměstnání, veřejné mínění, společenské hodnoty a tradice, kultura, náboženství, pojetí autority ve společnosti, status učitele, výrazné autority mimo vzdělávání podporující autoritu učitelů, dále **právní a pedagogické dokumenty, média, prestiž vyučovaného předmětu** a zapojení výsledků současného vývoje **vědy a techniky**.

K vnitřním faktorům, které podle budoucích učitelů autoritu oslabují, patří mnohé nevhodné **osobnostní vlastnosti**, nízká míra **odborných nekompetencí, didaktických dovedností, sociálních a morálních kompetencí**, včetně příliš dominantního a odtažitého **interakčního stylu učitele**.

Za vnější faktory, které mnohou negativně ovlivnit autoritu učitele nebo bránit jejímu vybudování, považují studenti učitelství zvláště **společnost, média a rodiče**, a to zejména v případě, kdy otevřeně zpochybňují důležitost práce učitele a školy, popřípadě konfrontují děti s reprodukovánými nebo přímými projevy asociálního nebo antisociálního chování. Z hlediska rodičů pak je rovněž důležité, zda jsou ke svému dítěti příliš či naopak málo nároční. Dále uvádějí **školu, kolegy** a mnohá jiná **kulturně-společenská východiska**, respektive **vývoj vědy a techniky**.

Mezi další okolnosti **bránící** budování autority řadí budoucí učitelé samotného **žáka**, respektive jeho negativní přístup k předmětu, který učitel vyučuje, dále úroveň jeho vychování, ontogenetický vývoj, zdravotní stav, dále jeho společenský původ, nedostatečné znalosti a dovednosti, odmítání přijatých pravidel a zásadní vnější okolnosti, kam patří rodiče, rodina, kamarádi, parta. Pokud jde o **interakce mezi učiteli a žáky**, respektive mezi žáky, které mohou vést k ohrožení autority učitele, tak zde budoucí učitelé zvláště zdůrazňují špatné **klima** třídy, problematiku jejího **řízení**, respektive **úroveň vztahů** mezi subjekty, konkrétně pak mají na mysli neřešenou nekázeň a opakované nedodržování pravidel, časové ztráty způsobené nejrůznějšími zdroji prodlev, šikanu, manipulaci, přílišnou proximitu, respektive rezignaci na asymetrii apod.

Pozitivní důsledky může mít autorita učitele na celou řadu okolností, kam kromě **vztahů mezi učitelem a žákem** a kvalitního **klimatu třídy a kázně** patří **efektivita interakce a výuky/výchovy**, která vede k dobrým **studijním výsledkům**, s čímž souvisí sebevědomí a **motivace žáka i učitele**. Za možné **negativní důsledky** přílišného uplatňování autority pak studenti učitelství považují z hlediska **žáka** strach, omezení jeho přirozenosti, nízkou motivaci, nízké sebevědomí, submitivitu, konformitu, nesamostatnost, z hlediska **učitele pak** možnost vyhoření snahou o vybudování a udržování autority, přílišnou dominanci, dilemata spojená s rovnováhou interaktivních stylů, dále možnost **vzdoru a rebelie mezi žáky** a možného **vybudování bariéry** mezi učitelem a žáky.

Za důležité projevy toho, že učitel u žáků autoritu má, je pak otevřeně **vyjadřovaná důvěra k učiteli, akceptace jeho vedení, dodržování pravidel a kooperace místo konfliktu.**

V případě, kdy učitel některé z výše uvedených východisek pro vybudování a uplatňování přirozené autority nesplňuje, je podle studentů učitelství nutné, aby byl takový chybějící nebo „negativní“ faktor vyvážen jedním nebo více „pozitivními“. Přísnost a absolutní dominance se strategiemi založenými na vyvolávání strachu na straně jedné musí být vyvážena upřímným zájmem o předmět a žáka na straně druhé. Popřípadě přílišná liberálnost přístupu musí být kompenzována upřímným zaujetím pro vyučovaný předmět, jeho všestranným zvládnutím a didaktickými kompetencemi, respektive rovněž individuálním přístupem k žákům. Studenti učitelství tedy hovoří o tom, že si učitel může vybudovat přirozenou autoritu, ač některé z determinantů nesplňuje, avšak musí je kompenzovat jinými faktory. Nicméně ani tak není zajištěno, že si autoritu v daném kolektivu nebo u konkrétního žáka vybuduje. Všechna zmíněná východiska budování autority učitele se totiž zásadně mění v souvislosti s klíčovými proměnnými, kterými jsou **věk žáka, délka praxe učitele, respektive stupeň vzdělávání**, na kterém edukační proces probíhá. Budování autority je tedy neustávající proces ovlivňovaný jak časem, tak neustále se měnícími okolnostmi, což potvrzuje tezi o její relativnosti.

8.2 Závěry ze srovnání odpovědí výzkumných vzorků

V průběhu budování zakotvené teorie vyplynuly z analýzy dat získaných z dotazníků QTI, slovních asociací a nedokončených vět kromě výše zmíněných i mnohé další zajímavé výsledky, zvláště pak při srovnání odpovědí jednotlivých vybraných vzorků respondentů. Toto srovnání se stalo součástí naší teorie, přičemž v disertační práci je uvedeno jak v rámci jednotlivých odpovědí na výzkumné podotázky, tak jako shrnutí v závěru zakotvené teorie. V předkládaných tezích jsme se rozhodli ty nejvýznamnější rovněž uvést, jelikož přinášejí zajímavý vhled do rozdílů v postojích k autoritě v edukaci mezi našimi vzorky, což považujeme za jeden ze stěžejních výstupů naší disertační práce.

8.2.1 Závěry ze srovnání odpovědí českých, finských a estonských respondentů v dotaznících QTI

Analýzou dat získaných prostřednictvím dotazníku QTI se nám podařilo zjistit, jaké interakční styly považují vybrané vzorky studentů učitelství v magisterském studijním programu v České republice, Finsku a Estonsku a v bakalářském studijním programu v České republice za důležité při budování autority učitele, respektive které považují za nevhodné. Všechny výzkumné soubory čítající po vyřazení špatně vyplněných dotazníků celkem 223 studentů učitelství nehledě na jejich pohlaví, národnost a úroveň dosaženého vzdělání a praxe upřednostňují takové interakční styly učitele, které jsou založené na dominanci (organizátor a napomáhající) a proximitě (chápaní). Na druhé straně považují styly spojené s přílišnou submitivitou/tolerancí (nejistý, nespokojený) a odtažitostí (kárající) za nevhodné k vytváření vztahu mezi učitelem a žáky, potažmo k budování autority učitele. Sektory

vyjadřující demokratický a přísný styl jsou u všech výzkumných souborů výši hodnot k sobě nejbližší, což svědčí o tom, že studenti učitelství považují některé interakční akty na ose proximity na pozici odtažitost (přísnost, náročnost učitele, jeho nekompromisní hodnocení a trestání), stejně jako ty na ose dominance na pozici tolerance (nestrannost, shovívavost, dělení se o zodpovědnost, větší svobodu žáků a jejich vliv na vzájemnou interakci) za klíčové pro budování vztahu mezi učitelem a žákem/žáky, respektive budování jeho autority. Blízkost výše hodnot v těchto dimenzích pak vychází ze značně heterogenních odpovědí (tj. na celé škále od 0 – nikdy až po 4 – vždy) s mírně dominantními středovými (neutrálními) hodnotami u jednotlivých položek, které tyto dimenze tvoří, názorně ilustruje a potvrzuje, že se jedná o jedno z klíčových dilemat. Někteří prokázali, že svými odpověďmi upřednostňují otevřenost, diskuzi a podíl žáků na vedení třídy, jiní naopak zdůrazňují dominanci učitele a submitivitu žáků.

Vytvořený model interakčního stylu u všech vzorků odpovídá vzoru tolerantně-autoritativního učitele podle Wubblese a Brekelmansové (2005). Největší rozdíly v „ideálních“ interakčních stylech je pak možné nalézt v menší dominanci, větší míře kooperace a předávání odpovědnosti za dění ve třídě žákům, včetně větší upřímnosti učitele u finských respondentů, a to jak ve srovnání s jejich estonskými, tak i českými kolegy. Estonští studenti učitelství nejvíce ze všech zdůrazňují silné vedení a řízení třídy ze strany učitele. Čeští studenti na rozdíl od ostatních zúčastněných více zdůrazňují napomínání, tresty a odmítají nejistotu učitele. U studentů bakalářského studijního programu je tato tendence k menší vstřícnosti a kooperaci ještě patrnější. Vyšších hodnot pak dosahuje i sektor nespokojený, kam patří i takové interakční akty, jako otevřeně vyjadřovaná nedůvěra vůči žákům a jejich podceňování. Naše výsledky jsme porovnali se závěry výzkumu Šikulové a kol. (2012), který se zaměřil na pohled žáků ZŠ na pojetí autority učitele. Ze srovnání vyplynulo, že model tolerantně-autoritativního učitele, který svými odpověďmi naplňovaly všechny naše výzkumné soubory, téměř přesně odpovídá představám žáků a žákyň o „ideálním“ učiteli s autoritou.

8.2.2 Závěry ze srovnání odpovědí studentů bakalářského a magisterského studijního programu

Rozdíly mezi respondenty z řad studentů učitelství v bakalářském a magisterském studijním programu bylo možné sledovat ve všech fázích druhé etapy výzkumu, která byla tomuto srovnání do značné míry věnována. Již v samotném chápání autority upřednostňovali „bakaláři“ takové koncepty jako moc, nadřazenost, strach na rozdíl od moudrosti, příkladu (vzoru) a spravedlnosti, které se stejnou frekvencí uváděli „magistři“. V případě asociací přímo zaměřených na autoritu učitele „bakaláři“ uváděli kromě kázně, respektu a odbornosti nejčastěji přísnost, úctu, řád (pravidla) a strach. Místo toho „magistři“ upřednostnili jednoznačně odbornost, důslednost, důvěru, zodpovědnost a empatii. Zatímco „bakaláři“ se spíše vraceli ke svým školním létům, v asociacích „magistrů“ je cítit ovlivnění

studiem a hlavně dosavadní zkušeností s vlastní výukou, jejich pohled se zdá být více pohledem učitele z praxe než studenta učitelství.

Podobné rozdíly v postojích se projevily i v nedokončených větách. U „bakalářů“ jednoznačně dominovalo vyjádření nadřízenosti a podřízenosti (tj. asymetrie vztahů), včetně respektu, strachu, statusu, moci, uznání a úcty k učiteli. Tyto faktory se sice u „magistrů“ objevili také, ale v mnohem menší míře. Na nejvyšších příčkách místo nich bylo možné nalézt výrazy jako upřímnost, důvěra, budování pozitivního vztahu mezi učitelem a žáky, vztah s rodiči, domluvená pravidla, bezpečné prostředí. Obě skupiny si uvědomují, že je velmi náročné si autoritu vybudovat a lehké ji ztratit. V několika případech se u obou skupin objevilo sporné vyjádření, že je vztah mezi učitelem a žáky díky jeho autoritě na vysokém stupni přátelství, respektive, že je se žáky kamarád.

Když měly tyto dva soubory vyjádřit specifickou fenoménu autority, tak se každý vzorek upínal k jiným konceptům, u „bakalářů“ to byla častěji společenská role, vliv, osobnostní rysy, zatímco „magistři“ ve větší míře uváděli méně abstraktní pojmy a snažili se uplatnit ve svých výrocih konkrétní problémy z praxe, jako například faktor specifickosti třídy a jejího klimatu, výrazný vliv rodičů na autoritu učitele, vliv předmětu a vztahy mezi učitelem a žákem. Tyto pojmy se u „bakalářů“, nehledě na vyšší počet respondentů, objevily buď jen sporadicky, nebo vůbec. U této položky se patrně nejvíce ukazuje rozdílnost v pojetí autority učitele, kdy „bakaláři“ se, patrně z důvodu nedostatečného odborného vzdělání a zkušeností, pohybují na velmi abstraktní úrovni, kdežto „magistři“ uvádějí konkrétní faktory, které autoritu učitele mohou v praxi ovlivnit, respektive okolnosti jejího uplatňování.

Trochu překvapující může být vyjádření „bakalářů“ v jedné z položek týkající se faktorů bránících budování autority učitele, že budování autority brání zákaz tělesných trestů, což potvrzuje, že někteří z nich chápou autoritu učitele převážně jako kázeňský či represivní prostředek. „Bakaláři“ pak „vinu“ za její neúspěšné budování „svalují“ převážně na žáky a jejich nekázeň, zatímco „magistři“ zdůrazňují spíše vliv rodičů, samotných učitelů, vedení školy, stereotypů a zájem o vyučovaný předmět. I zde je možné vycítit, že obě skupiny mají rozdílné představy o autoritě, které zvláště u „bakalářů“ patrně souvisejí zejména s jejich chybějícími znalostmi a zkušenostmi s výukou.

Pokud jde o negativní důsledky autority, tak i zde „magistři“ projevili více zkušeností, kdy na rozdíl od strachu a stresu, které uváděli „bakaláři“, zdůraznili možnost přílišné fixace žáka na učitele, respektive jeho přílišné nesamostatnosti a konformity, ztrátu jeho motivace, dále negativní ovlivnění vztahů s ostatními učiteli apod. Obě skupiny se shodli na závažnosti možného zneužití autority učitelem.

Oba soubory odpovídali podobně také v případě vlastností, které přispívají k budování autority. Shodli se tak na důslednosti, spravedlnosti, odbornosti, sebevědomí, nicméně i zde v jednom případě

„bakaláři“ zdůraznili přisnost na úkor respektu k žákům, který zmínili „magistři“. U vlastností, které autoritu oslabují, se skupiny respondentů rozcházeli opět u podobných konceptů, kdy „bakaláři“ uvedli malé sebevědomí učitele a jeho strach, zatímco „magistři“ na rozdíl od toho zdůraznili neupřímnost, kterou dokonce uváděli jako nejdůležitější vlastnost oslabující autoritu učitele. Zajímavé je pak zjištění, že „bakaláři“ neupřímnost jako problém nezmínili ani jednou.

Je také důležité, že „bakaláři“ zcela opomíjeli takové faktory jako budování vztahů s rodiči a s kolegy-učiteli, což je nejspíše rovněž dáno jejich dosavadním nedostatečným vzděláním, zkušeností z učitelé praxe, respektive to může souviset s tím, že věty vyplňovali spíše z pozice žáka.

Tendence studentů bakalářského studijního programu k menší vstřícnosti a kooperaci, vyšší míře trestání, vyvolávání strachu, vyjadřování nespokojenosti se žákem, kam patří i takové interakční akty, jako otevřené vyjadřování nedůvěry vůči žákům a jejich podceňování, byly potvrzeny i při analýze dat z dotazníku QTI.

Toto srovnání nám pomohlo potvrdit, že se mění přístup učitele k autoritě a jejímu budování v souvislosti s jeho dosaženým odborným vzděláním a zkušenostmi, respektive praxí.

9 Diskuse

Vzhledem k obsáhlosti a mnohovrstevnatosti problematiky budování a uplatňování autority v edukaci, kterou jsme se rozhodli v předkládané disertační práci hlouběji zabývat, jsme při výběru výchozí metody výzkumu sáhli po zakotvené teorii. Výzkumná otázka byla položena tak, aby dala dostatek prostoru při otevřeném, axiálním a selektivním kódování získaných dat.

Je možné namítnout, že je z tohoto důvodu náš výzkum pojat příliš široce, nicméně autoritu jako izolovaný jev podle našeho názoru zkoumat nelze, což potvrzují renomovaní vědci v tomto oboru (Vališová, 2013, s. 65; Kubíková, 2012, 107). Jak uvádíme v teoretických východiscích, autorita je ovlivněna velkým množstvím faktorů, kterými je třeba se zabývat, jelikož každý z nich, případně jeho absence, může mít zásadní vliv na úspěšnost jejího budování a uplatňování v edukaci. Navíc je hlavní výzkumná otázka doplněna pěti dílčími podotázkami, které souvisejí s postupně vymezovanými kategorizovanými pojmy. Každou z devíti kategorií, jež jsme v průběhu výzkumu na základě kódování definovali, jsme pak zohlednili v teoretické části práce, přičemž se tyto faktory, respektive proměnné objevují ve výzkumech, které uvádíme v přehledové studii.

Dále je možné se domnívat, že přes snahu o dosažení teoretické nasycenosti a pojmové hutnosti naše zakotvená teorie nemusí postihovat všechny okolnosti, které ovlivňují budování autority učitele, popřípadě nedostatečně vymezuje vybrané kategorie a konkrétní koncepty. Jedním z důvodů, nehledě na realizovaný předvýzkum následovaný dvěma etapami výzkumu, může být nedostatečný počet cyklů výzkumu, popřípadě nevhodný výběr metodologie. Abychom podpořili naši snahu o teoretickou

nasycenost a triangulaci dat, jsme se proto rozhodli nejen použít ke sběru dat celou řadu technik kvalitativního výzkumu, ale přistoupit ke kombinaci diskursů, což jako možnost obohacení a ověření zakotvené teorie přímo uvádějí Strauss a Corbinová (1999) a Švaříček (2005). Ke sběru a analýze dat jsme použili jak vybrané projektivní, narativní a diskusní techniky kvalitativního výzkumu, tak námi upravený dotazník QTI. Dalším z důvodů, proč se může zdát náš výzkum nedostatečně hutným, může být fakt, že se naším výzkumným vzorkem stali pouze studenti učitelství a nebyli do výzkumu zapojeni žáci ani zkušení učitelé z praxe, respektive učitelé na pedagogických fakultách. Tyto výzkumné soubory však byly do určité míry nahrazeny výzkumy provedenými jinými autory (viz Šikulová a kol., 2012; Lukas, 2011), které například v případě dotazníku QTI bylo možné využít k potvrzení našich závěrů ohledně modelu učitele s autoritou. Toho jsme využili v případě práce Šikulové a kol. (2012), kdy jsme model učitele s autoritou pohledem žáků 4. – 9. ročníku ZŠ porovnali s modelem učitele s autoritou našich respondentů.

Jak vyplynulo z výsledků výzkumu, studenti učitelství si uvědomují, že je autorita vztahem mezi nadřazeným a podřazeným, respektive vedoucím a následujícím (Vališová, 2013, s. 30), nicméně se ukázalo, že zvláště studenti v bakalářském studijním programu si pod ní představují spíše represivní nástroj a spojují si ji daleko více s typem autority statutární, respektive formální. Uvádějí mnohem častěji koncepty jako respekt, strach, úcta, vážnost, status. Studenti v magisterském studijním programu, z nichž mnozí již mají za sebou několikaletou učitelskou praxi, si tuto genezi, tedy postupné budování přirozené autority, již uvědomují. Častěji pak hovoří o vztahu mezi učitelem a žákem, jejich vzájemné důvěře, upřímnosti učitele a důležitém vztahu s rodiči, kolegy, včetně společenské podmíněnosti, kam řadí vliv veřejného mínění a médií. Tyto rozdílné pozice vyšly najevo v obou etapách výzkumu převážně za použití metody nedokončených vět. Tyto naše výsledky je možné porovnat s podobně zaměřeným výzkumem Kubíkové (2012), který je rovněž založen na metodě nedokončených vět a zabývá se rozdílem v pohledu na autoritu mezi budoucími učiteli a učiteli z praxe. Věty nejsou totožné s našimi, nicméně jejich zaměření je podobné. Zajímavé je, že výsledky výzkumného souboru, který Kubíková nazývá „studenty“ do značné míry odpovídají postojům našich „bakalářů“, zatímco odpovědi vzorku „učitelů“ odpovídají našim „magistrům“. Stejně jako v případě „bakalářů“ se i u „studentů“ objevují ve spojení s autoritou učitele zvláště takové koncepty jako úcta, vzor, respekt a převažuje u respondentů pozice žáka, což stejně jako my Kubíková (2012) vysvětluje jejich malou zkušeností s vlastní výukou.

Věříme, že se nám za pomoci metody zakotvené teorie doplněné o dotazníky QTI podařilo nastínit postoje studentů učitelství v bakalářském a magisterském programu k autoritě učitele a porovnat je vzájemně i s jejich kolegy ve Finsku a Estonsku. Nicméně si uvědomujeme menší počet respondentů zvláště v první fázi výzkumu a také možnost, že přes zajištění anonymity se někteří respondenti „stylizovali“, popřípadě neodpověděli zcela podle svého přesvědčení či dostatečně zodpovědně, ať už v některé z kvalitativních či kvantitativní fázi našeho výzkumu. Stejně tak si uvědomujeme to, že námi

upravený dotazník QTI, nehledě na důsledné ověření jeho reliability a validity vycházející z Gavory, Mareše a den Broka (2003) a Brekelmansové a kol. (2002), nebyl dostatečně ověřen na větším vzorku respondentů.

10 Přínos a doporučení pro praxi

Z některých výsledků našeho výzkumu, které je možné považovat za znepokojivé, vyplývá potřeba dalšího vzdělávání budoucích pedagogů v oblasti autority učitele. Konkrétně se jedná o zjištění, že si mnozí studenti bakalářského programu neuvědomují hranici mezi formální a neformální autoritou, respektive autoritu často považují za nástroj represe. Dále je to zjištění, že se v několika případech u všech výzkumných souborů objevilo sporné vyjádření, že je vztah mezi učitelem a žáky díky jeho autoritě na vysokém stupni přátelství, respektive, že je se žáky kamarád. To však do značné míry odporuje aspektu asymetričnosti, který je jednou ze základních premis autority. Je tedy velká pravděpodobnost, že autorita učitele může být v důsledku takového interakčního stylu naopak zpochybněna (Tirri, Puolimatka, 2000; Pellegrino, 2010; Šeďová a kol., 2012). Patří sem i opakující se kontroverzní vyjádření, zda trestat nebo netrestat žáky. Pokud je však nastaven určitý systém trestů za nedodržování pravidel, popřípadě odměn za jeho dodržování, tak v případě, že učitel konkrétní případ odpovídajícím trestem nebo odměnou nereflektuje, tak je v očích žáka i celého kolektivu celý systém zpochybněn, což platí i o nestrannosti učitele, což má negativní vliv na jeho autoritu. V konkrétních položkách dotazníku QTI pak zvláště „bakaláři“ vyjadřovali tendenci k trestání žáků úkoly z předmětu, kterému vyučují, popřípadě vysmívání neznalosti či chování žáků před kolektivem, respektive obecné tíhnutí k manipulativním taktikám apod.

Zvláště na začátku učitelské praxe, což je možné považovat za nejcitlivější období pro začínajícího učitele (Lukas, 2011; Švaříček, 2005; Kiri, Puolimatka, 2000; Pellegrino, 2010), je proto důležité, aby si přinášel do své první vyučovací jednotky znalosti a dovednosti týkající se důležitosti nejdříve konzistentně vycházet ze své statutární autority. Poté by mělo postupně na základě mnoha faktorů popsaných v této práci docházet k přechodu k uplatňování neformální autority, ovšem za důsledného dodržování domluvených pravidel, jak píše Petty - „Zdrojem učitelovy moci se stane touha žáků vyhovět jeho požadavkům a vytvářet si vlastní představu o sobě prostřednictvím jeho uznání – učitel si vytvořil „osobní autoritu“ (Petty, 2013, s. 106). V tomto momentě by začínajícímu učiteli mohl pomoci zkušenější učitel v roli mentora (tj. odborná autorita), který by měl u svého kolegy následky a pomohl mu svou zpětnou vazbu a sdílením své dobré praxe se sebereflexí, kterou je v tomto období možné považovat za klíčovou (viz např. Petty, 2013; Kyriacou, 2007 aj.).

Dále je možné doporučit využít v pregraduální přípravě, popřípadě v rámci dalšího a celoživotního vzdělávání pedagogických pracovníků podobnou sadu metod, které byly použity námi. Případně je možné administrovat pouze upravený dotazník QTI ke zjištění postoje studentů učitelství k autoritě, respektive jejich interpersonálních stylů, a po té s nimi dále pracovat. Je možné vycházet z konkrétních

interakčních aktů a na základě kazuistik je se studenty prodiskutovat, eventuelně si k jednotlivým sektorům doplnit vlastní možné související interakce. Použít lze některou z technik, které doporučuje například Gillernová (2003), jako výcvikové kurzy (např. sociálněpsychologický výcvik), společné dílny (např. diskuze, panely, cvičení), popřípadě skupinové a individuální konzultace (např. videotrénink interakcí ve škole).

Považujeme za potřebné, aby byli studenti učitelství co nejvíce připraveni na situace, které je v souvislosti s budováním a uplatňováním jejich autority mohou v praxi potkat. Aby nebyli těmi, kteří se budou a priori vzdávat své statutární autority ve snaze o přátelské vztahy se žáky, s tím, že budou očekávat, že liberální přístup a jejich charisma jim zajistí úspěch (Pellegrino, 2010). Popřípadě nebudou umět statutární (deontickou) autoritu uplatňovat (Tirri, Puolimatka, 2000), respektive ji budou uplatňovat nedůsledně a bude pro ně tudíž náročně vybudovat si autoritu přirozenou. Vracíme se zde k vyjádření, které by mělo být „ideálním“ východiskem budování autority.

„Absolvent bude schopen budovat dobré vztahy se žáky i mezi žáky, založené na vzájemném respektu, důvěře a smysluplných interakcích“ (European Commission, 2013, s. 55).

11 Vymezení možných směrů dalšího zkoumání problematiky

Výstupy předkládané disertační práce mohou sloužit jednak jako základ pro další výzkum v této oblasti, kdy by podobně strukturovaný výzkum bylo možné realizovat na vzorku učitelů z praxe, popřípadě učitelů pedagogických fakult, po úpravách pak i mezi žáky. Rovněž je možné použít biografický přístup a zaměřit se na profesní a osobnostní vývoj učitelů, sledovat absolventy pedagogických fakult, respektive učitele s delší praxí a porovnat jejich interakční styly a ostatní faktory zmíněné v této práci, respektive se zaměřit na to, jak se zmíněné okolnosti mění v souvislosti s takovými proměnnými, jako je čas, zkušenost, věk učitele i žáků apod. Výsledky je možné použít jako určitý přehled východisek budování a uplatňování autority pro potřeby autodiagnostiky studentů učitelství, učitelů z praxe i jako inspirace pro vyučující na pedagogických fakultách.

12 Seznam použitých pramenů

- ADORNO, T. W., FRENKEL-BRUNSWIK, E., LEVINSON, D. J. a R. N. SANFORD. *The Authoritarian Personality Studies in Prejudice Series* [online]. 1950 [cit. 2015-08-23]. Dostupné z: <http://www.ajcarchives.org/main.php?GroupingId=6490>
- AMIRJAN, Gajane R. Pedagogika: Avtoritet pedagoga. In: *Problemi teorii ta metodologii buchgalterskogo obliku, kontrolju i analizu*. 2011, roč. 19, č. 1, s. 26-31. ISSN 1994-1749.
- ANDRIADI, Irina P. *Osnovy pedagogičeskogo masterstva*. Moskva: Academia, 1999. 160 s. ISBN 5-7695-0442-0.
- ARENDTOVÁ, Hannah. *Krize kultury*. Praha: Mladá fronta, 1994. ISBN 80-204-0424-4.
- ARUM, Richard. *Judging school discipline: The crisis of moral authority*. Cambridge, MA: Harvard University press, 2003. ISBN 978-0-674-01179-1.
- BENDL, Stanislav a Jaroslav ŠAROCH. Autorita ve školách z pohledu jejích aktérů. *Pán učitel'*. 2015a, roč. 6, č. 5, s. 11-13. ISSN 1336-7161.
- BENDL, Stanislav a Jaroslav ŠAROCH. Dilemmas of Teacher Authority. *Studia z Teorii Wychowania*. 2015b, č. 4. ISSN 2083-0998. (v tisku)
- BENDL, Stanislav. *Jak předcházet nekázni*. Praha: ISV, 2004. ISBN 978-808-6642-147.
- Bílá kniha. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. *MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2001 [cit. 2015-07-28]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/35405_1_1/
- BOCHENSKI, Józef M. *Was ist Autorität?: Einführung in die Logik der Autorität*. Freiburg: VerlagHerder, 1974. ISBN 978-345-1019-395.
- BRUGGER, Walter. *Filosofický slovník*. Praha: Naše vojsko, 2006. 639 s. ISBN 978-80-206-0820-6.
- DARLEY, John M. Social categorization for the production of evil. *Psychological Inquiry*. 1992, roč. 3, č. 2, s. 199-218. ISSN 1047-840X.
- DEWEY, John. *Dictionary of Education*. New York: Philosophical Library, 1959. 166s.
- DURKHEIM, Emile. *Education and sociology*. New York: Free Press, 1956. 163 s.
- DYTRTOVÁ, Radmila a Milena KRHUTOVÁ. *Učitel*. Praha: Grada, 2009. 121s. ISBN 978-80-247-2863-6.
- ENTWISTLE, Noel. *Promoting deep learning through teaching and assessment: conceptual frameworks and educational contexts*. [online]. 2000 [cit. 2015-07-30]. Dostupné z: <http://www.tlrp.org/acadpub/Entwistle2000.pdf>
- ESHEL, Yohanan. Authority Structure, Classroom Openness and Student Outcomes. *Educational Psychology*. 1991, roč. 11, č. 2, s. 129-141. ISSN 0144-3410.
- EUROPEAN COMMISSION. *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. [online]. 2013 [cit. 2015-07-29]. Dostupné z: http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf

- FROMM, Erich. *Mít, nebo být?*. Praha: Aurora, 2001. ISBN 978-80-7299-036-5.
- GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. 168 s. ISBN 978-80-7315-104-1.
- GILLERNOVÁ, Ilona. Sociální dovednosti jako součást profesní kompetence učitele. *Pedagogická orientace*. 2003, č. 2, s. 83-94. ISSN 1211-4669.
- GUTHRIE, James W. (ed.). *Encyclopedia of education*. 2nd ed. New York: Macmillan Reference USA, 2003. 8 sv., 3357 s. ISBN 0-02-865594-X.
- HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie*. Praha: Grada, 2011. 320 s. ISBN 978-80-247-3037-0.
- HEWSTONE, Miles a Wolfgang STROEBE. *Sociální psychologie*. Praha: Portál, 2006. ISBN 978-80-7367-092-5.
- HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada Publishing, 2014. 224 s. ISBN 978-80-247-3704-1.
- JANÍK, T., MAŇÁK, J., KNECHT, P. a J. NĚMEC. Proměny kurikula současné české školy: vize a realita. *Orbis scholae*. 2010, roč. 4, č. 3, 9–36. ISSN 1802-4637.
- JŮVA, Vladimír a Vladimír JŮVA. *Úvod do pedagogiky*. Brno: Paido, 1999. ISBN 978-80-85931-78-8.
- KAŠČÁK, Ondrej. O moci školy a bezmocnosti dětí. *Studia Pedagogica*. 2008, roč. 13, s. 127-139. ISSN 1803-7437.
- KODŽASPIROVA, Galina M. *Slovar po pedagogike*. Moskva: IKC Mart, 2005. 448 s. ISBN 5-241-00477-4.
- KOHOUTEK, Rudolf. *Osobnost učitele* [online]. 2009 [cit. 2015-07-25]. Dostupné z [www: http://rudolfkohoutek.blog.cz/0911/psychologie-osobnosti-ucitele-a- vychovatele](http://rudolfkohoutek.blog.cz/0911/psychologie-osobnosti-ucitele-a- vychovatele)
- KOLÁŘ, Zdeněk a Alena VALIŠOVÁ. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2857-5.
- KOLÁŘ, Zdeněk a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.
- KOSTER, Bob a Jurriën DENGERINK. Professional standards for teacher educators: how to deal with complexity, ownership and function. Experiences from the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*. 2008, roč. 31, č. 2, s. 135-149. ISSN 0261-9768.
- KRATOCHVÍL, Zdeněk. *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha: Herrmann a synové, 1995. ISBN 978-80-238-0473-1.
- KŘOVÁČKOVÁ, Blanka a kol. *Pedagogický a psychologický slovník: terminologický slovník zaměřený na primární a preprimární vzdělávání*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. 153 s. ISBN 978-80-7435-513-4.
- KUBÍKOVÁ, Kateřina. Problematika pojetí autority z pohledu budoucích učitelů a učitelů z praxe. In: VALIŠOVÁ, Alena a kol. *Autorita v edukační a sociální práci*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2012, s. 101-108. ISBN 978-80-7395-507-6.
- KYRIACOU, Chris. *Essential Teaching Skills. Third Edition*. Cheltenham: Nelson Thornes, 2007. 150 s. ISBN 978-0-7487-8161-4.

- LORENZOVÁ, Jitka. Společnost - škola - učitel a hodnotové orientace současnosti. In: *Filosofie - výchova - hodnoty. Sborník k významnému životnímu jubileu prof. PhDr. Jaroslavy Peškové, CSc.* Praha: Pedagogická fakulta, 1999. ISSN 0862-4461.
- LUKAS, Josef. *Učitel – jeho profesní vývoj a sociální vztahy ve škole.* Disertační práce. Brno: Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity, 2011.
- MAKARENKO, Anton S. *O vospitanii.* Moskva: Školnaja pressa, 2003. ISBN 5-9219-0227-6.
- MANNIOVÁ, Jolana. Autorita ako sociálny kapitál osobnosti učiteľa a negatívne dôsledky manipulácie v škole. In: VALIŠOVÁ, Alena a kol. *Autorita v edukačnej a sociálnej práci.* Pardubice: Univerzita Pardubice, 2012, s. 70-85. ISBN 978-80-7395-507-6.
- MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole.* 210 s. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- MAREŠ, Jiří a Peter GAVORA. Interpersonální styl učitelů: teorie, diagnostika a výsledky výzkumů. Přehledová studie. *Pedagogika.* 2004, roč. 54, č. 2, s. 101-128. ISSN 0031-3815.
- METZ, Mary Haywood. *Classrooms and corridors: The crisis of authority in desegregated secondary schools.* Berkeley: University of California press, 1978. ISBN 978-05-200-3396-2.
- MILGRAM, Stanley. *Obedience to Authority: An Experimental View.* New York: Harper and Row, 1974. ISBN 0-422-74580-4.
- NELEŠOVSKÁ, A. Pohled studentů (učitelů) na pedagogické kompetence. In: *Současnost a budoucnost učitelského vzdělávání.* Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008, s. 73-83. ISBN 978-80-7368-615-4.
- NOVOTNÁ, Jitka. Kompetence učitelů v primární škole. In: FRANIOK, Petr a Dana KNOTOVÁ, D. (eds.) *Učitel a žák v současné škole.* Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4752-5.
- PACE, Judith L. a Annette HEMMINGS. Understanding Authority in Classrooms: A Review of Theory, Ideology, and Research. *Review of Educational Research.* 2007, roč. 77, č. 1, s. 4-27. ISSN 0034-6543.
- PAŘÍZEK, Vlastimil. *Základy obecné pedagogiky.* Praha: PedF UK, 1996
- PELLEGRINO, Anthony M. Pre-service teachers and classroom authority. *American Secondary Education,* roč. 38, č. 3, s. 62-78, 2010. ISSN 0003-1003.
- PETTY, Geoff. *Moderní vyučování.* Praha: Portál, 2013. 568 s. ISBN 978-80-262-0367-4.
- PROKOP, Jiří. *Škola a společnost v kritických teoriích druhé poloviny 20. století.* Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1008-6.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník.* 6. vyd. Praha: Portál, 2009. 400s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- RUTSCHKY, K. *Schwarze Pädagogik: Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung.* Berlin: Ullstein Buchverlage, 1997. 617 s. ISBN 978-3-548-35670-9.

- SAK, Petr. Faktory vedoucí k erozi autority v současné společnosti. In: VALIŠOVÁ, A., BRATSKÁ, M. a B. ŚLIWERSKI. *Relativizace autority a její dopady na současnou mládež*. Praha: ISV, 2005, s. 226-232. ISBN 978-80-86642-43-7.
- ŠAUEROVÁ, Markéta. Problém autority při realizaci edukačních programů pro seniory. In: VALIŠOVÁ, Alena a kol. *Autorita v edukační a sociální práci*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2012, s. 252-260. ISBN 978-80-7395-507-6.
- SAWICKI, Silwester a KONČAL, Viliam. Osobnost z pohľadu autority. In: VALIŠOVÁ, A., BRATSKÁ, M. a B. ŚLIWERSKI. *Relativizace autority a její dopady na současnou mládež*. Praha: ISV, 2005, s. 99-115. ISBN 978-80-86642-43-7.
- ŠEĐOVÁ, K., ŠVAŘÍČEK, R. a Z. ŠALAMOUNOVÁ. *Komunikace ve školní třídě*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012. 293 s. ISBN 978-80-262-0085-7.
- ŠIKULOVÁ, R., BRTNOVÁ-ČEPIČKOVÁ, I., JANOVEC, J. a I. WEDLICHOVÁ. Pojetí autority učitele pohledem žáků základní školy. In: VALIŠOVÁ, Alena a kol. *Autorita v edukační a sociální práci*. Pardubice, Univerzita Pardubice, 2012, s. 86-92. ISBN 978-80-7395-507-6.
- ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK. *Psychodidaktika*. Praha: Grada, 2011. 206 s. ISBN 978-80-247-3341-4.
- SLAVÍK, Jan a Stanislav SIŇOR. Kompetence učitele v reflektování výuky. *Pedagogika*. 1993, roč. 43, č. 2, s. 156-159. ISSN 0031-38-15.
- ŚLIWERSKI, Boguslaw. Problematyczność autorytetu w społeczeństwie postmodernistycznym. In: VALIŠOVÁ, Alena a kol. *Autorita v edukační a sociální práci*. Pardubice, Univerzita Pardubice, 2012, s. 26-36. ISBN 978-80-7395-507-6.
- SPIPKOVÁ, V. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.
- STEPANEK, Jennifer. *Mathematics and Science Classrooms: Building a Community of Learners*. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory, 2000.
- Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. *MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2014 [cit. 2015-28-07]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf
- STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBINOVÁ. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert, 1999. 196 s. ISBN 978-80-858-3460-X
- ŠVAŘÍČEK, Roman. Je zakotvená teorie teorií? In: *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity*. 2005, roč. 53, č. 10, s. 133-145. ISSN 1211-6971.
- ŠVAŘÍČEK, Roman. *Narativní a sociální konstrukce profesní identity učitele experta*. Disertační práce. Brno: Ústav pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity, 2009.
- ŠVEC, Vlastimil. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Masarykova univerzita, 1998. ISBN 80-210-1937-9.
- SWIDLER, Ann. *Organization without authority*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979. ISBN 978-06-745-4340-6.

- TIRRI, Kirsi a Tapio PUOLIMATKA. Teacher Authority in Schools: a case study from Finland. *Journal of Education for Teaching*. 2000, roč. 26, č. 2, s. 157-165. ISSN 0260-7476.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001. 304 s. ISBN 80-246-0181-8.
- VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ, eds. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-3357-9.
- VALIŠOVÁ, Alena. *Autorita učitele v multidimenzionálním kontextu*. Inovace výstupů, obsahu a metod bakalářských programů vysokých škol neuniverzitního typu [pdf dokument]. 2013 [cit. 2015-07-23]. Dostupné z: http://is.vstecb.cz/do/5610/OPP/Informace/OP_VK/1711845/2302503/2302538/odborny_informacni_material_final.pdf?so=nx
- VALIŠOVÁ, Alena. *Jak získat, udržet a neztrácet autoritu*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2282-5.
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: PedF UK, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.
- VOGT, Francizka a Marion ROGALLA. Developing Adaptive Teaching Competency through coaching. *Teaching and Teacher Education*. 2009, roč. 25, č. 8, s. 1051-1060.
- VORONIN, Alexandr S. *Slovar terminov po obščej i socialnoj pedagogike*. Jekatěrinburg: GOU-VPO, 2006.
- WALLACE, Susan. *A Dictionary of Education*. Oxford: OUP, 2009. 364 s. ISBN 978-01-9921-207-1.
- WALLER, Willard. *The Sociology of Teaching*. New York: John Wiley & Sons, 1965. ISBN 978-047-191-890-5.
- WEBER, Max. *The theory of social and economic organization*. New York: Free Press, 1947. ISBN 978-068-483-640-9.
- WUBBELS, Theo a Mieke BREKELMANS. Two decades of research on teacher-student relationship in class. *Educational Research*. 2005, roč. 43, č. 1-2, s. 6-24. ISSN 0883-0355.